Universidade Aberta

O Professor do Ensino Primário e o Desenvolvimento dos Recursos Humanos em Angola (uma visão prospectiva)

Tese de Doutoramento
no ramo de Ciências da Educação

Especialidade: Educação Multicultural e Intercultural

Orientador:
Professor Doutor Hermano Duarte de Almeida e Carmo

Mestre Filipe Silvino de Pina Zau
N.º 31876

Lisboa
2005

Universidade Aberta

O Professor do Ensino Primário e o Desenvolvimento dos Recursos Humanos em Angola (uma visão prospectiva)

Tese de Doutoramento
no ramo de Ciências da Educação

Especialidade: Educação Multicultural e Intercultural

Orientador:
Professor Doutor Hermano Duarte de Almeida e Carmo

Mestre Filipe Silvino de Pina Zau
N.º 31876

1ª PARTE

Lisboa
2005

FONTE: Embaixada de Angola em Portugal[1]

" (...) Amanhã sim
é outro dia
Diferente do de hoje
e só igual
ao dia
de amanhã"[2]

[1] TEMPOS NOVOS EM ANGOLA (s/d) *Fauna, Flora, Artesanato*, colecção de postais, Embaixada da República de Angola em Portugal; Lisboa

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

Aos meus netos:
Nuno Filipe e Ana Carolina

RESUMO

Dentro do sistema educativo, o subsistema de formação de professores é vital para o desenvolvimento da República de Angola. Por este motivo o elegemos para objecto de estudo desta investigação. Com ele se procura proporcionar um modesto contributo, para que os órgãos decisores disponham de informação tão alargada e aprofundada, quanto nos foi possível apresentar em contexto académico. O seu objectivo fundamental é contribuir para a reflexão sobre o paradigma de desenvolvimento endógeno e sustentado de Angola, face à globalização.

No tempo colonial, a lógica eurocêntrica e assimilacionista, de tornar Angola num segundo Brasil redundou em fracasso. Em 1960, menos de 1% dos negros era assimilado e, em 1975, quando da independência, mais de 85% dos angolanos eram analfabetos. Hoje, considera-se que a situação de multiculturalismo e plurilinguismo existentes entre a população africana, requer, por parte dos governos, a implementação de políticas educativas direccionadas para um modelo conducente a uma maior autonomização.

Angola, jovem país, em que mais de 50% da população tem menos de 15 anos de idade, caracteriza-se pela diversidade cultural e linguística. Esteve sujeita a mais de 40 anos de conflitos armados. Estes factos dificultaram muito significativamente o seu desenvolvimento, dado que afectaram a implementação e a utilização dos meios humanos e materiais indispensáveis à satisfação das necessidades básicas, nomeadamente na saúde e na educação.

Neste contexto problemático caberá aos formadores, particularmente aos professores dos primeiros anos de escolaridade, ajudar os angolanos (jovens e adultos), oriundos de qualquer etnia, mestiçagem biológica ou cultural, sexo, religião, condição física psíquica ou social a tornar-se sujeitos da sua própria história, como determinam a Constituição e o regime democrático instituído. Só com base nestes princípios e através da optimização das inteligências emocional e cognitiva de cada um dos seus cidadãos, Angola poderá autonomizar-se, tirando partido dos recursos disponíveis, para fazer face às necessidades de bem-estar material, de paz e de desenvolvimento.

RESUMEN

Dentro del sistema educativo, el subsistema de formación de profesores es vital para el desarrollo de la República de Angola. Por este motivo lo elegimos como objeto de estudio de esta investigación. Con ello se pretende realizar una modesta contribución para que los órganos decisorios dispongan de la información más extensa y profunda, que nos ha sido posible presentar en un contexto académico. Su objetivo fundamental es contribuir a la reflexión sobre el paradigma del desarrollo endógeno y sostenido de Angola, de cara a la globalización. En el periodo colonial la lógica eurocéntrica y asimilacionista de convertir a Angola en un segundo Brasil resultó un fracaso. En 1960 menos del 1% de los negros era asimilado y en 1975, en el momento de la independencia, más del 85 % de los angoleños era analfabeto. Hoy se considera que la situación de multiculturalismo y plurilingüismo existentes entre la población africana requiere por parte de los gobiernos la ejecución de políticas educativas dirigidas hacia un modelo conducente a una mayor autonomización.

Angola, joven país en el que más del 50% de la población tiene menos de 15 años de edad, se caracteriza por la diversidad cultural y lingüística. Estuvo sujeta a más de 40 años de conflictos armados. Estos hechos dificultaron muy significativamente su desarrollo, dado que afectaron la *implementación* y la utilización de los recursos humanos y materiales indispensables para la satisfacción de las necesidades básicas, principalmente en las áreas de salud y educación.

En este contexto problemático cabrá a los formadores, particularmente a los profesores de los primeros años de escolaridad, ayudar a los angoleños (jóvenes y adultos) oriundos de cualquier etnia, mestizaje biológico o cultural, sexo, religión, condición física, psíquica o social, a convertirse en sujetos de su propia historia, tal como determinan la Constitución y el régimen democrático instituido. Sólo con base en estos principios y a través de la optimización de las inteligencias emocional y cognitiva de cada uno de sus ciudadanos, Angola podrá autonomizarse sacando partido de los recursos disponibles para afrontar las necesidades de bienestar material, de paz y de desarrollo.

RÉSUMÉ

L'Èducation Nationale comporte un secteur vital pour le développement de l'Etat angolais: celui de la formation des enseignants. C'est pourquoi nous avons accordé toute notre attention à ce secteur fundamental, afin d'y apporter notre modeste contribution. C'est surtout un sujet de reflexion sur un modèle de développement lié essentiellement aux spécificités angolaises à l'ére de la globalisation.

Pendant la colonisationn, la logique eurocêntrique et assimilationiste visant à faire de l'Angola un deuxième Brésil a totalement échoué. En effet, en 1960 moins de 1% de la population noire était assimilée et plus tard, en 1975, au moment de l'indépendance, environs 85% des angolais étaient analphabètes. A l'heure actuelle nous estimons que la situation multiculturelle et l'existence de plusieurs langues devrait conduire le gouvenement à entreprendre une politique éducative vers un modèle plus rationelle de développement du pays.

L'Angola d'aujourd'hui, où plus de la moitié de la population a moins de 15 ans , est caractérisée par la diversité culturelle et linguistique. De plus, elle a été soumise à des conflits armées ces 40 dernières années. Ces faits ont contribué à freiner de façon significative son développement, puisque ses ressources humaines et matériellels, notament dans le domaine de la santé et de l'éducation, étaient engloutis dans ces conflits.

C'est dans ce contexte problématique que les formateurs, et spécialement les instituteurs, auront la tâche d' aider tous les angolais - indépendament des origines éthniques, du métissage biologique ou culturel, du sexe et de leur réligion, des conditions physiques, psychique ou social - à devenir les bâtisseurs de leur propre avenir, comme le veulent la Constitution et le regime démocratique. C'est uniquement atravers ces príncipes et, surtout, en utilisant au mieux les intelligences et les sensibilités de tous les citoyens - sans oublier ses immenses ressources économiques - que L'Angola pourra devenir autonome et atteindre une ére de bien être matériel, de paix et de développement.

ABSTRACT

Concerning the educational system, the teachers' training subsystem is vital for the development of the Republic of Angola. Thus, we have chosen it as the subject of this research. The main aim is to offer a modest contribution for decision makers to have as much enlarged and deep information as possible for us to present in this academic context. Its fundamental goal is to contribute to a further reflection on the paradigm of endogen and sustainable development of the Republic of Angola, to face globalization.

During the colonial ages the euro centric and the assimilation logic, in the attempt of turning Angola into a second Brazil, doomed to failure. In 1960 less than 1% of Negoes were assimilated and, in 1975, at the Independence time, more than 85% were analphabet. Today, it must be considered that the multicultural and multilingual status among African people, requires, from governments, the implementation of educational policies towards an enlarged autonomy.

Angola, a young country, where more than 50% of its population is not yet 15 years old, is characterized by its cultural and linguistic diversity. As a result of living under a war for more than 40 years, the implementation and use of the human and material resources, absolutely essential for the basic needs, such as health and education, were deeply affected.

In this problematic context, trainees and mainly teachers of the first school leveis, are called to help the Angolans, (young and adult), of any ethnic group, any biological or cultural mixed race, sex, religion, social, physical and psychological condition, so that they may become subjects of their own history, as determined by the Constitution and the way of living in a democratic regime.

Only based on these principies and through the optimization of the emotional and cognitive intelligence of its citizens, Angola will become autonomous, through the use of its available resources to reach a state of physical comfort, peace and development.

Abreviaturas Utilizadas

ACM	Acção Cristã da Mocidade
ACOA	American Committee On Africa
ACP	Grupo de Países da África, Caraíbas e Pacífico
ADP	Ajuda Pública ao Desenvolvimento da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico
ADPIC	Acordo sobre os Aspectos do Direito de Propriedade Intelectual Próprios ao Comércio
ADPP	Associação para o Desenvolvimento de Povo para Povo
AGSILPES	Sectores da Agricultura, Silvicultura, Pecuária e Pesca
AIDS	Acquired Immune Deficiency Syndrome
ALIAZO	Aliança dos Emigrantes do Zombo
AMODPE	Amortização da Dívida Pública Externa
ANGOP	Agência Angolana Press
ANTT	Arquivo Nacional da Torre do Tombo
AREC	Aliança dos Originários (Ressortissants) do Enclave de Cabinda
ASS	África sub-sahariana
BM	Banco Mundial
BNU	Banco Nacional Ultramarino
BTC	Balança de Transacções Correntes
CASU	Centro de Acção Social Universitário
CCN	Companhia Colonial de Navegação
CEA	Centro de Estudos Africanos
CEC	Coordenações Escolares Comunais
CEI	Casa dos Estudantes do Império
CENE	Comissão Executiva Nacional de Encaminhamento
CFA	Cursos de Formação Acelerada de Professores
CFBD	Cursos de Formação Básica Docente
CIA	Central Intelligenge Agency
CMA	Clube Marítimo Africano
CNC	Conselho Nacional de Cultura
CNN	Companhia Nacional de Navegação
CNUCD	Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento
COMÉRCI	Sector do Comércio e Serviços
CONCP	Conferência das Organizações Nacionalistas das Colónias Portuguesas
CONTRU	Sector da Construção
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CPS	Centro Provincial de Superação
CUF	Companhia União Fabril
CVAAR	Corpo Voluntário Angolano de Assistência aos Refugiados
DEFORÇ	Défice Orçamental
DGS	Direcção Geral de Segurança (PIDE)
DIAMANG	Companhia dos Diamantes de Angola
DIAMANT	Sector diamantífero
DME	Delegação Municipal de Educação
DNEA	Direcção Nacional de Educação de Adultos

DNEBR	Direcção Nacional do Ensino de Base Regular
DNEE	Departamento Nacional do Ensino Especial
DNEMT	Direcção Nacional do Ensino Médio Técnico
DNFQE	Direcção Nacional de Formação de Quadros de Ensino
DPE	Delegação Provincial de Educação
EAD	Ensino a Distância
ECTS	Sistema Europeu de Transferência de Créditos
ELA	Exército de Libertação de Angola
ENERAGU	Serviços de Energia e Água
ESL	Ensino da Segunda Língua
ESPVIDA	Esperança de vida à nascença
EUA	Estados Unidos da América
EXTotal	Exportações Totais
FAA	Forças Armadas Angolanas
FAO	Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação
FLEC	Frente de Libertação do Enclave de Cabinda
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNLA	Frente Nacional de Libertação de Angola
FNUAP	Fundo das Nações Unidas para as Actividades ligadas à População
FPD	Frente para a Democracia
FPLN	Frente Patriótica de Libertação Nacional
FRAIN	Frente Revolucionária Africana pela Independência Nacional dos Povos sob Domínio Colonial Português
G8	Grupo dos Oito
GATT	General Agreement on Tariffs and Trade
GIEN	Gabinete de Inspecção Escolar Nacional
GII	Gabinete de Intercâmbio Internacional do Ministério da Educação
GRAE	Governo Revolucionário de Angola no Exílio
GURN	Governo de Unidade e de Reconciliação Nacional
HIV	Human Immunodeficiency Vírus
ICPQL	Comissão Independente População e Qualidade de Vida
IDEB	Investimento directo estrangeiro bruto
IDEL	Investimento directo estrangeiro líquido
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IG	Despesas públicas de capital
IILP	Instituto Internacional da Língua Portuguesa
IMN	Instituto Médio Normal
IMtotal	Importações Médias Anuais
INAC	Instituto Nacional de Apoio à Criança
INDÚSTRI	Sector da Indústria Transformadora
INE	Instituto Nacional de Estatística
INE	Instituto Normal de Educação
INEF	Instituto Normal de Educação Física
INIDE	Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação
ISCED	Instituto Superior de Ciências da Educação
ISI	Industrialização por Substituição de Importações

ITB	Investimento total bruto
ITL	Investimento total líquido
JDDA	Junta de Defesa dos Direitos de África
JDPE	Juros da Dívida Pública Externa
JMPLA	Juventude do Movimento Popular de Libertação de Angola
Kz	Kwanza (moeda de Angola)
L1	Língua primeira
L2	Língua segunda
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LDC	Grupo de Países Menos Desenvolvidos
LIC	Língua da Comunidade Imediata (Nigéria)
Lm	Língua Materna
LNA	Liga Nacional Angolana
LP	Língua Portuguesa
LTA	Liga dos Trabalhadores de Angola (UPA)
MAC	Movimento Anti-Colonial
MARP	Mecanismo Africano de Revisão pelos Pares (African Peer Review Mechanism
MDIA	Movimento pela Defesa dos Interesses de Angola
MDM	Meios de Difusão Massiva
MEA	Movimento de Estudantes Angolanos
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MED	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MIA	Movimento pela Independência de Angola
MINA	Movimento pela Independência Nacional de Angola
MINARS	Ministério da Assistência e da Reinserção Social
MININT	Ministério do Interior
MIPLA	Movimento Interior Popular de Libertação de Angola
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
MPLA-PT	Movimento Popular de Libertação de Angola – Partido do Trabalho
MUD	Movimento de União Democrática
MUD-Juvenil	Movimento de União Democrática Juvenil
NAFTA	Acordo de Livre Comércio da América do Norte
NEPAD	Nova Parceria para o Desenvolvimento de África
NGWIZAKO	Organização de origem Bakongo que tinha como objectivo a restauração do antigo reino do Kongo
NKz	Novo Kwanza (moeda de Angola)
NPE	Política Nacional sobre Educação (Nigéria)
NTIC’s	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
NTOBAKO	Organização de origem Bakongo, em ligação com o movimento congolês ABAKO
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico
OECE	Organização Europeia de Cooperação Económica
OGE	Orçamento Geral do Estado
OIT	Organização Mundial do Trabalho
OLP	Organização para a Libertação da Palestina
OMA	Organização da Mulher Angolana
OMC	Organização Mundial do Comércio

OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG's	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OUA	Organização de Unidade Africana
PAI	Partido Africano Independente
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PAM	Programa de Alimentação Mundial
PCA	Partido Comunista Angolano (fundado por Viriato da Cruz)
PCP	Partido Comunista Português
PDA	Partido Democrático Angolano
PEA	População Economicamente Activa
PETROLE	Sector Petrolífero
PIB	Produto Interno Bruto
PIBpc	Produto Interno Bruto *per capita*
PIDE	Polícia Internacional de Defesa do Estado
PLD	Partido Liberal Democrático
PLUAA	Partido de Luta Unida dos Africanos de Angola
PNA	Partido Nacional Africano
PNB	Produto Nacional Bruto
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNUE	Programa das Nações Unidas para o Ambiente
PPME	Países Pobres Muito Endividados
PRS	Partido Renovador Social
PSDA	Partido Social Democrático Angolano
PSP	Polícia de Segurança Pública
PUNIV	Curso Pré-Universitário
RDPE	Ratio do Stock em relação ao PIB e às Exportações
RPA	República Popular de Angola
RSEDPE	Ratio do Serviço da Dívida em Relação ao PIB e às Exportações
SADC	Southern African Development Community
SEAS	Secretaria de Estado dos Assuntos Sociais
SEE	Sistema de Educação e Ensino
SERDPE	Serviço da Dívida Pública Externa
SERVNCO	Serviço Nacional de Comunicações
SG	Sociedade Geral
SIDA	Sindroma de Imuno-Deficiência Adquirida
SOFI	State of Food Insecurity
SPREAD CA	Spread cambial medido pelo quoociente entre valores médios anuais da taxa de câmbio paralela e da taxa de câmbio oficial
STDPE	Stock da Dívida Pública Externa
SWAPO	South West African People's Organization
TANAADU	Taxa de Analfabetismo dos Adultos
TESCBC	Taxa de escolarização bruta combinada
TESCSEC	Taxa de escolarização do secundário
TESCUNI	Taxa de escolarização universitária
TESPRI	Taxa de escolarização do primário
TMAVARI	Taxa Média Anual de Variação
UAF	Unidades de Auto-Formação
UAN	Universidade Agostinho Neto

UGEAN	União Geral dos Estudantes da África Negra sob Domínio Português
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNITA	União Nacional para Independência dos Territórios de Angola
UNTA	União Nacional dos Trabalhadores Angolanos (MPLA)
UPA	União dos Povos de Angola
UPNA	União Nacional das Populações do Norte de Angola
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
VA	Variante Angolana

ÍNDICE GERAL

Introdução 1

1. Objectivo da investigação 1
2. Estratégia metodológica 2
3. Reflexão epistemológica 3

Parte I – O desenvolvimento dos recursos humanos em Angola……1

Capítulo I – O desenvolvimento dos recursos humanos……13

1. A questão estratégica do desenvolvimento na actual conjuntura 12
   1.1. A evolução do conceito de desenvolvimento 13
   1.2. Um mundo de muitas atribulações 14
   1.3. A globalização 11
   1.4. Efeitos perversos da globalização 11
   1.5. O "Terceiro Mundo" face à globalização 11
   1.6. O "Terceiro Mundo" face às agências financiadoras 11
   1.7. O ciclo do empobrecimento: desertificação rural, crescimento urbano, emigração 12
   1.8. Globalização e prática educativa 13
   1.9. Da transparência e arte governativa à ética educativa 12
2. Vertentes do desenvolvimento em África 15
   2.1. O aparente desinteresse da comunidade internacional 13
   2.2. Estratégias para a cooperação 11
      2.2.1. O porquê da eficácia 12
      2.2.2. O porquê da eficiência 11
         _ A identificação dos recursos disponíveis 12
         _ A hierarquização dos recursos 23
   2.3. Estratégias para a globalização 22
      2.3.1. Manter a estabilidade macroeconómica e acelerar a reforma estrutural 22
      2.3.2. Garantir a segurança económica 11
      2.3.3. Reformar o sector financeiro 11
      2.3.4. Prosseguir uma boa governação 22
      2.3.5. Parceria com a sociedade civil 12
   2.4. As grandes linhas da Cimeira do Milénio 66
      2.4.1. Erradicar a extrema pobreza e a fome 11
      2.4.2. Atingir o ensino básico para todos 11
      2.4.3. Promover a igualdade entre os sexos e autonomia das mulheres 22
      2.4.4. Reduzir a mortalidade infantil 11
      2.4.5. Melhorar a saúde materna 22
      2.4.6. Combater o HIV/SIDA/AIDS, a Malária e outras doenças 22
      2.4.7. Garantir a sustentabilidade do ambiente 22
      2.4.8. Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento 11
   2.5. As estratégias específicas de orientação geral para África 12
      2.5.1. Repensar e adaptar os conteúdos educativos e os materiais escolares 11
         _ Na óptica do desagravamento das dificuldades económicas 11

2.5.2. Promover a igualdade entre os sexos e autonomia das mulheres 22
2.5.3. Reduzir a mortalidade infantil 11
2.5.4. Melhorar a saúde materna 22
2.5.5. Combater o HIV/SIDA/AIDS, a Malária e outras doenças 22
2.5.6. Garantir a sustentabilidade do ambiente 22
2.5.7. Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento 11

3. O desenvolvimento dos recursos humanos como instrumento de autonomização
   3.1. A evolução do conceito de desenvolvimento 13
   3.2. Um mundo de muitas atribulações 14
   3.3. A globalização
   3.4. Efeitos perversos da globalização
   3.5. O "Terceiro Mundo" face à globalização
   3.6. O "Terceiro Mundo" face às agências financiadoras
   3.7. O ciclo do empobrecimento: desertificação rural, crescimento urbano, - emigração
   3.8. Globalização e prática educativa
   3.9. Da transparência e arte governativa à ética educativa
4. Em síntese

Capítulo II – Contexto angolano e recursos humanos

1. Geografia física
2. Divisão administrativa e órgãos de soberania
3. População

ÍNDICE DAS ILUSTRAÇÕES

A - <u>Mapas</u>:

Mapa 1.1 – População vítima de Subnutrição nos países em desenvolvimento e nas ex-Repúblicas Soviéticas (1999-2001) 57
Mapa 1.2 – O ensino a distância no Mundo 121
Mapa 2.1 – Divisão Administrativa da República de Angola 155
Mapa 2.2 – Mapa Geográfico e Etnográfico de Angola 180
Mapa 2.3 – Principais Migrações das Populações Angolanas e Séculos de Ocorrência 184
Mapa 2.4 – Localização dos reinos históricos de Angola 224
Mapa 2.5 – Divisão Administrativa do Reino do Kongo 225
Mapa 2.6 – Divisão Administrativa do Reino do Ndongo 249
Mapa 2.7 – Os Estados do Planalto 263

B – <u>Quadros</u>:

Quadro 1.1 – Características frequentes das guerras civis 70
Quadro 1.2 – Modelo integrador de uma subcultura de pobreza 71
Quadro 1.3 – Objectivos e Metas de Desenvolvimento do Milénio 94
Quadro 1.4 – Número de instituições e de países com Ensino a Distância em África 122
Quadro 1.5 – Matérias leccionadas pelas instituições africanas de Ensino a Distância 123
Quadro 1.6 – Gastos Públicos com a Educação entre 1965 – 1980 124
Quadro 1.7 – Áreas-Chave da Educação para o Desenvolvimento 128
Quadro 1.8 – Vertentes de Educação 140
Quadro 1.9 – Situação da educação e algumas estratégias necessárias 146
Quadro 2.1 – Distribuição da População Angolana por Províncias 162
Quadro 2.2 – Percentagem entre a População Urbana e a População Rural 163
Quadro 2.3 – População Residente por Províncias 164
Quadro 2.4 – Estrutura Provincial da População 164
Quadro 2.5 – Projecção da População do País por Grupos de Idade 165
Quadro 2.6 – Qualificação da Situação da População em 1999 – Indicadores Gerais 166
Quadro 2.7 – Dados Económicos Gerais da Década da Transição para a Economia de Mercado 167
Quadro 2.8 – Transformação da Estrutura Económica na Década de 90 169
Quadro 2.9 – Dinâmicas Sectoriais de Crescimento Económico 170
Quadro 2.10 – Comportamento dos Investimentos na Década de 90 171
Quadro 2.11 – Alguns Indicadores de Comportamento da Dívida Externa 172
Quadro 2.12 – Actividade Diamantífera em Angola (Quilates) 173
Quadro 2.13 – Principais Actividades Económicas, Regime Social e Grau de Contacto com os portugueses dos principais grupos etnolinguísticos Bantu 202
Quadro 2.14 – Variações em relação ao classificativo ou ao tema substantival relativas a *bantu* 204
Quadro 2.15 – Mapa Comparativo entre as Populações Negra e Branca 272

Quadro 3.1 – Composição Racial da População Angolana (1777-1970) 359
Quadro 3.2 – Composição Racial da População Brasileira (1818-1970) 360
Quadro 3.3 – Imigração para o Brasil por nacionalidades (1850-1950) 362
Quadro 3.4 – Número e percentagem de mestiços em proporção com os brancos 365
Quadro 3.5 – Categorias de crianças vítimas de guerra 394
Quadro 3.6 – Distribuição Geográfica das populações deslocadas 395
Quadro 4.1 – Esquema cronológico sobre a evolução dos acontecimentos (1482 – 1975) 406
Quadro 4.2 – Correspondência entre a toponímia colonial portuguesa e a actual toponímia angolana 415
Quadro 4.3 – Frequência em escolas oficiais entre 1846-1862 422
Quadro 4.4 – Plano de Estudos para a formação pedagógica de Professores Eventuais 436
Quadro 4.5 – Datas de criação e locais de fixação das Escolas do Magistério Primário 440
Quadro 4.6 – Datas de criação e localização das Escolas de Habilitação de Professores de Posto 441
Quadro 4.7 – Mapa da Distribuição do Pessoal Docente (14 de Janeiro de 1974) 442
Quadro 4.8 – Distribuição dos alunos por classes em 1977 446
Quadro 4.9 – Esquema cronológico sobre a evolução dos acontecimentos (1974 – 2000) 447
Quadro 4.10 – Relação dos alunos do ensino primário por Província, em 1977 452
Quadro 4.11 – Organograma do 1º Sistema de Educação e Ensino Angolano do pós-independência 454
Quadro 4.12 – Plano de Estudos do Ensino de Base Regular, com o nº total de horas lectivas semanais em cada classe 456
Quadro 4.13 – Estrutura do Curso de Formação Regular do Subsistema do Ensino de Base 457
Quadro 4.14 – Calendário Escolar do Ensino de Base Regular 458
Quadro 4.15 – Relação numérica e percentual das matrículas dos alunos a nível dos diferentes subsistemas de ensino 459
Quadro 4.16 – Número de Alunos do Ensino de Base Regular por Classe, Idade e Sexo, durante a Ano Lectivo 1981-1982 461
Quadro 4.17 – População em Idade Escolar em Angola; Unidade: (mil habitantes) ... 462
Quadro 4.18 – Número de Alunos e de Salas de Aula por Província, no I nível do Ensino de Base Regular (1985/86) 463
Quadro 4.19 – Défice de salas de Aula na Iniciação e I Nível do Ensino de Base Regular (Ano lectivo de 1985/86) 464
Quadro 4.20 – Número de salas de aula do Ensino de Base Regular (1981 -1984) 465
Quadro 4.21 – Número de alunos matriculados no Ensino de Base Regular (1980 -1985) 466
Quadro 4.22 – Aproveitamento Escolar do Ensino de Base Regular Taxas médias do período 1980/84 466
Quadro 4.23 – Resumo do Aproveitamento escolar do Ensino de Base entre os anos lectivos 1980-81 a 1983 – 84 468
Quadro 2.24 – Alunos do I Nível por Províncias (1985-1986) 472
Quadro 4.25 – Professores, Salas de Aula, Relações Professor Alunos e Sala Alunos, segundo o Ano Lectivo 474
Quadro 4.26 – A Reformulação do Sistema de Educação e Ensino 478
Quadro 4.27 – População escolarizada em relação à população estimada

no Ensino de Base Regular (ano lectivo de 1990/91).....481
Quadro 4.28 – Efectivos do Ensino de Base Regular por Classe e Idade (Ano Lectivo 1990 – 1991) 481
Quadro 4.29 – Evolução das Inscrições na classe de Iniciação.....482
Quadro 4.30 – Escolarização na classe de Iniciação (1990-1991) 483
Quadro 4.31 – Graduados no Ensino de Base Regular (1978/79 – 1989/90).....484
Quadro 4.32 – 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.....484
Quadro 4.33 – Salas de Aula no Ensino de Base Regular (1981/82 – 1990/91).....485
Quadro 4.34 – Corpo Docente no Ensino de Base Regular 1978/79 – 1990/91 486
Quadro 4.35 – Estatística do Ensino de Adultos 1º Nível (1981- 1990).....488
Quadro 4.36 – Distribuição dos alunos do Ensino de Base Regular segundo os Níveis de Ensino.....489
Quadro 4.37 – Distribuição das Províncias por Taxa de Escolaridade 489
Quadro 4.38 – Alunos do Ensino de Base Regular Matriculados por Grupo Etário....490
Quadro 4.39 – (em ANEXOS 4 – F) Distribuição de Escolas Primárias para o Período de Emergência (2001-2002).....793
Quadro 4.40 – Alunos inscritos nos INE por província e por classe (1991/92).....492
Quadro 4.41 – Plano de Estudos dos IMN para as opções História/Geografia; Biologia/Química; e Matemática/Física 498
Quadro 4.42 – Balanço do aproveitamento nos CFA e CFBD entre 1977/78 e 1985/86 509
Quadro 4.43 – Aproveitamento Geral em Três Fases da 1ª Etapa de Superação (1979-1990) 511
Quadro 4.44 – Esquema integrado sobre a Formação e Superação de Professores, em 1991 513
Quadro 5.1 – Esquema do desenvolvimento do processo de ensino – aprendizagem em sala de aula 538
Quadro 5.2 – Áreas-Chave da Educação para o Desenvolvimento.....542
Quadro 5.3 – Pressupostos doutrinários 546
Quadro 5.4 – Língua de instrução no 1º ano da escola primária no período colonial – 1998 (nº de países).....549
Quadro 5.5 – Tipologia da política linguística oficial em África.....551
Quadro 5.6 – Funções linguísticas designadas no Quénia 556
Quadro 5.7 – Percentagem de falantes na língua materna e na língua segunda na República Democrática do Congo, em 1998 565
Quadro 5.8 – Distribuição das línguas namibianas no sistema educativo.....571
Quadro 5.9 – Professores da Iniciação e do I Nível do Ensino de Base Regular, por Habilitações Literárias nos Anos Lectivos 1983/84, 1984/85 e 1985/86 608
Quadro 5.10 – Habilitações Literárias e Profissionais de Professores do I nível do Ensino de Base Regular, nas Províncias de Luanda e Uíge (1985/1986).....608
Quadro 5.11 – Plano de Estudos Transitório de Formação de Professores do Ensino Primário 612
Quadro 6.1 – Índice de Desenvolvimento Humano em Angola (1990-2001).....624
Quadro 6.2 – Elementos presentes em qualquer processo de intervenção social.....626
Quadro 6.3 – Mapa conceptual de intervenção social 634
Quadro 6.4 – Número de anos por nível de ensino e localização do início da Formação Docente (1991) 638

Quadro 6.5 – Plano de Estudos para a Formação de Professores do Ensino Primário para cumprimento da Lei 13/01 645
Quadro 6.6 – Dez competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua de professores658
Quadro 6.7 – Hipótese de cenário para a formação e ascensão na carreira docente 677
Quadro 6.8 – Disciplinas consideradas essenciais para um plano de formação de professores 685

C – <u>Figuras:</u>

Fig. 2.1 – Mulher do Grupo Etnolinguístico Ovimbundu 188
Fig. 2.2 – Rapaz do Grupo Etnolinguístico Lunda-Cokwe 189
Fig. 2.3 – Reprodução gráfica de um desenho na areia 190
Fig. 2.4 – Mulher do Grupo Etnolinguístico Ngangela 192
Fig. 2.5 – Mulher Mwila do Grupo Etnolinguístico Nyaneka-Humbi 193
Fig. 2.6 – Mulher Kuvale do Grupo Etnolinguístico Herero..... 197
Fig. 2.7 – Homem Khoïsan..... 199
Fig. 2.8. – Príncipe Ne Vunda ou D. António Manuel (Negrita) em traje de nobre africano 241
Fig. 2.9 – Kimpa Vita 246

<u>D – Fotos:</u>

Foto 1.1 – Mercado do Roque Santeiro, em Luanda 97
Foto 1.2 – Imagem da Conferência Internacional sobre o Diálogo Intercultural e a Cultura da Paz na África Central e na Região dos Grandes Lagos..... 117
Foto 1.3 – Maqueta da futura sede do CICIBA em Libreville (Gabão) 118
Foto 1.4 – Wangari Maathai, Prémio Nobel da Paz 2004 119
Foto 3.1 – Viriato da Cruz 335
Foto 3.2 – Agostinho Neto 338
Foto 3.3 – Mário Pinto de Andrade 339
Foto 3.4 – Holden Roberto 341
Foto 3.5 – Jonas Savimbi..... 342
Foto 3.6 – Eng. José Eduardo dos Santos, Presidente da República de Angola..... 387
Foto 4.1 – António Burity da Silva Neto, Ministro da Educação 480
Foto 6.1 – Óscar Ribas 631
Foto 7.1 – Pinda Simão, Vice-Ministro da Educação para a Reforma Educativa..... 864

AGRADECIMENTOS

Às instituições que viabilizaram a realização desta minha investigação:

- Ministério da Educação da República de Angola;
- Instituto Camões
- Fundação Calouste Gulbenkian
- Universidade Aberta

Às individualidades políticas angolanas e responsáveis técnicos do Ministério da Educação que, directamente, se envolveram no apoio a este meu projecto:

- Oswaldo de Jesus Serra Van-Dúnem, ex-Embaixador da República de Angola em Portugal e actual Ministro do Interior;
- António Burity da Silva Neto, Ministro da Educação;
- Dr. Pinda Simão, Vice-Ministro da Educação para a Reforma Educativa;
- Prof. Doutor Adão do Nascimento, Vice-Ministro da Educação para o Ensino Superior;
- Armindo do Espírito Santo Vieira, Embaixador da República de Angola junto do Vaticano
- Dr Marcolino José Carlos Moco, ex-Secretário Executivo da CPLP e actual Deputado da Assembleia Nacional
- Dr. Jerónimo Justino, Director Nacional de Formação de Quadros do Ensino;
- Dr. Narciso dos Santos Benedito, Director Nacional do Ensino Superior;
- Dr. Ana Paula Henriques, Presidente do Instituto Internacional da Língua Portuguesa – IILP

Aos familiares que, nos mais difíceis, me apoiaram e acarinharam do princípio ao fim desta investigação: minha mãe, Maria de Pina Zau; minha esposa, Maria Ermelinda de Oliveira Gomes de Pina Zau, licenciada em História; minhas filhas, Tânia Maísa Gomes de Pina Zau, licenciada em Relações Internacionais e Yara Patrícia Gomes de Pina Zau, licenciada em Biologia Ambiental; meus primos, João de Deus Baptista Galvão, cardiologista; Maria de Fátima Luís de Matos Fernandes e Margarida Matos Fernandes;

meu genro e meu “assistente”, Fernando Manuel Lopes Carvalho. E ainda aos amigos: Dr. Zeferino Martins, ex-Secretário Executivo Adjunto da CPLP; Prof. Doutor Victor Kajibanga e Prof. Doutor Paulo de Carvalho, docentes da Universidade Agostinho Neto; Prof. Doutor Eugénio Silva, docente da Universidade do Minho; Dr. Frigiano Álvaro Durantez, Vice-Presidente da Organização dos Estados Ibero-Americanos; Dr. José Coelho Inglês, Responsável do Sector de Estudantes da Embaixada da República de Angola em Portugal; Dr. André Corsino Tolentino, ex-Ministro da Educação da República de Cabo Verde; Dr. Jorge Couto e Dra. Armandina Maia, ex-responsáveis do Instituto Camões; Dr. Edmundo Vicente de Melo Rocha, pediatra e alergologista; Dra. Arlette Rocha, Dra. Ana Manuela Guerreiro e Dr. Helder Abrunhosa Maia, docentes; Alberto Acácio Sales Monteiro e Mário Santos, informáticos; João Camilo Lopes, Júnior, tradutor; e Francisco Filipe da Conceição Gumbe “Filipe Mukenga”, meu irmão de adopção.

Agradecimentos especiais:

- Ao Prof. Doutor Hermano Carmo, catedrático e pró-Reitor da Universidade Aberta, meu orientador da dissertação de Mestrado e desta Tese de Doutoramento, pela disponibilização de tempo, bibliografia, e ainda pelo encorajamento e amizade sempre actuantes;
- À Prof. Doutora Maria de Fátima Goulão e Dr. Manuel Goulão, por toda a hospitalidade, apoio, dedicação e amizade que, a mim e à minha família, nos foram oferecidos, durante a nossa estada em Portugal.

A todo vós e ainda aqueles que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para a realização desta investigação, a expressão sincera da minha mais elevada gratidão.

ÍNDICE DOS ANEXOS

Anexo I-A – Países pobres representam apenas 25% do Comércio Mundial 713
Anexo I-B – Indice de Percepciones de Corrupción 2003 de Transparency International 715
Anexo I-C – Mia Couto, *In*, Savana, 13/12/2003 718
Anexo I-D – Distribuição da População na África Sub-Sahariana (1984) 721
Anexo I-E – Densidade Populacional na África Sub-Sahariana 722
Anexo I-F – Línguas Oficiais e Línguas Nacionais, por Sebastião Coelho 723
Anexo I-G – Diferentes papeis das línguas de comunicação como meio de ensino na África Sub-Sahariana até 1990 740
Anexo II-A – Organização Administrativa da República de Angola 745
Anexo II-B – Angola no contexto dos agrupamentos económicos na África Sub-Sahariana 747
Anexo II-C – Grupos e subgrupos etnolinguísticos de Angola 748
Anexo II-D – Lista dos Ntotila do Congo 749
Anexo II-E – Lista Nominal dos manicongo após a chegada de Diogo Cão (1482) 750
Anexo II-F – *Monangamba*, poema de António Jacinto 751
Anexo III-A – Quadro Sinóptico sobre a Génese do Moderno Nacionalismo Angolano de 1950 a 1964 752
Anexo III-B – Etapas da unidade falhada 753
Anexo III-C – *Exército de Ninguém* por Sebastião Coelho 754
Anexo III-D – 40 anos de guerra em Angola (cronologia) 759
Anexo IV-A – Efectivos do Ensino Primário em Angola no contexto da África Sub-Sahariana (1960) 786
Anexo IV-B – Mapa dos Efectivos do Ensino Primário na África Sub-Sahariana (1983) 787
Anexo IV-C – Evolução do número de alunos no ensino geral entre os anos lectivos de 1978/79 e 1990/91 788
Anexo IV-D – Relação entre as taxas de repetência, abandono e promoção entre os anos lectivos de 1980/81 e 1989/90 no Ensino de Base Regular 789
Anexo IV-E – Organograma do Ministério da Educação, em 1992 790
Anexo IV-F – Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação (2001-2015) 791
Anexo IV-G – Diário da República de 31/12/01 (Lei 13/01) 799
Anexo IV-H – Lei de Bases do Sistema de Educação 800
Anexo IV-I – Organigrama do Sistema de Educação – perspectiva vertical 822
Anexo IV-J – Organigrama do Sistema de Educação – perspectiva horizontal – com relatório explicativo dos organigramas do Sistema de Educação 823
Anexo IV-K – Comparação entre o Sistema de Educação em vigor e o Sistema de Educação a implementar 828
Anexo IV-L – Comunicado Final do Iº Encontro de Escritores Angolanos 834
Anexo V-A – Aspectos relevantes da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos 840
Anexo V-B – Esquema da Hipótese A sobre o crescimento da rede escolar e do número de docentes 848

Anexo V-C – Esquema da Hipótese B sobre o crescimento da rede escolar e do número de docentes 849
Anexo V-D – Estratégias de Desenvolvimento do Sistema de Educação e Ensino (SEE) com as Hipóteses A e B 850
Anexo V-E – Extracto da carta de um professor angolano, do 1º nível do Ensino de Base Regular, da Escola nº13 da Babaela, para os colegas portugueses, da Escola Básica do 1º ciclo do Laranjeiro 851
Anexo V-F – Extracto de uma carta de um professor angolano, do 1º nível do Ensino de Base Regular, da escola nº13 da Babaela, para os colegas portugueses, da Escola Básica do 1º ciclo do Laranjeiro, em nome dos seus alunos 852
Anexo V-G – Relatório explicativo do Cronograma da Reforma Educativa e da Estratégia de implementação do Novo Sistema de Educação (com quadros anexos) 853
Anexo VI-A – Cartas de crianças angolanas endereçadas a crianças portuguesas e redigidas com o apoio dos professores 861
Anexo VI-B – Cartas de crianças angolanas endereçadas a crianças portuguesas 862
Anexo VI-C – Castilho Soares em entrevista ao jornal angolano *Independente* 863
Anexo VI-D – Línguas Nacionais no Ensino em 2006 864
Anexo VII-A – "O ABC dos Vimbundus" do Pe. Domingos Vieira 867

INTRODUÇÃO

"Aqueles que pensam que o irreal é e que o Real não é nunca alcançarão a Verdade, perdidos como estão; mas aqueles que sabem que o Real é e que o irreal não é, certamente alcançarão a Verdade, seguros, como estão, no caminho do pensamento correcto."

Buda[1]

- "Putu ilonga, kimbundu kilongolola" (Provérbio Ambundu)
- *O português educa, o quimbundo esclarece*
- Só a nossa língua nos fornece a verdadeira compreensão das palavras[2]

[1] BUDA (1996), *Dhammapada – O Caminho da Perfeição,* Cap. I – Caminhos Opostos, Livro da Vida Editores, Mem Martins (Portugal), parágrafos 10-11
[2] RIBAS, Óscar (1979), *Misoso,* vol. I, Imprensa Nacional – UEE, Luanda, p.498

A temática de uma Angola independente e melhor para os angolanos é-me próxima desde a infância e na adolescência. No início, nem compreendia a relevância das actividades recreativas e culturais, dos apoios em matemática, que permitiam aos activistas da libertação nacional reunirem-se com maior segurança, até porque essas acções dificultavam a aproximação da PIDE/DGS. Mais tarde a participação militante no Comité 4 de Fevereiro, a poesia, a canção e a música de intervenção. Chegado a Angola o mergulho no duro legado do colonialismo e da guerra.

A intervenção no terreno fez-me reflectir e concluir que a formação e a experiência adquiridas no ensino de base não eram suficientes para ajudarmos Angola a vencer a batalha do desenvolvimento e fomos aprofundar os nossos conhecimentos para o Brasil. Aí pudemos constatar que a realidade brasileira não é exportável para África.

Concluída a licenciatura em Pedagogia, no Brasil e aproveitando o facto de ter sido nomeado Adido Cultural, em Lisboa, licenciei-me em Administração Escolar. Já como Conselheiro junto da CPLP, com a função de assessor para os Assuntos de Educação Cultura e Desportos, fiz um mestrado em Relações Interculturais, na Universidade Aberta, em Lisboa, cuja dissertação foi a génese de "Angola: Trilhos para o Desenvolvimento", livro posteriormente publicado por esta universidade. Decidimos aprofundar o estudo desta temática na investigação desenvolvida, no âmbito da tese de doutoramento. É este estudo, que agora se submete à apreciação do júri, para defesa.

I. O problema

Angola já desfruta de prestígio, credibilidade e respeito, não só no continente africano, mas em todo o Mundo, no plano político. Possui enormes e invejados recursos naturais e uma população maioritariamente jovem. Mas os angolanos são, na sua esmagadora maioria, iletrados ou analfabetos funcionais, não dominam eficazmente pelo menos um código verbal comum e são pouco qualificados, em consequência do seu passado.[3]

[3] " (…) não há educação sem comunicação". *Cf.*, CARVALHO, Adalberto Dias de (1996), *Epistemologia das Ciências da Educação*, Edições Afrontamento, Porto, p.97. Ovídio Pahula, delegado provincial da Justiça da Província do Cunene, em declarações ao semanário "Agora", crê que cerca de 75% da população residente nesta província não fala português. "Como é que você quer desenvolver uma província se a maior parte dos habitantes não falam a língua portuguesa (…)". No entanto, este responsável também afirmou que, tal não significava, que a população local fosse inculta. *In*, ANGONOTÍCIAS (10 de Outubro de 2004), *Cunene: 75% da população não fala português*, *In*,

Face à realidade existente levanta-se a seguinte questão:

- **Como organizar um sistema de Formação de Formadores cujos perfis possam adequar-se aos diferentes níveis e contextos sócio-culturais e linguísticos?**

II. Objecto de Estudo

O sistema de educação e formação, em geral, e a formação de formadores, em particular, constituem o objecto de estudo deste trabalho.

III. Objectivos

O propósito fundamental consiste em definir os perfis e os *curricula* adequados à preparação de formadores, aptos a interagir, não só nas instituições vocacionadas para a formação, mas também em empresas e outras entidades, públicas ou privadas, civis ou militares, que assegurem, não só, a formação inicial, mas também a qualificação e a requalificação ao longo da vida.

IV. Estratégia

Angola necessita de formar recursos humanos a diferentes níveis, incluindo o científico e o tecnológico, bem como aliciar os que se encontram no exterior.

V. Metodologia

Devido à escassez de documentação fiável, a actual pesquisa foi organizada sob o formato de um estudo exploratório.

---

http://www.angonoticias.com/full_headlines.php?id=2676&PHPSESSID=53f18dd9f3f00196f52931b78876a0a5, em 11/10/04

> "(...) a relativa juventude da ciência social e a pequena quantidade de pesquisas de ciência social tornam inevitável, ainda durante algum tempo, o carácter de pioneirismo dessa pesquisa. Existem poucos caminhos bem experimentados que o pesquisador de relações sociais possa seguir; frequentemente, a teoria é excessivamente geral ou excessivamente específica para que possa dar clara orientação para a pesquisa empírica."[4]

Esta afirmação expressa na obra conjunta de Seltiz, Jahoda, Deutch e Cook, aplica-se inteiramente ao objecto de estudo deste trabalho e levou os mesmos autores a classificarem as pesquisas em Ciências Sociais em *estudos exploratórios*, *estudos descritivos* e *estudos verificadores de hipóteses causais*. Ora, a perspectiva exploratória em que nos posicionámos implica, à partida, numa certa flexibilidade metodológica.

> "Por seu turno Philips, num esforço de tipificação da diversidade das pesquisas em Ciências Sociais, ocasionada pela sua juventude e pela complexidade do seu objecto, classifica as investigações de acordo com dois contextos: *um contexto de descoberta*, para objectos de estudo sobre os quais existe pouca informação sistematizada e *um contexto de verificação* para estudos em campos já com bastante pesquisa feita."[5]

Neste trabalho, o autor procurou recorrer à maior diversidade possível de fontes documentais, depois de já ter recorrido a fontes vivas (aquando da dissertação de Mestrado) e procedido a análises de natureza qualitativa e quantitativa. Foram nessa altura, recolhidos depoimentos de informadores qualificados através de entrevistas em profundidade, bem como de inquéritos feitos através de questionários elaborados para o efeito.[6] Ao longo do trabalho as fontes recolhidas e utilizadas assentaram principalmente em:

- Monografias e artigos de diversas proveniências;
- Resultados de encontros governamentais e de profissionais de formação;
- Documentos de missionários, que durante séculos, tiveram (e têm ainda) uma acção directa na formação em Angola, nomeadamente sobre aspectos em que o objecto de estudo deste trabalho se debruça;
- Dados estatísticos existentes;

---

[4] *In*, CARMO, Hermano (1997), *Ensino Superior a Distância – Contexto Mundial*, Universidade Aberta, Lisboa, p.58; *cit. in*, ZAU, Filipe (2002), *Angola: Trilhos para o Desenvolvimento*, Universidade Aberta, Temas Educacionais, Lisboa, p.24

[5] PHILIPS, Bernard (1974), *Pesquisa Social*, Agir, Rio de Janeiro, s/p; *cit. in*, CARMO, Hermano (1997), *op. cit.*, p.58

[6] Veja-se em ZAU, Filipe (2002), *op. cit.*, pp.24-25; pp.225-252; e pp.283-298

- Informações e recomendações de agências internacionais
- Informações recolhidas da *Internet*
- Artigos da imprensa
- Legislação diversa.

Toda a informação recolhida foi analisada pelo autor, de modo a procurar encontrar a coerência necessária, para uma melhor explanação e compreensão do objecto da investigação.

Os nomes e as localidades de origem *bantu* apresentam diferentes tipos de grafia conforme a origem das fontes consultadas. Nalguns casos houve uniformização de critérios, a partir de um trabalho intitulado *Notas de Introdução à Linguística Bantu* do Professor Vatomene Kukanda especialista em linguística bantu e Director Geral do Centro Internacional de Civilizações Bantu (CICIBA).[7] Isto, porque nos parece ser a norma de comunicação entre os 22 países da África subsahariana, a maior parte deles, membros daquele Centro Internacional. Todavia, noutros, optou-se por respeitar a grafia oficialmente utilizada, bem como a de outros autores quando os citámos na íntegra. Este último procedimento foi ainda seguido, sempre que uma determinada expressão *bantu* não foi encontrada na fonte, que optámos utilizar como padrão.

Também muitos dos pés de página apresentam alguma informação considerada relevante para especialistas de diversas áreas, dada a natureza interdisciplinar das Ciências de Educação.[8]

De acordo com Remi Hess, este trabalho insere-se ainda no contexto de uma Sociologia de Intervenção que, mais do que um ramo, é uma perspectiva das Ciências Sociais (e da Sociologia em particular), "que assume a *virulência* da influência do investigador no seu objecto de estudo, e que a utiliza com o intuito explícito de produzir melhorias

[7] KUKANDA, Vatomene (1985-1986), *Notas de Introdução à Linguística Bantu*, Universidade Agostinho Neto, Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED, Lubango

[8] "As ciências da educação – empírico-descritivas, nomotéticas e teoréticas – procuram responder à questão 'o que é a educação?' e são nomeadamente, a biologia da educação, a psicologia da educação, a antropologia da educação, a filosofia da educação, a sociologia da educação, a economia da educação e a história da educação. Por sua vez, a pedagogia, a quem interessa a questão 'como deve ser a educação' – essencialmente práxica – desdobra-se no conjunto das ciências pedagógicas". *Cf.*, CARVALHO, Adalberto Dias de, *op. cit*., pp.98-99

sociais no quadro de uma ética de liberdade e de solidariedade."[9] Desta feita, a Sociologia de Intervenção distingue-se da perspectiva sociológica tradicional de fazer ciência, uma vez que, esta última, "procurava evitar a interferência do investigador no objecto de estudo, de vários modos, buscando nessa perspectiva distanciada, uma objectividade análoga à que se julgava possível alcançar nas Ciências Físico-Naturais."[10] De considerar ainda que,

> "Esta perspectiva de fazer ciência intervindo, tem assumido uma grande heterogeneidade de formas no terreno. Apesar dessa diversidade todas as experiências que partilham desta perspectiva partem de uma premissa comum: a constatação de que o saber não é monopólio do sistema-interventor mas que este e o sistema-cliente possuem capitais de informação sobre a realidade social que devem pôr em comum a fim de, juntos, construírem um valor acrescentado de conhecimento."[11]

VI – Estrutura do trabalho

O presente trabalho está organizado em duas partes que, por sua vez, se subdividem em seis capítulos.

A primeira parte compreende quatro capítulos:

No primeiro capítulo debruçamo-nos sobre as dificuldades estruturais dos países em desenvolvimento, face à actual mundialização do capitalismo e à ordem económica mundial prevalecente, bem como ainda à necessidade de se alcançar em todo o mundo um desenvolvimento sustentado, como imperativo para a sobrevivência da espécie

---

[9] HESS, Remi (1982), *Sociologia de Intervenção*, Rés, Lisboa, s/p; *cit. in*., CARMO, Hermano (1999), *Desenvolvimento Comunitário*, Universidade Aberta, Lisboa, p.140

[10] "Sobre a questão da objectividade da investigação científica e nas Ciências Sociais em particular, cfr. SANTOS, Boaventura Sousa, 1991, *Um discurso sobre as Ciências*, 5ª ed., Porto, Afrontamento. Depois da revolução introduzida pelo princípio da incerteza de Heisenberg, a comunidade científica tem adoptado uma atitude mais humilde face à objectividade: esta passou a ser considerada, não como um ponto que se alcança mas como uma direcção que é imperioso tomar".*Cf*., CARMO, Hermano (1999), *op. cit*., p.140. Em 1925, com a descoberta da Mecânica Quântica, Werner Heisenberg tornou-se um dos maiores físicos de todos os tempos. O princípio da incerteza de Heisenberg afirma que não se pode medir com segurança as propriedades básicas do comportamento subatômico. Quando se quer encontrar a posição de um electrão, por exemplo, é necessário fazer incidir sobre ele algum tipo de raio (como a radiação, por exemplo). Este raio pode alterar a posição do electrão. O mesmo acontece ao medir a sua velocidade: ao incidir alguma coisa sobre o electrão a velocidade pode ser alterada. *In*, http://pt.wikipedia.org/wiki/Princ%C3%ADpio_da_incerteza_de_Heisenberg, em 16/08/04

[11] CARMO, Hermano (1999), *op. cit.*, p.140. No 6º capítulo abordaremos a questão do sistema-interventor e do sistema-cliente como componentes de um processo de intervenção social.

humana.[12] De entre as várias estratégias avançadas pela comunidade internacional, com vista ao desenvolvimento e à redução dos alarmantes índices de pobreza absoluta, fome, pandemia do HIV-SIDA e malária, destacaremos a importância da Educação e do exercício de uma ética educativa, como forma de sobrevivência dos países em desenvolvimento. Para o caso específico do continente africano o princípio da endogeneidade associa-se ao da sustentabilidade, como estratégia direccionada para a autonomização e bem-estar das populações, através de uma maior relação entre Educação/Cultura/Informação.

No segundo capítulo abordaremos Angola, enquanto país multicultural e plurilingue, quer no contexto económico dos países em desenvolvimento; quer ainda no contexto histórico de um Estado com a responsabilidade de construir uma identidade nacional que não sufoque a diversidade cultural existente.

O terceiro capítulo procura responder à necessidade de analisar concepções político-ideológicas sustentadas pelo falso conceito de "raça". O nativismo, o proto-nacionalismo, o pan-africanismo e a crioulidade, surgiram em períodos distintos, dentro e fora de Angola. Não contribuíram para a construção de identidades e, como tal, representam falsos suportes da angolanidade. Assim sendo, a identidade dos povos deverá ser entendida como resultado de factores sócio-culturais e políticos. Não biológicos. A guerra colonial, como elemento associativo e dissociativo, acabou por se constituir num factor de identidade para a construção do Estado angolano, através do surgimento de um movimento nacionalista moderno. Porém, este cresceu dividido e o aspecto fratricida da guerra civil em Angola, com aberta intervenção de tropas estrangeiras, explica, hoje, a introdução de uma estratégia de alteridade, que permita integrar um maior número de aspectos ligados à pluralidade cultural existente, como mais valia para a construção de uma identidade angolana. O sector da Educação, através do ensino obrigatório e com a contribuição activa dos sectores da Cultura e da Informação, terá de estar à altura de contribuir para a reconciliação e construção da unidade nacional e para o desenvolvimento sustentado e endógeno com vista ao progresso do país.

[12] Nesta conformidade, julgámos oportuno reproduzir aqui um dos *slogans* utilizados pela organização internacional ecológica Greenpeace face à ambição desmedida do lucro, que vem caracterizando muitas das actuais políticas neo-liberais em todo o mundo: "Quando a última árvore tiver caído, quando o último rio tiver secado, quando o último peixe for pescado, vocês vão entender que dinheiro não se come!"

O quarto capítulo procura demonstrar como a instrução de base constituiu sempre um elemento de identidade. Quer através de um contacto de meio milénio com os portugueses, em que se evidenciou o sentido eurocêntrico e assimilacionista das políticas educativas traçadas entre 1845-1961; quer, ainda, no pós-independência, entre 1977-1991, onde o carácter ideológico do período da guerra-fria, inserido na luta de classes, se sobrepôs às necessidades educativas concretas da grande maioria das populações angolanas.

A segunda parte engloba os dois últimos capítulos:

O quinto capítulo visa as necessidades básicas educativas, à luz de fundamentos políticos e doutrinários direccionados para um ensino de qualidade para todos. Inclui experiências pedagógicas em países africanos, alguns, vizinhos de Angola. De entre essas experiências, consta a utilização das línguas africanas em estrita cooperação com as línguas oficiais de origem europeia. Também os conteúdos e as metodologias de ensino para uma estratégia de educação para todos são alvos de atenção, neste penúltimo capítulo.

Finalmente, o sexto capítulo frisa o papel do professor do ensino de base, como interventor social de um processo de desenvolvimento e de construção da angolanidade, a partir de uma formação académico-profissional que concorra para um estatuto socialmente prestigiado e de um perfil julgado necessário para o exercício da docência.

PARTE I – RECURSOS HUMANOS

CAPÍTULO I – PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO E DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS

1. A questão estratégica do desenvolvimento na actual conjuntura mundial

1.1. A evolução do conceito de desenvolvimento

Apesar do termo desenvolvimento ser normalmente utilizado de forma muito genérica, o mesmo corresponde a um incremento de um todo orgânico e harmonioso, relacionado com o progresso da economia e com o progresso geral da sociedade. Subentende-se assim que, para haver desenvolvimento, é imprescindível a existência de sucesso económico, para que, posteriormente, este se coloque ao serviço do progresso social e humano.[1] Assim sendo, desenvolver é muito mais do que crescer.

O crescimento de um país corresponde ao aumento quantitativo de bens e serviços que, por sua vez, proporciona uma evolução estrutural resultante da transformação das proporções e das relações no sistema produtivo. Porém, se as políticas de Estado não estiverem direccionadas para um bem-estar social generalizado, o crescimento real e estrutural da sua economia poderá realizar-se sem que, no entanto, surja qualquer progresso social. Na sequência do crescimento económico, as condições de vida do conjunto da população podem, não só, não melhorar, como podem até mesmo piorar.[2] Tal facto, por exemplo, ocorre quando se dá um "crescimento selvagem", em que há um incremento da economia com elevados custos sociais e ecológicos.[3] Daí que, segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) o conceito de desenvolvimento humano deverá corresponder:

> "(…) àquele que seja capaz de aumentar as potencialidades das pessoas por meio de melhores condições de educação, treinamento, saúde, habitação, meio ambiente e alimentação, assegurando que os frutos do desenvolvimento económico sejam traduzidos em melhoria das condições de vida e que permitam que as pessoas tomem parte activa, participando das decisões que influenciam as suas vidas."[4]

---

[1] BIROU, Alain (1982), *Dicionário de Ciências Sociais*, Publicações D. Quixote, Lisboa, p.110
[2] *Idem*, p.95
[3] 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
[4] 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

Em momento algum se perde o factor humano como fim último do desenvolvimento. De acordo com Amartya Sen, ex-membro da presidência do Banco Mundial,[5] galardoado com o Prémio Nobel de Economia em 1998, associado ao conceito de desenvolvimento está implícita a existência de um Estado de Direito Democrático, com participação activa da Sociedade Civil:

> "Os fins e os meios do desenvolvimento exigem que a perspectiva da liberdade seja colocada no centro do palco. As pessoas têm de ser vistas como activamente envolvidas – dada a oportunidade – na conformação do seu próprio destino, e não apenas como beneficiárias passivas dos frutos de engenhosos programas de desenvolvimento. O Estado e a sociedade têm papéis amplos no fortalecimento e na protecção das capacidades humanas. São papéis de sustentação, e não de entrega sob encomenda."[6]

Em 1984, na sequência da Assembleia-Geral da ONU, foi constituída a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, presidida pela Sr.ª Gro Harlem Brundtland, ex-primeira-ministra da Noruega. Esta Comissão teve como objectivo a criação de um conjunto de estratégias ambientais de longo prazo com vista à obtenção de um desenvolvimento sustentável para o século XXI. Após ter realizado audiências públicas em diversos continentes e ter ouvido os principais sectores da sociedade e da economia, a "Comissão Brundtland" lançou o seu relatório final, em 1987, sob o título *O Nosso Futuro Comum*.[7] A partir dessa altura o conceito de desenvolvimento passou a adquirir um sentido ainda mais amplo, ao ser entendido como "(…) o padrão das transformações económicas, sociais e estruturais, através da melhoria qualitativa do equilíbrio relativo ao meio ambiente."[8] Nascia assim a noção de desenvolvimento sustentável, ou seja, o "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."[9] Logo, o desenvolvimento sustentável ou sustentado tornou-se numa meta a ser alcançada, tanto pelos países em desenvolvimento como pelos países industrializados. Novos entendimentos surgem assim sobre o modo de se resolverem os problemas globais que, para além da degradação do

---

[5] SEN, Amartya (2000), *Desenvolvimento com liberdade*, Companhia das Letras, São Paulo, p.11
[6] *Idem*, p.71
[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] 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

ambiente físico e biológico, incorporam ainda dimensões sociais, políticas e culturais,[10] tais como: a pobreza e a exclusão social.[11] Nesta conformidade, a sustentabilidade corresponde ao "conceito que privilegia o uso de bens naturais/culturais sem descuidar de sua conservação, para que as gerações futuras possam beneficiar deles."[12]

A partir do relatório *O nosso Futuro Comum* cada aspecto da economia mundial passou a ser pensado em função dos impactos ecológicos que produzem e em estreita ligação com os diferentes processos de preparação e formação de pessoas que já participam (ou que venham no futuro a participar) na vida política, económica e sócio-cultural nos diferentes países do Mundo. Daí que, a formação dos recursos humanos resultante de processos educacionais, para além da sua estreita ligação ao desenvolvimento, terá que ser capaz de: "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. O vandalismo é um caso especial, que deve ser combatido e evitado."[13]

1.2. Um mundo cheio de atribulações

O relatório Brundtland apresenta-nos também um conjunto de questões preocupantes, que podem afectar, no futuro, todas as pessoas que vivem neste planeta:

- A explosão demográfica e a sua desigual distribuição pelas mais diferentes regiões do Mundo, com consequências em quase todos os domínios da vida social;

---

[10] "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 vem sendo utilizado ao longo de todo este trabalho.

[11] 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 (2001), *Globalização Económica*; *In*, CARMO, Hermano – coord. (2001), *Problemas Sociais Contemporâneos*, Universidade Aberta, Lisboa, p.218

[12] *In*, http://www.naturally.hpg.fg.com.br/sustentavel.htm, em 18/08/2003

[13] *Ibidem*

- A degradação do ambiente, que ameaça inviabilizar o crescimento económico, conduzindo um número cada vez maior de pessoas para a pobreza e para a fome;
- As guerras civis, a xenofobia e o preconceito racial;
- O distanciamento cada vez maior entre os países industrializados e os países em desenvolvimento;
- A falta de estruturas e a dificuldade em adaptar da melhor forma os currículos escolares, evitando-se abordagens teóricas, por vezes, desviadas das realidades sócio-culturais a que deveriam dar resposta;
- A falta de um sistema de educação de base eficiente;
- A inexistência de uma adequada e abrangente formação profissionalizante imbuída de um espírito de educação permanente...

Um somatório de questões que não devem ser subestimadas nem ignoradas, porque, a médio ou longo prazo, podem afectar a sobrevivência da espécie humana.[14]

Um outro relatório, este da Comissão Independente População e Qualidade de Vida (ICPQL), intitulado *Cuidar o Futuro*, informa-nos 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 acelerou ainda mais. 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 deste segundo relatório, a humanidade correspondia a 5.700 milhões de pessoas ligadas a diferentes culturas e comunicando em diferentes idiomas. Mas, 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%.[15]

Em 12 de Outubro de 1999 o nosso Mundo atingiu os 6 mil milhões de habitantes: "quase metade tem menos de 25 anos e mais de mil milhões são jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 24 anos."[16] De acordo com o relatório da "Comissão

---

[14] COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (1988), *Nosso Futuro comum*, Editora da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, pp. 27-46

[15] CREIGHTON, Phyllis (1998), *Introdução: Um Mundo em transição*, *In*, COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA, *Cuidar o Futuro*, Trinova Editora Lda, Lisboa, pp.2-3

[16] 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.

Brundtland" calcula-se que, neste século XXI, a população possa estabilizar entre 8 e 14 mil milhões de pessoas. Mais de 90% desse crescimento irá ocorrer em cidades já neste momento superlotadas.

A actividade económica multiplicou-se de modo a criar uma economia mundial de 13 trilhões de dólares americanos e poderá, dentro de aproximadamente três décadas, quintuplicar ou mesmo decuplicar. Grande parte do crescimento económico vai buscar matéria-prima às florestas, ao solo, ao mar e aos cursos de água. No passado, a nossa preocupação esteve virada para os impactos do crescimento económico. Mas, nas nossas previsões económicas de hoje, somos também forçados a preocuparmo-nos já com os impactos resultantes da crise ecológica, tais como: a degradação dos solos; os recursos hídricos; a atmosfera; as florestas. No passado, mais recente, fomos obrigados a fazer face a um aumento da interdependência económica entre as nações. Mas, agora, há também a necessidade de nos habituarmos a uma interdependência ecológica entre países e povos. Verifica-se ainda que a maior parte dos países em desenvolvimento tem hoje rendimentos *per capita* inferiores àqueles que tinha no início da década de 80.

No período de 1950-1973, com a chamada "idade de ouro", foi "recriada uma ordem liberal mundial sobre fundações institucionais e políticas mais consistentes que aquelas que tinham sido lançadas na sequência da Primeira Guerra Mundial". O sistema colonial foi-se desarticulando e o equilíbrio internacional reforçou-se com a criação de novos e influentes organismos – a OCDE,[17] o Banco Mundial,[18] o FMI,[19] e o GATT[20] – que

---

Também em, POPULAÇÃO MUNDIAL; *In*, http://www.novomilenio.inf.br/porto/mapas/nmpop.htm, em 03/02/04

[17] 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, Suiça 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

[18] "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 após-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

passaram a promover uma maior cooperação económica entre os Estados. 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. Para fazer face a esse liberalismo, houve governos que resolveram adoptar medidas proteccionistas, o que correspondia mais especificamente ao seguinte:

> "Renovavam (…) os seus instrumentos de política nacional, associavam ainda mais os objectivos de crescimento e de emprego, optavam por intervenções fiscais e monetárias mais musculadas, em suma, atribuíam ao Estado um papel mais importante na economia."[21]

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 alcançara bons resultados económicos. A América Latina envolveu-se menos no liberalismo, uma possível razão para que o período de 1950 a 1973 não fosse aí tão radioso como em outros lugares. Por exemplo, na Argentina e no Chile chegou mesmo a corresponder a uma subida mais lenta do rendimento *per capita*.

---

vezes, na opinião pública geral, confunde-se o Banco Mundial 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 Banco Mundial está vocacionado para a erradicação da pobreza, enquanto que o Fundo Monetário Internacional – 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 nº 577-49º année, Paris, p.10

[19] "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

[20] 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 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.ccj.ufsc.br/arquivos/A_OMC_Gatt_conflitos_internacionais.htm, Revista Jurídica Eletrónica Buscalegis, em 18/02/04

Os países industrializados, durante mais de dez anos, exibiram taxas médias de 5%, chegando mesmo alguns a registarem taxas de crescimento de 7 e 8 por cento ao ano, o que nunca tinha acontecido na história de qualquer país. "Foi, também, entre 1950 e 1973, que o crescimento económico atingiu as suas taxas recordes". Em 1980, todas as regiões do mundo tinham alcançado uma melhor posição económica do que em 1960. Contudo, as disparidades foram-se acentuando cada vez mais:

> "O ano de 1980 foi aliás um ano-charneira, já que a América Latina e a África encetavam uma regressão que nada pôde desde então erradicar, enquanto o rendimento por habitante dos países da OCDE continuava a evoluir. O rendimento médio de um latino-americano reencontrou o seu nível de 1979, enquanto que o africano imaginou estar a viver de novo a miséria do pós-independência. Não foi por conseguinte apenas em termos relativos, mas também em termos reais que estes dois continentes sofreram uma terrível degradação"[22]

O aumento sistemático das taxas de pobreza e de desemprego fizeram com que a pressão sobre os recursos ambientais aumentasse. Isto porque cresceu consideravelmente o número de pessoas que se viram forçadas a depender directamente desses recursos:

> "Uma visão parcial do problema encara a população em termos de números de pessoas, ignorando o facto de que essas pessoas consomem alimento e utilizam energia. Esta visão desintegrada predomina mesmo nos meios internacionais, onde os países ricos apontam para a rapidez sempre crescente da população dos países pobres como o principal problema do desenvolvimento sustentado – enquanto os países pobres dão maior relevo ao consumo *per capita* dos países ricos."[23]

1.2.1. A globalização e os seus efeitos perversos

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.

---

[21] EMMERIJ, Louis (1993), *Norte-Sul: A granada descavilhada*, Bertrand Editora, Lisboa, pp.28-29
[22] *Idem*, p.29-30

Porém, segundo Domingos Caeiro, 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 mesmo a surpreender os mais atentos analistas e cientistas políticos internacionais:

> "- Queda do Muro de Berlim, em 1989;
> - Fim da Guerra-Fria;
> - Fim do socialismo real;
> - Desintegração da União Soviética, em Dezembro de 1991, e o seu desdobramento em novos Estados Soberanos (Ucrânia, Rússia, Lituânia, etc.);
> - Expansão étnica ou das nacionalidades em vários lugares, acompanhada de guerra civil na antiga Jugoslávia, Geórgia, Tchechénia, etc.;
> - Fim da política do apartheid e a eleição de Nelson Mandela para presidente na África do Sul;
> - Acordo de paz entre Israel, OLP (Organização para a Libertação da Palestina) e Jordânia;
> - Formação de blocos económicos regionais (União Europeia,[24] Nafta,[25] Mercosul,[26] etc.);
> - Grande crescimento económico de alguns países asiáticos (Japão, Taiwan; China, Hong-Kong, Singapura), levando a crer que constituirão a região mais rica do século XXI;
> - Fortalecimento do capitalismo na sua actual forma, ou seja o neo-liberalismo;
> - Grande desenvolvimento científico e tecnológico ou Terceira Revolução Industrial ou Tecnológica."[27]

Mas foi sobretudo com o fim da Guerra-Fria e com o avanço nas tecnologias de informação que o mundo se tornou, ainda mais, na chamada "aldeia global".

---

[23] 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, *op. cit.*, p.12

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

[25] 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

[26] 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

> "Globalização passa a ser entendido como um facto social total, para utilizar a expressão de Marcel Mauss.[28] Engloba não só o mundo capital, da produção industrial e da comercialização dos bens daí provenientes, como ainda dos valores culturais, morais e, consequentemente, dos comportamentos e, nesta medida, globalização passou a integrar o espaço conceptual reservado, até aí, à universalização e ao seu estádio acabado, o universalismo".[29]

Em termos muito genéricos o fenómeno da globalização, devido à integração das economias, está ligado ao comércio, aos fluxos financeiros, ao intercâmbio tecnológico e informativo e ao movimento de pessoas. Logo, 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. Nesta conformidade, uma maior disponibilidade de informação passou a viabilizar maiores e melhores escolhas de produtos, de acordo com a qualidade do ambiente económico existente nos diferentes países.

José Pedro de Morais afirma que "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."[30] Também Adelino Torres

---

[27] CAEIRO, Domingos, *op. cit*., p.217

[28] 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 Antropologie* (1960). *In*, http://www.sobiografias.hpg.ig.com.br/MarcMaus.html, em 04/02/04

[29] 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

[30] 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

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."[31] Duas grandes tendências que, no fundo, não deixam de evidenciar uma certa sequência histórica agrupam os vários sentidos atribuídos ao termo globalização:

- A conhecida por "one world thesis", presidida por Martin Albrow, que entende a globalização como um processo conducente à uniformização do mundo;[32]
- E aquela que, segundo Pieterse e Lee, vê a globalização como um processo de hibridização e, até mesmo, de miscigenação.[33]

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 factor de integração social por excelência. Porém, é a segunda tendência que se nos apresenta mais democrática e mais consentânea com as transformações por que tem passado o mundo. Mas o sentido de universalização, enquanto sinónimo de mundialização de valores e comportamentos, não deixa de estar igualmente condicionado pela mesma dualidade de critérios em relação ao conceito de globalização. 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.

> "O individualismo e a ideia de cidadania, a regulamentação da conduta humana pelo direito positivo, e ideia de democracia e a partidarização (i.e., a sua concretização por via da constituição de partidos políticos), a ideia de posse ou pertença a um território (o que vem na sequência da territorialização do mundo), o romance como género literário por excelência, são alguns exemplos

[31] TORRES, Adelino (2002), *Prefácio, In*, CARVALHO, Paulo de (2002), *Angola, quanto tempo falta para o amanhã?: Reflexões sobre as crises política, económica e soc*ial, Celta Editora, Oeiras, p.xix
[32] ALBROW, M., *Introdution, In*, ALBROW, M.e E. KING (eds.) (1990), *Globalization, Knowledge and Society*, Sage, Londres; *cit. in*, VENÂNCIO, José Carlos (1999), *op. cit*., p.90
[33] 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

> que nos fazem supor, à partida, que o universalismo dificilmente foge ao estigma da ocidentalização."[34]

Com as lutas pela independência, após a II Guerra Mundial, surgiu, nas décadas de 50 e 60, o sonho de liberdade e de prosperidade para África. Patrice Lumumba, o líder da independência congolesa (depois Zaire e agora Congo Democrático) afirmava nesse período o seguinte:

> "Nunca esqueceremos que a independência foi conquistada com lágrimas, fogo e sangue. As feridas estão ainda muito abertas e doloridas. Foram oitenta anos de colonialismo e não podemos apagá-lo de nossa memória. Demonstraremos o que o homem negro é capaz de fazer quando trabalha pela liberdade."[35]

Era ideia comum que as nações recém-formadas em África estariam determinadas para o sucesso. África seria política, cultural e economicamente livre a partir de processos de reconstrução a serem implementados em novos moldes. Para Leopold Sedar Senghor, do Senegal, 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."[36] Contudo, o sonho da Grande África durou pouco. Um fracasso também associado às disputas internas entre facções rivais, às guerras pelo controlo do Estado, ou ainda às experiências políticas frustradas.

> "Os 'pais da pátria' – homens da envergadura de Touré, Kenyatta, Nyerere, só para citar alguns – viram mitos de um passado remoto que serviu para lançar no cenário internacional uma turma de líderes tristemente famosos pela incompetência, corrupção e falta de escrúpulos. A maioria das vezes, oportunistas que o que fizeram foi levar o continente da esperança para o abismo."[37]

Mas, também é certo, que os líderes dos novos países africanos pensavam 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

---

[34] VENÂNCIO, José Carlos (1999), *op. cit*., p.90
[35] 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
[36] *Ibidem*

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 aconteceu, porque as matérias-primas exportadas foram valendo cada vez menos nas relações procura/oferta e custo/benefício. Eram necessárias cada vez mais matérias-primas para um número cada vez menor de produtos manufacturados 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 relatório *Cuidar o Futuro*, a que vimos fazendo referência, confirma esta afirmação:

> "É certo que houve investimentos ruinosos assim como práticas corruptas, mas o declínio nos preços das matérias-primas foi assustador. 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. Resultado: houve uma forte deterioração dos termos do comércio internacional que afectou duramente os países em desenvolvimento."[38]

Como já tivemos a oportunidade de observar, 1980 representou o ano da aceleração de uma violenta crise económica para os países não industrializados. 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 assolou inúmeros locais entre 1968 e 1973. Posteriormente, ainda 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."[39] 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, África tinha já o rendimento mais baixo de todas as regiões em vias de desenvolvimento. A esta estagnação económica associou-se um rápido crescimento

---

[37] *Ibidem*
[38] 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
[39] EMMERIJ, Louis, *op. cit*., p.111

demográfico que, no seu todo, levou a uma progressiva deterioração dos níveis de vida das populações.[40]

O rendimento *per capita* no continente africano desceu cerca de 4% ao ano, entre 1980 e 1984. Em 1990, já era inferior ao rendimento *per capita* de 1970. A dívida pública externa contraída aumentou onze vezes entre 1970 e 1984 e os pagamentos do serviço da dívida praticamente quadriplicaram; 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 passaram a atingir cerca de 10% do PNB.[41] Para cobrirem os seus défices, os países em desenvolvimento viram-se forçados a recorrer sistematicamente a empréstimos dos países industrializados e de instituições financeiras internacionais, como o Banco Mundial (BM) e o FMI. Desta forma endividaram-se cada vez mais (com consequente prejuízo para o seu crescimento económico e o seu 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.[42] Ultimamente, em 2003, antes da sua partida para Davos,[43] o presidente da República Federativa do Brasil, durante a realização do Fórum Mundial Social na cidade de Porto Alegre e perante um auditório de 18 mil pessoas (representantes de uma centena de países e de diferentes organizações sociais), defendeu energicamente a necessidade de mudança nas regras deste jogo económico:

> "(...) é preciso uma nova ordem económica mundial, em que o resultado da riqueza seja distribuído de forma mais justa, para que os países pobres tenham a oportunidade de serem menos pobres. Dizer a eles que as crianças negras na África têm tanto direito de comer como as crianças de olhos azuis que nascem nos países nórdicos. Dizer a eles que as crianças pobres da América Latina têm tanto direito de comer como qualquer outra criança que nasça em qualquer

[40] BANCO MUNDIAL (1990), A *Educação na África Subsahariana: medidas de política para ajustamento, revitalização e expansão*, Washington, D.C., p.20
[41] *Ibidem*
[42] SANTOS BENEDITO, N. D. (1999), *A globalização e os Desafios à Educação,* Coimbra, pp.19-20 (comunicação não publicada)
[43] "O Fórum Económico Mundial (World Economic Forum), também conhecido como Fórum de Davos, é um encontro que reúne, anualmente desde 1971, chefes de Estado, economistas de projecção internacional, grandes empresários, e eventualmente uma ou outra personalidade convidada. O objectivo principal da reunião dessas lideranças económicas e empresariais mundiais é discutir as políticas económicas que estão sendo adoptadas no mundo e quais são as suas consequências. Embora não seja um órgão governamental, as discussões do grupo têm grande influência no mundo capitalista." *Cf.* http://br.invertia.com/canales/noticia.asp?IdCanal=238&iddoc=809869, em 09/09/03

> parte do mundo. Dizer a eles que o mundo não está precisando de guerra. O mundo está precisando de paz, o mundo está precisando de compreensão"[44]

O desejo de uma nova ordem económica internacional vinha já sendo reclamado nos anos 70 e 80, ainda antes da implementação dos Programas de Ajustamento Estrutural das instituições de "Bretton Woods".[45] Actualmente, não há nenhum país africano ao sul do Sahara que, para tentar sobreviver à conjuntura económica imposta pela globalização, não seja dependente de Programas de Ajustamento Estrutural. Mas, na prática, o investimento para o desenvolvimento dos países africanos continua a beneficiar apenas os países já desenvolvidos.[46]

O Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2000/2001 do Banco Mundial apresenta um conjunto de dados que justificam esta afirmação. 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, desde 1960, 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. Em contrapartida, já neste início do século XXI, verificava-se 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. Enquanto nos países industrializados menos de 5% de todas as crianças, com

---

[44] SILVA; José Inácio da Silva "Lula" (24 de Janeiro de 2003), *Intervenção*, Fórum Mundial Social, Porto Alegre, *In*, http://www.radiohc.cu/espanol/forunsindicalmundial/portugues/foro25b.htm, 09/09/2003

[45] "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

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

menos de cinco anos são desnutridas, nos países pobres a proporção chega a 50% (i.e., metade das crianças).

> "Mais impressionante é, todavia, a comparação de rendimentos individuais levada a cabo pelo PNUD, que concluiu que 1% das pessoas mais ricas do mundo recebe o mesmo rendimento que 37% das mais pobres; que o rendimento dos 5% mais ricos do mundo é 114 vezes o dos 5% mais pobres e que os 10% mais ricos habitantes dos EUA têm um rendimento igual ao dos 43% mais pobres do Mundo, ou seja que 25 milhões de americanos têm o rendimento igual a 2 mil milhões de pessoas."[47]

Face ao substancial desenvolvimento económico, social e tecnológico registado, a ONU anunciou a proclamação da *Década para a Erradicação da Pobreza* (1997-2006). A *Cimeira de Joanesburgo* (26 de Agosto a 4 de Setembro de 2002) concluiu, por seu turno, que o actual quadro de pobreza mundial seria incompatível com a implantação do desenvolvimento sustentado no mundo inteiro. Mas, o indigno estado de pobreza absoluta prevalece face à distribuição de ganhos globais escandalosamente desiguais.[48]

1.2.2. O "Terceiro Mundo" face à globalização

Segundo se pensa, o termo "Terceiro Mundo" foi pela primeira vez utilizado pelo demógrafo francês Alfred Sauvy que, tanto quanto se sabe, se inspirou 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 assim retratados por Fourastié e Vimont:

> "Natalidade forte, mortalidade elevada, fraca esperança de vida, intuicionista e tradicionalista, sem iniciativa empresarial, estruturas políticas arcaicas, sem classe média, mulheres submetidas, instrução deficiente e falta de quadros, desemprego, subemprego, fraca taxa de investimento, fraca

---

[47] 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

[48] BANCO MUNDIAL (2000/2001), *Relatório sobre o desenvolvimento 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*;

> capacidade financeira, fraca poupança agrária, produtividade baixa, auto-consumo, exportação de matérias-primas, dependentes do estrangeiro."[49]

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". Ali, o presidente Nasser apelou à mobilização de todos "contra as antigas soberanias opressoras, porque todos contestavam as mesmas coisas, que todas eram ocidentais". Na Conferência de Havana, em 1966, tendo Fidel de Castro como anfitrião, os países e povos marginalizados no sistema internacional do pós-guerra passaram a acrescentar o seguinte:

> "(…) os que agora se tornavam independentes tinham em comum, com os que tinham ganho a liberdade no século anterior, a circunstância de serem povos pobres, uma condição da responsabilidade das antigas potências imperiais, que mantinham contra eles a agressividade, porque inerente à filosofia e prática capitalistas. Os povos de cor, os antigos colonizados, os pobres deste mundo, começam a exercer uma política concertada, formal ou informalmente, em todas as grandes questões internacionais."[50]

Curiosamente, um retrato semelhante de povos marginalizados aparece-nos actualmente no 5º relatório sobre o *Estado de Insegurança Alimentar no Mundo* (em Inglês, SOFI 2003), divulgado em Novembro de 2003 pela Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO). Este documento denuncia o agravamento da fome no Mundo e a FAO, em sinal de alarme, solicitou a formação de uma grande aliança internacional para a erradicação deste mal.

> "Imagine um continente, maior do que a África ou a América do Sul, povoado por 800 milhões de pessoas, esqueléticas, desesperadas e violentas umas, prostradas e doentes outras. Os habitantes

[49] 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

> são, na sua maioria, mulheres e crianças, camponeses de tez escura, asiáticos, africanos ou índios."[51]

Mas, ainda em relação ao termo "Terceiro Mundo", o mesmo 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,[52] em 1964.[53] 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".[54] Nos finais dos anos 60, o termo foi reforçado com a emergência da "Teoria da Dependência",[55] que foi das poucas, senão a única, a surgir nos meios intelectuais e académicos sul-americanos dos países em desenvolvimento.[56]

O mais confrangedor é que o Terceiro Mundo está hoje associado à pobreza absoluta e esta "é sinónimo de qualidade de vida pobre, qualidade incapaz de garantir os padrões mínimos aceitáveis". Por estranho que pareça, tanto existe nos países em desenvolvimento, como também nos países industrializados.[57] Nos países ricos a pobreza

---

[50] MOREIRA, Adriano (1996), *op. cit*., p.118
[51] *In*, Semanário Expresso de 29/11/03, *op. cit*.
[52] 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
[53] MOREIRA, Adriano (1993), *Ciência Política*, vol. II, Almedina, Coimbra, p.371; *cit. in*, VENÂNCIO, José Carlos (1999), *op. cit*., p.91
[54] "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
[55] "A Teoria da Dependência é um conceito usado para explicar a incapacidade de países do Terceiro Mundo (não industrializados) de se desenvolverem economicamente, a despeito de investimentos de países industriais. Nas décadas que se seguiram à Segunda 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 planejamento 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 neomarxista 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. *Cit. in*, 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
[56] VENÂNCIO, José Carlos (1999), *op. cit*., p.91
[57] 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

tem vindo a aumentar nestes últimos anos. Os níveis de insegurança, privação e exclusão podem durar décadas, sobretudo nas chamadas minorias vulneráveis (velhos, reformados, imigrantes recentes…). Contudo, nos países em desenvolvimento, a pobreza não é um fenómeno temporário.

De acordo com o Relatório da ICPQL, de 1998, havia, nos países em desenvolvimento, em 1990, cerca de 406 milhões de crianças em idade de frequentarem a escola primária ou secundária, que não podiam exercer o seu direito à educação. Um número que, segundo a UNESCO, deveria ter chegado aos 450 milhões no ano 2000.[58] Estimava-se também que houvesse em todo o mundo, por volta de 1990, cerca de 1.500 milhões de analfabetos ou analfabetos funcionais. 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 correspondiam ainda a 905 milhões de pessoas, das quais dois terços eram mulheres.[59]

Nos países industrializados, para além do analfabetismo propriamente dito, há ainda indivíduos incapazes de descodificar uma mensagem, apesar de terem frequentado a escola. É o chamado analfabetismo funcional. No total há nos países ricos 1.500 milhões de pessoas com mais de 15 anos de idade incapazes de ler ou escrever, ou em situação de analfabetismo funcional (de 15% a 20 % conforme os critérios utilizados).

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 pessoas à procura de trabalho adicional, de modo a alcançarem um padrão mínimo de vida ou, pelo menos, uma melhor perspectiva de vida para os filhos.[60] A Organização Mundial do

---

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

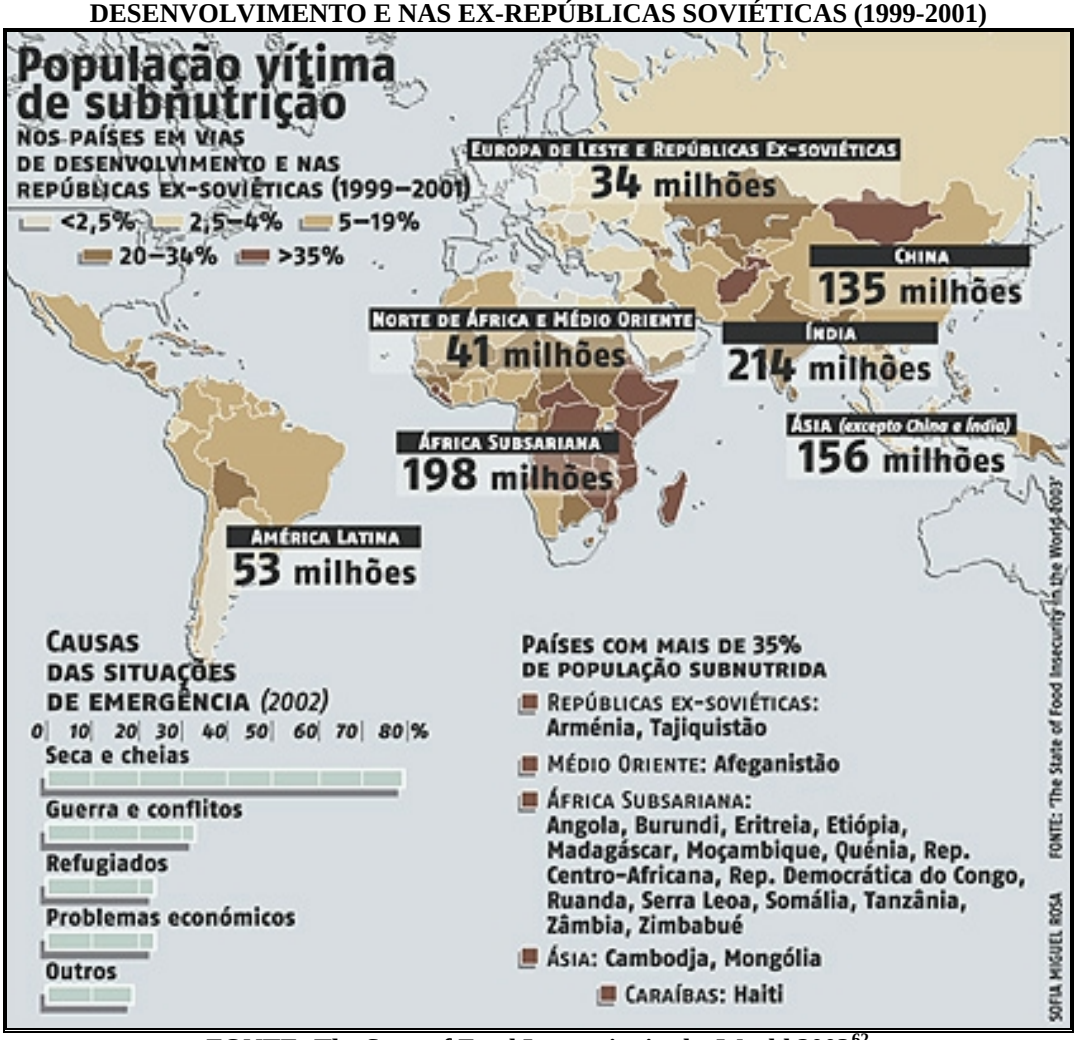
[58] UNESCO (1993), *Relatório Mundial de Educação*, Oxford University Press, Oxford, s/p; *cit. in*, COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA, *op. cit*., p.24. De acordo com o mesmo relatório, "nas nações em desenvolvimento o direito à educação básica tem sido negado a 1.300 milhões de adultos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

[59] *Idem*, p.25.

[60] 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

Trabalho (OIT) estimava que, em todo o mundo, houvesse, por esta altura, cerca de 100 milhões de crianças sujeitas ao trabalho infantil. Também, 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 1.900 milhões não possuía equipamentos sanitários rudimentares.[61]

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 2003[62]

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 941 milhões. Na Ásia houve uma melhoria das condições de alimentação. Mas, na América Latina, os números subiram de 54 para 59 milhões,

[61] 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

enquanto em África se passou de 101 para 168 milhões de pessoas subnutridas.[63] Mas estes números não pararam ainda de crescer (mapa 1.1). Relacionados com a situação de pobreza estão: as secas e as cheias; as guerras e os conflitos que acarretam posteriormente um elevado número de refugiados, obrigados a abandonar a terra onde residiam e trabalhavam.

Estão também os problemas económicos, sociais e políticos, tais como: os baixos rendimentos, a má nutrição, a má saúde, a má habitação, a carência de educação, o desemprego crónico ou sub-emprego, a falta de informação, a falta de acesso aos serviços sociais, aos serviços jurídicos, a incapacidade para defender ou afirmar os direitos legais ou políticos próprios: "na verdade, aos pobres é muitas vezes negado o acesso à compreensão legal ou política."[64]

> " A pobreza aparece de outras maneiras: Falta de controlo sobre a própria vida e o próprio futuro, a humilhação de não ter nenhum poder, e os efeitos corrosivos do desespero, do cinismo e da falta de fé no futuro. A pobreza pode significar não apenas um breve episódio de privação mas uma privação repetida ou continuada. A maior parte das vezes são as mesmas pessoas que sofrem de várias (ou de todas as) privações."[65]

A dívida externa é um factor que pesa bastante nas economias dos países africanos e latino-americanos e, tal como a pobreza, também não pára de crescer nos países do chamado "Terceiro Mundo". Elevou-se de 658.000 milhões de dólares, em 1980, para 1.375.000 milhões, em 1988, e, posteriormente, para 1.945.000, em 1994.[66] 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.[67] O financiamento e os custos da educação constituem uma preocupação constante dos responsáveis africanos. Com 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.

---

[62] *In*, ROSA, Sofia Miguel (29 de Novembro de 2003), *Fome volta a atacar*, Semanário Expresso, Lisboa
[63] 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
[64] COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA, *op. cit.*, p.23
[65] *Ibidem*
[66] *Idem*, p.52
[67] EMMERIJ, Louis, *op. cit.*, p.112

> "Só para dar um exemplo, em 1999, estimava-se em 235 mil milhões de dólares a dívida pública africana. O serviço anual da dívida era 17 mil milhões, ou seja, o equivalente a 3,8% do PIB dos países, a 16% das exportações anuais e a mais de 35% das despesas em Educação"[68]

Joseph E. Stiglitz, no seu livro *La Grand Désillusion*, amplamente citado pelo *Le Monde Diplomatique*, chega, de forma contundente, a afirmar o seguinte:

> "(…) as mentalidades não mudam num dia: É a verdade tanto para os países ricos como para os países em desenvolvimento. Conceder a independência às colónias (…) não mudou a atitude dos antigos colonizadores: Eles ainda se sentem como 'aqueles que sabem'. Eles nunca deixaram de afirmar que os novos países independentes podiam, deviam confiar e aplicar as suas recomendações. Depois de tantas promessas não cumpridas, era de esperar que as coisas mudassem. Mas, na verdade, esses novos países continuaram a seguir os conselhos que lhes são dados, por causa do dinheiro que entra e não porque confiam nas receitas. 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."[69]

Também através de um artigo no *Le Monde Diplomatique*, Cassen e Clairmont afirmam que "nunca as desigualdades foram tão profundas entre o Norte e o Sul, assim como no interior de cada sociedade."[70] 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 do *World Trade Center*, em Nova Iorque – a sede do poder 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."[71]

Durante a guerra do Afeganistão realizou-se em Doha, no Qatar, a 4ª Conferência Ministerial da Organização Mundial do Comércio (OMC), de 9 a 14 de Novembro de

---

[68] BANCO MUNDIAL (2000), *Relatório de 2000*, Washington, s/p, *cit. in*, SANTOS BENEDITO, N. D., *op. cit.*, p.21
[69] STIGLITZ, Joseph E., *op. cit*, p.11
[70] CASSEN, Bernard; CLAIRMONT, Fréderic F. (Dezembro 2001), *Au mépris des inégalités*, Le Monde Diplomatique, nº573.48º année, Paris, p.1 (Tradução linear)

2001, e este fórum prosseguiu a sua "marcha forçada para a globalização". Apesar de alguns avanços sobre a questão dos medicamentos,[72] a 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.[73]

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."[74] 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".[75] No entanto, Cassen e Cairmont acreditavam e bem que Zoellick e Lamy estavam apenas face a uma vitória com pouco significado, uma vez que "lhes restam três anos para espicaçar os parceiros a transformar a Agenda de Doha em verdadeiros acordos"[76]

Na opinião do *Washington Post* os dossiers mais sensíveis foram resolvidos por mecanismos diplomáticos e não por acordos conclusivos.[77] Os *media* anglo-saxónicos, que fizeram do mercado livre o "principal dos seus dogmas", reagiram aos resultados da 4ª

---

[71] TORRES, Adelino (2002), *op. cit*., p.xvii

[72] 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, Fréderic F., *op. cit*.., p.7.

[73] CASSEN, Bernard; CLAIRMONT, Fréderic F., *op. cit*., p.1

[74] INTERNACIONAL HERALD TRIBUNE (16 de Novembro de 2001) Paris, s/t e s/p, *cit. in*, CASSEN, Bernard; CLAIRMONT, Fréderic F., *op. cit*., p.1. Em Seatlle (entre 30 de Novembro e 4 de Dezembro de 1999, no âmbito de uma reunião da OMC) e Génova (entre 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

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

[76] *Ibidem*

[77] *Ibidem*

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."[78] Já um resumo das opiniões dos movimentos de cidadãos e das *ONG's* vocacionadas para as questões económicas refere o seguinte: "Se alguns podem regozijar-se de um novo ciclo, mesmo reduzido, a OMC desclassificou-se ao prosseguir com a sua contribuição à mundialização liberal."[79]

Apesar da OMC 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".[80] A adesão dos países às teses neoliberais 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"[81]

> " (...) grande parte do destino de cada um de nós, quer o queiramos quer não, joga-se num cenário à escala mundial. Imposta pela abertura das fronteiras económicas e financeiras, impelida pelas teorias de comércio livre, reforçada pelo desmembramento do bloco soviético, instrumentalizada pelas novas tecnologias da informação, a interdependência planetária não

[78] FINANCIAL TIMES (16 DE NOVEMBRO DE 2001), Londres, s/t, s/p, *cit, in*, CASSEN, Bernard; CLAIRMONT, Fréderic F., *op. cit*., p.7
[79] 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, Fréderic F., *op. cit*., p.7
[80] CASSEN, Bernard; CLAIRMONT, Fréderic F., *op. cit*., p.7
[81] 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

> cessa de aumentar, no plano económico, cientifico, cultural e político. Sentida de maneira difusa por cada indivíduo, tornou-se para os dirigentes uma fonte de dificuldades."[82]

Na Declaração da 4ª Conferência Ministerial da OMC houve, também, a promessa de futuras negociações sobre o impacto ambiental (poluição atmosférica, degradação dos ecossistemas, efeito estufa, etc). Os EUA recusaram-se a assinar o Protocolo de Kyoto[83] sobre o clima, o que não constituiu impedimento para que o mesmo entrasse em vigor em 16 de Fevereiro de 2005. Os Estados Unidos também não assinaram a Convenção de Cartagena[84] sobre a bio-segurança e consideram-se livres de cumprirem qualquer compromisso sobre este tipo de questões ambientais. Assim é muito provável que outros países não venham a respeitar os protocolos já assinados em prol da defesa do ambiente e do desenvolvimento sustentado. Contudo, este configura um quadro de procedimentos a ser levado a cabo pelos países em desenvolvimento e pelos países industrializados. Estes últimos, diga-se de passagem, bem mais "poluidores" que os primeiros.

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 Pacifico), 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

---

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

[83] 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.

[84] Surge na sequência da Cimeira de Joanesburgo. 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 prossegue o seguinte objectivo: assegurar um futuro de qualidade, dignidade e justiça para a actual e próximas gerações. Por isso integra as vertentes: ambiental

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.[85] 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,[86] 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.[87]

Joseph Stiglitz, professor de Economia e ex-vice-presidente do Banco Mundial, galardoado com o Prémio Nobel de Economia em 2001, para além de crítico dos países europeus anteriormente ligados à colonização, é também um crítico dos Estados Unidos. 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 anteriormente 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. Ainda segundo Stiglitz, durante a Guerra-Fria, os princípios da democracia foram injuriados e/ou ignorados, caso houvesse um "destino manifesto", os EUA teriam seguido o caminho do expansionismo.[88]

(preservação dos recursos), económica (crescimento com equidade), e social (desenvolvimento). *In*, http://sic.sapo.pt/article4347visual4.html, em 08/09/03

[85] "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 (2004), *Valores e Interesses. Desenvolvimento Económico e Política Comunitária de Cooperação*, Livraria Almedina, Coimbra, p.25

[86] "Reduzida capacidade de resistência diante de pressões, choques ou factores destabilizadores". *Cf.*, CAEIRO, Domingos, *op. cit.*, p.219

[87] 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

[88] 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, consequentemente, 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 Estados Unidos da América 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

1.2.3. O ciclo do empobrecimento: desertificação rural, crescimento urbano e emigração

Num fórum intitulado *África Século XXI: os desafios da globalização e as respostas do desenvolvimento*, realizado pela Sociedade de Geografia de Lisboa, em colaboração com o Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa (22 e 23 de Outubro de 1998), o economista português Zenha Rela considerou haver incompatibilidade entre desenvolvimento em África e a globalização. Chegou mesmo à afirmação de que existe quase um contra-senso falar-se de globalização e mercados africanos:

> "Enquanto a globalização pressupõe um conjunto de princípios que assumem como objectivo a interacção e entrosamento de todos os mecanismos económicos, independentemente da sua localização espacial, nas economias africanas os mecanismos formais representam apenas uma parte bastante pequena do todo económico. Habitualmente, quando se fala em globalização em termos de países em desenvolvimento, alia-se este conceito a programas de ajustamento estrutural, à expansão da economia de mercado, ao predomínio da sociedade civil (…)"[89]

Há assim uma redução do papel do Estado, que deverá intervir principalmente na adopção de modelos macroeconómicos. Estes, de um modo geral, apresentam-se teoricamente perfeitos, são bem intencionados, mas não se adaptam às diferentes realidades existentes no terreno. Segundo Zenha Rela, o facto de um técnico do Banco Mundial ter considerado que algumas medidas importantes de ajustamento, em vários países africanos, não alcançavam 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

---

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, chega a afirmar num ensaio que escreveu para a Revista Visão, 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

[89] RELA, José Manuel Zenha (1998), *Africa Século XXI. Os Desafios da Globalização e as Respostas do Desenvolvimento*; Sociedade de Geografia de Lisboa, Lisboa, p.35. "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;

o ajustamento não é tão profundo como o da teoria macroeconómica, cujo desenvolvimento não cessa de se manifestar". Logo, 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 injecção de recursos financeiros por parte dos autores e patrocinadores desses modelos que, sendo sobretudo teóricos, não conduzem ao desejado aumento de produção.[90]

Face a estas constatações e contrariamente ao que se costuma hoje 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."[91] Sendo a competitividade o factor determinante da globalização e sendo esta determinada pelos níveis de produtividade alcançados, resta aos países do chamado "Terceiro Mundo" (que não tenham coragem política para definirem e executarem estratégias de desenvolvimento no âmbito de um crescimento auto-sustentado) o seguinte:

> "Aqueles que o puderem fazer, viverão das participações das grandes multinacionais em troca da exploração dos seus recursos naturais, geralmente não renováveis; os outros terão que recorrer à assistência internacional e ao endividamento, uma e outra [solução] funcionando em termos de modas. 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. E assim se anda delapidando recursos em missões de bons ofícios e no pagamento de consultores que, cobrando novos honorários, continuamente repetem as mesmas soluções. "[92]

Como reforço desta sua firme convicção, Zenha Rela cita Alvin Toffer,[93] quando este, em 1998, num fórum sobre administração de empresas em Buenos Aires, afirmou perante cerca de 4.000 pessoas o seguinte:

Ronen Palan (Edited by), Global Political Economy: Contemporary Theories, Londres, Routledge, 2000". *Cf.* TORRES, Adelino (2002), *op. cit*., p.xv

[90] BOIDIN, J. C., s/d; s/t; s/e; s/l; s/p; *cit. in*, RELA, José Manuel Zenha, *op. cit*., p.35

[91] RELA, José Manuel Zenha, *op. cit*., p.36

[92] *Ibidem*

[93] 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 triologia sobre a mudança: *Choque do Futuro* (1970), *A 3ª Vaga*

> "Os países da América Latina não devem 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."[94]

Ora, o que anteriormente foi dito por Alvin Toffler em relação à América Latina, torna-se absolutamente válido para os países africanos, onde as receitas do FMI são por vezes aceites numa base fundamentalista, "(…) até porque, na generalidade dos casos, esta visão fundamentalista tem, como contraponto, um desconhecimento absoluto do país real e dos problemas da generalidade da sua população."[95] Mas, pelo menos, em África, constata-se também que, esse desconhecimento é, por vezes, extensivo aos próprios jovens naturais dos países em desenvolvimento.

Num artigo de opinião intitulado *Economia – A fronteira da Cultura*, o escritor moçambicano Mia Couto ilustrou de forma categórica, não só o desconhecimento total por parte dos estudantes universitários moçambicanos em relação ao seu próprio país, como até mesmo a falta de interesse em conviverem e coexistirem com valores da sua própria cultura.

> "Durante anos, dei aulas em diferentes faculdades da Universidade Eduardo Mondlane. Os meus colegas professores queixavam-se da progressiva falta de preparação dos estudantes. Eu notava algo que, para mim, era ainda mais grave: uma cada vez maior distanciação desses jovens em relação ao seu próprio país. Quando eles saíam de Maputo em trabalhos de campo, esses jovens comportavam-se como se estivessem emigrando para um universo estranho e adverso. Eles não sabiam as línguas, desconheciam os códigos culturais, sentiam-se deslocados e com saudades de Maputo. Alguns sofriam dos mesmos fantasmas dos exploradores coloniais: as feras, as cobras, os monstros invisíveis. Aquelas zonas rurais eram, afinal, o espaço onde viveram os seus avós e todos os seus antepassados. Mas eles não se reconheciam como herdeiros desse

---

(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

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

> património. O país deles era outro. Pior ainda: eles não gostavam desta outra nação. E ainda mais grave: sentiam vergonha de a ela estarem ligados. A verdade é simples: esses jovens estão mais à vontade dentro de um video-clip de Michael Jackson do que no quintal de um camponês moçambicano (...) "[96]

Caberá necessariamente à escola como instituição social, não só instruir, mas também educar. Neste caso, para a aquisição de conhecimentos, princípios e valores que evitem este tipo de comportamentos desviantes ou, no mínimo, atípicos.

Em 1983, as Nações Unidas previam que, entre 1980 e 2000, houvesse um aumento de 50% da população, urbana na maior parte dos países em desenvolvimento. Porém, esta previsão acabou por ser largamente ultrapassada, nomeadamente em África. Um crescimento desmesurado das cidades à custa da desertificação dos campos. A alteração na relação entre produtores e consumidores de alimentos levou ao aumento das necessidades de importação de produtos básicos, uma vez que, contrariamente ao que aconteceu em outros continentes, a produtividade, na generalidade dos países africanos, não só não aumentou, como ocorreu uma significativa diminuição das culturas alimentares, em prol das culturas de rendimento (café, cacau, cana de açúcar, etc.). Contudo, os preços internacionais, determinados por um mercado distorcido, entraram em queda acentuada, após um curto período de alta. Posteriormente, tudo se complicou com o aparecimento de produtos sucedâneos, que fizeram diminuir ainda mais a procura dos produtos de rendimento.[97] Então, o jovem camponês africano, não podendo continuar a praticar a rotação das culturas e vendo os seus rendimentos constantemente a baixar, parte para a cidade e deixa de contribuir para o desenvolvimento comunitário.[98] Para trás fica a fome provocada pela falta de auto-suficiência alimentar.

É claro que este é um problema fundamentalmente estrutural, imputável à incapacidade demonstrada pelos novos Estados africanos. Mas é também um problema imputável às políticas de ajuda ao desenvolvimento em África, levadas a cabo por agências financeiras,

---

[95] RELA, José Manuel Zenha, *op. cit*., p.36

[96] *In*, http://www.africamente.com/africamente/artigo.asp?cod_artigo=157182, em 05/09/03; COUTO, Mia (2003), *Economia – A Fronteira da Cultura*

[97] 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

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

com décadas de experiência, que insistem na aplicação de teorias, que constantemente se revelam desajustadas.[99] Nas cidades surgem também dificuldades nos processos de industrialização, sobretudo pelas seguintes razões:

> "- O bloqueio sistemático, embora não expresso, por parte dos investidores estrangeiros na sua quase totalidade fabricantes e exportadores dos mesmos bens;
> - O aparecimento (em função de como foram feitas as privatizações após as independências políticas), de uma classe empresarial que se confunde facilmente com a classe política, gerando uma simbiose pouco transparente e que assume, como objectivo estratégico, o paternariado com empresários de outros países, a quem mostra grande disponibilidade para entregar o trabalho e com quem espera partilhar os lucros;
> - Falta de uma efectiva 'cultura industrial' constituída por um conjunto de rotinas, procedimentos e ritmos muito diferentes dos tradicionalmente praticados."[100]

Consequentemente, devido à falta de postos de trabalho, o que resta ao migrante rural para encerrar este difícil quadro geral da actual situação africana?

> "Empolamento da função pública, se os laços familiares e de parentesco o permitirem; a sobrevivência através da solidariedade familiar ou de vizinhança, tão característica das sociedades africanas, mas que a penosa luta do quotidiano tende a diluir; a marginalização; para os mais aptos, audazes ou atrevidos a tentativa de emigrar para um país da Europa. Aqui, se não houver grandes trabalhos que necessitem de mão-de-obra barata e dócil, há sempre os fundamentos de um qualquer SCHENGEN e a frustração de ter que voltar e começar de novo a pensar em sair."[101]

Estes factores de ordem externa e conjuntural, não deixam de ser importantes para que se explique, em grande parte, o subdesenvolvimento generalizado, que ocorre no continente africano. 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; ou seja, "com o mundo viabilizado pelo colonialismo". Soma-se também 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."[102] José Carlos Venâncio é

---

[99] VENÂNCIO, José Carlos (2000), *O facto Africano. Elementos para uma sociologia da África*, Vega, Lisboa, p.96
[100] RELA, José Manuel Zenha, *op. cit*., pp.36-37
[101] *Idem*, p.37
[102] VENÂNCIO, José Carlos (2000), *op. cit.*, p.95

peremptório em afirmar que, se a crise do Estado em África é, indubitavelmente, o lado mais visível do subdesenvolvimento observado neste continente, 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."[103]

Também Adelino Torres considera que, se 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, torna-se evidente que a maior parte desses laços de dependência não deixa de ter a sua origem na administração colonial.[104] "Apenas ganharam novos contornos com a globalização e com a Guerra-fria". A colonização do continente, bem como a formação dos Estados coloniais deram-se, em grande parte, no âmbito desses interesses.[105]

1.3. O aparente desinteresse da Comunidade Internacional

Louis Emmerij refere que a atenção, que os países industrializados ainda dedicavam a África, vem diminuindo substantivamente, o que provoca uma queda dos investimentos directos da ajuda alimentar e dos créditos comerciais. Também se nota um abrandamento das organizações internacionais, o que nos poderá levar a afirmar, sem exagero, que a opinião internacional se começou a afastar de África. Em termos reais, a ajuda estrangeira para a educação 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, chegou a 8,4% de toda a ajuda bilateral.[106]

Um artigo publicado no *The Economist*, de 2 de Fevereiro de 1991, também 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

[103] *Ibidem*
[104] TORRES, Adelino (23 de Março de 1998), *A crise africana e o mito do 'afropessimismo'*, Diário de Notícias, Lisboa, s/p, *cit. in*, Venâncio José Carlos (2000), *op. cit*., p.96
[105] VENÂNCIO, José Carlos (2000), *op. cit*., p.96
[106] COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA, *op. cit*., p.207

> 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 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."[107]

Afirma ainda Louis Emmerij que a maioria dos países africanos, não instaurou ainda os serviços públicos competentes e o sistema judicial que lhes possa garantir a indispensável estabilidade. Também o etnocentrismo na repartição dos poderes políticos e económicos continua a ter um peso demasiadamente importante nas questões africanas.

QUADRO 1.1 – 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;
Abastecimento de tropas:	Restrição da livre circulação de pessoas e bens a fim de controlar a população potencialmente hostil. 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[108]

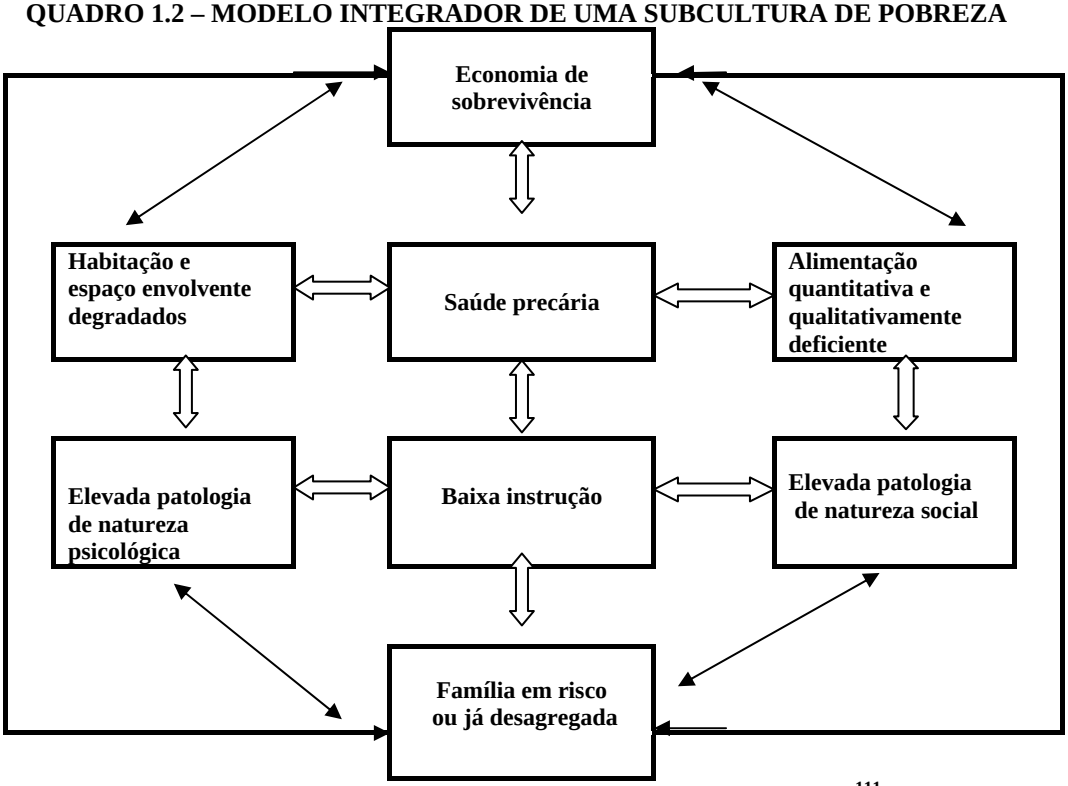
[107] THE ECONOMIST (2 de Fevereiro de 1991), *cit. in*, EMMERIJ, Louis, *op. cit.*, pp.113-114

[108] 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.*

Há, por outro lado, a necessidade dos regimes políticos terem de romper com o clientelismo e facilitarem a emergência de uma reflexão mais nacional. Só desta forma se tornará possível "a dupla tarefa de construir a nação e de lhe assegurar o desenvolvimento económico."[109]

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."[110] Estes flagelos, por sua vez, acabam por dar origem a outros: fome, refugiados, pobreza absoluta.

QUADRO 1.2 – MODELO INTEGRADOR DE UMA SUBCULTURA DE POBREZA



FONTE: Hermano Carmo, *In*, Desenvolvimento Comunitário[111]

No início da década de 90 existiam "5 milhões de pessoas em fuga, ou seja, mais do que a população de 22 países africanos."[112] Segundo Karlos Arminõ as guerras fratricidas têm geralmente as características apresentadas no quadro 1.1. São também as guerras um dos maiores atentados às sociedades civis africanas do pós-independência e, à escala social,

[109] EMMERIJ, Louis, *op. cit*., p.112
[110] *Idem*, p.110
[111] CARMO, Hermano (1999), *Desenvolvimento Comunitário*; Universidade Aberta, Lisboa; p.124 e p.325, *cit. in*, CARMO, Hermano (2000), p.3

provocam um "efeito de fribilhação".[113] Os principais elementos que concorrem para uma situação de pobreza absoluta encontram-se enunciados no quadro 1.2 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 assambarcamento 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, dão origem a uma precariedade da saúde e, consequentemente, à elevação dos índices de morbilidade e de mortalidade infantil;
- O permanente estado de insegurança acaba por dificultar 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 índices de patologia psicológica e problemas sociais de comportamento desviado nas diferentes comunidades (alcoolismo, toxidependência, prostituição, delinquência, etc.).[114]

1.3.1. As agências financiadoras face ao "Terceiro Mundo"

Amartya Sen, no prefácio do seu livro *Desenvolvimento com liberdade*, mostrou-se discordante com a política seguida pelo Banco Mundial, uma agência internacional de

---

[112] *Idem*, pp.110-111
[113] 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
[114] CARMO, Hermano (2000), *op. cit.*, pp.4-5

apoio ao desenvolvimento que apresenta o seguinte lema: *O nosso sonho: um mundo sem pobreza*.[115] Em Amartya Sen encontrámos o seguinte:

> "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 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."[116]

Já anteriormente, em 1992, o investigador congolês Elikia M'Bokolo denunciara o desempenho da política[117] de apoio ao desenvolvimento em África levado a cabo tanto pelo FMI como pelo BM:

> " (...) as pretensas reformas concebidas pelo FMI e o Banco Mundial não resolveram nenhum dos problemas do desenvolvimento do continente uma vez que a sua lógica é a de absorver os desequilíbrios externos das economias africanas. Em contrapartida, os seus efeitos sociais foram dramáticos para a maioria dos países."[118]

A crise da dívida acabou por criar o quadro para a introdução dos chamados Programas de Ajustamento Estrutural que os países devedores tiveram de aceitar, sob o conselho e a supervisão de agências financiadoras como o BM e o FMI. Na maior parte das vezes, estes programas impõem cortes profundos nas despesas públicas, tal como refere o já citado relatório intitulado *Criar o Futuro* da ICPQL presidido por Maria de Lurdes Pintasilgo:

> "(...) o próprio emprego público, o acesso reduzido aos cuidados de saúde, à educação, ao planeamento familiar, à alimentação e à habitação. Muitos dos compromissos eram demasiado brutais e súbitos; invariavelmente não tinham em conta factores sociais e condições locais. As políticas prosseguidas podiam ser caracterizadas com 'ajuste a qualquer custo.' O processo de ajuste estrutural sacrificou, assim o cuidado característico dos serviços sociais. Os serviços sociais, cruciais para a qualidade de vida e para o crescimento económico (por exemplo a saúde e

---

[115] SEN, Amartya, *op. cit*., p.11
[116] *Ibidem*
[117] 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". *Cf*., CAEIRO, Domingos, *op. cit*., p.219
[118] M'BOKOLO, Elikia (1992), *Promesses et incertitudes*, Le Courrier de l'Unesco, Paris, s/p, *cit. in*, TORRES, Adelino (1998), *op. cit*., p.40

> educação) não foram protegidos contra tais cortes, e tornaram-se assim, alvos económicos fáceis (…) As reduções nas despesas públicas também contribuíram para aumentar o desemprego."[119]

Citando o *Le Monde*, Adelino Torres acrescenta, por seu lado, o seguinte:

> "Depois da 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, bem poucos economistas se prestam hoje a defender o que se chamou 'Consenso de Washington'. No entanto, isto não nos deve fazer perder de vista, por um lado, que, durante as duas últimas décadas, a integração de muitas economias na 'globalização' – da China ao México, da Índia ao Uganda – também foi uma poderosa alavanca para sair da miséria; por outro lado, 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."[120]

Cassen e Clairmont, por outro lado, 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. "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 aos equilíbrios ecológicos. Em 2001, o Brasil, por exemplo, apesar dos 60 milhões de brasileiros que sofriam ou morriam de

[119] COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA, *op. cit.*, p.53
[120] LE MONDE (28 de Agosto de 2001), Paris, s/t e s/p; *cit. in*, TORRES, Adelino (2002), *op. cit.*, p.xv

fome, batia-se pela abertura de mercados agrícolas europeus.[121] Só "entre 1986 e 1993 as políticas do FMI levantaram 4 mil milhões de dólares da economia africana."[122]

Em 1992, a acumulação dos atrasos no pagamento da dívida africana já representava 32% das exportações de toda a África sub-sahariana.[123] Embora, como é sabido, o económico seja indissociável do social e do político, "ao debruçarmo-nos sobre os problemas do desenvolvimento – tanto no Sul como no Norte – procura-se menos na economia o sentido da *totalidade social*, do que na totalidade social o sentido da economia."[124]

Stiglitz refere-se ainda 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 define como um "socialista" do espaço neo-liberal.[125] 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. Ainda segundo 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.

---

[121] CASSEN, Bernard; CLAIRMONT, Fréderic F., *op. cit*., p.7

[122] 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. Veja-se ainda a propósito, em ANEXOS I-A, o artigo de Alberto Cafussa *Países pobres representam apenas 25% do comércio mundial*.

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

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

[125] 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

> " Candessus afirmou que a foto era injusta: não sabia que a haviam tirado. Mas a questão é bem essa: nos contactos correntes, longe das câmaras e dos jornalistas, é exactamente essa a atitude dos agentes, do director-geral ao mais pequeno burocrata. 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."[126]

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 seguinte:

> "(...) 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."[127]

1.3.2. Globalização 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."[128]

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.

---

[126] STIGLITZ, Joseph E., *op. cit*, p.11
[127] DESENVOLVIMENTO HUMANO E CONDIÇÕES DE VIDA: INDICADORES BRASILEIROS (1998), *op. cit*.
[128] BRANDÃO, Carlos Rodrigues (1986), *O que é a Educação*, Editora Brasiliense, São Paulo, pp.74-75

O modo como os homens se organizam para produzir os bens de que necessitam; a ordem social que constroem para conviver; a forma como estruturam 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 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.[129] 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 antigas para o exercício de papéis sociais:

> "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."[130]

Portanto, não há, 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 há universalmente, em educação, é uma "rigorosidade ética", de que professores e alunos 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."[131] Paulo Freire relata-nos que, num encontro internacional de ONG's, um dos intervenientes referiu

---

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

[130] 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".

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

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."[132]

Claro que não é esta "ética" que Paulo Freire defende. Mas sim, a "ética universal do ser humano", inseparável da prática educativa, que o autor caracteriza da seguinte forma:

> " (...) [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."[133]

Para Paulo Freire, o actual discurso neoliberal 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' (…)". Porém, relembra 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."[134]

Todavia, face ao actual contexto imposto pela mundialização, 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.[135] A universidade é um alicerce fundamental para a formação e os Governos dos países em desenvolvimento não podem deixar de lhe prestar a devida atenção. Porém, a mesma só virá a alcançar a qualidade mínima que se pretende, se o ensino obrigatório for merecedor da atenção

---

[132] 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
[133] *Ibidem*.
[134] *Idem*, p.21
[135] *Idem*, p.22

necessária por parte dos Estados. Como refere Adelino Torres, "pela simples razão de que não se constrói um edifício começando pelo telhado…"[136]

A propósito do 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, ao conceito de ensino, enquanto processo de transmissão de conhecimentos, habilidades e hábitos, deverá ainda a escola associar o trabalho educativo (educação no sentido restrito), em estreita colaboração com a família, as igrejas, a comunicação social, as associações da sociedade civil… e o próprio Estado. A criança, enquanto ser bio-psico-social e ser eminentemente político e cultural, possui várias dinâmicas que interagem: consigo própria; com a família, com os amigos; com a comunidade em que está inserida, com os meios de comunicação social e com as novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC's)…

De facto, a escola tem como função social a tarefa de ensinar e educar (educação no sentido amplo) e deverá ser apoiada neste seu trabalho pela família e outras instituições (políticas e sociais) que deverão não só complementar a sua acção educativa, como também concorrer para o estabelecimento das indissociáveis alianças entre: escola/família; escola/comunidade e escola/vida. A educação da criança, do adolescente e do adulto será tanto mais eficiente, quanto mais estreitos forem os laços entre escola/família/comunidade. A "ética universal do ser humano", inseparável da prática educativa, deverá ser seguida por professores e alunos e, obrigatoriamente, terá que ser extensiva ao conjunto dos responsáveis pela acção governativa, já que é o Estado o principal responsável pela promoção e difusão da educação e do exercício da docência, tendo em vista:

- O desenvolvimento dos recursos humanos necessários ao crescimento económico e ao desenvolvimento e bem-estar das populações;
- À reprodução dos valores culturais como garantia da identidade nacional (mesmo que se encontre em fase de construção).[137]

Mas, tal como no dito popular "os bons exemplos terão que vir de cima". A comunicação social (que também interage com a criança) não pode virar as costas a causas como a

[136] TORRES, Adelino (2002), *op. cit.*, p.xix

exigência da "ética universal do ser humano", quer no seio das sociedades civis, quer aos diferentes níveis do mundo da política. O exercício de um jornalismo responsável e imparcial, revela aspectos que, por vezes, são pouco abonatórios, para a transparência governativa exigida num Estado de Direito Democrático. Paulo de Carvalho, sociólogo angolano, Prémio Nacional de Cultura e Artes em 2002 após a publicação do seu livro *Angola, Quanto Tempo Falta para Amanhã?*,[138] afirma que, apesar do fenómeno da corrupção a vários níveis ser muitas vezes abordado (dentro e fora de Angola) de forma deficiente, o mesmo deve ser tido em linha de conta na análise sobre o impacto das medidas económicas na qualidade de vida dos cidadãos:

> "(…) o índice de corrupção é tão elevado e a sua percepção tão generalizada, que numa pesquisa qualitativa realizada junto de alunos do ensino médio de Luanda demonstrou serem a nobreza e a confiança, os valores morais que obtêm menor nota. As atitudes desses alunos relacionadas com tais valores são de completo desrespeito pelas normas morais – o que eles próprios justificam, por serem as únicas que lhes permitiriam sobreviver a um nível humanamente aceitável, para além de lhes proporcionar um enquadramento condigno na escala de prestígio."[139]

Numa outra pesquisa feita em finais de 1995, junto da população adulta da cidade de Luanda, Paulo de Carvalho concluiu que os cidadãos angolanos apenas conseguiam sobreviver a partir de fontes de rendimento alternativas, que tinham que forçosamente conceber, dado que os salários que auferiam em empregos formais (na administração e nas empresas públicas ou privadas) lhes permitiam, naquela altura, sobreviver durante menos de cinco dias num mês. A fonte de rendimento alternativa mais procurada até hoje

---

[137] A educação é aqui entendida como um processo de preparação e de formação de pessoas, com vista à sua participação activa e futura na vida produtiva e cultural de um país.

[138] Este Prémio é atribuído anualmente e corresponde a uma iniciativa do Governo angolano, com o propósito de distinguir a criatividade nos domínios da literatura, das artes e da investigação científica no domínio das ciências humanas e sociais.

[139] CARVALHO, Paulo de (1994), *Valores e aspirações de duas turmas de jovens do ensino médio de Luanda*; *In*, PAIX, PROGRÉS ET DÉMOCRATIE EN ANGOLA, Éditions du Centre Culturel Angolais, Paris, pp.63-75; *cit. in*, CARVALHO, Paulo de (2002), *op. cit.*, p.116 e pp. 141-155. Numa lista de 133 países e de acordo com o Índice de Percepção de Corrupção de 2003 da Transparency Internacional, Angola encontrava-se, na altura, entre os nove países com maior taxa de corrupção no mundo. Apesar da gravidade do problema, registe-se que a corrupção não existe só em Angola, nem só apenas no continente africano ou mesmo na América Latina, como aparentemente parece transparecer através de alguma comunicação social. Em maior ou menor escala, a corrupção existe em todo o mundo e em todo o mundo (independentemente da sua maior ou menor escala) esta prática é moral e juridicamente condenável e terá que ser combatida pelos poderes instituídos em qualquer Estado de direito. Veja-se em ANEXOS I-B o *Índice de Percepção da Corrupção de 2003*, da Transparency International.

continua a ser o comércio. "Mas notou-se haver uma cada vez maior procura de meios de rendimento ilegais e amorais."[140]

O próprio crescimento das taxas de criminalidade e de prostituição (incluindo a infantil) vinha sendo justificado pelos próprios cidadãos como consequência da crise político-militar.[141] Este quadro de degradação social inclui ainda cidadãos academicamente habilitados com o grau de licenciatura, que se predispõem a dedicar-se a actividades ilegais – incluindo a criminalidade activa. Todavia, a maioria dos luandenses que tomou parte dos grupos de discussão e entrevistas em profundidade então realizados, aceitava com normalidade esta atitude. "Tudo indica que a aceitação desse comportamento seja dependente da proveniência social do indivíduo: é maior nas classes pobres". Ainda a partir deste segundo estudo, cujos resultados não foram ainda publicados, Paulo de Carvalho, docente da Universidade Agostinho Neto, concluiu que é ainda elevado o grau de aceitação ao desvio das normas morais socialmente aceites e que tal facto se devia fundamentalmente ao "mau exemplo dado por alguns governantes no decurso da actual II República", bem como, ainda, pela "baixa qualidade de vida resultante da má distribuição do rendimento."[142] Nesta conformidade, frisa que esta pesquisa demonstrou a aplicação do princípio de Hobbes. De acordo com o mesmo:

> "(...) as normas morais são consideradas de cumprimento obrigatório, apenas no caso de os nossos parceiros considerarem o mesmo. Portanto, a corrupção cada vez mais generalizada

[140] A propósito de fontes alternativas de rendimento veja-se, DUCADOS, Henda; FERREIRA, M. Ennes (1998), *O Financiamento Informal e as Estratégias de Sobrevivência Económica das Mulheres em Angola. A Kixikila no Município do Sambizanga*, CESA, Lisboa (comunicação apresentada no 5º Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Maputo); PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (1999), *Relatório do Desenvolvimento Humano. Angola 1999*, PNUD, Luanda, pp.80-82; COSTA, Ana B.; RODRIGUES, Cristina (2001), *Estratégias de sobrevivência de famílias em Luanda e Maputo*; *In*, OPPENHEIMER e outros, *Urbanização acelerada em Luanda e Maputo. Impacto da guerra e das transformações sócio-económicas (décadas de '80 e' 90)*, CESA, Lisboa, pp.69-81; LOPES, Carlos (2001), *Luanda, cidade informal? Estudo de caso sobre o bairro Rocha Pinto*; *In*, OPPENHEIMER, J. e outros, *op. cit*., pp.23-40; *cit. in*, CARVALHO, Paulo de (2002), *op. cit*., p.116

[141] "Com a magreza cada vez mais acentuada dos salários e uma cada vez maior dependência da mulher em relação ao homem, as mulheres (sobretudo jovens) vão adoptando diferentes formas de prostituição, não se importando muitas delas em assumir socialmente esse seu comportamento. Está em causa a sua sobrevivência e a dos seus dependentes. As formas de prostituição adoptadas vão desde a prostituição de rua (mais barata e, por isso mais acessível ao cidadão comum (…), *cf.* AFONSO, Maria Graziela G. (1984), *Estudo de Caso. Prostituição e Espaço Social: o Caso do Independente*, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, s/p. (…) ao '*sex tourism'* (com procura de dólares (…), *cf.* TAYLOR, Jacqueline Sanchéz (2001), Dollars are a girl's best friend? Female tourists sexual behaviour in the Caribbean, *Sociology*, 35 (3), pp. 749-764 (…) passando por pequenas 'empresas' de prostituição feminina ou masculina com marcação telefónica." *Cit. in*, CARVALHO, Paulo de (2002), *op. cit*., p.117

[142] CARVALHO, Paulo de (2002), *op. cit*., p.117

> legitima o desrespeito pela propriedade alheia e pela propriedade estatal, causando a quebra da dignidade do ser humano"[143]

É de se inferir aqui que, se os bons exemplos não vierem a partir de cima; i.e., de quem for detentor de uma maior responsabilidade ou autoridade, ao nível mais baixo, de qualquer estrutura política, social, militar ou religiosa, ninguém os cumpre. Independentemente dos baixos índices de qualidade de vida, a aplicação do princípio de Hobbes, diminui as aspirações dos angolanos e, em contrapartida, aumenta as taxas de delinquência, prostituição e abandono escolar. "A pobreza e a exclusão social estão neste momento a reproduzir-se para a geração seguinte."[144]

No ensino universitário, em Angola, onde as bibliotecas (quando existem), não possuem um número suficiente de títulos, os professores tentam superar esta dificuldade, fornecendo fotocópias, ou fazendo resumos para serem entregues aos alunos.[145] A maioria dos professores não se preocupa em escrever manuais para as suas disciplinas, o que dificulta a aprendizagem por parte dos discentes. Tirar simplesmente apontamentos nas aulas torna-se insuficiente. Mas, o que é grave nesta questão, é o facto desses professores universitários, para além das aulas, darem, por fora, "explicações" pagas aos seus próprios alunos.[146]

De acordo com os relatos de estudantes do ISCED (Instituto Superior de Ciências da Educação) e da Faculdade de Ciências, ambas ligadas à Universidade Agostinho Neto, "o professor explica devidamente durante as ditas 'explicações' ao contrário do que sucede na sala de aulas."[147] Esta corrupção no seio do corpo docente universitário, parece ser maior no próprio ISCED – vocacionado para o exercício da docência – onde há estudantes

---

[143] *Idem*, p. 116
[144] *Idem*, p.117
[145] "Normalmente, as fotocópias são vendidas pelos próprios professores – algumas vezes, a preços por si estabelecidos. Os estudantes inquiridos afirmam gastar em média, de 15 a 45 milhões de kwanzas em fotocópias, por mês (o que equivale de 21 a 75 dólares americanos)" *Cf.* CARVALHO, Paulo de (2002), p. 161
[146] Em 1960, havia professores primários (pelo menos em Lisboa), que davam "explicações" pagas aos seus próprios alunos da 4ª classe, depois das aulas e num colégio particular próximo da escola, como forma de melhorarem o seu magro salário e sob a justificação de uma melhor preparação dos mesmos para as provas de exame. No fórum sobre *A Universidade Agostinho Neto e o Ensino Superior em Angola* (2-6 de Novembro de 1998) a questão das "explicações pagas" foi claramente denunciada por diversos intervenientes.
[147] "Como as explicações são pagas por nós, o professor sente-se motivado e explica devidamente" – mulher, 2º ano do ISCED. "Há professores que dizem: 'Quem tiver dúvidas, vá à minha explicação'. E aí o professor ensina realmente. Na turma, ele deixa propositadamente os alunos com dúvidas" – homem, 1º ano, Faculdade de Ciências." *Cf.*, CARVALHO, Paulo de (2002), *op. cit.*, p.161

de anos mais avançados que, para além de professores, cobram por explicações dadas na própria instituição.[148] Na Faculdade de Ciências, há professores que se propõem a "auxílio", mediante pagamento.[149] Contudo, "os estudantes da Faculdade de Medicina apresentam reservas em relação a este assunto, mas é voz corrente que o problema começou a existir nos últimos anos."[150] Na Faculdade de Direito, reconheceu-se que "os professores são imparciais", mas o problema da corrupção existe no seio dos trabalhadores administrativos.[151] Face à questão da corrupção existente nestas instituições de ensino, os estudantes inquiridos reconheceram:

> "Ser necessário dignificar mais a profissão docente universitária – por um lado, atribuindo um salário justo e por outro, criando um sistema de avaliação profissional. Para além disso, reconheceu-se ser necessário estabelecer critérios para a selecção e avaliação de professores, tais como:
>
> a) Vocação para a docência;
> b) Qualificação, do ponto de vista do mérito;
> c) Qualificação, do ponto de vista pedagógico;
> d) Conhecimento e cumprimento do código de ética docente."[152]

Todavia, estamos em crer que, a crise no ensino universitário em Angola, tal como a vimos ilustrando, seja única nos países em desenvolvimento, ou até mesmo, no continente africano, se levarmos em conta a Reunião Regional Preparatória da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, realizada em Dakar, em Abril de 1997. Neste fórum foram identificados onze problemas, que definem a chamada crise estrutural e conjuntural do ensino superior em África:

> "- Desequilíbrios entre as capacidades instaladas e o aumento do número de estudantes;

---

[148] "Antes do exame de admissão, tivemos explicações dadas por um estudante do 3º ano – mulher, 1º ano, Faculdade de Ciências." *Cf.*, CARVALHO, Paulo de (2002), *op. cit.*, p.161

[149] "Há corrupção, devido a dificuldades que os professores enfrentam – homem, 1º ano, Faculdade de Ciências." *Cf.* CARVALHO, Paulo de (2002), *op. cit.*, p.161

[150] "Anteriormente, havia maior rigor – mulher, 4º ano, Faculdade de Medicina. No ano passado e neste ano, ouvimos falar de corrupção nos testes de admissão. Ouvi este tipo de comentário da boca de docentes – homem, 2º ano, Faculdade de Medicina." *Cf.* CARVALHO, Paulo de (2002), *op. cit.*, pp.161-162

[151] "Se há corrupção, ela está devidamente camuflada – homem, 3º ano, Faculdade de Direito. Existe corrupção no caso de trabalhadores administrativos. Sei de facilidades relacionadas com prescrições e exames de recurso – homem, 4º ano, Faculdade de Direito." *Cf.*, CARVALHO, Paulo de (2002), *op. cit.*, p.162

[152] CARVALHO, Paulo de (2002), *op. cit.*, p.162. Sobre a situação mais recente da Universidade em Angola, veja-se 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*

- Planos de estudo desajustados e duração demasiada do tempo das épocas de exames;
- Parcos recursos financeiros e desequilíbrio entre orçamentos destinados a obras sociais e os orçamentos alocados ao ensino e à pesquisa;
- Deterioração das infra-estruturas e falta de manutenção;
- Remuneração insuficiente do corpo docente e dos investigadores universitários;
- Desequilíbrio entre o número de estudantes da opção científica e tecnológica e os da opção humanidades;
- Desequilíbrio no género, com prevalência de estudantes do sexo masculino;
- Desequilíbrio entre a actividade de ensino e a actividade de pesquisa (em detrimento da última);
- Insuficiência de planificação e da gestão provisional das actividades de ensino superior e da investigação;
- Ausência ou insuficiência de formação pedagógica dos docentes e da formação em gestão universitária dos corpos directivos e responsáveis administrativos das instituições de ensino superior;
- Orientação dos programas de ensino fazendo ênfase na transmissão e restituição dos saberes em detrimento do saber-fazer e da resolução dos problemas prementes da sociedade."[153]

Paulo de Carvalho afirma também que, pelo menos até 2002, a moeda de Angola (o kwanza) vinha perdendo, a um ritmo bastante acelerado, o seu valor em relação ao dólar americano[154] e que por outro lado, "a política cambial adoptada pelo Estado angolano nos

---

Agostinho Neto (Angola), Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, pp.206-218

[153] *Cf.*, UNESCO e BREDA (Bureau Regional pour l'Éducation en Afrique), (1 a 4 de Abril de 1997) *Declaration et Plian d' Action sur l'Enseignement Superior en Afrique*. Consultation de la Region Afrique Preparatoire a la Conference Mundiale sur l' Enseignement Superieur, Dakar (Senegal)), p.15 ; *cit. in*, KAJIBANGA, Victor (2000a), *Ensino Superior e Dimensão Cultural de Desenvolvimento*, Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, Porto, pp.8-9. "(…) as Universidades têm um papel fundamental a desempenhar na conservação e difusão das línguas nacionais, na recolha das tradições culturais dos povos; A Língua Portuguesa não é incompatível com as outras línguas, nem com independência do país, nem com a liberdade dos povos que a utilizam, antes pelo contrário é um factor de consolidação dos valores próprios; O português é o sustentáculo principal da unidade nacional mas não pode ser usado como elemento de submissão. É um bem comum e tem de se aceitar que os tempos exigem plasticidade e mudanças corajosas. Assim como preconizo a padronização das línguas nacionais, também sugiro que, corajosamente, se encarem transformações fundamentais na língua portuguesa, a sua repadronização. Os dicionários têm de acolher os novos vocábulos de origem africana. Sem exageros de um lado ou do outro, mas com espírito de entendimento e respeito pela diversidade. Só desse modo o país angolano poderá sentir que participa plenamente da vantagem de pertencer de facto a uma grande comunidade; As Universidades têm um papel fundamental a desempenhar na aproximação, coordenação e entrosamento das diferentes vertentes da língua portuguesa, o português europeu, o português brasileiro e o português africano, o galego e o timorense, irmãos do mesmo ventre que não podem ser relegados como o foram no seu tempo as línguas tradicionais angolanas". *Cf.*, COELHO, Sebastião (2002), *Língua Oficial e Línguas Nacionais*, Comunicação no Encontro Anual da Associação de Universidades de Língua Portuguesa – AULP, Luanda. Dada a sua relevância, veja-se a comunicação completa em ANEXOS I-F, com excepção ao quadro sobre as línguas faladas em Angola, às quais nos dedicaremos com maior pormenor no 2º capítulo.

[154] AGUILAR, Renato; STENMAN, Asa (1993), *Angola 1993. Back to Square One?*, Departamento de Economia da Universidade de Gotemburgo, Gotemburgo, s/p; RIBAS, Marinela (1993), *Políticas monetária e orçamental e seus impactos*, comunicação apresentada ao Encontro sobre Economia em Angola; s/l; s/p; MARINELA, Ribas (1997), *Economia e Sociedade em Angola*, Luanda Antena Comercial, Luanda;

últimos anos vem beneficiando nitidamente as camadas mais favorecidas, em detrimento da maioria dos cidadãos."[155] É de se inferir que, esta política governamental tenha como propósito, a criação de uma burguesia nacional indispensável ao desenvolvimento económico. Contudo, Paulo de Carvalho considera que, a estratégia de criação de uma burguesia nacional terá de ser devidamente orientada, de modo a não por em causa a implementação de programas de longo prazo direccionados para a erradicação da pobreza. "Para além disso, é necessário que a burguesia nacional em criação seja uma *burguesia patriótica*."[156]

De acordo com Eduardo Paz Ferreira, não se poderá ignorar que a criação e o desenvolvimento da burguesia nacional, enquanto antecâmara de qualquer processo de desenvolvimento sustentado, "(…) muitas vezes levou ao aumento da desigualdade, ao mesmo tempo que diminuía a coesão social, pondo em causa valores tradicionalmente estruturantes dessas sociedades."[157] Por outras palavras, também Adelino Torres afirma que não se pode passar de um "proteccionismo esclerosado a um liberalismo intempestivo e irrealista". Relembra o exemplo da aplicação cega da estratégia de Industrialização por Substituição de Importações (ISI) que esteve em voga durante anos em Angola e que já foi criticada por diferentes economistas, nomeadamente, Ennes Ferreira.[158] O modelo económico, que girava à volta de um "proteccionismo" direccionado para o desenvolvimento da indústria nacional, acabou por não corresponder aos resultados inicialmente aguardados; quer na América Latina e em África (nos anos 60), quer posteriormente em Angola no pós-independência.[159] Após essa estratégia económica "proteccionista" ter sido abandonada, os países em desenvolvimento passaram a adoptar

---

CERQUEIRA, José (1996), *Probabilidades económicas dos angolanos a curto e a longo prazos*, *In*, *Les perspectives de reconstruction de l'economie de l'Angola, Éditions du Centre Culturel Angolais*, Paris, pp.57-72; CARVALHO, Paulo de (1997), *Política cambial selectiva*, Ngola – Revista de Estudos Sociais, I (1), pp.217-247, s/l; *cit. in*., CARVALHO, Paulo de (2002), *op. cit*., p.108

[155] CARVALHO, Paulo de (1997), *op. cit*., s/p; *cit. in*, CARVALHO, Paulo de (2002), *op. cit*., p.108

[156] CARVALHO, Paulo de (2002), *op. cit*., 108

[157] FERREIRA, Eduardo Paz, *op. cit*., p.27

[158] FERREIRA, M. Ennes (1999), *A indústria em tempo de guerra (Angola 1975-91)*, Cosmos, Lisboa, s/p; *cit. in*. TORRES, Adelino (2002), *op. cit*., p.xvii. "A política económica em Angola, no período compreendido entre 1975 e 1992, tem de ser compreendida como traduzindo, ou mediando, os conflitos entre grupos de interesses diversos, desde interesses ligados ao aparelho de Estado e do Partido único, passando por aqueles que foram crescendo por via da economia informal (mercado paralelo) ou aproveitando a liberalização económica mais recentemente esboçada e acabando nos interesses dos militares". *Cf*., FERREIRA, M. Ennes (1993), *Angola da política Económica às Relações Económicas com Portugal*, Câmara de Comércio e Indústria Portugal-Angola, Lisboa, p.24

[159] Veja-se a propósito, EMMERIJ, Louis, *op. cit*., pp.25-35

um modelo de liberalismo económico desajustado das realidades sócio-culturais, obtendo resultados igualmente desastrosos, nomeadamente, nos países africanos.

A questão não estava inteiramente na ISI, mas sim no seu isolamento "proteccionista", já que nenhum país se pode bastar a si próprio. Porém, "isso não significa que algum resguardo temporário e sectorialmente orientado não seja indispensável", desde que se conciliem "os interesses nacionais públicos com a maior abertura possível ao comércio internacional, à transmissão das ideias e à comunicação entre os homens numa sociedade aberta."[160] Aparentemente, a necessidade de criação desta nova classe e a definição do papel que lhe está reservado no futuro, começa já a ser posto a público em Angola:

> "A independência serviu para melhorar a vida de muitas pessoas, mas não de todas. Há ainda muitos compatriotas nossos, diria a maioria, que vive em situações difíceis. Alguns em situação de pobreza absoluta, de grande miséria. E assim, é responsabilidade daqueles que já conseguiram melhores condições, aqueles empresários que tiveram sucesso nos negócios acumularam algum capital. Aqueles jovens que tiveram possibilidade de ir para a escola e seguirem depois para os Institutos, para as Universidades, quer dentro, quer fora do país, adquiriram conhecimentos técnicos e científicos. Aqueles que são responsáveis, no aparelho de Estado ou do Governo, têm contactos, têm amizades no estrangeiro, conseguem mobilizar capitais e mobilizar conhecimentos. É responsabilidade de todos estes, trabalharem ainda mais para que possamos apoiar aqueles que vivem em condições de pobreza absoluta, para que possam também melhorar as suas condições de vida."[161]

Mas, a propósito da necessidade de criação de uma *burguesia patriótica*, alguns intelectuais africanos, a exemplo de Mia Couto, duvidam da vontade e da capacidade de muitos dos novos empresários africanos, para poderem ajudar aqueles que vivem hoje na pobreza absoluta. Num artigo publicado no *Semanário Savana*, o escritor moçambicano Mia Couto estabeleceu, desde logo, a diferença entre ricos e endinheirados. Apesar do contexto sócio-económico a que se refere corresponder inteiramente ao do seu país, não podemos deixar de reflectir sobre a questão no que se refere a Angola: "Rico é quem possui meios de produção. Rico é quem gera dinheiro, dá emprego. Endinheirado é quem

[160] TORRES; Adelino (2002), *op. cit.*, pp.xvii-xviii
[161] SANTOS, José Eduardo (5 de Setembro de 2003), *PR reconhece riqueza para poucos e pobreza para muitos*, Notícia da Voz da América, na sequência de encontro do presidente da República de Angola, com a população do Sumbe, capital da província do Kuanza Sul.

simplesmente tem dinheiro. Ou que pensa que tem. Porque, na realidade, o dinheiro é que o tem a ele."[162]

1.4. As grandes linhas da Cimeira do Milénio

O calendário de acções a empreender 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 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, definiram-se objectivos concretos a atingir, até 2015, como os seguintes:

- Reduzir para metade a percentagem de pessoas que vivem em extrema pobreza;
- Fornecer água potável e educação para todos;
- Inverter a tendência do HIV/AIDS e alcançar outros objectivos no domínio do desenvolvimento.

Governos, Organizações Internacionais e Sociedade Civil solicitaram ainda que as Nações Unidas 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; e, como património comum, protegessem a Terra em benefício das gerações vindouras.[163]

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 destes problemas representaria um passo de gigante a ser dado no sentido do desenvolvimento, particularmente dos países que se encontram em situação mais problemática, os africanos.[164]

---

[162] COUTO, Mia (13 de Dezembro de 2003), Semanário Savana, Maputo, s/t e s/p. Texto integral em ANEXOS I-C.

[163] 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

1.4.1. Erradicar a extrema pobreza e a fome

Como já referimos anteriormente, existia um bilião e duzentos milhões de pessoas que, ainda em 2000, sobreviviam com menos de um dólar por dia. Tal situação parecia já ter começado a mudar em pelo menos 43 países, cujos povos somavam 60% da população mundial. Contudo, como os elevados índices de crescimento populacional ocorrem em regiões de maior pobreza, rapidamente os dados se desactualizam.

Segundo o Relatório do Desenvolvimento Humano de 2002, previa-se a existência de cerca de 840 milhões de pessoas em situação de fome, das quais 799 milhões habitavam nos países em desenvolvimento, 30 milhões nos países em transição e 11 milhões nos países industrializados.[165]

Mas, como já fizemos referência, o 5º relatório sobre o *Estado de Insegurança alimentar no Mundo*, divulgado em Novembro de 2003 pela FAO (SOFI 2003), denuncia o agravamento da fome no Mundo e, em sinal de alarme, a FAO solicitou a constituição de uma grande aliança internacional para erradicação deste problema. Até 2015, pretende-se reduzir para metade o número de pessoas que, por falta de emprego e de renda, não consomem alimentos e passam fome. Um objectivo bem difícil de atingir se tivermos em consideração este último relatório da FAO.

1.4.2. Atingir o ensino básico para todos

Se bem que a frequência da escolaridade mínima tenha subido para 84% em 1998 contra 80 % em 1990, calcula-se que, no final do milénio, 113 milhões, dos 680 milhões de crianças em idade escolar, continuem fora das instituições de ensino. 97% das mesmas vivem em países em desenvolvimento.[166]

Na Cimeira do Milénio, a Índia, um dos países mais populosos do Mundo, comprometeu-se a matricular, até 2005, 95% das crianças em idade escolar, que se encontravam fora do seu sistema educativo. Após matriculadas, é certo que poderão levar algum tempo até que

---

[164] 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
[165] FERREIRA, Eduardo Paz, *op. cit.*, p.31
[166] *Ibidem*

completem o ensino básico. No entanto, passará a haver na Índia adultos alfabetizados, capazes de contribuir para a sociedade como cidadãos e como profissionais. Devemos contudo salientar que, actualmente, este país tem uma das taxas de crescimento escolar mais baixas ao nível dos países em desenvolvimento. Entre 1960 e 1990 elevou, em cada ano, a matrícula de crianças em idade escolar para mais de 2 milhões. Para alcançar a educação básica para todos, a Índia teria que ter um crescimento anual de 1,25 milhões em número de matrículas, entre 1990 e 2000.

Mesmo ao lado, o Paquistão, onde a matrícula de crianças em idade escolar cresceu, anualmente, em média, 170.000, precisaria de elevar, entre 1960 e 1990, o número anual de matrículas para 1,46 milhões, para atingir uma educação básica para todos.[167] O número crescente de crianças em idade escolar torna pois mais difícil a tarefa de se alcançar a educação básica para todos. A Etiópia é um caso extremo, já que o número de crianças matriculadas na escola primária cresceu em média 57.000 em cada ano, no período entre 1960 e 1990. Todavia, entre 1990 e 2000, o número de matrículas terá crescido, provavelmente, mais de um milhão em cada ano. Para que a educação para todos seja alcançada, terá que multiplicar por 18 o esforço realizado no passado.[168]

O grupo em idade escolar representa uma forte percentagem da população, comparada com o grupo em idade de trabalho. Porém, é este segundo que irá suportar os custos de educação do primeiro. Este *ratio dependência-escola* tende a aumentar em África, enquanto que nos países árabes e na Ásia do Sul tende gradualmente a baixar. No Leste da Ásia, bem como na América Latina e Caraíbas, onde as taxas de crescimento da população abrandaram de forma considerável, o *ratio dependência-escola* desceu rapidamente.

Em meados da década de 90, por exemplo, o *ratio dependência-escola* no Leste da Ásia correspondia a pouco mais de metade daquele que se registava em África.[169] Mas, apesar deste facto, garantir a educação básica para todos terá que ser a prioridade máxima para qualquer país, de modo a erradicar o analfabetismo e levar cada pessoa a atingir, pelo menos, o nível primário.

---

[167] UNESCO (1993), *Demographic Pressure on Primary Education*, Paris; *cit. in*, COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA, *op. cit*., p.203

[168] UNESCO (1994), *Statistical Yearbook*, *cit. in*, COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA, *op. cit*., p.203

[169] UNESCO (1994), *Education for all: Status and Trends*, Paris; *cit. in*., COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA, *op. cit*., p.203

> "Reconhecer o direito à educação é, acima de tudo, uma questão de equidade. A não satisfação dos direitos à educação acarreta uma série de consequências, que afectam mais as mulheres do que os homens, mais o mundo rural do que o urbano, mais os pobres do que os ricos e mais as minorias étnicas do que a maioria. Por isso assegurar direitos educativos para todos é sinónimo de assegurar equidade na educação".[170]

Na opinião da ICPQL, os países, cuja população aumenta rapidamente, devem reservar uma percentagem cada vez maior do seu orçamento público, para fazer face aos custos resultantes do número crescente de crianças a escolarizar. Porém, em caso de extrema dificuldade em angariar recursos financeiros, torna-se preferível ignorar as necessidades de mais livros didácticos, da introdução de novas tecnologias educativas, ou ainda da melhoria do número de alunos por classe. No entanto, não deverá haver mais do que 40 alunos por sala de aula.

Um outro aspecto relevante a considerar é o tamanho da família, já que o seu maior ou menor número influencia o sucesso educativo. Tendencialmente, as crianças de famílias menos numerosas apresentam maior sucesso escolar e permanecem mais anos na escola, em relação àquelas que pertencem a famílias mais numerosas. Judith Blake, através de um estudo realizado nos EUA, após corrigir os seus dados em função dos factores relacionados com a situação económica e cultural dos pais, descobriu que a diferença entre pequenas e grandes famílias representa a permanência das crianças mais dois anos, na escola[171] A partir desta análise levanta-se uma outra preocupação: o abandono escolar nos países em desenvolvimento.

Em 1991, havia 46 países onde a taxa de cobertura das crianças em idade escolar primária era inferior a 100%. Havia, por outro lado, outros 70 países, com menos de 75% de crianças matriculadas. Contudo, em 1990, no conjunto destes dois grupos de países, menos de 4 em cada 5 crianças, concluíram um total de cinco anos de escolaridade primária. Dados de 1994 mostram que, na América Latina, só 50% das crianças, que ingressam no primeiro ano de escolaridade, completam o ensino primário. Na África Subsahariana esta percentagem correspondente a 67%, mas, para um ciclo de apenas

---

[170] COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA, *op. cit.*, p.201
[171] UNESCO (1993), *World Education Report, cit. in.*, COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA, *op. cit.*, p.204

quatro anos de escolaridade primária.[172] Na maior parte das vezes, o abandono escolar das crianças resulta da necessidade de um salário adicional ao salário familiar. Uma outra preocupação educativa reside no insucesso escolar, no ensino primário. Na África francófona 26% das crianças são repetentes em cada ano. Na África anglófona são 15%. Em 1990, 25 países da África Subsahariana acabaram por investir, em cada aluno que finalizou a escola primária, pelo menos 50% mais do que seria necessário, se não houvesse repetentes nem abandono escolar.[173]

A Educação para Todos, até 2015, é também considerada uma meta ambiciosa, sobretudo se atendermos às elevadas taxas de repetência e de abandono escolar ainda observadas. A melhoria desta estatística dependerá em muito da melhoria do funcionamento dos próprios subsistemas de educação primária. Porém, numa perspectiva sistémica, torna-se também necessário que outros factores sociais (a que já fizemos referência) concorram positivamente para o melhoramento da qualidade de vida das populações mais pobres.

1.4.3. Promover a igualdade entre sexos e a autonomia das mulheres

Estima-se que dois terços dos analfabetos no Mundo são do sexo feminino e 80% dos refugiados sejam mulheres e crianças.

> "A nível mundial, em 1990, a taxa de matrícula na iniciação da escolaridade de crianças com idade de 6 a 11 anos era de 74,6% para as raparigas contra 88,3% para os rapazes. Estes valores eram de 91,8% e 92,2%, respectivamente, nos países desenvolvidos, e de 71,3% e 81,5% nos países em desenvolvimento. Em África as percentagens eram de 52,4% e 61,5%. O desequilíbrio é ainda mais acentuado a nível do secundário, onde os totais eram de 48,3% para as raparigas e 57,3% para rapazes."[174]

Torna-se, portanto, necessário superar estas disparidades entre sexos no acesso à educação formal, de modo a capacitar as mulheres a desempenharem papéis cada vez mais activos na vida económica, política, social e cultural, nos seus respectivos países. Há, porém, tradições culturais, que mantêm as raparigas fora da escola. Por exemplo: nas sociedades

---

[172] COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA, *op. cit*., p.208
[173] WORLD BANK (1994), *Social Indicators of devolopment*; *cit. in*., COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA, *op. cit*., p.208
[174] JACOBS, D. (1989), *UNICEF Education Report of Activities*, UNICEF, New York; *cit. in*, COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA, *op. cit*., p.211

muçulmanas, religiosamente mais arreigadas, é inaceitável que as raparigas aprendam com professores do sexo masculino. Existe, no entanto, uma correlação entre a escolaridade das mulheres e o índice de fertilidade. As mulheres escolarizadas são mais susceptíveis de aderir ao planeamento familiar e apresentam menor inclinação para famílias numerosas. Pesquisas no Bangladesh, no México e na Nigéria concluíram que mulheres escolarizadas comunicam mais com os seus maridos e desempenham um papel mais relevante nas decisões do lar.[175]

1.4.4. Reduzir a mortalidade infantil

Anualmente, perecem cerca de 11 milhões de recém-nascidos e crianças por diferentes razões. Um número extremamente elevado que chegou a atingir 15 milhões em finais de 1970. A redução no espaço de 15 anos, da mortalidade infantil para dois terços dos níveis verificados na altura da realização da Cimeira do Milénio dependerá, sobretudo nos países africanos, de meios técnicos, humanos, financeiros, e também de programas e políticas direccionadas para um maior apoio às crianças, às suas famílias e às comunidades onde estas estejam inseridas.

1.4.5. Melhorar a saúde materna

Para além da questão da alimentação e da educação, a saúde é um outro componente determinante para o desenvolvimento. Em média, nos países pobres, em cada 45 partos morre uma gestante. A redução da mortalidade materna é um objectivo que só poderá ser atingido no contexto da promoção integral da saúde das mulheres ainda em idade fértil. A presença de pessoal qualificado no momento do parto é uma necessidade vital e que cada vez menos deverá ser negligenciada.

1.4.6. Combater o HIV/SIDA/AIDS, a malária e outras doenças

Em muitas regiões do Globo existem pandemias e endemias mortais, que destroem gerações e impedem a possibilidade de desenvolvimento. Porém, o reconhecido êxito das

[175] CLELAND, J.G.; VAN GINNEKEN, J.K (1989), *Maternal Education and Child Survival in Developing Countries*, Netherlands Institute of Preventive Health Care; *cit. in*, COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA, *op. cit.*, p.211

experiências do Brasil, Senegal, Uganda e Tailândia são suficientemente demonstrativas para que haja um maior optimismo no controlo da expansão do HIV.

> "Estima-se que a SIDA, até ao final de 2000, tenha sido a causadora da morte de quase 22 milhões de pessoas, tendo 13 milhões de crianças ficado sem os seus progenitores, existindo actualmente 40 milhões de pessoas infectadas com o vírus do HIV – 90% das quais em países em desenvolvimento e 75% na África Subsahariana."[176]

Também a malária, a triponossomíase e a tuberculose, que ameaçam, sobretudo, as populações mais pobres e vulneráveis. Só o acesso da população, à informação, aos meios de prevenção e tratamento, poderá fazer parar estas enfermidades, sem que, no entanto, se descuide a criação de condições ambientais e nutritivas que estanquem os ciclos de reprodução destas doenças.[177]

1.4.7. Garantir a sustentabilidade do ambiente

Mil milhões de pessoas ainda não têm acesso a água potável, apesar de, ao longo da década de 90, quase o mesmo número de pessoas terem chegado a este bem essencial para a saúde. A água potável e o saneamento básico representam dois aspectos ambientais determinantes para a qualidade de vida. "Ambos fazem parte de um amplo leque de recursos naturais que compõem o nosso meio ambiente – florestas, fontes energéticas, o ar e a biodiversidade – de cuja protecção dependemos nós e muitas criaturas neste planeta."[178]

1.4.8. Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento

Muitos países pobres gastam mais no pagamento de juros respeitantes às suas dívidas, do que para resolverem os seus reais problemas sociais. Na Cimeira do Milénio, ficou no ar a

---

[176] FERREIRA, Eduardo Paz, *op. cit*, p.31. Em Angola, de acordo com os dados do representante da OMS em Angola, no ano de 2004, cerca de 340.000 angolanos viviam infectados pelo HIV. A projecção para o ano de 2010 é a de que, poderá haver futuramente, entre 1,1 a 1,7 milhões de angolanos com SIDA. *Cf.*, CARDOSO Jr., José (11 a 18 de Setembro de 2004), *Sida o maior inimigo de África*, Semanário Angolense, Política, Ano 2, nº78, Luanda

[177] CAMPONEZ, Carlos (1997) *ONU define projecto para o século XXI – Garantir financiamentos e lutar contra a pobreza*, Mundo Missionário, *In*, htpp://www.fatimamissionaria.pt/23_edica/mundmiss.html, em 08/12/2002

[178] METAS DO DESENVOLVIMENTO DO MILÉNIO, *op. cit.*

expectativa de redução da dívida externa em relação aos chamados – PPME – Países Pobres Muito Endividados.

QUADRO 1.3 – 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 2003[179]

Caso se concretize a redução da dívida externa poderão os PPME reforçar mais facilmente a sua capacidade institucional, nomeadamente, no que concerne ao desenvolvimento dos seus recursos humanos.

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

> "Entre os indicadores escolhidos está a ajuda oficial para a capacitação dos profissionais que pensarão e negociarão as novas formas para conquistar o acesso a mercados e tecnologias, abrindo o sistema comercial e financeiro não apenas para grandes países e empresas, mas para a concorrência livre de todos."[180]

2. Estratégias de desenvolvimento

Elikia M'Bokolo considera que as abordagens sobre África e o seu futuro apresentam normalmente um conjunto de opiniões caracterizadas pelo negativismo e que se podem resumir no seguinte:

> "- Desmoronamento do Estado;
> - Fragmentação do território laboriosamente construído sob a colonização (e actualmente retalhado entre os enclaves bélico-mineiros);
> - Precarização dos indivíduos (com poucas garantias sobre a sua segurança imediata; incertos sobre o amanhã, despojados dos seus direitos elementares);
> - Agravamento das clivagens sociais (forçando o maior número de pessoas) nos diversos campos político-militares;
> - Pauperização sem fim e incertezas angustiantes, levando ao extremo o esforço de engenho e a capacidade de sobrevivência; etnicização das relações sociais e das reclassificações políticas..."[181]

João Munari afirma ainda que o pessimismo sobre o futuro de África se tornou também extensivo a académicos africanos e dá o exemplo de Ali Mazrui, um professor universitário do Quénia, que considerou a "recolonização" de África como uma necessidade urgente. Este académico chegou mesmo 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. Ainda segundo Ali Mazrui, seria necessário reconstruir o continente em bases políticas, económicas e culturais, tal como foi feito pelos europeus, a seu modo, no século XIX com investimentos maciços de recursos e energias. Só do continente africano saiem 90% dos diamantes, 70% do ouro e um quarto do urânio que circulam no mundo

---

[180] *Ibidem*

[181] 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

inteiro. Isto sem contar com petróleo em quantidade e outras riquezas naturais.[182] Porém, o jornalista Cristopher Hitchens considera que, mesmo disfarçado com roupagem africana, o colonialismo nunca deixou de existir. A propósito do pensamento de Mazrui escreveu o seguinte para um jornal do Quénia:

> "Por motivos óbvios, a palavra recolonizar não é usada em voz alta na África, assim como, pelos mesmos motivos óbvios, não é pronunciada no Ocidente, a não ser por alguns nostálgicos periódicos de Londres ou Paris (...) Porém, o facto é que em quase todos os países o Banco Nacional é uma delegação do Banco Mundial, as Forças Armadas são assessoradas pela ONU, as eleições acontecem sob a vigilância de observadores internacionais, os cidadãos em situações de emergência pedem auxilio a organizações de ajuda internacional e as melhores propriedades são de companhias multinacionais."[183]

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, 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."[184]

Reagindo também 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 introduziram na mente das pessoas e nas estruturas de poder, inclusive na Igreja, que entrou no continente como parte de todo esse processo.[185] 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, Madrid e, sobretudo, Paris e 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. Era o progresso na Europa e mais um século perdido em África. A título de exemplo, citemos a Itália ainda em meados do século XIX:

---

[182] MUNARI, João, *op. cit*., p.da web 1 e pp. da web 3-4 de 5.
[183] *Idem*, pp. da web 3-4 de 5
[184] 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
[185] MUNARI, João, *op. cit*., p. da web 4 de 5

> " 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."[186]

2.3. 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.[187]

FOTO 1.1. – MERCADO DO ROQUE SANTEIRO, EM LUANDA

FONTE: Não identificada

[186] DAVISON, Basil , *op. cit*., p.123

[187] 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

De forma resumida Adelino Torres avança como medidas urgentes e necessárias para que, segundo o mesmo, o século XXI não seja o da "confirmação de um retrocesso perigosamente anunciado nos últimos 20 anos":

- 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 outras técnicas mais tradicionais;
- Fortalecer a integração regional;
- Desenvolver uma cooperação sustentada com a União Europeia e outros países industrializados.

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.[188]

Uma outra opinião sobre a melhor forma de os países africanos enfrentarem a globalização é a de Zenha Rela. 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 consequente 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:

> "A debilidade histórica dos aparelhos de fiscalização tributária e a importância da economia informal, forçaram a que as receitas alfandegárias e os impostos especiais (imposto de consumo e participação na concessão de exploração de recursos não renováveis) constituíssem sempre a principal fonte de receitas do Orçamento desses Países."[189]

---

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

[189] RELA, José Manuel Zenha, *op. cit.*, p.40

O agravamento aduaneiro e a restrição das importações poderão efectivamente contribuir para a solução de uma parte do problema. Aliás, foi o que, segundo Zenha Rela, fizeram os países hoje desenvolvidos durante mais de um século:

> "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."[190]

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 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, consequentemente, 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.[191]

Salienta ainda José Pedro de Morais 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. Mas 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 Morais, a base

[190] *Ibidem*
[191] MORAIS, José Pedro, *op. cit.*

fundamental do financiamento para o crescimento económico.[192] Ainda de acordo com a opinião deste economista e político angolano, 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.

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

2.3.2. 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.

2.3.3. 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;

[192] *Ibidem*

- Autonomia e transparência na condução da política monetária;
- Práticas bancárias saudáveis e bom funcionamento do sistema de pagamentos.

2.3.4. 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;
- Estabelecer a necessária segurança interna.

2.3.5. 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 respectivas políticas económicas e solicitar o apoio daqueles a quem essas políticas se dirigem.[193] Uma vez mais, e também em José Pedro de Morais, a questão da necessidade de criação de "(…) papéis de sustentação, e não de entrega sob encomenda".

> "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 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."[194]

[193] MORAIS, José Pedro, *op. cit.*,
[194] MHLOYI, Marvellous (1998), *Audição Pública da África Austral, In,* COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA, *op. cit.*, pp.264

Um novo estilo de gestão governamental comporta obrigatoriamente num novo contrato social. A base da cidadania assenta num sentido de identidade; i.e, num sentimento de pertença.

> "Essa pertença não diz apenas respeito a ser parte de uma mesma nação ou a usar uma mesma língua, mas também a uma trama de acontecimentos históricos que mantêm as pessoas unidas; a pertença projecta-se nas preocupações comuns acerca do futuro. 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."[195]

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". 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.[196] Dado que o continente africano é aqui visto como um todo, qualquer das estratégias para a 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 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

[195] COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA, *op. cit.*, p.300
[196] *Idem*, pp.301-302

adequadas poderão viabilizar a actuação dos professores/formadores, 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, como cidadãos do mundo e como profissionais.

2.4. 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.

> "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."[197]

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 linha de conta alguns princípios norteadores, assentes na eficácia e na eficiência das tarefas a implementar.

2.4.1. 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

[197] TORRES, Adelino (1998), *op. cit.*, p.43

chamado *sindroma de paralisia por análise*,[198] 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."[199]

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."[200]

Isto retorna, aos "(…) papéis de sustentação e não de entrega sob encomenda". 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 deverá, portanto, exprimir o *querer comum* dos protagonistas."[201] 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, consequentemente, das sociedades inseridas em cada um dos países.

2.4.2. O porquê da eficiência

Qualquer processo de intervenção (político, económico, sócio-cultural, educativo) deve ser eficiente; ou seja, "deve procurar optimizar 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.

2.4.2.1. A identificação dos recursos disponíveis

Acto eminentemente humano, que exige:

---

[198] PETERS e WATERMANN (1987), *Na Senda da Excelência*, D. Quixote, Lisboa, s/p; *cit. in*, CARMO, Hermano (2000), *op. cit*., p.5
[199] CARMO, Hermano (2000), *op. cit*., p.5
[200] *Idem*, p.6
[201] PINTASILGO, Maria de Lurdes (1985), *Rumos de Mudança*, Edições Afrontamento, Porto, s/p; *cit. in*, CARMO, Hermano (2000), *op. cit.*,p.6

- 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 peganhento 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".[202]

> "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 as energias emocionais dos protagonistas em torno do projecto de reconstrução."[203]

2.4.2.2. 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 mais valiosos são as pessoas envolvidas, já que é delas que depende todo o êxito dos projectos.

---

[202] 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

[203] CARMO, Hermano (2000), *op. cit.*, p.6

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.

Todavia, a cooperação internacional deverá estar direccionada para a mudança e terá que assentar num quadro estratégico que tenha como propósito fundamental:

> "(...) privilegiar o investimento nos recursos humanos, não só em acções pontuais de emergência, mas também em projectos estruturantes, direccionados para a necessidade de se investir na formação de quadros locais, nomeadamente, na de professores e outros formadores, com vista à autonomização, a médio prazo, de centros de excelência para o desenvolvimento de recursos humanos nacionais, regionais e locais, numa moldura estratégica de desenvolvimento sustentado."[204]

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".[205] Contudo, há que, na opinião do mesmo investigador, que se ter em conta os seguintes princípios básicos:

> "- Princípio da reciprocidade, que determina que ambas as partes reconheçam vantagens mútuas e combatam quaisquer desconfianças fundamentadas na condição de antigos colonizadores ou de antigos colonizados;
> - Princípio da adequação, que aconselha que a cooperação seja feita de acordo com as necessidades e recursos existentes e não por imposição de interesses sectoriais alheios às finalidades pretendidas;

[204] *Idem*, p.7
[205] *Ibidem*

- Critério da economia, que defende que, em igualdade de circunstâncias, se devem usar sempre as estratégias mais baratas, aquelas com que os agentes estejam mais familiarizados, e/ou aquelas que disponham de melhores infra-estruturas[206];
- Critério da interactividade, que chama a atenção para a necessidade de assegurar um limiar mínimo de interactividade entre cooperantes a fim de evitar a criação de filtros comunicacionais e aumentar a teia da cooperação;
- Critério da alternativa, pelo qual por cada objectivo de cooperação há que desenhar várias soluções e escolher a melhor de acordo com as circunstâncias; de acordo com a tese de Deng Xiao Ping, 'quando não se tem cão caça-se com gato'."[207]

Para que a cooperação não resulte num "presente envenenado, criando efeitos de dependência" na população, e possa vir a "gerar situações de mudança não sustentada como inevitáveis agravamentos a médio prazo", torna-se determinante a observância destes princípios. 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."[208] Uma vez mais, o reforço à questão dos "(…) papéis de sustentação, e não de entrega sob encomenda" anteriormente frisada por Sen Amartya, no início deste capítulo.

2.5. As estratégias de desenvolvimento específicas para África

2.5.1. As estratégias educativas

Ainda antes da realização da Cimeira do Milénio, o elevado estado de enfermidades e de pobreza absoluta, com que grande parte da população africana se debate, levou a UNESCO a considerar África como uma prioridade do seu atendimento. A partir da

[206] "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

[207] CARMO Hermano (2000), *op. cit.*, pp.7-8

[208] *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 uma 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.

década de 90, o antigo director-geral da UNESCO, Frederico Mayor, envolveu-se pessoalmente na elaboração de uma proposta de *Programa de Acção Especial para África*, que abarcou dois projectos:

- *Projecto de 3º Plano a Médio Prazo* (1990-1995);
- Projecto de *Programa de Orçamento correspondente à Primeira Fase* (1990-1991).[209]

O *Programa de Acção Especial para África*, ligado às áreas da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação, tinha o propósito de desenvolver esforços conjugados para apoio aos países africanos membros da UNESCO, tendo o mesmo surgido no espírito do *Plano de Acção de Lagos* que, em 1980, havia sido adoptado pela ex-Organização de Unidade Africana (OUA). Tal como já afirmámos, como reflexo dos ajustamentos ditos "estruturais", aplicados sem uma criteriosa análise prévia das suas consequências sociais, os países necessitados acabaram por se degradarem ainda mais. Uma situação complicada, que levou os Governos dos países africanos a solicitar o apoio urgente da UNESCO. O Professor Frederico Mayor, ex-director-geral desta agência das Nações Unidas, relata assim a preocupação dos Estados africanos:

> "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."[210]

O *Programa de Acção Especial para África* assentava em três pressupostos básicos:

> "Deveria, estar em sintonia com um outro *Programa de Acção das Nações Unidas para a Reconstrução Económica e Desenvolvimento em África* adoptado para o período de 1986-

[209] 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, p.9; também em ZAU, Filipe (2002), *Angola: Trilhos para o Desenvolvimento*, Universidade Aberta, Temas Educacionais, Lisboa, p.109; e ZAU, Filipe (1997), *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

[210] MAYOR, Frederico, *op. cit*., p.10

> 1990 (...); Deveria circunscrever-se aos domínios da competência da UNESCO (...); Não sendo a UNESCO uma agência financiadora, a mesma deveria assegurar-se, juntamente com outros Estados membros, de que haveria uma cooperação, a mais estreita e regular possível, com vista à obtenção de fontes multilaterais e bilaterais de financiamento para o desenvolvimento."[211]

A trave mestra deste Programa era promover a alfabetização das camadas populares, incluindo a própria educação de adultos, sem descurar a promoção da mulher. A oportunidade do mesmo 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. Na sua alocução, referiu-se ao deputado senegalês Iba Der Thiam, que, segundo Veiga, afirmara o 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".[212]

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, nesse estudo do BM, verificava-se 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%.[213]

---

[211] *Idem*, 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 estabeleceria uma cooperação efectiva com outras instituições do sistema das Nações Unidas, nomeadamente, com a FAO. *Cf.*, MAYOR, Frederico, *op. cit*., p.15

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

[213] 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

> "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."[214]

2.5.1.1. 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").[215]

2.5.1.1.1. 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 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. Uma tarefa de elevado gabarito, que terá de integrar nos sistemas educativos "não só um ensino de novas e mais eficientes técnicas produtivas e de novos saberes sobre os processos e sobre os produtos, mas também pela adequação de atitudes aos novos desafios económicos";
- Na *Educação para a gestão dos meios existentes*, que viabilize planear, organizar e controlar o património existente de forma inovadora.[216]
- 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,

---

países de desenvolvimento humano médio o 100º lugar. *Cf.*, RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO/2003, *op. cit*., p.150

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

[215] MAYOR, Frederico, *op. cit*., p.18

[216] 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

> fortalecendo-o contra as manipulações da sociedade de consumo (instalada nos países industrializados e nos países em desenvolvimento), bem como aprender ainda a assumir os seus deveres de consumidor para com os seus concidadãos e para com o ambiente.

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, que o torne capaz 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."[217]

2.5.1.1.2. 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. 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 (...)."[218]

---

[217] CARMO, Hermano (1997), *op. cit*., p.133

[218] 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, Luicien (1973), *Dicionário das Grandes Filosofias*, Edições 70, Lisboa, pp.164-165

Mas, 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". Considerando este último caso, as ideologias assemelham-se aos toscos mapas medievais, que representavam o mundo de forma imaginativa e fantasiosa. Nem traduziam a realidade, nem tão pouco desempenhavam com rigor o papel de instrumentos de orientação para o qual foram criados.[219]

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 e formativas, que deverão ser colmatados, de modo a concorrer para prevenir a sua ocorrência ou o 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". Daí que:

[219] 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, no entanto, 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 superstrutura 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, Estúdios 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

> "(...) 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 de 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."[220]

Apesar das fortes resistências, sobretudo, em sociedades mais tradicionais, verifica-se que há um maior acesso de mulheres ao mercado de trabalho e, consequentemente, 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. Porém, as Nações Unidas, ao reconhecerem a importância deste problema, com enormes implicações no processo de desenvolvimento dos povos (atendendo ao papel determinante da mulher no processo educativo das novas gerações, no crescimento económico e na qualidade de vida das populações), proclamaram, entre 1976 e 1985, a Década da Mulher, e elaboraram, na altura, um Plano de Acção Mundial subordinado aos temas da igualdade, desenvolvimento e paz.[221] 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 abranjam 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."[222]

---

[220] 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

[221] 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

[222] 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

Estes objectivos, não só alertavam para a necessidade de formação geral das mulheres em qualquer faixa etária, mas também para as suas necessidades específicas. Um objectivo, mais tarde reforçado na Cimeira do Milénio, com tivemos a oportunidade de atrás referir. O racismo é um outro preconceito generalizado e fortemente enraizado em atitudes etnocêntricas, 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]

Já os fundamentalismos (independentemente de serem 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 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 convergências[224], no mundo da religião, da política e da economia, numa perspectiva verdadeiramente ecuménica."[225]

De entre as dificuldades de ordem social podemos incluir ainda:

- 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

---

'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

[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

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 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 e formativas, no sentido de prevenir a sua ocorrência ou o seu agravamento.

2.5.1.1.3. 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] E acrescenta que:

> "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 particular, incluir nos programas escolares, referências culturais nacionais e locais e recorrerá às diferentes línguas africanas."[230]

Nesta conformidade é também digno de registo o facto do actual director-geral da UNESCO, Koichiro Matsuura, na data em que se celebrou, pela segunda vez, o dia Internacional da Língua Materna (21 de Fevereiro de 2001), considerar a nossa primeira

---

[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 Perestroíkas 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] MAYOR, Frederico, *op. cit.*, p.22

[230] *Idem*, p.17. Segundo 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

língua de aprendizagem, como sendo "o núcleo dos nossos mais íntimos pensamentos". Referiu ainda que:

> "(…) podemos viajar ou viver no estrangeiro por vários anos, estudar e dominar outras línguas, mas todos os dias mergulhamos naquelas palavras que, pela primeira vez, nos levaram a perceber o mundo que nos rodeia." [231]

Há cerca de 6.700 línguas faladas no mundo e cada uma delas representa em si "um universo conceptual, uma deslumbrante e complexa diversidade de sons e emoções, associações e símbolos, representações de movimento e tempo". Algumas línguas tiveram maior circulação que outras, como vectores de governação, como preferidas entoações de liturgia, ou como meios úteis de comunicação entre numerosos grupos, numa larga escala geográfica. Atendendo ao facto de que cada língua se enquadra nas suas próprias tradições, humores e criatividade, a mesma torna-se tão valiosa e distinta como uma insubstituível vida humana. Aparentemente, as sementes da incompreensão parecem residir na impermeabilidade das línguas. Logo, é aqui que devemos forjar a energia para construir a paz nas mentes dos homens, de modo a que, essa mesma paz passe a fazer parte das nossas acções e do nosso comportamento. Nesta conformidade, a aprendizagem de diferentes línguas poderá representar uma necessidade para a cultura da paz, quer através da descoberta de uma maior familiaridade entre diferentes línguas, quer através do estabelecimento de um maior diálogo entre diferentes culturas.

Entre os 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 – CICIBA – 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,[232] que afirma que "entre os povos, há pontes" – "K'owingi, l'owingi, kakasi eyau". Neste fórum, vários participantes debruçaram-se sobre importantes questões da actualidade africana, particularmente, desta sub-região. De entre os temas tratados destacaram-se os seguintes:

---

[231] MATSUURA, Koichiro; (21 de Fevereiro de 2001), *Discurso do Director Geral da UNESCO no dia Internacional da língua materna*; *In*, www.angolapress-angop.ao e 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.

[232] Uma das línguas africanas de Angola.

- 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).

FOTO 1.2 – IMAGEM DA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE O DIÁLOGO INTERCULTURAL E A CULTURA DA PAZ NA ÁFRICA CENTRAL E NA REGIÃO DOS GRANDES LAGOS

FONTE: Centro Internacional de Civilizações Bantu – CICIBA[233]

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,[234] 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.

[233] Foto documental gentilmente cedida pelo Professor Simão Souindoula, em Novembro de 2003.
[234] Antigo ministro senegalês da Cultura e actual representante da UNESCO para a África Central

Um dos pontos mais altos desta reunião correspondeu à apresentação do historiador angolano Simão Souindoula 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. Souindoula, depois de ter feito um 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 Quénia, no Uganda e na Tanzânia. Para Simão 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".

FOTO 1.3 – MAQUETA DA FUTURA SEDE DO CICIBA EM LIBREVILLE (GABÃO)

FONTE: Centro Internacional de Civilizações Bantu – CICIBA[235]

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:

> "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 (...)"[236]

Apesar da Carta da ONU ter considerado como legítimas: a guerra de *legítima defesa*, a *guerra de libertação nacional*, a *acção internacional* determinada pelo Conselho de Segurança ou pela Assembleia-Geral; e apesar da Resolução 3314 (XXIX), de 14 de Dezembro de 1974, ter definido o que se deve entender por agressão, "de qualquer modo, a paz é surpreendentemente a situação normal entre os Estados, e a guerra uma situação temporária."[237]

2.5.1.2. 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.

FOTO 1.4 – WANGARI MAATHAI, PRÉMIO NOBEL DA PAZ 2004

FONTE: Agência Lusa[238]

---

[235] Foto documental gentilmente cedida pelo Professor Simão Souindoula, em Novembro de 2003

[236] 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

[237] MOREIRA, Adriano (1996), *op. cit.*, p.252 e p.255

[238] 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. A Prof. Doutora Wangari Maathai, secretária de Estado do Ambiente da República do Quénia, activista dos direitos humanos e ambientalista laureada com o Prémio Nobel da Paz 2004, pela sua contribuição ao desenvolvimento sustentado, à democracia e à paz.

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.

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

2.5.1.3. A questão demográfica nos conteúdos educativos

De acordo com as estimativas das Nações Unidas prevê-se que, por volta do ano 2015, a população africana possa ultrapassar os mil milhões de habitantes.[239] Contudo, Frederico Mayor, longe de quaisquer soluções de natureza malthusiana ou de tão pouco procurar ferir quaisquer sentimentos culturais ou religiosos, adverte para o seguinte:

> "(...) o conteúdo educativo encontrar-se-á privado de parte considerável da sua pertinência se não estiver apto a contribuir, com os dados de base considerados essenciais para a formação de atitudes responsáveis do indivíduo e da colectividade."[240]

Daí que tenha enunciado que, graças ao contributo financeiro da FNUAP – Fundo das Nações Unidas para as Actividades ligadas à População – a UNESCO já adquiriu, nomeadamente, no contexto africano, uma larga experiência. Tal como verificámos anteriormente, quanto menor for o agregado familiar, mais tempo as crianças ficam na escola. Consequentemente, uma maior escolarização conduz a uma melhor qualidade de vida das populações.

---

[239] MAYOR, Frederico, *op. cit.*, p.18. Veja-se a propósito em ANEXOS I-D o mapa sobre a distribuição da população na África sub-sahariana (1984) e em ANEXOS I-E o mapa sobre a densidade populacional na África sub-sahariana (1984).

2.5.1.4. 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 OMS – Organização Mundial da Saúde – atribui uma enorme prioridade: As medidas de prevenção e de combate à malária e ao Sindroma de Imunodeficiência Adquirida (SIDA), aspectos que também vieram mais tarde a merecer uma atenção especial da Comunidade Internacional na 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, de toda a vida – depois de ser adaptada às circunstâncias do meio e no quadro da cooperação existente entre a UNESCO, a OMS e a UNICEF.[241]

MAPA 1.2 – O ENSINO A DISTÂNCIA NO MUNDO

FONTE: Hermano Carmo, *In*, Pistas para uma parceria entre a Universidade Aberta e a CABGOC[242]

2.5.1.5. 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 tecnológicos

---

[240] *Idem*, p.19
[241] *Ibidem*
[242] 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

modernos. Pelo contrário, deveria proceder à introdução da informática nos seus sistemas educativos. Sublinhava ainda 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".

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, mesmo apesar da multiplicidade de línguas a empregar, Frederico Mayor considera que "seria uma verdadeira aberração" não se utilizar a transmissão da imagem a distância para fins pedagógicos. Ainda neste campo, a UNESCO afirma dispor de uma "rica e diversificada experiência disponível para aplicação em África."[243] 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.[244]

QUADRO 1.4 – 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[245]	22
Países com 2 organizações[246]	5
Países com 3 organizações[247]	2
Países com 4 ou mais[248]	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[249]

[243] MAYOR, Frederico, *op. cit*., pp.23-24 e em CARMO, Hermano (1997), *op. cit*., pp. 204-208
[244] BANCO MUNDIAL (1990), *op. cit*., p.3 e pp.106-109.
[245] "Angola, Argélia, Benin, Botswana, Burundi, Chade, Egipto, Madagascar, 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.
[246] "Camarões, Ghana, Tunísia, Zaire e Zimbabwe"; *Cf*., CARMO, Hermano (1999a), *op. cit*., p.9
[247] "Kenya e Maurícias"; *Cf.*, CARMO, Hermano (1999a), *op. cit*., p.9
[248] "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
[249] UNESCO (1996), *Regional survey on distance education in Africa*, UNESCO Education Sector, Paris,s/p; Keegan, D. e Rumble,G. (1982), *Distance teching 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

2.5.1.6. Administração e gestão dos sistemas educativos

A promoção de uma reforma dos conteúdos educativos terá que estar implicitamente direccionada para um emprego ou qualquer outra actividade produtiva. Porém, "uma orientação nesse sentido, (…) não implica o descurar da cultura geral, [e] deve imprimir-se a todos os níveis, do primário ao superior." [250] Contudo, há um desfasamento entre os sistemas educativos e a realidade económica local. Uma formação que gera o desemprego das novas gerações (como não raras vezes tem acontecido em África), mais do que evitado, deverá ser combatido.

QUADRO 1.5 – MATÉRIAS LECCIONADAS PELAS INSTITUIÇÕES AFRICANAS DE ENSINO A DISTÂNCIA

- **Administração/Gestão**
- **Agricultura, silvicultura e pescas**
- **Alfabetização**
- **Arquitectura e planeamento urbano**
- **Belas Artes e Artesanato**
- **Ciências Exactas e naturais**
- **Comunicação Social e Documentalística**
- **Direito**
- **Economia doméstica**
- **Engenharia**
- **Ensino geral**
- **Humanidades**
- **Matemática e Informática**
- **Medicina e Ciências da Saúde**

FONTE: UNESCO*, in,* Regional survey on distance education in Africa [251]

Não raras vezes o Professor Armando Rocha Trindade costuma afirmar que "mais vale desempregados qualificados do que desempregados não qualificados, porque os primeiros, pelo menos, têm maior capacidade de enfrentar a situação."[252] É uma verdade. Porém, a razão fundamental para este 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. Isto, apesar do número de pessoas com necessidades educativas, em África, não parar de crescer.[253] Agrava-se ainda o facto de haver uma forte correlação entre pobreza nacional e níveis de

[250] MAYOR, Frederico, *op. cit*., p.20 e p.25
[251] UNESCO (1996), *op. cit*.; *cit. in*, CARMO, Hermano (1999a), *op. cit.*, p.10
[252] O Professor Armando Rocha Trindade foi docente e reitor da Universidade Aberta em Lisboa.
[253] MAYOR, Frederico, *op. cit*., p.20

educação, o que faz com que os PPME passem a ter maiores dificuldades para alcançarem uma educação básica para todos.[254]

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, 1983 [255]

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.[256]

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 vinte e dois países em desenvolvimento.[257]

> "Em 1987, havia milhões de diplomados de todos os níveis, sem trabalho, em África. Paradoxalmente, vários países africanos empregavam então em diversos sectores da economia, uma mão-de-obra importada e cara. Em 1988 era de 80.000 o número dos estrangeiros na área da assistência técnica, nos sectores público e afins, só para falar de 40 países africanos situados a Sul do Sahara. O custo de manutenção desse pessoal passava dos quatro mil milhões de

[254] COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA, *op. cit*., pp.204-205.
[255] 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.55
[256] *Idem*, p.204
[257] "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". Como já o haviam afirmado, entre 1985 e 1998 as políticas do FMI levantaram quatro mil milhões de dólares da economia africana. EMMERINJ, Louis, *op. cit*., pp.34-35 e p.113. O que se encontra entre parêntesis recto é da nossa responsabilidade.

> dólares e cerca de 10.000 trabalhavam no sector agrícola (...) Uma situação desta natureza não podia deixar de provocar forte desmotivação nos diplomados africanos: estima-se em 30.000 o número dos que abandonaram o continente de 1984 a 1987. Na maior parte dos casos ocuparam, no mundo industrializado, empregos na área de formação que haviam adquirido."[258]

Mas, há ainda, segundo a UNESCO, um papel fundamental a ser levado a cabo pelos governos e responsáveis do sector privado, que se queiram empenhar num programa educativo desta natureza e que esta instituição internacional não poderá desempenhar. É o de se dar melhores remunerações às profissões ligadas ao ensino e à administração dos sistemas educativos, tornando-as, deste modo, mais atractivas. "Em contrapartida poderá a UNESCO participar com todo o seu saber metodológico, adquirido em matéria de formação de pessoal". Uma formação que se requer contínua e que não deve limitar-se a alcançar apenas um sector inicial demasiadamente restrito.[259]

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 que 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 já 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

[258] MAYOR, Frederico, *op. cit*., pp27-28
[259] *Idem*, p.25

Congresso dos Estados Unidos 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 de pessoal nos serviços de saúde. Calcula-se pois que a África, no seu conjunto, tenha perdido 60 mil quadros médios e superiores, de 1985 a 1990.[260] Só os governos dos Estados africanos poderão criar as condições necessárias para uma progressivamente maior dignificação dos seus quadros, tão necessários ao seu próprio desenvolvimento. Ninguém mais fará isso em sua substituição. Isso podemos concluir já como uma certeza.

2.5.1.7. Educar para o desenvolvimento

Uma outra contribuição da UNESCO refere-se à necessidade de se estabelecer uma estreita cooperação entre Educação/Cultura/Comunicação, com vista ao desenvolvimento sustentado em África. Frederico Mayor justifica assim esta sua posição:

> "Na verdade, parece-me surpreendente que seja preciso insistir uma vez mais sobre algo que me parece evidente: descurar 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."[261]
> (...)
> "De facto, a cultura deve reforçar os conceitos transmitidos sobre autenticidade e conveniência, sem os quais se caminharia 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

[260] PNUD (1992), *Rapport mondial sur le développement humain*, 1992, Paris, p. 63 ; *cit. in*, SANTOS BENEDITO, N. D., *op. cit*., s/p
[261] *Idem*, p.39

> permanente, ou até para a sua restauração, visto ser uma realidade que tal processo foi durante muito tempo característica da educação africana tradicional."[262]

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."[263]

Por seu turno, a ICPQL no seu relatório *Cuidar o Futuro* considera que "os sistemas educativos de hoje continuam a trilhar os caminhos tradicionais que muitas vezes não tomam em linha de conta as diferentes circunstâncias de cada país". E vai mais longe, ao afirmar que "a educação talvez seja o único sistema concebido pelo homem que sofre de uma tal inércia e o único que é apenas marginalmente afectado pelas revoluções tecnológica e de informação". Um inércia que poderá ser explicada pelo facto de ser, habitualmente, uma área assente sobretudo na mão-de-obra. Contudo, se novas tecnologias educativas forem utilizadas de modo adequado, o papel do professor será fatalmente modificado, o que impõe que os professores sejam preparados de modo diferente. Num mundo globalizado, onde reina a tecnologia e onde se agravam as desigualdades da qualidade de vida das populações, o conhecimento é um factor poderoso de produção. Daí que haja um conjunto de necessidades educativas e de formação, *para toda a população* e não apenas para as camadas mais jovens, como tradicionalmente vinha sendo considerado.[264] Poderemos englobar esta realidade numa única expressão: *Educação para o Desenvolvimento e para a Solidariedade*.

Assim sendo, logo à partida, *Educar para o Desenvolvimento* integra duas vertentes indissociáveis:

> "- Por um lado, a necessidade de se educar o homem contemporâneo para o Desenvolvimento, ou seja, para tirar partido da forma mais correcta do meio ambiente e dos recursos que tem; para evitar mortes desnecessárias, para prolongar a sua vida com qualidade, para escolher, de forma

---

[262] *Idem*, pp.15-16
[263] CARMO, Hermano (1999), *Desenvolvimento Comunitário*; Universidade Aberta, Lisboa, p.33
[264] "(...) 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, *op. cit*., p.197

crítica e com um estatuto de efectiva cidadania económica, onde e como quer viver e trabalhar; para pôr a render as suas potencialidades como pessoa;

- Por outro, a necessidade de o educar para a solidariedade (...). O fenómeno da planetarização veio mostrar que a solidariedade, actualmente, transcende em muito a dimensão de um dever moral, voluntariamente assumido por alguns, para se assumir como um imperativo de sobrevivência da humanidade. Uma sociedade sem solidariedade constitui terreno fértil para a emergência de conflitos sociais, onde se gastam enormes quantidades de recursos para solucionar problemas evitáveis."[265]

QUADRO 1.7 – ÁREAS-CHAVE DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO

ÁREAS-CHAVE	APRENDIZAGENS
Áreas transversais:	
Mudança	• Aprender a adaptar-se à mudança • Aprender a gerir a mudança (planear, organizar e controlar a mudança)
Autonomia	• Aprender a ser autónomo sem se insularizar no individualismo
Democracia	• 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	• Aprender a ser solidário no espaço (nas dimensões individual,[266] familiar, organizacional, comunitária, nacional e mundial) • Aprender a ser solidário no tempo (para com as gerações futuras[267] e passadas[268])
Áreas específicas:	
Ambiente	• Aprender a viver com qualidade protegendo o ambiente como património comum da humanidade actual e futura
População	• Educação para a paternidade e maternidade responsáveis
Saúde	• Educação para a nutrição • Educação para a prevenção de doenças • Formação sanitária básica
Cidadania económica	• Educação para a produção • Educação para a gestão de recursos • Educação para distribuição de bens e serviços • Educação para consumo
Mulheres	• Como agentes estratégicos de desenvolvimento • Como agentes estratégicos de democratização
Interculturalidade	• Educação para a identidade cultural • Educação para a diversidade cultural • Educação para o ecumenismo

FONTE: Hermano Carmo; *In*, Desenvolvimento Comunitário[269]

[265] CARMO, Hermano (1997), *op. cit*., pp.138-139

[266] "Para com as crianças, adolescentes, adultos e idosos que integram as gerações vivas"

[267] "A solidariedade com os nossos netos é fundamento de desenvolvimento sustentado"

[268] "A defesa do património e a assunção da História em todas as suas facetas positivas e negativas integram a solidariedade com os antepassados"

[269] 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

Face às áreas-chave da Educação para o Desenvolvimento (quadro 1.7), entender-se-á melhor o papel da escola nas comunidades africanas e do próprio professor, como interventor social, a quem deve ser exigido um perfil profissional adequado e dado um estatuto condigno, na comunidade em que está inserido.

> "O hiato entre as exigências da vida real e o isolamento de um sistema educativo, reduz o seu potencial para educar as pessoas capazes de responder às necessidades económicas e sociais do mundo de amanhã."[270]

Com estas linhas de força melhor se compreende a recusa e a crítica ao chamado "ensino bancário", utilizada pelo pedagogo brasileiro Paulo Freire. Como ele próprio afirmava, contrariamente ao que muita gente pensa, "ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor."[271]

2.5.2. 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."[272] 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

---

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).

[270] COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA, *op. cit.*, p.196

[271] FREIRE, Paulo, *op. cit.*, p.27 e p.134

[272] 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.[273]

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. De acordo com o Jornal de Angola, 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.

Na 3ª Cimeira Ordinária dos chefes de Estado e de Governo da União Africana realizada na Etiópia, em Addis Abeba (6 a 8 de Julho de 2004), Angola acabou por aderir ao MARP – Mecanismo Africano de Revisão pelos Pares (African Peer Review Mechanism).[274]

3. Recursos humanos e sustentabilidade

> "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

[273] "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

[274] JORNAL DE ANGOLA (9 de Julho de 2004), *Angola adere a mecanismo de avaliação de governação*, Luanda

> 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 (…). Reflicta sobre isso e se possível aja!"[275]

A chave da alteração de fundo das condições de desenvolvimento de África encontra-se na Educação e na Formação Profissional das suas populações.[276] Mas, segundo Baba Akhih Haidara, director do Gabinete Regional da UNESCO para a Educação em África em matéria de formação de quadros há ainda um aspecto de ordem conceptual e operacional a considerar:

> "(...) 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. Com efeito, nestes países, em geral, a competência e a qualificação não bastam, é necessário

[275] ANÓNIMO (2003), *Reflicta*, texto circunstancialmente encontrado em correio electrónico. A proveniência destas constatações é de origem anónima. Porém, no contexto da análise das diferentes razões conducentes para um maior ou menor desenvolvimento em África, considerámos oportuno reproduzi-las na íntegra.

[276] CARNEIRO, Roberto (1989/1990), *Introdução*, *In*, MATOS, Artur Teodoro; MEDEIROS, Carlos Laranjo, *op. cit*., p.20

> também ser-se animador no meio onde se trabalha e colaborar com a sociedade na sua marcha em direcção à modernização e ao progresso."[277]

No actual estádio 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. Ora, tal facto tem resultado no insucesso das políticas de formação. Daí que, desde a década de 1980, os países africanos, com o apoio da UNESCO, da OMS e da FAO, deram início a um conjunto de reformas nos seus sistemas educativos. Reformas essas que procuram "(…) uma melhor pertinência, não somente em relação às exigências do desenvolvimento económico e social e aos esforços de inovação, mas também aos valores culturais."[278]

Neste contexto, Seya informa-nos que os governos africanos procuram hoje adequar o mais possível os seus sistemas educativos à sua própria realidade cultural.[279] A formação de quadros superiores foi sujeita a novos programas, porque as instituições do ensino superior passaram a orientar-se, cada vez mais, para a solução dos problemas concretos existentes nas sociedades em que estão inseridas.

3.1. O percurso de Adis Abeba a Harare

Ainda à saída do período colonial, em 1961, realizou-se 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."[280]

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.

---

[277] 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.
[278] *Ibidem*
[279] SEYA, T.P., *op. cit.*, p.56
[280] HAIDARA, Baba Akhib, *op. cit.*, p.34

Em 1968, no Quénia, a *Conferência de Narobi*, 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 servindo interesses que estão remotamente afastados dos da vasta maioria das massas africanas. Nesta Conferência foi apontado 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."[281]

Na medida em que os factos económicos e sociais são também factos técnicos e culturais, em 1975, em Accra (Ghana), os ministros da cultura africanos haviam considerado 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."[282]

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.[283]

---

[281] SEYA, T.P., *op. cit*., p.58
[282] HAIDARA, Baba Akhib, *op. cit.*, p.33
[283] 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

Em Abril de 1980, os chefes de Estado e de Governo da ex-OUA adoptaram o *Plano de Acção de Lagos*, que 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, para além de um desenvolvimento integrado e auto-sustentado ao nível africano. 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.[284]

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 a que as sociedades africanas aspiram. Na problemática do desenvolvimento em África, o factor humano passou a constituir um elemento primordial. Daí que, os chefes de Estado e de Governo da actual Unidade Africana 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.

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;

[284] Louis Emmerij é, no entanto, peremptório na afirmação de que "a maior parte dos capitais susceptíveis de alimentar o desenvolvimento deve vir do interior. É essa naturalmente a garantia de autonomia. É esse sobretudo 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, *op. cit*., pp.116-117

- 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;
- 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, consequentemente, para o desenvolvimento.[285]

A maior inovação da *Conferência de Harare* foi a de juntar num mesmo fórum ministros da educação e ministros encarregados da planificação económica:

> " (...) a participação nesta conferência dos ministros e de altos funcionários encarregados da planificação económica ao lado de ministros da educação simboliza a ligação que deve existir entre a educação, o desenvolvimento e a construção nacional. Ela atesta a necessidade que se impõe de ligar o desenvolvimento da educação e o desenvolvimento nacional".[286]

De acordo com a opinião de 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". Por seu turno, Seya revela-nos que o importante papel desempenhado pela educação no processo de desenvolvimento de África é desde logo reconhecido, quando já se admite que "a grande riqueza de África são os seus recursos humanos."[287]

3.1.1. A endogeneidade como factor de desenvolvimento

Com vista a empreender-se um esforço, para que os países africanos se possam abrir ao mundo moderno e nele se integrarem, também se concluiu, na *Conferência de Harare*, que era importante "começar a iniciação científica e tecnológica desde o nível de ensino

[285] HAIDARA, Baba Akhib, *op. cit.*, p.33
[286] *Idem*, p.30
[287] SEYA, T.P., *op. cit.*, p.51

elementar", tendo-se ainda recomendado aos Estados africanos para desenvolverem e melhorarem a formação dos professores das disciplinas científicas e tecnológicas, a elaboração dos respectivos programas e do material didáctico, bem como ainda a utilização de uma pedagogia adequada.

É evidente que neste domínio muito há ainda a fazer. Contudo, de acordo com Haidara, esta maior abertura ao mundo moderno deverá ser entendida, não como uma diluição passiva em esquemas de desenvolvimento exógeno, mas antes 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". A noção de desenvolvimento global endógeno, da qual falámos já um pouco a propósito do Programa de Acção Especial para África de Frederico Mayor, passou assim, desde o Plano de Acção de Lagos, a constituir uma preocupação dos meios intelectuais e políticos africanos para a renovação de África.

> "A endogeneidade remete, certamente, para as fontes das tradições africanas, mas com um imperioso desejo de progresso e de modernização, de abertura sobre a comunidade. O importante, na abordagem endógena, encontra-se na origem e na inspiração da construção e da organização do desenvolvimento, devendo esta ser centrada sobre o homem, o qual, por este facto, deve constituir a sua finalidade."[288]

Logo, ao tomar-se consciência dos aspectos culturais no âmbito do desenvolvimento global, esta endogeneidade passou a constituir uma das reivindicações essenciais da educação africana moderna, já que funde a personalidade e a identidade individual e colectiva. Desta forma, os sistemas de educação africanos poderão reencontrar e, posteriormente, enriquecer os valores do seu património cultural e educativo, de modo a que os mesmos venham a ser utilizados, no futuro, em prol do desenvolvimento e da autonomia dos respectivos países.

Também a endogeneidade passou ultimamente a constituir uma preocupação do ensino superior que, na sua dupla função de ensino e pesquisa, terá como objectivo salvaguardar a identidade cultural de indivíduos e grupos e promover as culturas dos povos africanos. Segundo Haidara, já começam a aparecer numerosos e variados trabalhos científicos que

[288] HAIDARA, Baba Akhib, *op. cit.*, p.36

abordam tanto o estudo do "saber-fazer" tradicionais e das tecnologias locais, como ainda o estudo da tradição oral e das línguas africanas. Estas vêm ultimamente beneficiando de importantes programas de pesquisa, que colocam em campo diversas instituições. Entre as quais citamos as seguintes:

- Centre d'Etudes Linguistiques et Historiques par Tradition Orale de Nianey (CELHTO);
- Centre de Recherche et Documentation sur les Traditions Orales et pour le Dévelopement des Langues Africaines de Yaoundé (CERDOTOLA) ;
- Eastern African Center for Research on Oral Tradition and African National Languages de Zanzibar (EACROTANAL);
- Centre de Documentation et de Recherches Historiques Ahmed Baba de Tumbuctu (CEDRAB).

Como factor de desenvolvimento endógeno, a educação, nos seus aspectos multiformes e diversificados, directa ou indirectamente, contribui para o alcance dos objectivos sócio-culturais, técnicos e económicos que as sociedades africanas procuram. 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.[289]

Com o agravamento da conjuntura económica mundial e os seus consequentes efeitos sobre as frágeis economias africanas, nota-se um nítido afrouxamento dos esforços financeiros em prol da educação e as perspectivas presentes e futuras não incitam ao optimismo, como aliás, Frederico Mayor havia prognosticado. Como abordámos anteriormente, a FAO vem informando que os défices no plano alimentar irão continuar a condenar milhões de indivíduos à miséria e à fome. As previsões acerca das trocas comerciais e das questões financeiras e monetárias são em geral pouco favoráveis. A tudo

[289] *Idem,* p.37

isto se juntam os efeitos nefastos da seca e da desertificação em África, o que contribui para a ruína das economias de alguns países africanos.[290]

3.1.2. Línguas africanas como meio e matéria de ensino

O continente africano, tal como os outros continentes, por razões históricas e culturais, apresenta diferenças por vezes bastante acentuadas de país para país. Para além da multiculturalidade e do plurilinguismo existentes, as populações dos diferentes Estados apresentam também diferentes níveis de competência linguística, quer as línguas tenham origem africana ou europeia; quer sejam ou não maternas; quer tenham ainda 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. [291]

Torna-se, no entanto, relevante, o facto de, num conjunto de 38 países da África sub-sahaarina, 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, foi fundada ainda no primeiro quartel do século XIX por negros livres da América do Norte (que não dominavam as línguas africanas), mais precisamente, em 1822. Este país foi dependente dos Estados Unidos até 1847.[292]

A Nigéria, apesar do elevado número de línguas africanas (mais de 350) não se coibiu, de introduzir 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

---

[290] *Idem*, p.38

[291] Veja-se em ANEXOS I-G os diferentes papéis das línguas de comunicação como meio de ensino na África sub-sahariana até 1990

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

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.

3.2. Vertentes de educação para o desenvolvimento

Reconhece-se cada vez mais em todo o mundo que a formação inicial perdeu 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 resultado do aumento da esperança média de vida das populações, conjugado 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, consequentemente, o seu ciclo de vida vai ficando cada vez mais curto.[293] Daí que, no mundo contemporâneo, a educação se assuma como um processo que acompanha o ciclo de vida humano e configure um conjunto de vertentes muito diverso que, na opinião de Hermano Carmo, se pode sintetizar de acordo com o quadro 1.8. De uma forma geral poderemos verificar a existência de duas vertentes principais do processo educativo: a educação formal e a educação não formal.

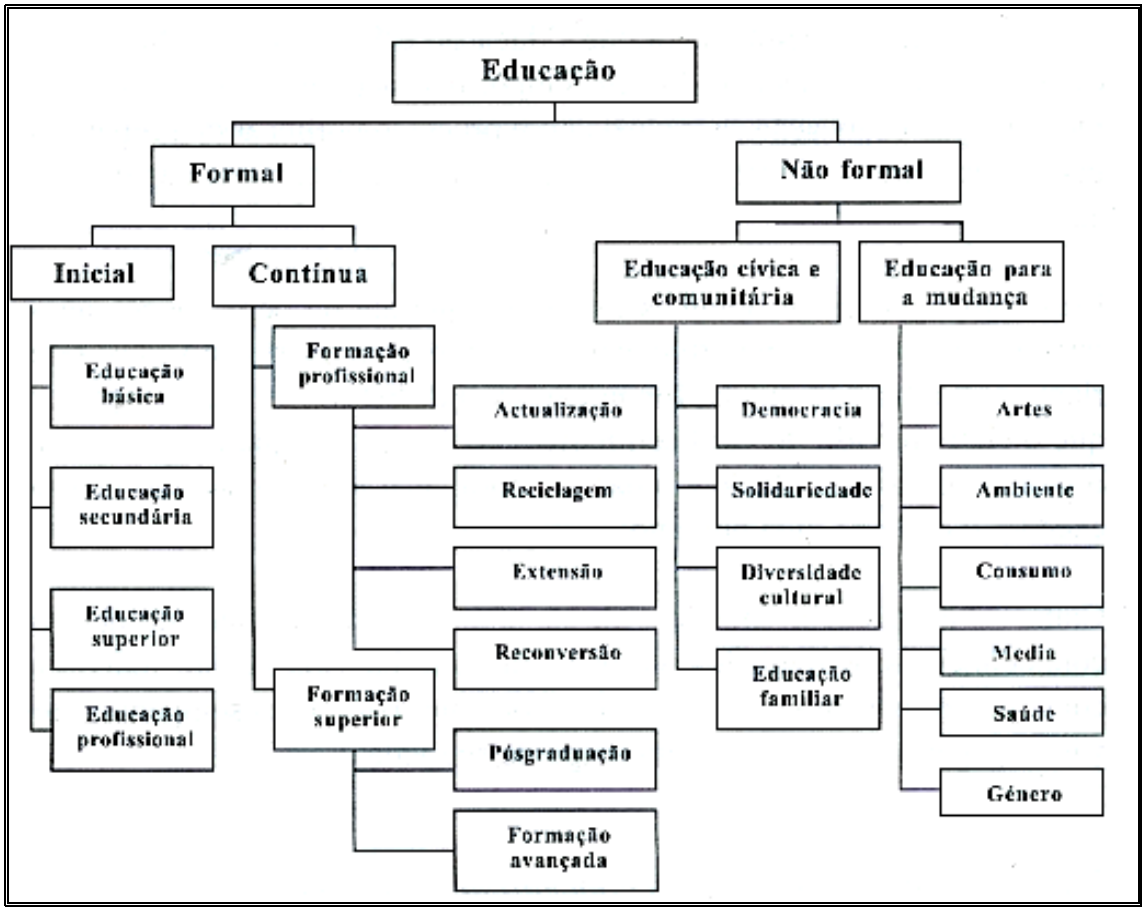
Na sequência do que afirmámos anteriormente, as necessidades de educação não se resumem hoje apenas à educação inicial – que comporta o ensino básico (pré-escolar e escolar), secundário, profissional e superior – mas integra também a formação contínua com diversificados modelos de formação profissional (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). Por outro lado, devido à consciência de que a educação institucionalizada não atinge todas as necessidades educativas, abrem-se dois caminhos ao nível da educação não formal:

- Educação para a mudança

[293] CARMO, Hermano (2001), *op. cit.*, p.244

- Educação cívica comunitária

QUADRO 1.8 – VERTENTES DE EDUCAÇÃO



FONTE: Hermano Carmo; *In*, A educação como problema social[294]

Através da educação para a mudança, crianças, jovens e adultos devem não só adaptar-se à aceleração das mudanças sociais contemporâneas, mas têm também de aprender a geri-la, para seu próprio proveito. É, portanto, no âmbito destas preocupações que surgem várias necessidades educativas como: educação ambiental; 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 as seguintes: educação para a democracia e para a solidariedade, educação familiar e educação intercultural.[295] Porém, o grande desafio de alguns países africanos, cujas populações vivem em contexto de multiculturalismo e de plurilinguismo, é o de levarem a

[294] *Ibidem*
[295] *Idem*, pp.244-245

cabo, desde os primeiros anos da formação inicial, uma educação bilingue e intercultural, algo de que falaremos mais ainda no decurso deste trabalho. Todas estas vertentes de educação surgem em consequência de três macro-tendências da sociedade contemporânea:

- As tendências para aceleração da mudança;
- As tendências para as assimetrias sociais;
- As tendências para a alteração dos sistemas de poder.

3.2.1. 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. 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."[296]

[296] NAISBITT, John (1988), *Macrotendências*, Presença, Lisboa, pp.40-41; *cit. in*, CARMO, Hermano (2001), *op. cit.*, pp.245-246

Esta situação dicotómica provocada pela aceleração da mudança e já verificada nos EUA existe também em outros países, tal como testemunha o relatório anual de 1999 da UNICEF:

> "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."[297]

Ora, estas novas necessidades educativas podem ser divididas em dois grupos:

- 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.

3.2.1.1. 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."[298] 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:

---

[297] UNICEF (1999), *Situação mundial da infância*, Educação, UNICEF, Brasília, p.7; *cit. in*, CARMO, Hermano (2001), *op. cit*., p.246
[298] CARMO, Hermano (2001), *op. cit.,* p.247

- 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 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.[299]

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 dia a dia. O próprio fenómeno da mundialização que, por seu turno, implica um maior cosmopolitismo, deverá levar a 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. Um investimento essencialmente válido e necessário para a maioria dos países africanos que, apesar de Estados independentes, têm ainda que edificar a unidade nacional no interior das suas fronteiras.

3.2.1.2. 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 partido dos recursos e sistemas energéticos;
- Utilizar da melhor forma as novas tecnologias como instrumentos e não como fins em si mesmos, contrapondo à dominante cultura do individualismo uma cultura de solidariedade;
- Produzir, distribuir e consumir bens e serviços, à escala mundial, tendo em vista a melhoria de qualidade de vida;
- Lidar com a diversidade de modelos de organização social (família, escola e empresa);

- Orientar e controlar a sua vida de forma autónoma;
- Utilizar de forma ética e crítica os média (telemática, self-media e multimédia);
- Aprender novas formas de se relacionar com o tempo[300] e com as culturas vigentes em presença."[301]

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 velhas para as mais novas;
- Uma socialização semelhante à que os grupos migrantes sofrem, em que as gerações em presença sofrem uma (res)socialização em simultâneo, fruto do contacto com as sociedades de acolhimento;
-Uma socialização de tipo inverso, das gerações mais novas para as mais velhas."[302]

Um fenómeno complexo, que está na base do conflito de gerações e que implica no alargamento das necessidades educativas a todas elas. Reconhecemos, no entanto, que o atendimento a estas questões sociais, poderá resultar numa sobrecarga de exigências para os sistemas educativos contemporâneos.

3.2.2. 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.

3.2.3. 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:

---

[299] *Ibidem*
[300] "Por exemplo, tirando partido dos crescentes tempos livres para melhorar a qualidade de vida"
[301] CARMO, Hermano (2001), *op. cit*., p.248
[302] MEAD; Margaret (1969), *O conflito de gerações*, D. Quixote, Lisboa, s/p; *cit. in*. CARMO, Hermano (2001), *op. cit*., p.248

> "- Em primeiro lugar, o avanço das novas tecnologias de informação e de comunicação (NTICs) e o desenvolvimento da sociedade de informação fizeram com que a principal fonte de poder deixasse de ser a riqueza e passasse a ser o conhecimento.[303]
> - Em segundo lugar, como expressão política do duplo processo de planetarização e de localização registado na segunda metade do século XX, observou-se um aumento dos protagonistas políticos e uma diversificação das suas relações, de acordo com uma tendência para a complexidade crescente."[304]

Estas alterações, em termos mundiais, passaram a traduzir-se em três 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, consequentemente, exigem novas aprendizagens por parte dos cidadãos, de modo a poderem tirar proveito dos novos sistemas de poder. "Quer através de formas mais eficazes e mais eficientes de governação, quer pela instauração de estratégias e práticas adequadas para se defenderem contra os excessos dessa governação."[305]

De entre as novas aprendizagens sobressaem as seguintes:

> "- Aprender a planear, ou seja, a definir rumos, '(…) adoptando a atitude prospectiva: olhando o presente a partir de um futuro desejável, a fim de seleccionar (…) os factos portadores de futuro'.[306] Por outro lado aprender a decidir sozinho e em grupo, para o que precisa de ganhar competências no domínio da identificação dos problemas, do confronto dialógico dos modos de os resolver e da escolha de soluções assumindo riscos. Em suma: aprender a ser autónomo, sem se insularizar no individualismo;
> - *Aprender democracia*, quer como meta a alcançar, quer como método a desenvolver no dia a dia."

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

---

[303] 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

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

[305] *Ibidem*

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

sua coesão interna e na sua locomoção em direcção a objectivos globais, como o Desenvolvimento e a Democracia."[307]

QUADRO 1.9 – SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO E ALGUMAS ESTRATÉGIAS NECESSÁRIAS

Situação	POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS
Escala *macro* • Maior procura educativa • Oferta educativa insuficiente	**Escala *macro*** (qualificação e diversificação da oferta) • 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
Escala *meso* • Problemas de eficácia • Problemas de eficiência	**Escala *meso*** • 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)
Escala *micro* • 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)	**Escala *micro*** • Estratégias compensatórias (aprendentes) • Formação contínua (ensinantes) • Estratégias de *empowerment* (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[308]

Como variável estratégica das sociedades contemporâneas, há hoje dois indicadores da Educação (de um total de quatro), que passaram a integrar o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). São eles: A taxa de alfabetização de adultos e a duração média da escolaridade da população

[307] CARMO, Hermano (2001), *op. cit*., p.250. Sobre educação para a democracia veja-se a título de exemplo, CARMO, Hermano (1999), *op, cit.*
[308] *Idem*, p.265

com mais de 25 anos. Os outros dois indicadores são a esperança média de vida à nascença e o rendimento *per capita* corrigido.

3.4. Os três níveis de abordagem em educação

Ainda de acordo com Hermano Carmo, podemos encarar as questões educativas a partir de três níveis de abordagem:

- 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.[309]

3.4.1. 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 as seguintes:

- Em primeiro lugar, uma política de coerência curricular. *Não há ventos favoráveis quando não se conhecem os rumos*.[310] Em termos gerais, qualquer sistema educativo deverá orientar-se para as necessidades educativas básicas referenciadas: a adaptação e gestão da mudança, o desenvolvimento, a solidariedade, a autonomia e a democracia (quadro 1.9).

---

[309] *Idem*, p.251

[310] "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

- Esta política exige um controlo absoluto e sistemático da ajuda financeira internacional, de modo a servir apenas os objectivos a que se destina e não quaisquer outros.
- Todo o processo educativo deve direccionar-se para a autonomização progressiva dos aprendentes. Tais políticas devem visar o desenvolvimento de competências metacognitivas que permitam a cada uma *ser sujeito da sua própria história*.[311] O 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.[312]
- 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 NTICs. 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.[313]
- 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.

3.4.2. 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;

[311] 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

[312] 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 pratice in ODL*, Athabasca University, Athabasca.

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

- No estabelecimento de parcerias entre a *organização escola* e a comunidade envolvente, a fim de procurar potenciar os recursos mútuos para o desenvolvimento de projectos educativos em regime de co-responsabilização;
- Na qualificação da gestão interna da escola, registando-se uma consciência crescente de que o desempenho da função de gestão exige competências específicas, para além da simples preparação profissional exigida a um docente. Nesse sentido, a formação de gestores tem-se assumido como uma política indispensável para dotar a escola de mais eficácia e eficiência."[314]

3.4.3. 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 também políticas que visam dotar os maiores protagonistas do processo educativo (professor/alunos) 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."[315]

Como tivemos oportunidade de verificar, a educação representa no mundo contemporâneo uma questão social complexa, que deve ser vista a várias escalas de análise, cada uma delas exigindo medidas de intervenção adequadas.

---

[314] CARMO, Hermano (2001), *op. cit.*, p.267

4. Em síntese

Face à globalização, os países africanos, cuja economia se baseia essencialmente na agricultura e na exportação de matérias-primas, ficaram expostos à deterioração dos tradicionais termos de troca. As matérias-primas, que produzem, perderam 55% do seu valor, em relação ao custo dos produtos manufacturados, entre 1960 e 1993. Contrariamente à população dos países do Norte, a grande maioria da população africana, de um modo geral, por razões de ordem histórica, apresenta elevados índices de analfabetismo e um baixo nível de escolarização. Mesmo quando os países são potencialmente ricos em matérias-primas, por falta de recursos humanos necessários em quantidade e qualidade acabam por ficar dependentes dos países industrializados, que são de facto detentores do conhecimento científico-tecnológico.

O acelerado crescimento populacional e a substituição de culturas alimentares por culturas de rendimentos avolumou os já de si complexos problemas dos países africanos, agravando as questões relacionadas com a fome, a desertificação das zonas rurais, o crescimento urbano desordenado e a emigração. Com o apoio de agências financiadoras, como o FMI e o Banco Mundial, passaram os países em desenvolvimento a sofrer a pressão das Políticas de Ajustamento Estrutural. Estas são consideradas teoricamente bem concebidas mas, na prática, não resolvem as necessidades de crescimento económico. Em vez de proporcionarem o aumento da produção, provocam por vezes um efeito perverso:

- Ao avolumar-se o crescimento da dívida externa, crescem também os juros contraídos pelos empréstimos;
- Para pagar os juros, os países em desenvolvimento reduzem os montantes orçamentais destinados à despesa pública;
- Sendo os rendimentos baixos, esta redução acaba por afectar os montantes mínimos necessários para os sectores sociais, como a saúde e a educação;
- Sendo a educação indispensável à formação dos quadros necessários para o desenvolvimento, a injecção de recursos financeiros para este sector não tem conseguido viabilizar a qualificação de quadros desejada.

---

[315] *Ibidem*

À falta de crescimento económico, junta-se a fragilidade e inadequação dos sistemas educativos. Consequentemente, face à aceleração das mudanças, o fosso entre os países em desenvolvimento (incluindo os países africanos) e os países industrializados tem-se tornado cada vez mais profundo, restando aos primeiros apelar por uma nova ordem económica mundial. Todavia, entende-se hoje que, a maior parte da solução dos problemas africanos está na cooperação internacional que deverá basear-se em princípios de eficácia e eficiência. Para além da cooperação regional africana e da cooperação com a União Europeia e outros países industrializados, a África terá que contar mais consigo própria, uma vez que, pelo menos a curto prazo, grande parte da ajuda internacional deverá ser canalizada para os países do Leste europeu. Logo, para além de medidas adequadas, de carácter económico-financeiro e de uma maior interiorização da necessidade de uma ética e arte governativa, tem sido consensualmente defendido, que é necessário direccionar a governação para uma maior participação dos cidadãos nas questões ligadas ao seu próprio desenvolvimento. Mas, para que essa cooperação com a sociedade civil se torne cada vez mais efectiva, a África terá que despertar competências a partir da satisfação de um conjunto de necessidades educativas. A formação de recursos humanos aparece assim como a única via que, a médio e longo prazo, poderá conduzir o continente africano à necessária autonomização e sustentabilidade. Daí que, os sistemas de Educação e Ensino dos países africanos tenham de estar adaptados às necessidades reais dos seus países e à própria gestão da economia.

No âmbito de um projecto estruturante de Educação em África, em vários fóruns internacionais tem-se concluído que se torna importante que, face à globalização, se considerem as seguintes medidas:

- Repensar e adaptar os conteúdos educativos e os materiais escolares na perspectiva do desagravamento das dificuldades económico-sociais e de uma maior contextualização cultural dos seus programas escolares. Quer para viabilizarem uma resposta adequada às necessidades das diferentes comunidades, quer ainda para inculcar nas populações o espírito de interculturalidade e da cultura da paz;
- Educar para as questões ambientais e demográficas;

- Educar para a saúde, de modo a conter o alastramento de doenças como o HIV-SIDA e a erradicar, entre outras doenças, a malária;
- Educar para o desenvolvimento e para a solidariedade tirando o maior partido possível dos meios informáticos e do ensino a distância;
- Administrar e gerir o mais possível os sistemas educativos, de modo a considerar a endogeneidade como factor de desenvolvimento;
- Procurar garantir aos futuros quadros o exercício de uma actividade profissional de modo a evitar a evasão dos mesmos ou o seu sub-aproveitamento.

Todavia, terá de se considerar que o aumento de investimento nos países africanos não poderá ser predominantemente financiado pela poupança doméstica, já que os seus rendimentos são baixos. Para que as iniciativas não morram à partida, para além da Ajuda Pública ao Desenvolvimento, terá que haver ainda:

- Um maior acesso dos países africanos ao mercado privado de capitais e à mobilização de recursos domésticos, que constituem a base fundamental do financiamento para o crescimento económico;
- Um maior acesso aos mercados internacionais, sem deixar de conciliar os interesses públicos nacionais com a maior abertura possível ao comércio internacional, à troca de ideias e à livre comunicação.

Também, não é demais considerar que, desenvolver é mais do que crescer. O crescimento económico é apenas um factor importante para que ocorra o desenvolvimento e o consequente bem-estar social. O actual conceito de desenvolvimento implica sustentabilidade e, deste modo, corresponde não só a um conjunto de transformações económicas, mas também sociais e estruturais, que não deixa de levar em conta as questões de ordem ambiental. Logo, a formação dos recursos humanos em África, como resultante de processos educacionais, terá de ser capaz de formar e de mudar hábitos e mentalidades, face à urgente necessidade de se conservarem contextos representativos da natureza e contextos culturais de alta significação.

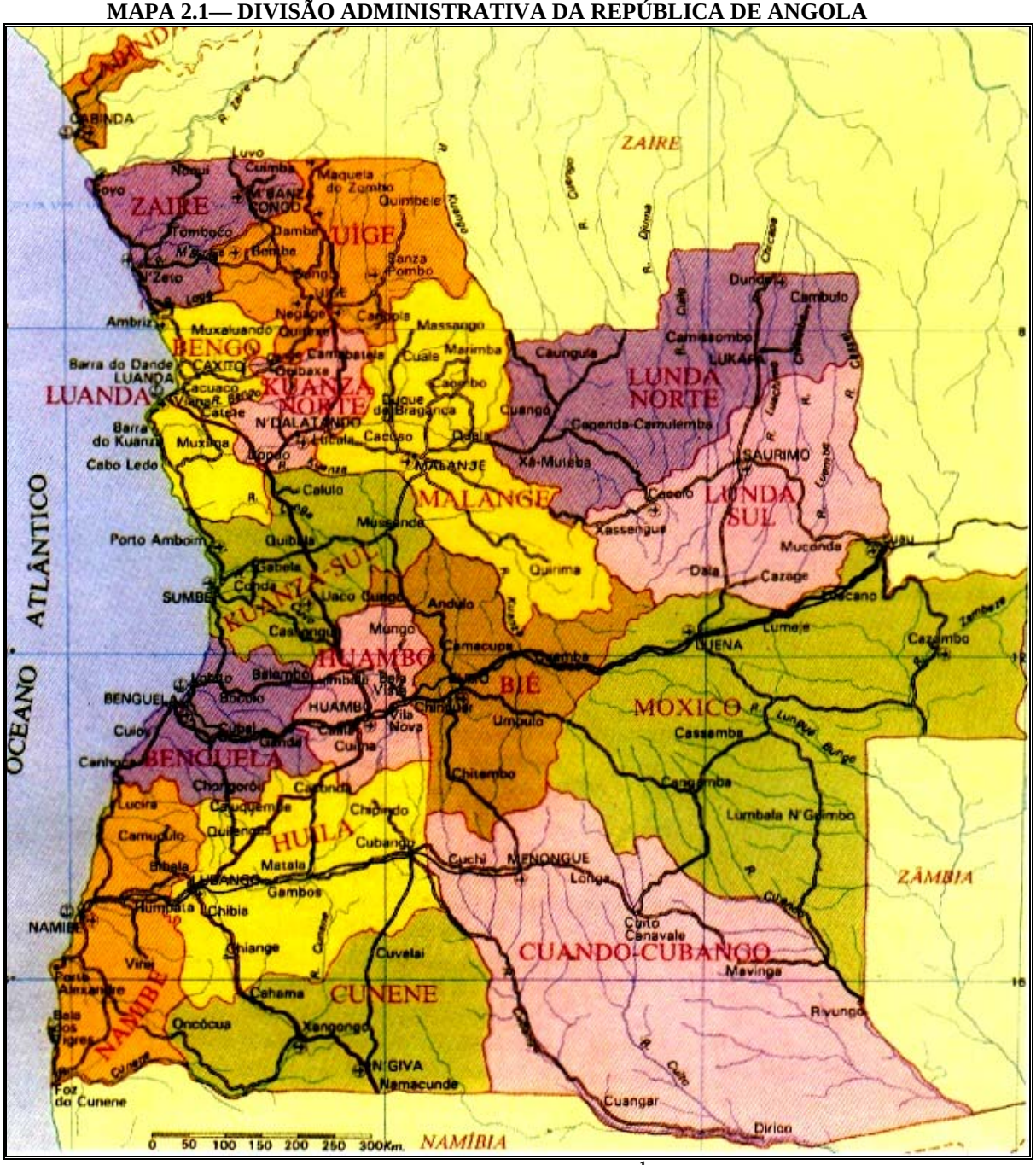
Também as guerras fratricidas e o elevado número de deslocados conduzem rapidamente os países africanos para situações de pobreza absoluta. Associado à pobreza está, entre

outros males: o desemprego, o sub-emprego, o trabalho infantil, a delinquência juvenil, a toxicodependência, a saúde precária, o analfabetismo…

Na certeza de que, no futuro, a África poderá herdar mais prejuízos do que lucros, fica desde já a necessidade de se reflectir sobre as urgentes estratégias de desenvolvimento a serem adoptadas pelos países africanos, onde o formador, como “actor de mudança”, terá necessariamente que ser mais valorizado, dado o papel preponderante e específico que poderá desempenhar junto das comunidades. Aos formadores, a começar pelo educador de infância, cabe uma responsabilidade ética no exercício da sua tarefa docente. Uma responsabilidade que, desde o início, deve ser inculcada àqueles que venham a optar por uma formação direccionada para a prática da docência e àqueles que, hoje, alunos, serão os dirigentes das sociedades africanas do amanhã.

CAPÍTULO II
CONTEXTO ANGOLANO E RECURSOS HUMANOS

MAPA 2.1— DIVISÃO ADMINISTRATIVA DA REPÚBLICA DE ANGOLA



FONTE: Monografia de Angola[1]

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 pobreza e a baixa escolarização. As gritantes necessidades educativas, por parte da grande maioria

[1] MONOGRAFIA DE ANGOLA (2001), Ministério do Planeamento, Governo de Angola, Executive Center, Luanda, p.10

das populações africanas, levou-nos a salientar a importância do formador, como peça fundamental para a melhoria da qualidade de vida de diferentes grupos populacionais. As riquezas naturais são obviamente importantes para o crescimento económico. Contudo, sem o domínio do conhecimento para uma aplicação científico-técnica e tecnológica, as populações não se desenvolvem de forma sustentável e os países, apesar de politicamente independentes, não se tornam autónomos.

Os sistemas educativos desenvolvem-se em contextos específicos da vida de um país ou de um povo e que, em princípio, os mesmos se devem circunscrever ao tempo e ao espaço para que foram concebidos. Antes de nos debruçarmos sobre o papel da formação dos recursos humanos, torna-se indispensável conhecer primeiro e com algum detalhe este país, nas suas diferentes vertentes: geográfica, político-administrativa, económica e sócio-cultural. Um tipo de conhecimento indispensável que, por razões de ordem histórica e educacional, muitos dos próprios angolanos desconhecem e/ou deturpam.

1. Geografia física

Atendendo aos seus recursos naturais agrícolas e minerais espalhados por todo o território e orla marítima, Angola ficou conhecida em todo o Mundo como um dos países com maiores potencialidades económicas da África subsahariana. Ocupa uma área de 1.246.700 Km^2 na parte Ocidental da África Austral e situa-se: entre os paralelos 4º 22´ e 18º 02´ no Hemisfério Sul, e os meridianos 4º 05´ e 11º 41´ a Este de Greenwich.

A República de Angola, com uma configuração geométrica semelhante a um quadrado, é o quinto maior país, em extensão, da África ao sul do Sahara. A sua paisagem vai desde o deserto à floresta virgem tropical. A sua costa marítima tem 1.650 km e é das mais extensas do continente africano. Já as suas fronteiras terrestres totalizam 4.837 km. O comprimento máximo no sentido Norte/Sul é de 1.277 Km e a sua máxima largura no sentido Oeste/Leste é de 1.236 Km.

Etimologicamente, Angola deriva de "Ngola"[2], nome atribuído a uma dinastia dos povos Ambundu,[3] fixados no médio-Kwanza. O país é limitado a Norte, pela República do Congo e por uma parte da República Democrática do Congo (ex-Zaíre); a Leste, pela República da Zâmbia e por uma outra parte da República Democrática do Congo; a Sul, pela República da Namíbia e a Oeste, pelo Oceano Atlântico, abrangendo ainda o Enclave de Cabinda. Este encontra-se situado a Norte, entre a República do Congo e a República Democrática do Congo.

O território dispõe de três importantes portos de mar: Luanda, Lobito e Namibe, sendo o segundo considerado um dos melhores da costa ocidental de África. Alguns dos seus vários acidentes geográficos tornaram-se, do ponto de vista turístico, em autênticas atracções, tais como: as baías de Cabinda, de Luanda, de Porto Amboim e dos Tigres; as saliências conhecidas como a Ponta do Dande e Cabo Ledo, na província do Bengo; as quedas de Kalandula na província de Malange; a fenda da serra da Tundavala, na província da Huíla…

---

[2] SANTOS, Eduardo dos; (1969), *Religiões de Angola*, Junta de Investigações do Ultramar, Lisboa, p.19

[3] O que pertence à etnia Mbundu. O que pertence ao grupo Ambundu. O que fala a língua Kimbundu. Habitante de Luanda. PARREIRA, Adriano; (1990), *Dicionário Glossográfico e Toponímico da documentação sobre Angola – séculos XV-XVII*, Editorial Estampa, Lisboa, p.24. Contudo, José Redinha não considera a existência de um grupo etno-linguístico Ambundu e, tal como Vatomene Kukanda, designando-o como grupo etno-linguístico Kimbundu. REDINHA, José (1974), *Etnias e Culturas de Angola*, Instituto de Investigação Científica de Angola; Luanda, p.33 e KUKANDA, Vatomene, *op. cit.*, p.23. Para este dois autores, os Ambundu são um sub-grupo do Grupo Etno-linguístico Kimbundu, chegando mesmo Redinha à afirmação de que "são no entanto obscuras as origens dos Ambundos e as suas relações étnicas com os Ngola e os Jingas, também componentes do grande Grupo Etno-linguístico Quimbundo". *Cf.*, REDINHA, José (1974), *op. cit.*, p.33. Ainda para Redinha, Mbundo (embora com uma grafia diferente daquela que é utilizada por Adriano Parreira e Vatomene Kukanda), é uma designação semelhante a Ovimbundu; ou seja, "Grupo Mbundo ou Ovimbundo". *Cf.*, REDINHA, José (1974), *op. cit.*, p.39. Já Vatomene Kukanda designa este último grupo etno-linguístico apenas por "Grupo Umbundu". KUKANDA, Vatomene, *op. cit.*, p.23. Todavia, José Redinha, explica ainda o seguinte: "*Mbundo* é uma forma da palavra *Ambundo* (povo do grupo etno-linguístico Kimbundo) e também da palavra Bundo (povo do grupo etno-linguístico Umbundo). O Radical *mbundo* aparece-nos repetidamente e sob a forma Quimbundo (foneticamente igual a Kimbundo), é usada como nome de etnia ou de tribo para os referidos *Bundos*, população dum grupo étnico e dialectal diferente que é o Umbundo, já anteriormente referido. Seja que uma língua designada mbundo, por alguns, dividida em Kimbundo do norte e Kimbundo do sul, abrangeu (e em certa medida ainda abrange) confundindo-os étnica e linguisticamente, os Mbundus ou Bundos (Umbundos) a sul daquele rio. Limitando-nos apenas aos territórios a norte do rio Cuanza, depara-se-nos, desde longa data, por motivos de identificação ou de confusão entre aqueles nomes, a palavra *Ambundo* (ou Ambundos), com um sentido amplo de grupo linguístico. Assim o expressam muitas notícias e diversos autores, incluindo Chatelain, o melhor conhecedor da sua língua, para quem os *Ambundos* compreendiam os *Dembos*, os *Mbacas*, os *Ngolas* ou *Ndongas* da bacia do Uamba, e os habitantes de Luanda. Ainda segundo Cordeiro da Mata, abrangiam, inclusive, os Quissama, Libolo e Haco. Evitando aumentar os exemplos desta ordem, que tomariam imprevistas dimensões, passamos a apontar dois factos contraditórios entre si: a) A importância dos Ambundos levada até um significado de grupo etno-linguístico. b) A ausência dos Ambundos na quase totalidade dos registos e cartas étnicas angolanas". *Cf.*, REDINHA, José (1965), *Distribuição Étnica da Província de Angola*, Centro de Informação e Turismo de Angola, Luanda, p.5

Existem em Angola duas estações climáticas distintas: a das chuvas – húmida e quente, que decorre de Setembro a Abril, pronunciando-se com alguma antecedência ou mais tardiamente em algumas regiões – e a do cacimbo[4] – seca e fria, que vai normalmente de Maio a Setembro. Dada a extensão do território, há uma grande variedade climática de região para região: no litoral a precipitação média anual é inferior a 600 mm, mas na província de Cabinda, a Norte, chega a atingir por vezes valores na ordem dos 800 mm, enquanto que, na província do Namibe, no litoral sul, atinge apenas 50 mm. Tal facto ocorre porque o litoral norte apresenta um clima tropical seco e o litoral sul um clima desértico. A costa marítima angolana sofre ainda a influência da corrente fria de Benguela.

A humidade relativa média anual é superior a 30% e a pluviosidade diminui de norte para sul. Nas regiões do interior a precipitação varia entre 600 mm e 1000 mm. A Norte e a Nordeste o país apresenta clima tropical húmido com temperatura e pluviosidade elevadas. Nos planaltos, por influência da altitude, o clima modifica-se: a temperatura média desce abaixo dos 19º C., ou ainda menos durante a estação seca, com amplitudes térmicas diárias acentuadas. Este é também o clima que caracteriza o Sudeste do país. Já o Sudoeste é semi-árido, com pluviosidade anual que varia normalmente entre 500 e 800 mm e com temperaturas baixas no cacimbo e durante a noite. O Leste apresenta um clima tropical moderado e o Sul clima desértico.

Os cursos de água em Angola têm a sua origem na vertente ocidental e correm quase todos de leste para oeste, em direcção ao Atlântico. Os rios da vertente norte correm para a Bacia do Zaire, confluindo no rio Kassai e Kwango. O rio Kwanza dirige-se na linha norte/sul e, posteriormente, para ocidente. Já os rios que surgem da vertente sul correm para a Bacia do Zambeze. Há cursos de água de alimentação constante ou regular; rios cujo caudal varia com as estações (das chuvas e do cacimbo); e rios temporários. A maioria dos rios, que corre em Angola, é temporária. De entre os cursos de água de alimentação constante, destaca-se, a Norte, o rio Zaire, de regime equatorial, o que se justifica pela sua localização na zona de chuvas permanentes. Os rios do Sul, como o Bero, na província do Namibe, correm nas regiões secas e são temporários.

[4] Do Kimbundu "Kisibu". Estação mais seca e temperada que a das chuvas, cuja duração varia consoante o espaço geográfico; PARREIRA, Adriano (1990), *op. cit.*, p.32

Com excepção do rio Zaire, a grande maioria dos rios em Angola não favorecem a navegação, constituindo-se, no entanto, num incalculável potencial, como fontes de energia.

Dentre os rios mais importantes enumeramos os seguintes: na fronteira Norte, o Zaire, que apenas numa parte do seu curso corre em Angola; o Kwanza, com uma extensão navegável de 960 km, corre de norte e, posteriormente, para oeste, em direcção ao Atlântico; o Cunene que, do Planalto Central, corre para a fronteira sul, numa extensão navegável de 200 km; o Kubango, com 975 km, avança em direcção à República da Namíbia; e o Keve, que segue no sentido leste/oeste.

A estrutura geológica de Angola é principalmente caracterizada por três unidades: orla sedimentar litoral (3,3%), que acompanha a costa; formações de cobertura (59%), abrangendo as regiões nordeste, leste, sudeste e parte sul; maciço antigo (38%), cobrindo quase toda a metade oeste. Do ponto de vista geo-morfológico a partir da costa encontram-se as seguintes unidades: faixa litoral, zona de transição, cadeia marginal de montanhas, planalto antigo, bacia do Zaire, bacia do Zambeze e bacia do Lubango.[5]

O território é principalmente caracterizado por extensos planaltos e pelo Talude Atlântico, escadaria abrupta em direcção ao Oceano. O ponto mais elevado do território é o Monte Moco, com 2.620 metros. Nos planaltos situam-se as grandes bacias hidrográficas, sendo as dos rios Zaire, Mbridge, Kwanza (a maior), Queve, Cunene e Cuando as mais importantes.

Mais de 50% dos solos sofrem processos constantes ou periódicos de erosão provocados pelas chuvas e pela incidência solar. Os solos mais férteis encontram-se junto aos rios, onde se concentram aluviões por eles transportados e que, em geral, são ricas em elementos minerais e compostos orgânicos. Tal facto proporciona uma maior rega com menor dispêndio. Mas, nas regiões mais secas, de clima desértico, o solo é pouco fértil.

Angola possui vastos recursos florestais, principalmente na floresta do Maiombe (província de Cabinda), e na região dos Dembos (província do Kwanza Norte), onde se

[5] GUIA DO MUNDO (2000), Trinova Editora, Lisboa, p.18

encontram madeiras de valor económico elevado, como: pau-preto, ébano, sândalo, pau-raro e pau-ferro. Dos recursos minerais destacam-se: o petróleo (Cabinda, Soyo e Kissama) e os diamantes (Lunda Norte, Lunda Sul e Malange). Além destes recursos minerais, Angola possui ainda grandes jazidas de ferro, cobre, ouro, chumbo, zinco, manganês, volfrâmio, estanho e urânio.

Das principais cidades, destacam-se: Luanda, a capital, que, em 1988, deveria ter cerca de 2.081.000 habitantes, mas hoje, calcula-se que comportará mais de 3 milhões de pessoas. Em 1983, o Huambo teria cerca de 203 mil habitantes, Benguela 155 mil, Lobito 150 mil e, em 1984, a cidade do Lubango teria cerca de 105 mil habitantes.[6]

2. Divisão administrativa e órgãos de soberania

A administração angolana, em 2000, apresentava a seguinte configuração: 1.271 povoações, 376 comunas, 163 municípios e 18 províncias.[7]

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 cinco anos, podendo, no entanto, ser reeleito para mais um mandato. Presentemente, o Governo da República está constituído em Governo de Unidade e Reconciliação Nacional (GURN) e integra os representantes dos partidos políticos com assento na Assembleia Nacional.[8]

O poder político caracteriza-se, hoje, como sendo uma democracia presidencial. O Eng. José Eduardo dos Santos é, desde 20 de Setembro de 1979, o chefe de Estado, após ter sucedido ao Dr. António Agostinho Neto. O Eng. José Eduardo dos Santos foi confirmado como Presidente da República nas eleições de 29 e 30 de Setembro de 1992, que tiveram lugar na presença de observadores internacionais.

---

[6] *Ibidem*
[7] MONOGRAFIA DE ANGOLA, *op. cit.*, pp.10-11. Veja-se em ANEXOS II-A a organização administrativa da República de Angola
[8] *Idem*, p.12

Quanto ao poder legislativo angolano, a Assembleia Nacional conta com 223 membros eleitos por voto directo, para mandatos de 4 anos. Dada a situação de guerra civil, que prevaleceu em Angola até Abril de 2002, o Parlamento tinha inicialmente votado uma primeira prorrogação até ao ano 2000.[9] Hoje aguarda-se pelo fim de uma nova revisão constitucional para serem, posteriormente, convocadas eleições, já com o país pacificado.

Os partidos políticos mais representativos são o Movimento Popular de Libertação de Angola – MPLA, que se encontra no poder desde a data da independência do país, em 11 de Novembro de 1975; a União Nacional para a Independência dos Territórios de Angola – UNITA – principal partido da oposição; a Frente Nacional de Libertação de Angola – FNLA; a Frente para a Democracia – FPD; o Partido Reformador Social – PRS; o Partido Liberal Democrático – PLD; o Partido Democrático Angola – PDA; e o Partido Social Democrático Angolano – PSDA. É ainda de referir a existência de um movimento independentista denominado, Frente de Libertação do Enclave de Cabinda – FLEC – que apresenta várias tendências e desenvolve acções armadas na região, com o objectivo de alcançar a independência do Enclave.[10]

Após a realização das primeiras eleições multipartidárias e apesar da situação político-militar, naquela época, se caracterizar pela existência de uma guerra levada a cabo pela UNITA e pela FLEC, contra o governo democraticamente instituído, registou-se, a partir de 1994, o aparecimento das primeiras publicações da imprensa privada: O *Imparcial Fax,* o *Correio da Semana* e o *Comércio Actualidade* fazem a sua entrada no mercado luandense e passam a sair para a rua juntamente com o *Jornal de Angola*, o diário oficial.[11]

Em 1996, havia em Angola quatro jornais com uma tiragem média de 12 exemplares por mil habitantes.[12] Posteriormente, surgiram outros periódicos na imprensa privada

[9] GUIA DO MUNDO, *op. cit*., p.18
[10] Sobre o caso do enclave de Cabinda veja-se SOUINDOULA, Simão (1994), *Paz para Cabinda: Dados históricos do projecto de autonomia*, *In*, COLLOQUE DE PARIS (16-18 Février 1994), *Paix, Progrès et Démocratie en Angola*, Edition du Centre Culturel Angolais, Paris, pp.36-44; CARVALHO, Paulo de (2000), *Guerra e Paz aos olhos dos luandenses*; *In, La Reconciliation en Angola*. Une Contribuition pour la Paix en Afrique Australe, Centre Culturel Angolais, Paris, pp.211-222; e ainda CARVALHO, Paulo de (2002), *op. cit*., p.39-43
[11] MONOGRAFIA DE ANGOLA, *op. cit*., p.23
[12] GUIA DO MUNDO/2000, *op.cit*., p.18

como: o bi-semanário *Folha 8*, o *Agora*, o *Angolense*, o *Actual* e o *Independente*. Também por volta de 1996 registava-se a existência de 54 receptores de rádio, 6,6 televisores e 4,7 telefones por mil habitantes. Em 1997, por cada 10.000 habitantes havia apenas 0,02 utilizadores de Internet.[13]

3. População

Desde 1970 que não é realizado em Angola um censo geral da população. Nesse ano o país tinha cerca de 5.673.000 indivíduos, o que correspondia a uma densidade global de 4,55 habitantes/Km^2.

QUADRO 2.1 – DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO ANGOLANA POR PROVÍNCIAS

PROVÍNCIAS	POPULAÇÃO	%
BENGO	220.000	1,9
BENGUELA	1.400.000	12,2
BIÉ	950.000	8,3
CABINDA	164.000	1,4
CUANDO CUBANGO	333.000	2,9
CUNENE	362.000	3,2
HUAMBO	1.400.000	12,2
HUÍLA	1.100.000	9,6
KWANZA NORTE	350.000	3,0
LUANDA	2.450.000	21,3
LUNDA NORTE	302.000	2,6
LUNDA SUL	162.000	1,4
MALANGE	740.000	6,4
MOXICO	324.000	2,8
NAMIBE	116.000	1,0
UÍGE	855.000	7,4
ZAIRE	250.000	2,2
TOTAL	**11.478.000**	**100,0**

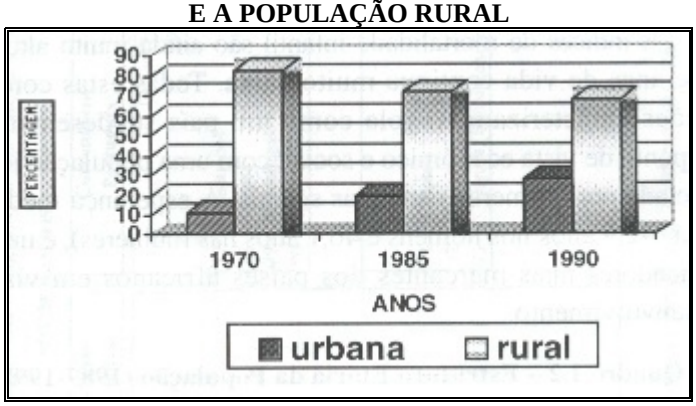
FONTE: PAM, *In* Revista Angola Informação[14]

Em 1993, dados do PAM – Programa de Alimentação Mundial – afirmavam que a população angolana andaria pelos 11 milhões de habitantes. De acordo com este dado, a densidade demográfica era pouco inferior a 9 habitantes/Km^2, dos quais 37% viviam nas zonas urbanas e os restantes 63% nas zonas rurais. Considerou ainda esta fonte que, até ao final do milénio, a população angolana deveria corresponder a um total de 11.478.000 habitantes, distribuídos pelas 18 províncias do país, de acordo com o quadro 2.1.

[13] *Ibidem.*
[14] ANGOLA INFORMAÇÃO (Maio de 1997), *Especial Economia*, Publicação nº4 da Embaixada de Angola em Portugal, Lisboa, p.35. Veja-se em ANEXOS II – Organização Administrativa da República de Angola.

Em 2000, as estimativas oficiais, que incluem deslocados e refugiados, apresentaram um universo populacional de 14.602.000 indivíduos, o que equivale a uma densidade média global de 11,71 habitantes/Km^2.[15] De acordo com estas fontes, em 2000 registavam-se cerca de 3.830.000 deslocados e mais 300 mil refugiados em países vizinhos.[16]

QUADRO 2.2 – PERCENTAGEM ENTRE A POPULAÇÃO URBANA E A POPULAÇÃO RURAL



FONTE: Instituto Nacional de Estatística da República de Angola

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 representou pouco mais de 51% (1990-2000) e o peso da população oficialmente considerada pré-activa (entre os 6 e os 13 anos de idade) rondou os 21,7%. Uma das características da população angolana é ser muito jovem.

Com já afirmámos anteriormente, a longo prazo isto constitui um potencial de recursos humanos para o desenvolvimento do país. Mas, a curto prazo, esta população jovem representa, sobretudo, dificuldades acrescidas em termos de despesas e encargos sociais, que terão que recair sobre a População Economicamente Activa (PEA).[17] Em termos globais, as províncias mais populosas são as de Luanda (devido ao processo de deslocação das populações do interior para o litoral, que se iniciou praticamente após a independência do país), do Huambo, do Bié, de Malange e do Uíge.

[15] MONOGRAFIA DE ANGOLA, *op. cit.*, p.17
[16] 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.
[17] GUIA DO MUNDO, *op. cit.*, p.18

QUADRO 2.3 – POPULAÇÃO RESIDENTE POR PROVÍNCIAS

ANOS / PROVÍNCIAS	1990	1995	1998	2000
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
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 nº33[18]

QUADRO 2.4 – ESTRUTURA PROVINCIAL DA POPULAÇÃO

ANOS / PROVÍNCIAS	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 Angola[19]

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. Daí que, as províncias de Luanda, Benguela e Bengo tivessem sido as que, proporcionalmente, atraíram mais população. As províncias de Luanda, Huambo, Bié,

[18] MONOGRAFIA DE ANGOLA, *op. cit.*, p.18
[19] *Ibidem*

Uíge e Benguela representam no seu conjunto pouco mais de 16% da área territorial do país e concentram quase 56% da população total.

QUADRO 2.5 – PROJECÇÃO 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 nº9, Mesa Redonda de Doadores – Bruxelas 1995[20]

A análise da estrutura etária da população angolana permite também verificar o seguinte:

- Praticamente 50% da população total projectada para 2000 deveria ter menos de 19 anos de idade;
- A população em idade pré-escolar representava cerca de 17% da população total;
- A população mais idosa (com mais de 60 anos) deveria constituir 5,1% da população total em 2000;
- A população potencialmente estudantil (5-24 anos), em 2000, representava provavelmente 42,4% da população total;
- A população potencialmente empregável (25-64 anos) corresponderia a 37,9% da população em 2000.

As taxas de crescimento demográfico são relativamente elevadas, o que leva a inferir que a população angolana ainda se encontra numa fase ascendente de transição

[20] *Idem*, p.19

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.

QUADRO 2.6 – 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 Community[21]

FONTE: Relatório sobre o Desenvolvimento Humano, 2001[22]

De acordo com o Relatório do Desenvolvimento Humano de 1999, em 2015, a taxa de crescimento da população deverá fixar-se em 2,9%. A taxa de fertilidade total, em 1997, foi de 6,8%, enquanto que a taxa de utilização de contraceptivos, entre 1990 e 1998, correspondeu a 8%. A população feminina foi calculada em 50,6% (1997) e a população urbana, nesse mesmo ano, em 32,3%.[23] A esperança média de vida (42,9 anos para os homens e 46,1 anos para as mulheres) é um dos indicadores mais característicos dos países africanos ainda não industrializados. Em 1999, entre 174 países enumerados de acordo com o IDH, Angola ocupava o 160º lugar[24]. Em 2002, face a um total de 173 países avaliados, a posição de Angola praticamente não se alterou e passou a ocupar a 161ª posição.[25] Em Angola, não só a esperança de vida é muito baixa como os índices de mortalidade infantil são muito elevados. As principais causas de doença e morte são: a malária, a pandemia do HIV-SIDA, as doenças diarreicas agudas, o sarampo, a

[21] 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. Em Setembro de 2003 Angola assumiu a presidência da Organização por um ano. *In*, http://www.angolapress-angop.ao/noticia.asp?ID=139123, em 02/09/03

[22] RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO (2001), PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD, Lisboa, *cit. in*, MONOGRAFIA DE ANGOLA, *op. cit.*, p.19

[23] RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO (1999), PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD, Lisboa, s/p *cit. in*, GUIA DO MUNDO, *op. cit.*, p.18

[24] 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

[25] RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO (2002), PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD, Lisboa, p.152

tuberculose e o tétano. Do ponto de vista religioso, para além das crenças tradicionais africanas professadas por cerca de 29,9% da população, os restantes 70,1% ou são católicos ou então protestantes.

4. Dados macroeconómicos

4.1. Caracterização Geral

QUADRO 2.7 – 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

FONTES: Ministério do Plano e Banco Nacional de Angola[26]

No período entre 1990 e 2000, os mais importantes indicadores macroeconómicos que caracterizam a economia angolana, de acordo com o quadro 2.7 e a preços correntes e em milhões de dólares norte americanos, tiveram o seguinte comportamento:

- Apesar de uma evolução muito reduzida 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";

[26] MONOGRAFIA DE ANGOLA, *op. cit.*, p.31

- As Exportações Médias Anuais (EXTotal) atingiram 4.388 milhões de dólares a que correspondeu uma TMAVARI das exportações de 8,94%;
- O ano de 2000 corresponde ao 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, ou seja 26,4 % em média acima das exportações. Registando-se no ano 2000 uma inversão da tendência, a TMAVARI das importações acabou por ser 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 em (-1,9%) no ano de 2000;
- Menos evidente foi o comportamento da inflação, embora não deixe de apresentar uma tendência positiva de redução da sua dinâmica de variação: Entre 1993-1996 registaram-se níveis de hiper-inflação de quatro dígitos, que são no fundo responsáveis pelo valor da inflação média anual da década de 90, de cerca de 997,5%. O ano de 1997 foi o de mais baixa inflação (dois dígitos), passando, nos anos seguintes, a ser retomada uma inflação de três dígitos;
- 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 1298% em 1991 para 5,11% em 2000, um valor que aparentemente se aproxima da estabilização deste mercado.[27]

4.2. Estrutura económica e dinâmicas de crescimento

Um dos maiores problemas da economia angolana reside nas grandes assimetrias sectoriais.

[27] MONOGRAFIA DE ANGOLA, *op. cit.*, pp.31-32

QUADRO 2.8 – 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 Angola[28]

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 corresponde 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 Agricultura, Silvicultura, Pecuária e Pesca (AGSILPES): nesta mesma década, não chegam no seu conjunto a alcançar 10% do PIB: nesta década de 90, a sua representatividade média foi de apenas 9,4%, sendo, os melhores anos, os de 1992 e 1998;
- A actividade diamantífera (DIAMANT) possui dinâmicas importantes 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) tem vindo a perder cada vez mais peso ao longo dos anos: 4,75% em média ao longo da década de 90 e apenas 2,9% em 2000;
- Idêntico desempenho ocorre no sector da construção (CONSTRU).[29]

[28] *Idem*, p.32
[29] *Ibidem*

QUADRO 2.9 – DINÂMICAS SECTORIAIS DE CRESCIMENTO ECONÓMICO

ANOS	AGSILPES	PETROLE	DIAMANT	INDÚSTRI	ENERAGU	CONSTRU	COMÉRCI	SERVNCO
1989	-0,72173	0,121298	0	27,23498	5,21327	0,189917	4,99914	0
1990	-2,59184	4,077247	0	-5,24255	-12,1622	0,999483	-1,99951	0
1991	-14,9459	7,288624	22,85	-10,7713	3,918919	3,049742	3,500246	-3,45
1992	-27,3	10,5	45,7	-16,3	20	5,1	9	6,9
1993	-46,2	-8,4	-88,2	-15,4	0	-45,1	55,9	-30,1
1994	8,5	9,2	89,1	6,6	4,8	21,8	6	-8,5
1995	37,6	12	-3,2	17,5	10,5	15	7,2	1,5
1996	9	11,1	-11,1	8	10,6	7	3,8	0,5
1997	9,7	3,2	58,7	9,3	9,4	13	9,4	5,5
1998	5	3,5	88,5	4,9	14,3	10	5	0
1999	-10,1	3,5	-20	4	-6,9	10	4,7	-7,5
2000	3	1,6	5	5,6	5	6	5	5,6
MÉDGEO	**-4,73996**	**4,65867**	**-1,21385**	**2,194537**	**5,041062**	**2,2555963**	**8,614811**	**-4,1098**

FONTE: Ministério do Planeamento[30]

As dinâmicas sectoriais de crescimento do PIB (quadro 2.9) reconfirmam que a economia petrolífera é a que regista maior crescimento.

> "Os aspectos mais salientes, para além do ritmo constante de variação do PIB da economia petrolífera – apenas perturbado pelo descalabro social pós-eleitoral de 1992 – são a regressão da actividade agrícola (uma das mais afectadas pela guerra e pelas deslocações da população) e os crescimentos da energia e água, do comércio e outros serviços."[31]

4.3. Investimentos

Por falta de recolhas numéricas sistemáticas, os dados estatísticos que constam do quadro 2.10 não integram informações sobre a expressão e comportamento do investimento privado nacional. Porém, verifica-se que o investimento directo estrangeiro (sobretudo do petróleo e ultimamente também dos diamantes) se comportou dum modo muito dinâmico durante a década de 90, com taxas de crescimento médio de 16,5% para o investimento bruto (IDEBUSD) e de 3,16% para o investimento líquido (IDELUSD).

Constata-se também que o peso do investimento directo estrangeiro no PIB é muito elevado. Mais de 10%, em média, neste mesmo período (IDEL/PIB). Todavia, a participação das despesas de capital do Estado na dinamização da economia nacional tem sido muito tímida.

---

[30] *In*, MONOGRAFIA DE ANGOLA, *op. cit*., p.33
[31] *Idem*, p.33

> "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]."[32]

QUADRO 2.10 – COMPORTAMENTO DOS INVESTIMENTOS NA DÉCADA DE 90

ANOS	IDELUSD	IDEBUSD	IGUSD	ITLUSD	ITBUSD	IG/PIB	IDEL/PIB	ITL/PIB	ITB/PIB
1900	-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 Angola[33]

4.4. Dívida externa

Os indicadores gerais sobre a dívida externa de Angola constam do próximo quadro (2.11). 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 ratio 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 maiores produtores ao sul do Sahara. Foram descobertos gigantescos poços no Bloco 17, como: o Girassol, Dália, Rosa, Lírio, Tulipa, Orquídea,

[32] *Ibidem.* O que se encontra entre parêntesis recto é da nossa responsabilidade.
[33] *Ibidem*

Cravo, Camélia, Jasmim e Perpétua, cujas reservas estão estimadas em cerca de 2,5 mil milhões de barris.

QUADRO 2.11 – 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 – Ratio do stock em relação ao PIB e às exportações; RSEDPE 1 e 2 – Ratio 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 FMI[34]

Também 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.[35]

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% na década. Fruto do aumento da produção verificada neste período, as exportações passaram a registar as seguintes alterações: duma cifra na ordem de 437 mil barris em 1990, as exportações passaram para 702 mil barris em 2000,ou seja, um acréscimo na ordem dos 61%. Porém, o emprego oferecido pelo sector dos petróleos, entre 1990/2000, face ao aumento da produção, 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 suficientemente disponível em Angola.[36] Dos cerca de 85% de analfabetos estimados em 1975, no final do milénio havia ainda mais de metade da população adulta analfabeta. Tal facto reflecte-se necessariamente na estrutura profissional, marcada por uma acentuado défice de recursos humanos

[34] *Idem*, p.35
[35] Veja em ANEXOS II-B (Angola no contexto dos Agrupamentos Económicos na África Sub-Sahariana).
[36] MONOGRAFIA DE ANGOLA, *op. cit.*, p.42

qualificados. Por outro lado, ainda em 1997, o coeficiente de dependência correspondia a 102,3%, esperando-se no entanto que, por volta de 2015, venha a baixar para 88%.[37]

QUADRO 2.12 – 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 Minas[38]

A produção de diamante, a segunda maior fonte de riqueza do país, apesar de ter sido bastante afectada pela guerra, cresceu cerca de 55% entre 1993 e 2000.[39]

5. A problemática angolana

Angola, tal como grande parte dos países africanos ao sul do Sahara, desde a sua independência que tem sido retratada nos diferentes órgãos de comunicação social como um país adiado, vivendo em constante desassossego. De facto, após quase década e meia de violentos confrontos com a administração colonial portuguesa, seguiu-se uma fratricida guerra civil, considerada hoje "a mais longa na história recente de África".[40]

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; sobrepovoamento 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 dificuldades gritantes vividas em Angola ainda no início do século XXI.

---

[37] GUIA DO MUNDO, *op. cit.*, p.18
[38] MONOGRAFIA DE ANGOLA, *op. cit.*, p.43
[39] *Ibidem.*
[40] M'BOKOLO, Elikia, *op. cit.*, p.7

Segundo Ruy Duarte de Carvalho, investigador angolano, há quem pense, de há muito tempo a esta parte, que a crise angolana resida apenas na guerra que, segundo a linguagem adoptada, foi imposta aos angolanos, determinando, posteriormente, todo um conjunto notório de consequências resultantes da mesma. Outros afirmam que a crise é o resultado da "aberração de uma economia planificada" (que nunca o foi); ou da "frustração de uma proposta socialista (que nunca soube ensaiar-se e não passou, globalmente, de uma caricatura desconcertante."[41]

Ruy Duarte justifica estas suas posições frisando que, também em outros países africanos, se constatam situações semelhantes, sem que, no entanto, esses mesmos Estados tenham vivenciado situações de guerra prolongada (como ocorreu em Angola), ou tenham mesmo experimentado o exercício de um regime pretensamente marxista ou marxizante. Na opinião deste investigador, o dilema angolano (não subestimando a guerra e os seus resultados) deve-se sobretudo ao seguinte:

> "(...) a crise institucional se traduziu por uma dissolução abrupta das instâncias até então prevalentes, as coloniais. Boas ou más, constituíam um elemento sobre o qual se estruturavam muitas das relações que urdiam o quotidiano da prática social e das estratégias pessoais e de grupo que asseguravam a sobrevivência. Ao que se seguiu, podemos dizer que na generalidade, uma confusa procura de alternativas que antes de se sedimentarem em fórmulas, boas ou más, minimamente estáveis e funcionais, deu oportunidades a toda a sorte de improvisações, criando mesmo aos poderes ditos tradicionais a ilusão de que lhes estava reservado algum papel reconhecido e legal, hipótese que cedo se viria a desvanecer."[42]

Com a saída dos portugueses no pós-independência toda a malha comercial e de economia monetária ficou seriamente afectada. Como os mecanismos de substituição não se tornaram operacionais abriu-se espaço para "uma boa dose de improvisação teórica e prática". Tal como aconteceu em toda a parte do mundo em que as condições estruturais, do passado e do presente, se assemelhavam às angolanas, passou-se de forma semelhante ao seguinte:

---

[41] 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.

[42] *Idem*, pp.127-128

> "(...) o (...) Estado produziu sobretudo (...) uma dinâmica capaz de garantir a sua própria reprodução, resultando daí a emergência de uma classe político-burocrática particularmente apta a recuperar e a 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."[43]

Sobre a questão étnica, 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."[44] Crawford Young, que se debruçou sobre a experiência da edificação do estado-nação na República Democrática do Congo, considera inócuo o tribalismo antigo,[45] e ao clientelismo de Estado apelida-o de moderno "tribalismo" em África.

No sentido lado, 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 "nacionalismo". Porém, os europeus que visitavam e escreviam sobre África, raramente estabeleceram qualquer associação deste género antes do imperialismo moderno. 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.

---

[43] *Idem*, p.131. Veja-se a propósito, MILLER, Joseph C. (1995), *Poder Político e Parentesco – Os antigos Estados Mundu em Angola*, Arquivo Histórico Nacional – Angola, Ministério da Cultura, Luanda. A propósito da relação entre o poder político e o parentesco, consta por exemplo nesta obra 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., *op. cit*., p.277-278

[44] DAVIDSON, Basil, *op. cit*., p.20

[45] "A passagem da etnia ao etnismo efectua-se pela assimilação de manifestas situações de desigualdade a identificações 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: Burindi, 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, Colecção Ensaio – 3, Luanda, p.153

De salientar 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, na década de 1880, 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."[46] Segundo Basil Davidson:

> "(...) 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."[47]

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 África. As suas rivalidades semeiam naturalmente o caos. Tal como a miséria económica, que actualmente aflige grande parte de África, este tribalismo ou clientelismo, "reflecte, em grande medida, características patológicas do Estado [africano] contemporâneo": do estado-nação pós-colonial ou como outros designam "neocolonial", resultantes da descolonização.[48]

---

[46] DAVIDSON, Basil, *op. cit.,* p.21

[47] *Ibidem.* A propósito do conceito de identidade, voltaremos mais adiante a abordar questões relacionadas com este mesmo assunto.

[48] 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

Uma vez que "a política também se faz – ou faz-se principalmente? – de ocultações"[49], normalmente o discurso político é, na maioria das vezes, 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, o Eng. 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:

> "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

[49] CARVALHO, Ruy Duarte de (1992), *op. cit.*, p.126

> 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. (…)"[50]

Retemos desta opinião do chefe de Estado angolano, o papel da educação e do ensino como motores essenciais de um processo direccionado para a paz, unidade, reconciliação e desenvolvimento, que não dispensa as tradições e os valores culturais do passado. Retemos ainda a essência do desenvolvimento endógeno e a necessidade de envolvimento de todos os cidadãos nos projectos da sociedade; i.e, "papéis de sustentação e não de entrega sob encomenda". Contudo, todo esse processo nos leva a ter de encontrar um mesmo sentido de pertença, ou seja, uma identidade resultante das configurações sociológicas de Angola, enquanto estado-nação gerado pelo nacionalismo que lhe é próprio. De acordo com Ruy Duarte de Carvalho,

> "A carga semântica que na praça pública o termo [nacionalismo] exprime faz pressupor que nacionalista é quem pugna pelos interesses do seu país e ninguém entre nós admite que a sua atitude de cidadão possa ser situada fora dessa colocação."[51]

Mas, por razões de ordem histórica, o Estado Angolano, tal como o conjunto dos Estados africanos modernos, foi fundado na concepção jacobina de Estado, que se instituiu antes de Angola estar consolidada em Nação de um só Povo. De considerar que no passado existiram em Angola nações pré-coloniais que, com organização político-administrativa, económica, e sócio-cultural própria, se constituíram em reinos.

Após a independência, o Estado angolano passou a ter a responsabilidade de um projecto nacionalista, assente em pressupostos ideológicos, direccionado para a construção da Nação. Qualquer Estado necessita da Nação para que possa existir e

---

[50] SANTOS, José Eduardo dos, *Prefácio*, *In*, MONOGRAFIA DE ANGOLA, *op. cit.*, pp.6-7
[51] 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, p.2

reproduzir-se. Para tal, Angola, como a maioria dos Estados africanos modernos contam, 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 visada há-de projectar-se;
> - Uma bem escassa e, nalguns casos, pouco profunda história comum das populações contidas nesse espaço, muitas delas só relacionáveis umas com as outras a partir de uma curta e desigual experiência colonial."[52]

Porém, tal como já afirmava no século XVIII o deputado britânico Edmund Burke (1729-1797) "os Povos que não olham para trás, para os seus antepassados, não serão capazes de olhar para a frente, para a prosperidade".[53] Logo, uma mais adequada contextualização da realidade angolana, leva-nos a enveredar pela análise das vertentes de diversidade e de identidade.

As primeiras abarcaram questões relacionadas com a dimensão e variedade multicultural e plurilinguística; as segundas, com as raízes de uma mesma pertença cultural de origem bantu; com o resultado de um contacto de meio milénio com os portugueses; com factores ideológicos provocados pela reivindicação nativista e proto-nacionalista que, entre outros, estão na génese de uma consciência nacionalista angolana. Também, os cerca de 40 anos de guerra que, de forma mais ou menos directa, atingiram todos os angolanos e acabaram por, dramaticamente, se constituir numa vertente de identidade.[54]

5.1. Vertentes de diversidade

Antes de nos debruçarmos sobre Angola, enquanto sociedade multicultural e plurilinguística, devemos levar em linha de conta algo que já afirmámos anteriormente

---

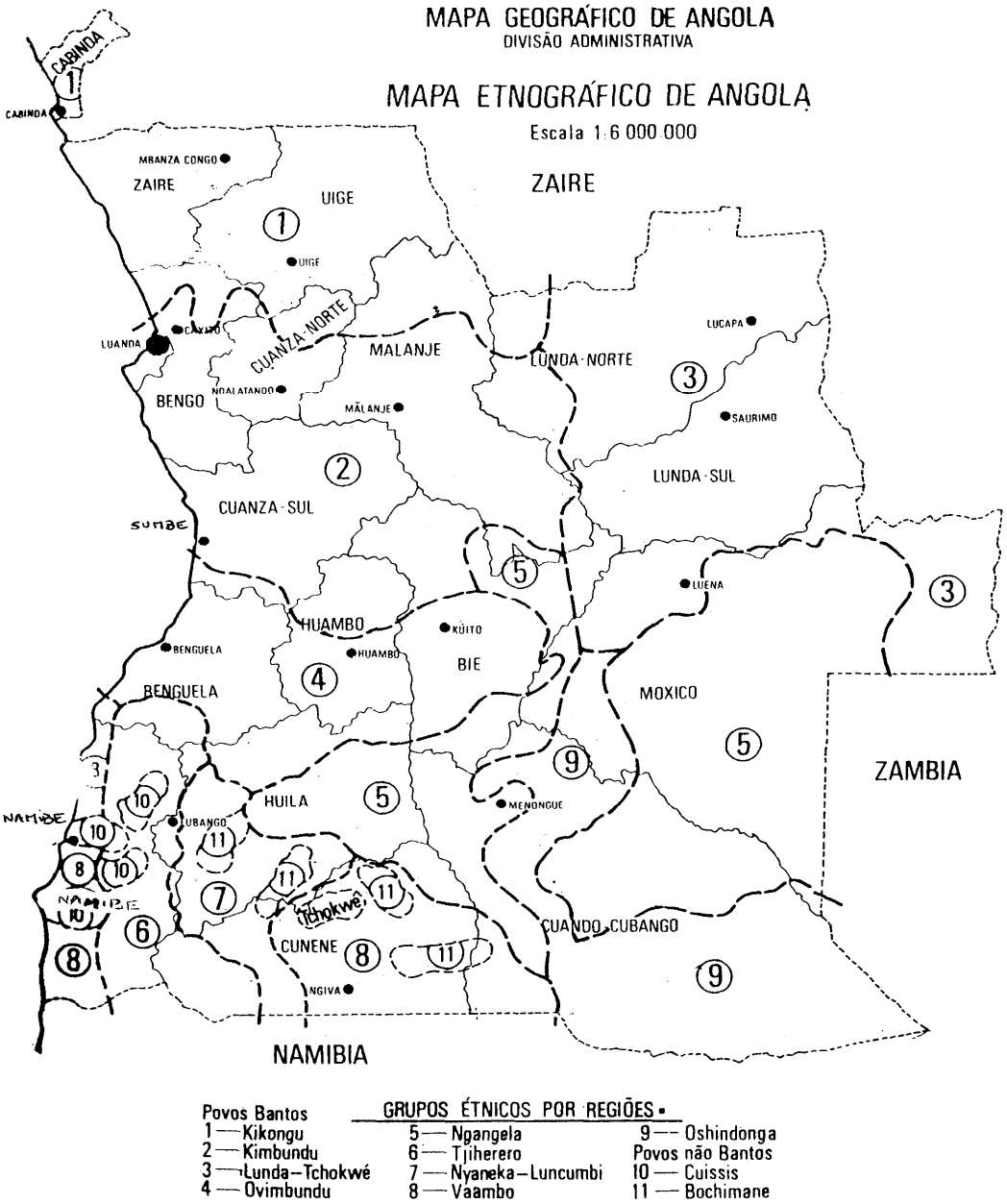
[52] *Idem*, pp. 3-4

[53] 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

[54] Veja-se a propósito entre outros, ANSTEE, Margaret 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.

numa citação de Basil Davidson. O facto de que, em África, algumas etnias supostamente tradicionais, não passarem de criações coloniais.[55]

MAPA 2.2 – MAPA GEOGRÁFICO E ETNOGRÁFICO DE ANGOLA



Fonte: João Vicente Martins, *In* Crenças, Advinhação e Medicina Tradicionais dos Tuchokwe, do Nordeste de Angola [56]

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

[56] MARTINS, João Vicente (1993) *Crenças, Adivinhação e Medicina Tradicionais dos Tuchokwe, do Nordeste de Angola***,** Instituto de Investigação Científica e Tropical, Lisboa, p.37

Por outro lado, de acordo com António Custódio Gonçalves, "a cristalização de 'etnias' reenvia depois a processos de dominação política, económica ou ideológica de um grupo por outro." Logo, este investigador afirma que:

> "As etnias são 'significantes flutuantes', ou seja, um conceito dinâmico que permite compreender uma realidade social mutante. São realidades fluidas, em movimento: ninguém é exclusivamente membro de uma etnia; os indivíduos como os grupos sociais são ou deixam de ser, segundo o espaço e o tempo, membros de uma determinada 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'. A colonização cristalizou num território fixo e institucional estas identidades individuais e identificações colectivas, dando origem a uma série de 'safaris ideológicos' que todos nós conhecemos.[57]

Ainda segundo Custódio Gonçalves, o debate sobre a etnia, a etnicidade, o tribalismo é necessário pelos seguintes aspectos:

> "As identidades culturais não são rígidas nem imutáveis. São sempre processos de identificação em curso e constituem uma sucessão de configurações e representações que de época para época dão corpo e vida a tais identidades. É necessário conhecer quem pergunta pela identidade, em que condições, contra quem, com que propósitos e com que resultados."[58]

Esta reflexão de António Custódio Gonçalves tornar-se-á mais tarde oportuna, quando abordarmos a questão do luso-tropicalismo e da crioulidade em Angola. O sociólogo Victor Kajibanga propõe uma abordagem epistemológica endógena para análise dos processos societais angolanos.

5.1.1. Uma sociedade multicultural

A população angolana é caracterizada pela existência de um variado mosaico cultural, dada a coexistência de diferentes grupos etnolinguísticos, quase todos de origem *bantu* que, por sua vez, se dividem em quase uma centena de subgrupos.[59] Com estatísticas

[57] GONÇALVES, António Custódio (2003), *op. cit.*, p.12
[58] *Ibidem*
[59] Veja-se em ANEXOS II-C, os Grupos e Sub-Grupos Etnolinguísticos de Angola

recolhidas em 1960,[60] portanto, ainda antes do eclodir da guerra colonial em 1961 e de uma maior desestruturação das comunidades tradicionais, de entre os grupos étnicos mais importantes,[61] destacamos os seguintes:

5.1.1.1. Os Bakongo

Os 500.000 bakongo, em Angola, representavam, em 1961, apenas 25% da população total desta etnia. A maioria residia na bacia do rio Zaire e nos territórios vizinhos das actuais República Democrática do Congo e República do Congo. Todavia, a sua capital cultural é, em Angola, na cidade de Mbanza Kongo, antiga capital do Reino do Kongo, que se destacou pelo seu papel político predominante durante os séculos XV e XVI.

Makukua Matatu Malamb'e Kongo[62] é uma frase que, de acordo com a tradição oral Bakongo[63], nos leva a entender, que o reino do Kongo era um todo composto por três partes distintas: *Makukua; Matatu; Malamb'e*. Segundo o relato de Ana Maria de Oliveira, "são os três troncos de termiteira[64], as três pedras ao fogo que suportam a panela, o que em sentido figurado significa: a lareira, a casa materna e, por analogia, o lugar onde se cria, onde se decide, o centro onde tudo começou."[65] Daí que *Makukua Matatu Malamb'e Kongo* pode, em princípio, ser aceite como "as três lareiras, as três pedras base, as três partes, a trindade que formava o antigo reino do Kongo."[66]

Estas três componentes correspondem a três áreas geograficamente distintas e bem diferenciadas do ponto de vista social e económico. Cada uma delas encontra-se

---

[60] PÉLISSIER, René (1986), *História das Campanhas de Angola*, vol. 1, Editorial Estampa, Lisboa, pp. 21-23

[61] NEVES, Fernando; (1974), *Negritude e Revolução em Angola*, Edições "ETC", Paris, pp. 24-29.

[62] NDWALA, Raphael Batsikama ba Mampuya ma *Voici les Jagas ou l'histoire d'un peuple parrecide bien malgré lui*, Kinshasa s/e, p.176, *cit. in*., OLIVEIRA, Ana Maria (1999), *Elementos Simbólicos do Kibanguismo*, Missão de Cooperação Francesa – Cultura em Novembro/94, Luanda, p.19

[63] "Grupo etnolinguístico que está na base da formação do antigo reino do Kongo. O idioma é o kikongo, falado não só na República de Angola, mas também na República Democrática do Congo, na República do Congo e na República do Gabão". *Cf.* FERNANDES, João; NTONDO, Zavoni (2002), *Angola: Povos e Línguas*, Editorial Nzila, Luanda, p. 45

[64] "Entende-se por térmite, um insecto cujo nome vulgar é formiga-branca, que abunda nos países quentes e destrói tudo que encontra; as térmites constroem ninhos (termiteiras), que podem atingir dois metros de altura". *Cf.* SÉGUIER; Jaime, *op. cit*., p.1164

[65] NDWALA, Raphael Batsikama ba Mampuya ma, *op. cit.*, p.179, *cit. in*. OLIVEIRA, Ana Maria, *op.cit.*, p.19

[66] *Ibidem*

administrativamente associada a cada um dos descendentes do manicongo[67]: *Kongo-dya-Mpangala*; *Kongo-dya-Mulanza*; *Kongo-dya-Mpanzu*. O centro de convergência dessas três partes é designado por *Kongo-dya-Nza*.[68]

O antepassado de todos os Congoleses (a "mãe grande" que a tudo deu início) é *Nzinga*, filha de *Nkuvu*, que foi casada com *Nimi* e teve dois rapazes e uma menina, respectivamente, *Vit'a Nimi*, *Mpanzu'a Nimi* e *Lukeni Lwa Nimi*. Os três constituem a base da sociedade congolesa *Makukua Matatu Malamb'e Kongo*. O nome das três crianças, associado ao nome de *Nzinga* representa a linhagem *Tuvila.* [69]

Vita Nimi, o filho mais velho de *Nimi,* a quem se chamou *Ne Nvunda*, era também conhecido por *Nsaku,* que significa aquele que traça os destinos do Kongo. Daí que deste ramo tenha surgido uma descendência de diplomatas, pois sempre que os reis tinham necessidade de enviar embaixadas ou missões ao estrangeiro, escolhiam individualidades do ramo *Kisaku.*

O segundo filho, *Mpanzu'a Nimi*, teve uma descendência numerosa. Era por natureza guerreiro, também um excelente agricultor e um bom conhecedor de minerais.

Lukeni foi a mais difícil de criar. Daí ser também conhecida por *Vuzi*, ou seja, aquela que cria problemas. Era muito bela e desprezava quase tudo o que comia, excepto carne. Casou-se e teve filhos, que eram também muito admirados, quer pela sua beleza, quer pelo seu carácter. Cada um destes três filhos de *Nzinga* recebeu uma parcela do território do reino do Kongo. A fronteira de cada área geográfica era delimitada com a plantação de uma árvore de nome *Nsanda*, que simboliza a vitalidade e a firmeza do

---

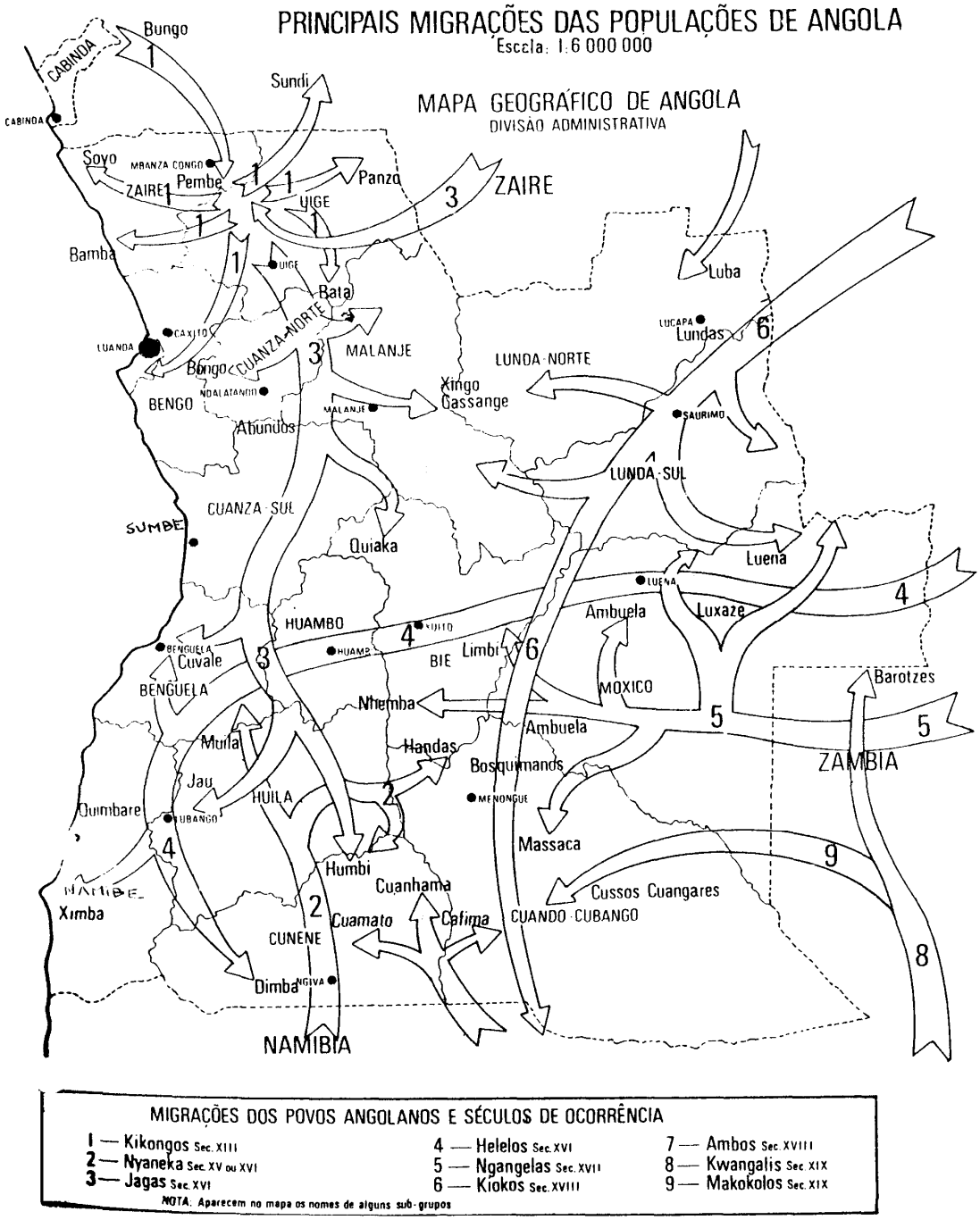
[67] O mesmo que Ntotila ou rei do Congo. "Muene Congo" *Muene* (em forma sincopada *Ne*), ou *Mani*, quer dizer "senhor", "dono da terra". *Muene* (ou *Mani*) + *Congo*: "Senhor do Congo", "Rei do Congo". *Cf.* SANTOS, Eduardo dos (1969), *op. cit.*, p.20. Ver em ANEXOS II-A e B listas nominais dos *Ntotila* ou *Manicongo*. De acordo com as fontes consultadas verifica-se que, um mesmo ntotila, apresenta diferentes grafias do seu nome em kikongo e, aparentemente, de acordo com as fontes consultadas, somos também levados a inferir uma possível confusão entre nomes e cognomes (?!). Mas, as datas de reinado e os nomes de baptismo em português permitem uma fácil identificação do próprio manicongo. Contudo, procurámos aproximarmo-nos o mais possível de Raphael Batsikama ba Mampuya ma Ndwala, várias vezes citado por Ana Maria de Oliveira, por ele próprio ser um bakongo nascido na República Democrática do Congo, país muito familiarizado com a utilização das línguas africanas até nas instituições de ensino, desde a colonização belga.

[68] NDWALA, Raphael Batsikama ba Mampuya ma, *op. cit.*, p.179, *cit. in*, OLIVEIRA, Ana Maria, *op. cit.*, pp. 19 e 35

[69] OLIVEIRA, Ana Maria, *op. cit.*, p. 20

povo congolês. Nas zonas territoriais pertencentes a um grupo diferente, era associado um outro símbolo de referência, capaz de ser reconhecido pelo grupo.

MAPA 2.3 – PRINCIPAIS MIGRAÇÕES DAS POPULAÇÕES ANGOLANAS E SÉCULOS DE OCORRÊNCIA



Fonte: João Vicente Martins *in*, Crenças, Adivinhação e Medicina Tradicionais dos Tutchokwe do Nordeste de Angola.[70]

[70] MARTINS, João V. *op. cit,*. p. 41

Afirma-se também que as delimitações geográficas do reino do Kongo correspondiam a um espaço territorial, "entre o segundo e o décimo terceiro grau, a Sul do Equador."[71] O que equivale a dizer que a fronteira Sul coincidiria com uma linha imaginária que ia do Cabo de S. Catarina, no Atlântico, ao ponto de confluência entre o rio Zaire e o rio Kwangu. A Ocidente, o reino do Kongo estava delimitado pelo Oceano Atlântico e a Este "tocava o país dos Lunda". Também há quem refira que a Sul existiriam várias linhas fronteiriças e que o reino do Kongo poderia fixar-se para "além do décimo terceiro grau de latitude sul."[72]

Essencialmente agricultores, mas também pescadores (os solongo) e comerciantes (os zombo), os Bakongo foram a primeira etnia a ter contacto com os portugueses, quando o navegador Diogo Cão chegou à foz do rio Zaire, em 1485 (?).[73]

5.1.1.2. Os Ambundu

Foi, no século XVII, a primeira nação africana a ser sujeita a uma nação europeia.[74] Talvez por esse facto, tenham também sido os mais aculturados de todas as etnias angolanas.[75] Segundo J. Cavazzi, o primeiro soberano do reino de Ngola[76], seria "Ngola-Mussuri, o que quer dizer rei serralheiro, a quem um ídolo tinha ensinado a arte fabril de preparar o ferro, para fazer machados, machadinhos, facas e setas, que eram necessários para as diferentes actividades quotidianas. Isso veio a dar-lhe prestígio e uma fonte de riqueza, o que, por sua vez, lhe permitiu alcançar importância e admiração junto das populações. Daí que muitos régulos o elegessem chefe de uma vasta região

---

[71] NDWALA, Raphael Batsikama ba Mampuya ma, *op. cit.*, p.160; *cit. in*, OLIVEIRA, Ana Maria, *op. cit.*, p.21

[72] *Ibidem*

[73] "Está ainda por se esclarecer o ano em que Diogo Cão descobriu o Zaire. As dúvidas andam em torno da data (1482) inscrita no Padrão de Santo Agostinho, erguido no cabo de Santa Maria, e dos anos de que nos falam João de Barros (1484), Duarte Pacheco Pereira (1484), Rui de Pina (1485), Garcia de Resende (1485), D. Francisco de S. Luís (1485)..."*Cf.,* SANTOS, Eduardo dos (1969), *op. cit.*, p. 31.

[74] NEVES, Fernando, *op. cit.*, p.25

[75] "A integração cultural do Grupo Etno-linguístico Quimbundo atingiu um desenvolvimento que justifica para este ciclo etnológico uma classificação de luso-quimbundo". *Cf.*, REDINHA, José (1974), *op. cit.*, p.34. Relembramos que, José Redinha e Vatomene Kukanda, contrariamente à maioria dos cientistas sociais angolanos, em vez de Grupo Etnolinguístico Ambundu, opta pelo nome de Grupo Etnolinguístico Kimbundu, pelas razões que atrás apresentámos.

[76] 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. 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.

que se passou a chamar *Ndongo.*[77] Foi-lhe dado o título de *ngola* ou *rei* e a todo o território se chamou reino de *Ngola* ou de *Angola*, mantendo-se assim a primeira designação.

Ngola-Mussuri teve várias mulheres. Mas apenas a uma concedeu o título de *ngana-inene*, ou seja, a dona da casa, a "grande senhora", que teve três filhas dele: *Zunda-dia-ngola, Tumba-dia-ngola* e uma terceira cujo nome é desconhecido. Deste modo, ficava assim marcado o carácter inicialmente matrilinear das linhagens dos futuros *ngola*. O facto da esposa não lhe ter dado um filho varão, levou-o a casar a sua primeira filha com um escravo, a quem já havia agraciado com algumas liberdades. Nomeou-o "vice-rei." No entanto, este acabou por matar Mussuri, seu sogro, e tinha por intenção matar também a sua própria mulher, caso não viesse a falecer repentinamente. E é assim que Zunda, a primogénita de Mussuri "foi proclamada e venerada como rainha", afirmando-se que terá governado bem até à velhice, porém de uma forma triste por não ter filhos. No entanto, invejava Tunda, sua irmã, mãe de dois rapazes, casada com um "Ngola Quiluanji". Escolheu um dos sobrinhos para herdeiro e durante algum tempo dedicou-se a prepará-lo para a sucessão. Mas, a partir de uma determinada altura, temeu que este a destituísse e mandou-o matar. Em represália, sua irmã e seu cunhado acabaram por diligenciar também a sua morte. Com o apoio das populações, Tunda foi proclamada rainha e procurou dividir o poder com o marido, mas este declinou tais responsabilidades. De comum acordo, resolveram fazer "coroar o filho de ambos, Ngola Quiluanji Quiassamba", segundo J. Cavazzi, "quarto rei de Angola", a quem foram atribuídas qualidades de "homem valoroso", que "aumentou o reino com novas conquistas". Teve "muitíssimos descendentes, que foram os chefes das mais importantes famílias do reino", filhos de diferentes mulheres.[78] Neste relato, Cavazzi teve a preocupação de chamar a atenção dos leitores para a origem do reino do Ndongo: "deve ser deduzida dos vislumbres das tradições orais que, com o decorrer do tempo,

[77] "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." HEINTZE, B. (1972), *Histórical 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

[78]CAVAZZI J. A. (1985), *Descrição Histórica dos três Reinos Congo, Matamba e Angola*, Junta de Investigação do Ultramar, Lisboa, vol. I, pp. 253 e seguintes; *cit. in*, 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.181

são sempre mais ou menos alteradas".[79] Calcula-se que os Ambundu sejam demograficamente a segunda maior etnia de Angola e andariam, em 1960, à volta de um milhão de habitantes. No seu território se implantou Luanda[80], a capital da ex-colónia portuguesa, hoje, capital da República de Angola.

5.1.1.3. Os Ovimbundu

Correspondem à etnia mais homogénea e mais numerosa. Calculava-se que o seu número correspondesse, em 1960, a 1.500.000 pessoas. Os Ovimbundu nunca tiveram uma estrutura política central, como os Bakongo e os Ambundu. Possuíam uma organização complexa de vinte e dois reinos, às vezes confederados, com chefes que governavam de três a trezentas aldeias. Porém, nunca estiveram profundamente divididos, quer linguística, quer politicamente.

---

[79] *Ibidem*

[80] "Luanda, era o nome do baculamento ou tributo pago "voluntariamente" pelos sobas à Coroa Portuguesa, como forma de reconhecimento de vassalagem aos senhores do Ndongo; Luanda significava também região plana, o que parece não fazer muito sentido se atendermos ao espaço ocupado actualmente pela cidade. Porém, Luanda, a Luanda dos fins do século XVI, pouco se estendia para além da Praia e da Praia Grande, bairros que confrontavam com a ilha de Luanda, que provavelmente lhe deu o nome. Luanda significa também rede, de tipóia, de pesca; Luanda também designada Cidade de Angola, Porto de Angola, Vila de Olanda ou por Cidade. A região de Luanda foi chamada de São Paulo de Luanda, em 1576 e São Paulo da Assumpção de Luanda, em 1649. Durante o século XVII, a povoação ainda não se tinha estendido à Praia do Bispo, às Ingombotas ou ao Bungo. Já se definia a rua Direita e a Maianga ou a Lagoa dos Elefantes (um lugar remoto para os moradores aonde existiam as Kasimba, depósitos naturais de água potável aonde se abasteciam os habitantes). Uma fonte do século XVII refere-se à igreja da Nazaré, como um lugar "desviado da cidade", o que nos pode sugerir uma ideia diferente da que actualmente temos. É a localização da povoação a sua característica mais peculiar e a que, durante séculos, contribui para a definição do seu carácter e das suas gentes. Local costeiro, já assinalado nas cartas geográficas da época, foi considerado um dos melhores portos naturais do mundo, o que em parte pode explicar a razão pela qual Luanda se tornou porventura, em alguns períodos da História, o principal porto exportador de escravos do mundo. Era o sertão que a alimentava de escravos, forjando-se gradualmente uma sociedade poderosa, cosmopolita, multirracial e rica, mas também decadente, viciada e dependente. Os moradores de Luanda alimentavam-se com os produtos vindos das fazendas do Bengo e dos arimos (propriedades agrícolas) do Museke (região do Ndongo que exportava anualmente para Luanda, no século XVII, cerca de 40 000 sacos de fuba). A Luanda chegavam e partiam as mais diversas mercadorias como os panos de ráfia, o marfim, a algália e, sobretudo, os escravos de todas as idades, sexo, condição e etnia que rumavam para São Tomé, Índias de Castela e todos os portos das Caraíbas e americanos, e também para a Europa. Luanda era a metrópole do comércio mercantil do tráfico de escravos. Os escravocratas, negros e mestiços na sua maioria, mas também brancos e judeus, homens e mulheres, clérigos e militares, enviavam os seus pumbeiros (de *Pombe*, o mesmo que Sertão e etimologicamente do kimbundu *Mpumbu*) – comerciantes do sertão, na maioria negros e mestiços, mas também brancos – para trocarem panaria (uma certa qualidade de pano) e outras mercadorias por escravos. Estes moradores foram aos poucos impondo um poderio militar próprio e em muitos aspectos autónomo que, em diversos momentos, dominou áreas extensas dentro do território do Ndongo e também do Kongo e da região de Benguela". *Cf.*, PARREIRA Adriano (1990), *op. cit*. pp. 95, 156, 157 e 165.

A tradição oral, sobre a origem dos ovimbundu, segundo o mito *Ngalandi*, diz-nos o seguinte:

> "Um dia, caiu do céu um homem, que teve o nome de *Féti*, que quer dizer o princípio. O bom do homem deu em percorrer a terra e notou que, havendo muitos animais, se encontrava um só homem, que era ele. Que aborrecimento sentir-se tão só no meio dessa criação! Para ver se espairecia, lembrou-se de ir ao Cunene para caçar um pouco. Pega pois, nas armas e vai à procura de um hipopótamo, que lhe poderia fornecer carne e gordura. Horas esquecidas esteve *Féti* à espera de uma peça de caça, quando em vez do ansiado animal, vê surgir das águas uma forma humana, muito semelhante a si mesmo: era a primeira mulher a quem denominou *Tchoya*, que derivando do verbo *okuoya*, quer dizer enfeite, ornato, perfeição.

FIG. 2.1 – MULHER DO GRUPO ETNOLINGUÍSTICO OVIMBUNDU

Fonte: MESQUITA, Horácio Dá, (s/d) Colecção de postais, Lisboa, Embaixada da República de Angola.

E tão bela e tão garrida a achou o nosso *Féti*, que dela se enamorou e com ela fundou a primeira família, que pela luz do sol foi anunciada. Passaram dias, passaram meses e numa bela manhã, foram os ecos da mata despertados pelos vagidos de um novo ser, que viera albergar a habitação do felizardo *Féti*. Não houve ave do céu, nem animal da floresta, que não viesse dar aos pais os parabéns por tão bom acontecimento. Encantados, impuseram os progenitores ao recém-nascido o nome de *Ngalandi.* Passaram tempos e eis que em casa aparece uma nova criança, desta vez uma menina, a quem chamaram *Viyé*. *Viyé* provém do verbo *okuiya*, que em português se traduz por vir. Era intenção dos pais que aquela filha havia de chamar a si as populações e ser o tronco de uma grande família. E *Viyé* veio a ser mãe das gentes do norte, isto é, das terras do Bié, enquanto *Ngalandi* foi pai das gentes do Sul. Assim

> contam os Ngalandi e terminam por afirmar que deles descendem todos os habitantes do Bié, Huambo; Sambo, Cuíma e Caconda."[81]

Segundo a análise apresentada por Mbela Issó, esta lenda levanta questões ligadas à "tentativa do ser humano compreender a sua origem". Por outro lado "a metáfora do homem que caiu do céu (Féti), responde em pleno, a questão da vida e do nascimento da primeira forma de organização da sociedade humana, no espaço territorial ocupado pelos Ovimbundu."[82]

FIG. 2.2 – RAPAZ DO GRUPO ETNOLINGUÍSTICO LUNDA-COKWE

Fonte: MESQUITA, Horácio Dá, (s/d) Colecção de postais, Lisboa, Embaixada da República de Angola

Os Ovimbundu eram os comerciantes não só de Angola mas da África Central. É também o grupo que na época colonial mais se integrou na vida económica e social de Angola: de ferroviários por todo o percurso do caminho-de-ferro de Benguela – do Lobito ao Luau – ou ainda no caminho-de-ferro de Moçâmedes; na apanha de café no norte, nas minas de Cassinga, ou na pesca, em Benguela; no corte de cana, na Catumbela ou como estivadores no porto de Luanda e do Lobito... Os Ovimbundu constituíram-se numa etnia chave para o desenvolvimento de Angola, independentemente da sua preponderância numérica.

---

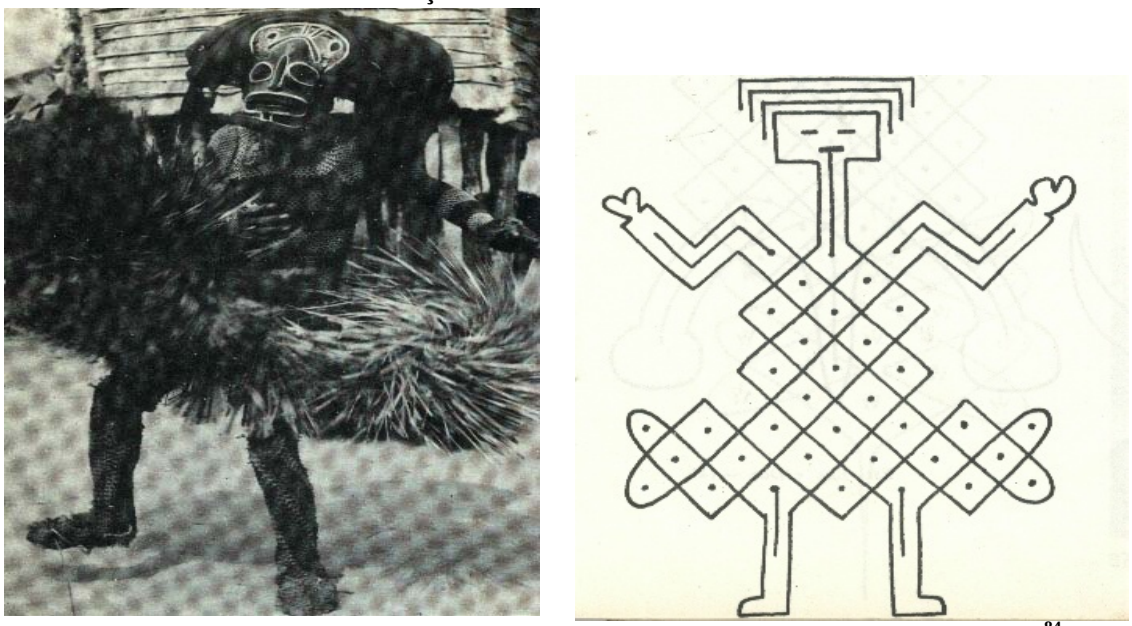
[81] KEILING, L. (1934), *Quarenta anos de África*, Missões de Angola e Congo, Braga, s/p; e também CHILDS, M. (1949), *Umbundu Kindship and Character*, ed. International African Institute, Londes, s/p; *cit. in*, ISSÓ, Mbela (s/d), *A origem dos ovimbundu segundo a tradição oral*, ed. digital em http//www.fixed-odds.org/ovimbundo/tradicaoral.htm, pp. da web 2-3 de 5

[82] *Ibidem*

5.1.1.4. Os Lunda-Cokwe

Os Lunda-Cokwe (ou Lunda-Quioco, segundo José Redinha)[83] são o grupo predominante do nordeste de Angola, tendo-se estabelecido nas províncias da Lunda Norte, Lunda Sul e Moxico, no fim do século XIX. Estendem-se no entanto para dentro da província da Huíla e para fora das fronteiras de Angola. Apresentavam, em 1960, uma população total estimada na ordem dos 360.000, que se espalhavam através de milhares de quilómetros quadrados, não apresentando, por este facto, uma população densa. Por tradição são caçadores savânicos, embora hoje vivam da agricultura. São também grandes artistas a trabalhar em ferro ou madeira. José Redinha revela-nos que os Tchokwe (ou Cokwe) constituem a parte que mais se destaca neste grupo etnolinguístico e que a designação Lunda-Quioco é a bem dizer de ordem histórica, porque, na realidade, quem predomina são os Quiocos (ou Cokwe):

FIG. 2.3 – REPRODUÇÃO GRÁFICA DE UM DESENHO NA AREIA



FONTE: Mário Fontinha; *In*, Desenhos na areia dos Quiocos do Nordeste de Angola[84]

> "Oriundos da África Central, segundo as tradições que recolhemos entre eles, sofreram por um espaço de tempo não inferior a um século o domínio do estado dos Lundas na Katanga Ocidental. Pelos meados do século XVII, procurando eximir-se ao domínio nascente dos Muantiânvuas, emigraram para os territórios que constituem Angola, estabelecendo-se no sul

[83] REDINHA, José (1974), *op. cit.*, p.34
[84] FONTINHA, Mário (1983), *Desenhos na Areia dos Quiocos do Nordeste de Angola*, Instituto de Investigação Científica Tropical, Lisboa, p.86

> da Lunda.[85] Depois de lutas com aquele potentado até ao final do século XIX, os Quiocos sublevaram-se definitivamente, forçando as barreiras de governantes lundas que os cercavam e expandiram-se rapidamente para norte e sul principalmente. O largo derrame quioco levou este povo a transbordar para além das fronteiras de Angola, encontrando-se dele grandes núcleos na República do Zaire[86] e na Zâmbia."[87]

Para além de hábeis em várias espécies de artesanato, os Cokwe (Kioku) ou Quiocos (na forma aportuguesada), estando na aldeia ou no acampamento de caça, sentados à volta da fogueira ou à sombra de árvores frondosas, costumam passar o tempo a conversar e vão ilustrando os temas dessas conversas com desenhos na areia. "A estes desenhos chamam-se *lusona* (singular ou *sona* (plural). Muitos desses desenhos pertencem a uma velha tradição. Referem-se a provérbios, fábulas, jogos, animais, etc.";[88] os mesmos acabam por desempenhar um papel importante na transmissão do conhecimento e da sabedoria de uma geração para a seguinte. Cada rapaz aprende o significado e a execução dos desenhos mais simples durante a fase da circuncisão e ritos de iniciação. Tanto o significado, como a execução dos desenhos mais difíceis é transmitido por especialistas, os chamados *akwa kuta sona* (aqueles que sabem desenhar) a familiares mais novos. Sem que tivessem instituído uma organização militar, demonstraram no entanto temperamento guerreiro na época das lutas inter-tribais e nas guerras que mantiveram contra o estado dos Lunda, seus chefes e representantes. Os Cokwe caracterizam-se por uma acentuada unidade cultural, revelam-se bons construtores de habitações e são muito dotados para o negócio. Dado o facto de estimarem a oratória, são comunicativos, sociáveis e cruzam-se com a quase totalidade das etnias que contactam.[89]

5.1.1.5. Os Ngangela

O grupo Ngangela é o mais heterogéneo de Angola e alguns etnólogos chegam mesmo a admitir que os Ngangela sejam dos povos bantu mais antigos de Angola.[90] Este grupo

[85] No período da administração colonial a província da Lunda era apenas uma.
[86] Actual República Democrática do Congo
[87] REDINHA, José (1974), *op. cit.*, p.34 e p.38
[88] GERDES, Paulus (2001), *Lusona – Recreações Geométricas de África*, Texto Editora Lda, Lisboa, p.13
[89] REDINHA, José (1974), *op. cit.*, p.39
[90] *Idem*, p.45

está dividido em dois hemisférios, devido à penetração dos Lunda-Cokwe através da Angola Central.

FIG. 2.4 – MULHER DO GRUPO ETNOLINGUÍSTICO NGANGELA

FONTE: MESQUITA, Horácio Dá, (s/d) Colecção de postais, Lisboa, Embaixada da República de Angola

Uma parte da sua população que, em 1960, correspondia a cerca de 328.000 habitantes, situa-se nas províncias do Moxico e do Kuando Kubango na fronteira Leste de Angola. A outra parte encontra-se no centro do país, nas províncias do Bié e Malange. Culturalmente são mais chegados às tradições dos povos da bacia do rio Zambeze. Embora oriundos de antigas populações de caçadores, dedicam-se principalmente à agricultura na sua área oriental. Na sua parte ocidental, por influência dos criadores de bois do sudoeste, dedicam-se muito à pecuária. "A agricultura em estação de chuva, a criação de gado, a pesca lacustre e a apicultura constituem as suas actividades económicas."[91]

Os Lwena, antigos Lunda-Cokwe que adoptaram a língua dos Ngangela, são o sub-grupo dos Ngangela (quase 100.000 indivíduos) que mais se distinguiram, quer como notáveis fundidores de ferro, quer ainda pelos seus trabalhos em cerâmica negra e polida. Do ponto de vista social predominam os ritos de passagem masculinos. Nas artes praticam alguma escultura e também manufacturam uma curiosa série de máscaras. Os que se encontram dispersos pelas intermináveis planícies orientais, nunca tiveram relações intensas com os portugueses e foram durante muito tempo perseguidos pelos Ovimbundu, Lunda-Cokwe e Ambó.

[91] *Idem*, p.40

Na literatura oral dos Ngangela destaca-se o nome da rainha Danda Candundo e a existência de uma organização social, a ginecocracia.[92] Foram também os Nganguela um povo tributário dos Lwena. Depois da independência de Angola tornou-se ainda possível conhecer em vida a rainha Nhacatolo.

5.1.1.7. Os Nyaneka-Humbi

Essencialmente criadores e pastores de gado (à semelhança dos Ambó e Herero de quem falaremos mais adiante), mas também agricultores, encontram-se confinados à província da Huíla.

FIG. 2.5 – MULHER MWILA DO GRUPO ETNOLINGUÍSTICO NYANEKA-HUMBI

FONTE: MESQUITA, Horácio Dá, (s/d) Colecção de postais, Lisboa, Embaixada da República de Angola

Embora ligados aos Ovimbundu, contrariamente a estes, os Nyaneka-Humbi são fechados e pouco flexíveis. O tipo de alimentação destas populações pastoris é à base de leite e de farinha duma variedade de cereal designada por *massango*. Tal como os agricultores do Norte do país, os terrenos de cultivo não constituem propriedade individual. "O mesmo, aliás, se observa nos restantes povos criadores. Também os

[92] "Estado que é ou pode ser governado por uma mulher, como a Inglaterra, a Holanda, etc." *Cf.*, SÉGUIER Jaime (1997), *Dicionário Prático Ilustrado*, Lello & Irmão Editores, Porto, p.568; "Realeza matriarcal ou governo exercido por mulheres: o trono ou o poder deverá teoricamente pertencer apenas às mulheres e ser transmitido por filiação de mulher para mulher. Segundo certos autores evolucionistas, este tipo de governo teria caracterizado uma etapa da evolução política das sociedades, mas na realidade, não encontramos qualquer exemplo de ginecocracia nas sociedades estudadas pelo etnólogo". *Cf.*, PANOFF, Michel; PERRIN, Michel (1973), *Dicionário de Etnologia*, Edições 70, Lexis, Lisboa, p.82

pastos são comuns. Averiguamos, no entanto, entre os Humbes, uma organização do espaço verdadeiramente notável."[93]

Em 1960, os Nyaneka-Humbi aproximavam-se dos 129.000 habitantes, dos quais, 100.000 eram Nyaneka. Considera-se que os Nyaneka sejam dos mais antigos ocupantes da região, seguindo-se os Humbi. "A região dos Humbes foi afligida pela invasão dos Hotentotes do Sudoeste Africano, que levou as suas incursões até às margens do Cunene, a partir do ano de 1881."[94]

O esquema sócio-político dos Humbi apresenta um tipo de autoridade difundida no grupo, que é orientada por chefes simples ou por alguns *seculo* (mais idosos) e ainda pelos criadores de gado mais importantes, segundo o princípio do *primus inter pares*.

> "No plano cultural expressam, à semelhança dos Ambos e dos Hereros, influências da cultura camítica oriental, levada até ao Cunene pelas migrações dos pastores camíticos do Nordeste Africano. A essa tradição se liga a instituição do 'gado sagrado' nela incluída o cortejo do 'Boi sagrado', tido como reminiscência do culto do boi Ápis dos velhos altares do Nilo, anualmente praticado entre Nhanecas."[95]

---

[93] REDINHA, José (1967), *Planeamento e ordenamento da Pastorícia nos Distritos da Huíla e de Moçâmedes (Apontamentos de ordem Sociológica); Planeamento e ordenamento da pastorícia na Região do Humbe (Estudos de campo)*, Instituto de Investigação Científica de Angola, Luanda, p.6 e p.31; *cit. in*, REDINHA, José (1974), *op. cit.*, p.45

[94] *Ibidem*. O território do Sudoeste Africano corresponde hoje à actual Namíbia.

[95] REDINHA, José (1974), *op. cit*., p.45. Segundo a Bíblia o patriarca Noé teve três filhos: *Sem*, *Cam*, e *Jafet*. De *Sam*, 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 acírio, 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 galés, 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. Mas, por outro lado, tanto Gunter como Holas, estão convencidos que os *bantu* resultaram de um cruzamento realizado há milhares de anos entre camitas e negros. 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. (1985), *Cultura Tradicional Banto*, Secretariado Arquidiocesano de Pastoral, Luanda, p.13. Este é um dos aspectos em que Cheik Anta Diop se baseia para

Do ponto de vista artístico, os Humbi cultivam o adorno do corpo e curiosos penteados, produzindo vestuários e ornatos de natureza diversa, incluindo a confecção de pulseiras metálicas cuidadosamente gravadas. Na vida social do Nyaneka-Humbi realizam-se ritos da puberdade feminina e nos actos divinatórios praticam o aruspício.[96] Na opinião de José Redinha, "os Humbes revelam ao observador a existência de uma elite de tipo evoluído que se mostra dotada duma notável inteligência prática."[97]

5.1.1.7. Os Ambó

Os Ambó eram anteriormente conhecidos pela designação de Banctubas, tal como os Bakongo. Só uma parte minoritária destes, correspondente a 20% dos Ambó, residia em Angola; i.e, 63.000 habitantes, em 1960. Mas a sua capital cultural é N'Giva (ex-Pereira d'Eça), hoje capital administrativa da província do Cunene. Os restantes 230.000 viviam na República da Namíbia. Entre as suas populações tomou especial notoriedade o sub-grupo Kwanyama, seguindo-se em importância os Kwamatu ou Ombandja.

A etno-história Kwanyama reporta as origens do seu grupo inicial ao Baixo Cubango e a uma vida antiga de caçadores. Quando chegaram à região, que agora ocupam, teriam entrado em contacto com povos agricultores e criadores de gado, acabando por enveredar pela actividade agro-pecuária, que mantêm até hoje um tipo de economia levada a cabo por todos os indivíduos ligados ao grupo etnolinguístico Ambó.

Porém "os Kwanyama tornaram-se célebres no assalto aos currais alheios e por certa organização militar". Na vida social "caracterizam-se pelo matriarcado, conquanto seja o homem o detentor da autoridade e o defensor qualificado dos direitos". A vida matrimonial dos Kwanyama baseia-se na ordem poligâmica, mas o regime de parentesco é regido de acordo com a linhagem uterina.

---

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". Todavia, mais adiante tornaremos a este assunto, a propósito das vertentes de identidade.

[96] Os arúspices eram sacerdotes romanos que faziam prognósticos consultando as entranhas das vítimas. SÉGUIER, Jaime de, *op. cit*., p.106

[97] REDINHA, José (1974), *op. cit*., p.46

> "Apresenta muito interesse a organização familiar dos Cuanhamas, espécie de associação de trabalho, nas suas quintas ou *eumbos* onde vivem, que são formadas por cercados de espinheiras ou por estacarias, em disposição labiríntica, as quais apenas permitem fácil acesso a quem lhes conhecer o traçado."[98]

Apesar do clima do sul de Angola ser semi-árido e não favorecer a agricultura, as lavras de *massango*, trabalhadas pelas mulheres Kwanyama, são consideradas vastas e atingem uma dimensão considerável. Devido ao clima, os Kwanyama são forçados a constantes transumâncias, ora na busca de pastos, ora na busca de água – um factor raro no espaço geográfico do Ovambo. Neste sub-grupo kwanyama há bons siderúrgicos possuidores de uma boa técnica para a obtenção do metal líquido. Apresentam ainda uma grande paixão pela cor vermelha e por ritmos fortes, normalmente emitidos por agigantados tambores cilíndricos com tímpanos de pele. Revelam, por outro lado, uma inata vocação poética, possuindo no seu cancioneiro centenas de poemas dedicados aos seus bois.[99]

São também conhecidos pela sua bravura, "não obstante certo espírito de jactância."[100] Comandados pelo rei Mandume, os Kwanyama mantiveram, até 1916, uma feroz resistência à ocupação portuguesa. Usam como armas tradicionais o arco de flechas, o porrinho e a lança de arremesso equipada com caudas. São bons caçadores e destros cavaleiros, o que os torna proprietários de muitos cavalos, constituindo esse facto motivo de grande prestígio para eles.

> "O carácter dos Cuanhamas define-os como corajosos, dotados de espírito altivo e propensão categórica. São dotados de arguta inteligência, de personalidade vincada e apreciável poder de assimilação não obstante certo arreigamento às suas tradições."[101]

Também em relação aos Kwanyama, José Redinha afirma que estes "revelam nas linhas somáticas alguns traços camitóides."[102]

---

[98] *Ibidem*
[99] *Ibidem*
[100] "Esta gente dá com frequência provas de grande valor na defesa do seu gado. Em Agosto de 1973 encontrava-se hospitalizado em Pereira d'Eça um pastor cuanhama, com o corpo rasgado pelas garras dum leopardo que ele não hesitou atacar com um simples Machete, quando a fera tentava matar-lhe o boi." *Cf.*, REDINHA, José (1974), *op. cit.*, p.46
[101] NETO, José Pereira (1964), *O Baixo Cunene; Subsídios para o seu Desenvolvimento*; Junta de Investigações do Ultramar, Centro de Estudos Políticos e Sociais, nº68, s/p; *cit. in*, REDINHA, José (1974), *op. cit.*, p.46
[102] REDINHA, José (1974), *op. cit.*, p.46

5.1.1.8. Os Herero

Pastores nómadas, situados no sudoeste do país, sobretudo na província do Namibe. Deles, se dizia que eram os detentores dos melhores pastos do sudoeste ou mesmo de Angola. Também sobre os Herero, José Redinha afirma o seguinte:

> "(…) que se tem escrito que são de origem misteriosa, escuros, provindos de Camitas Orientais, e que têm lugar à parte na etnografia da África do Sul (...) admite-se que o povo herero tenha tido uma cultura camita oriental quase pura. Em concordância, as suas tradições de origem apontam longe para o Nordeste Africano. Crê-se que seja no sub grupo dos Cuvales que a dedicação ao boi atinge o mais alto grau. A sua ancestral vocação de criadores manifesta-se no curioso aspecto de desprezarem os grupos étnicos que comem peixe."[103]

No que concerne ao culto dos antepassados, veneram os espíritos dos criadores defuntos "dos quais o boi é tabernáculo."[104] Possuem um grande número de vacas sagradas e mantêm o culto do fogo puro com particular elevação.[105] Em 1960, a sua totalidade não ultrapassava os 25.000 indivíduos. Como excelentes guias e caçadores é, no entanto, nos Kuvale, que encontramos o sub-grupo mais notório.

FIG. 2.6 – MULHER KUVALE DO GRUPO ETNOLINGUÍSTICO HERERO

Fonte: MESQUITA, Horácio Dá, (s/d) Colecção de postais, Lisboa, Embaixada da República de Angola

[103] BAUMANN, Hermann (1935), *Lunda Bei Nauern und Jagern in Inner – Angola*, Wurfel Verlag, Berlim, s/p; *cit. in*, REDINHA, José (1974), *op. cit*., p.49
[104] ESTERMANN, Carlos (1961), *Etnografia do Sudoeste de Angola*; *o Grupo Étnico Herero*, Junta de Investigações do Ultramar, vol.3, s/p; *cit. in*, REDINHA, José (1974), *op. cit*., p.49
[105] REDINHA, José (1974), *op. cit*., p.49

"Dotados de cerrado etno-centrismo não admitem cruzamento com outros povos e nutrem verdadeiro desprezo pelos grupos de cultura étnica diferente da sua". Segundo José Redinha, "a etnofobia cuvale por alguns grupos humanos, que consideram inferiores pode atingir o exagero. Conta-se que um homem cuvale matou um seu compatrício por este lhe ter chamado Cuisso, nome de uma etnia que reputam desprezível (…)."[106]

As mulheres Kuvale dispõem de um estatuto social muito baixo, de acordo com a fraquíssima actividade agrícola que realizam. Somente entre as Ndimba, também ligadas a este grupo etnolinguístico, o trabalho da terra atinge um valor relativo. Os seus aglomerados habitacionais são conhecidos por *oganda*, e a construção das casas está a cargo das mulheres.Verifica-se também o predomínio da autoridade paterna. Do ponto de vista cultural, o grupo Herero (tal como os demais criadores), intervêm na arte do adorno e nos ornatos de uso individual. É característico na mulher Kuvale o chapéu ou turbante de pele de carneiro e, na mulher Shimba, touca de pele triorelhuda de cerimónia.

5.1.1.9. Os Sindonga

Agricultores, pastores e notáveis caçadores de hipopótamos (devido ao uso de um engenhoso arpão), os Sindonga situam-se no sudeste angolano entre os rios Kubango e Cuando. Apresentam como sub-grupo mais importante os Kusu ou Mucussos. Os Sindonga são formados por um conjunto fraccionado de pequenas etnias que, em 1960, correspondiam a cerca de cinco mil indivíduos. A "sua história, mal conhecida, conta com uma invasão dos Macocolos nos fins do século passado."[107] A sua cultura apresenta-se como uma mistura de padrões de caçadores, pastores e agricultores, com grandes influências do leste. Neste âmbito evidenciam-se: os instrumentos musicais, as artes de forjaria, os adornos, os artesanatos de madeira e a confecção de trajes de peles de animais.

[106] *Ibidem*
[107] *Ibidem*

> "Os Mucussos atingiram certa reputação social e política sob o prestígio de chefes antigos, notáveis num vasto domínio de África, pelo seu poder magista, como 'reis da chuva', nomeadamente os grandes sobas Libele e Dará, que viveram nos princípios deste século [século XX] "[108]

5.1.1.10. Os Khoïsan ou Bosquimano-Hotentote

Etnia de origem não *bantu* que subsiste no sul de Angola, os Koïsan ou Bosquimano-Hotentote são os representantes vivos das mais remotas populações angolanas. Segundo José Redinha, este grupo etnolinguístico, que teria sido encontrado em 1497, na África do Sul, por navegadores portugueses, vive em grupos avulsos, alguns deles em regime errante. Em Angola, encontravam-se a sul do paralelo 14, nos territórios ocupados pelos Bantu, dispersando-se a toda a largura da faixa sul de Angola. "A caça e a apanha são as suas fontes de subsistência. Não possuem organização política além de um chefe de grupo escolhido por eles". Em 1863, Botelho de Vasconcelos obteve um conhecimento mais aprofundado deste grupo etnolinguístico.[109]

FIG. 2.7 – HOMEM KHOÏSAN

FONTE: MESQUITA, Horácio Dá, (s/d) Colecção de postais, Lisboa, Embaixada da República de Angola

Antes da chegada dos bantu, a África subsahariana, mormente a África Central e Austral, era habitada por Pigmeus, que hoje vivem na zona da floresta da actual República Democrática do Congo. Os bosquimanos (auto-designados por *San*) e os hotentotes (designação devida aos emigrantes holandeses ou boers), independentemente destes últimos serem já um caldeamento dos *San* (ou bosquimanos) com os bantu, em

[108] COUCEIRO, Paiva (1892); *Relatório de Viagem entre Bailundo e as Terras do Mucusso*, Imprensa Nacional, Lisboa, s/p; *cit. in*, REDINHA, José (1974), *op. cit.*, p.50. O que se encontra entre parêntesis recto é da nossa responsabilidade.
[109] REDINHA, José (1974), *op. cit*., p.24 e p.27

termos linguísticos continuam a pertencer à família dos bosquimanos; i.e, à grande família Khoïsan.[110]

Contrariamente aos Bantu, o seu regime familiar assenta na monogamia. O adultério é raro e ocorrem poucos casos de ruptura de casamento. Não possuem iniciação masculina e assinalam a puberdade com um simples recolhimento de natureza ritual. Estima-se que, por volta de 1960, rondassem uns 7 mil indivíduos. Estima-se, no entanto, que tivessem sido milhares ou mesmo milhões de pessoas na África Austral.

Não possuem barcos, nem os fazem. Mas, apesar de viverem num estádio de desenvolvimento "pseudo-arcaico por razões de decadência, são considerados muito aptos no seu meio e capazes de progresso fora dele". Do ponto de vista temperamental o bosquimano é descrito como sendo "rápido e perseverante" detectando-se já nele a bantuização dos costumes. Depois de empurrados pelos Bantu e pelos Hotentotes para as zonas territoriais mais pobres, teriam efectuado duas grandes migrações para sul:

- A primeira, a partir do Norte, atingiria a província do Cabo na República Sul-africana.
- A segunda, também vinda de Norte, teria alcançado o Atlântico, de onde se direccionou para Leste indo ocupar regiões afastadas onde se encontra hoje a cidade de Maputo. Posteriormente, deslocaram-se para Oeste e daí para o Norte da Namíbia.

A estes movimentos se poderão ainda relacionar vivas tradições sobre a antiga presença dos Khoïsan no nordeste de Angola. Hoje, em fase de extinção, há a tendência para os mesmos se isolarem. Do ponto de vista artístico, "são conhecidas as pinturas bosquímanas na Namíbia, (…) cujos testemunhos mais remotos estão calculados em 10 a 15 mil anos atrás, e terão atingido culminância há 4 ou 5 mil anos". Porém, as pinturas mais recentes são já do século passado.[111]

---

[110] McEVEDY, Colin (1995) [1980], *The Penguin Atlas of African History*, Penguin Books, Londres, s/p; *cit. in*, VENÂNCIO, José Carlos (2000), *op. cit.*, p.33
[111] REDINHA, José (1974), *op. cit.*, p.27

As peças de arte mais significantes resumem-se praticamente a pedras furadas ou *Kwes*, fiadas de pequenos discos de casca de ovo de avestruz e alguns instrumentos musicais. Do ponto de vista religioso reconhecem a existência de um ser supremo, que designam de *gana* ou *nava*. Mas as suas concepções religiosas não apresentam a complexidade dos povos Bantu anteriormente referenciados, notam-se apenas alguns indícios de culto aos antepassados. Manuel Viegas Guerreiro, que fez um estudo intenso no local sobre a vida dos Bosquimanos em Angola, afirma que "a homogeneidade cultural dos Bochimanes de Angola é tão perfeita que os poderíamos estudar de qualquer ângulo da sua civilização."[112]

Há também um pequeno grupo étnico de escassas centenas, designado Quede, que foi encontrado pelos primeiros exploradores no deserto do Namibe e que são é tido como descendente dum ramo Hotentote:

> "Da sua génese hotentote dão fé os Cuanhamas, designando os Quedes pelo nome de Ova-Kwankala (Vacuancala), Este ínfimo núcleo encontra-se muito bantuizado pela adopção da língua e de costumes cuanhamas."[113]

5.1.1.11. Os Pré-Bantu ou Vátua

Este grupo, também conhecido por Curocas, (do rio Curoca que lhes cruza o território) encontra-se ainda num estádio de desenvolvimento bastante primário, já que pouco praticam a siderurgia e nem mesmo, entre eles, foi encontrado o fabrico da cerâmica. Situam-se entre o Deserto do Namibe e a Serra da Chela. Possuem bois, praticam uma reduzida agricultura de subsistência e procuram incessantemente as zebras e os antílopes. De entre os Vátua encontramos os Cuissis e os Cuepes. A designação de Cuissis é atribuída por povos vizinhos e tem uma base pejorativa. A si próprios os Cuissis designam-se por *Ova-mbundia*, ou *Ova-Kwandu*. Admite-se que apenas no início da década de 30 tivessem introduzido na sua cultura a indústria do ferro, na área entre o Capolo e o Virei. Tal como os Khoïsan, vivem da caça, e as suas origens são

---

[112] GUERREIRO, Manuel Viegas (1968), *Bochimanes de Angola; Estudo Etnográfico*, Instituto de Investigação Científica de Angola, Junta de Investigações do Ultramar, Lisboa, s/p; *cit. in*, REDINHA, José, *op. cit*., p.27

[113] ESTERMANN, Carlos (1960), *Etnografia do Sudoeste de Angola; Os Povos não Bantos e o Grupo Étnico dos Ámbós*, Junta de Investigação do Ultramar, Vol. 1, Lisboa; *cit. in*, REDINHA, José (1974), *op. cit*., p.27

desconhecidas. Mas, de acordo com as tradições orais, já existiam em Angola antes da chegada dos Bantu. Foram dependentes dos Hotentotes, de quem adoptaram a língua, antes de serem submetidos pelos Kuvale.[114]

QUADRO 2.13 – PRINCIPAIS ACTIVIDADES ECONÓMICAS, REGIME SOCIAL E GRAU DE CONTACTO COM OS PORTUGUESES DOS PRINCIPAIS GRUPOS ETNOLINGUÍSTICOS BANTU

Grupo Etnolinguístico	Principais actividades económicas	Actual regime social[115]	Grau de contacto com os portugueses[116]
1. Bakongo	Agricultura e Pesca	Patrilinear	Grande
2. Kimbundu	Agricultura e Pesca	"	Muito grande
3. Ovimbundu	Agricultura e Pecuária	"	Grande
4. Lunda-Cokwe	Caça, Agricult., e artes	"	Razoável
5. Ngangela	Agricultura e Pecuária	Matrilinear	Fraco (na parte Este)
6. Nyaneka-Humbi	Pecuária (na essência)	"	Fraco
7. Ambó	Pecuária e Agrícola	Patrilinear	Fraco
8. Herero	Pecuária	"	Muito Fraco
9. Sindonga	Agricultura e pecuária	"	Muito Fraco

Os Cuepes, também de origem desconhecida, apresentam traços somáticos idênticos aos Khoïsan e, segundo José Redinha, já o historiador Cadornega lhes referia os costumes primários "e a falla como de estallo". São fabricantes de contas metálicas de ferro, cobre e latão "(…) arte que traduz a influência dos grupos camitizados vizinhos" e que se destina ao comércio inter-tribal.[117] Tanto os Cuissis como os Cuepes praticam poligamia, embora seja rara nos primeiros e moderada nos segundos. Uns e outros usam rituais de puberdade para ambos os sexos, que foram adoptados dos Kuvale e de quem vêm aceitando os costumes. Do ponto de vista religioso quer Cuissis, quer Cuepes veneram um ser supremo e prestam culto aos seus antepassados. Durante a administração colonial os Cuissis prestam serviços agrícolas e de pastoreio aos europeus e procuravam emprego nas pescarias.

---

[114] REDINHA, José (1974), *op. cit*., 28

[115] Alguns dos grupos que hoje apresentam uma estrutura social patrilinear, poderiam ter antes uma estrutura matrilinear, com é o caso específico dos Lunda-Cokwe, que "guardam ao mesmo tempo, traços vivos do antigo regime social de matriarcado da África Central". *Cf.* REDINHA, José (1974), *op. cit.*, p.39. O Pe. Raul Ruiz de Asúa Altuna afirma que, Cheik Anta Diop, chega mesmo a afirmar "(…) a existência da linhagem matrilinear em toda a África negra. E se, em alguns povos, se detecta formas mitigadas do regime patriarcal, deve-se à influência do Islamismo e do Cristianismo." *Cf*., ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit*., p.28

[116] Considerando os primeiros contactos com o reino do Kongo; as conquistas do reino do Ndongo e dos reinos autónomos do Planalto Central; o efectivo processo de colonização (do litoral para o interior) depois da independência do Brasil a 7 de Setembro de 1822; a implantação estratégica das cidades e vilas; o fim da resistência dos Kwanyama em 1916.

[117] *Ibidem*

5.1.2. Uma sociedade multilinguística

As línguas africanas de Angola 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 Km^2. Esses idiomas são falados por cerca de 143.000.000 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.

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".[118] Em suma: o termo bantu representa um conjunto de populações da África sul-equatorial, com excepção, praticamente, dos núcleos Hotentote-Bosquimanos.[119] Mas, apesar do termo *bantu* ser puramente linguístico, não impede que o mesmo possa também ser utilizado para o conjunto de populações falantes de línguas da mesma família, como ainda para tudo o que se relaciona com a *filosofia bantu* ou a *cultura bantu*. 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).

> "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,

[118] ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit*., p.17
[119] REDINHA, José (1974), *op. cit*., p.28

> 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."[120]

As centenas de línguas *bantu* apresentam um tal grau de parentesco, que só é compreendido a partir de um tronco comum primitivo. Esta origem comum brotou nos séculos que antecederam e se seguiram ao nascimento de Cristo. São os chamados "séculos obscuros da África negra."[121] Mas, a coesão entre as línguas *bantu* é tão real como aquela que se relaciona com as muitas línguas da Europa Ocidental. Porém, *bantu* não apresenta uma forma constante. Existem algumas variações em relação ao classificativo ou ao tema substantival. Vejamos alguns exemplos:

Quadro 2.14 – 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
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 Bantu[122]

> " (...) Quando os historiadores encontrarem a existência de um 'proto-banto', ou até de um 'pré-banto', 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".[123]

Os prefixos constituem uma característica das línguas *bantu* e determinam os princípios de classificação e concordância das palavras. Por outro lado, apresenta-se também muito variado o uso de infixos e sufixos. É, portanto, 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 assim uma notável

[120] KUKANDA, Vatomene, *op. cit*., p.6
[121] ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit.*, p.18
[122] KUKANDA, Vatomene, *op. cit*., p.6
[123] BALIHUTA K. (1974), *Langue et Culture des Bantu*, Presence Africane, Paris 94, p.36, *cit. in*, ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit*., p.18

flexibilidade. O sistema de classes nominais é uma característica *bantu*, assim como o emprego de onomatopeias, advérbios descritivos, ausência de género e imagens vocais.[124] 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."[125]

Já de acordo com A. Kagame, "o termo *bantu*, como tal, não é aplicado em toda a área de civilização *bantu*. O único critério óbvio que marca a unidade cultural de todas as zonas é o sistema de línguas com classes e a comunidade evidente do vocabulário básico".[126] Ao lado de algumas ilhotas de línguas Khoïsan faladas no sul, Angola possui vários idiomas que, segundo o linguista e director geral do CICIBA[127], Vatomene Kukanda, pertencem a nove grupos de línguas bantu:

5.1.2.1. Grupo de línguas Kikongo

O grupo de línguas kikongo ocupa em Angola as províncias administrativas de Cabinda, Zaire, Uíge e uma parte do Kwanza Norte. Este grupo apresenta cerca de 14 variantes linguísticas:

- Na província de Cabinda: o vili, o yombe, o kakongo e o woyo;
- Na província do Zaire: o solongo e o musicongo;

---

[124] *Ibidem*
[125] BALIHUTA K., *op. cit.*, p.4; *cit. in*, ALTUNA, Raul , *op. cit.*, p.18
[126] KAGAME A. (1976) *La Philosophie Bantu Comparée*, Presence Africane, Paris, pp.53-64 ; *cit. in*, ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit*., p.18
[127] 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-africane.com/numeros/pdf/009095.pdf, em 01/07/03; também em OBENGA, Théophile; SOUINDOULA, Simão, dir. (1991) *Racines Bantu – Bantu Roots*; Introducion, Sépia, Paris, pp.7-12

- Na província do Uíge: o soso, o kongo, o zombo, o suku, o pombo, o gwenze, o paka e o koji.

5.1.2.2. Grupo de línguas Kimbundu

O grupo de línguas kimbundu preenche as províncias administrativas do Kwanza Norte (uma parte), Malange, Bengo e Luanda. Apresenta cerca de 21 variantes linguísticas.

- Na província do Kwanza Norte: o hungu, o luangu, o dembu e o ambundu.
- Na província de Malange: o puna, o jinga o ngola, o bondo, o ombangala, o holo, o kari, o shinje, o minungu, o songo, o bambara e o sende.
- Na província do Bengo: o ambundu, o ntembu e o kisama.
- Na província de Luanda: o luanda.
- A norte da província do Kwanza Sul: o lubolu, o kibala e o haku.

5.1.2.3. Grupo de línguas Umbundu

Ligado ao grupo etnolinguístico Ovimbundu, abrange as províncias administrativas de do Kwanza Sul (uma parte), Bié, Huambo e Benguela. Quanto às variantes linguísticas fundamentais, apresenta cerca de catorze:

- Na província do Kwanza Sul: o sele, o sumbi ou pinda e o mbwi;
- Na província do Bié: o vyenu (bieno) e o mbalundu;
- Na província do Huambo: o mbalundu, o wambu e o sambu;
- Na província de Benguela[128]: o cisangi, o lumbu, o nuombe, o hanya, o nganda e o cikuma.

5.1.2.4. Grupo de línguas Lunda-Cokwe

Este grupo de línguas apresenta poucas variantes (mais ou menos sete) e compreende as províncias administrativas da Lunda Norte, Lunda Sul do Moxico (uma parte) e do Kuando Kubango (uma outra parte).

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

- Na província da Lunda Norte: o lunda, o cokwe (kioku), o mataba, o kakongo ou badimba e o mai;
- Na província da Lunda Sul: o cokwe (kioku);
- Na província do Moxico: o lunda-lua-shinde, o lunda, o ndembo e o cokwe (kioku).
- Numa parte das províncias do Bié e do Kuando Kubango: o cokwe (kioku).

5.1.2.5. Grupo de línguas Ngangela

Ligadas ao grupo etnolinguístico do mesmo nome, ocupa partes das províncias do Moxico, Kuando Kubango, Bié, Malange e Huíla.

Quanto às variantes linguísticas, este grupo apresenta as seguintes:

- Na província do Moxico: o lwena, o luvale, o lucaze, o mbunda, o ambwela, o ambwela-mambumba, o kangala, o yahuma, o luyo, o nkoya e o kamashi;
- Na província do Kuando Kubango: o lucaze, o mbunda, o nganguela, o ambwela, o kamashi, o ndungo, o nyengo, o nyemba e o aviko;
- Na província do Bié: o lwimbe, o nganguela, o ambwela, o engonjeiro, o ngonielo e o mande;
- Na província de Malange: o lwimbe;
- Na província da Huíla: o nganguela e o nyemba.

5.1.2.6. Grupo de línguas Nyaneka-Humbi

Associado ao grupo etnolinguístico do mesmo nome, este grupo de línguas, constituído por nove variantes, abrange sobretudo a província da Huíla e também uma parte da província do Cunene.

- Na província da Huíla: o mwila, o ngambo, o humbi, o huanda (mupa), o handa (cipungu), o cipungu, o cilenge-humbi e o cilenge-muso;
- Na província do Cunene: o humbi, o ndongwela, o hinga e o konkwa.

5.1.2.7. Grupo de línguas Ambó

Este grupo ocupa, predominantemente, a província do Cunene. Apresenta seis variantes linguísticas principais:

- Na província do Cunene: o vale, o kafina, o kwanyama, o kwamatu e o ndombodola;
- Na província do Kuando Kubango: o kwangar.

5.1.2.8. Grupo de línguas Herero

Este grupo apresenta seis variantes e ocupa a província do Namibe e uma parte do Cunene.

- Na província do Namibe: o kwanyama, o kuvale e o kwendelengo;
- Na província do Cunene: o ndimba, o shimba e o shavíkwa.

5.1.2.9. Grupo de línguas Sidonga

Grupo linguístico que apresenta três variantes linguísticas.

- Na província do Kuando Kubango: o kusu, o nyengo e o sambio.[129]

Fora do contexto religioso, as línguas africanas de Angola, muito poucas oportunidades tiveram para se difundirem e intervirem no desenvolvimento económico e sócio-cultural das populações, apesar de línguas maternas da grande maioria dos aglomerados populacionais na colónia. Só em casos muito excepcionais as autoridades coloniais portuguesas autorizavam o uso corrente das línguas africanas. A título de exemplo, é de se realçar partes do decreto nº 77, de Norton de Matos, publicado no Boletim Oficial de Angola nº 5, Iª série, de 9 de Dezembro de 1921, que passamos a transcrever:

> "Artigo 1º, ponto 3: É obrigatório em qualquer missão, o ensino da língua portuguesa;

[129] KUKANDA; Vatomene, *op. cit*., pp.23-24

> ponto 4: é vedado o ensino de qualquer língua estrangeira;
>
> Artigo 2: Não é permitido ensinar nas escolas de missões línguas indígenas;
>
> Artigo 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 faladas de outras línguas que não sejam 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 generaliza 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;
>
> Artigo 4: As disposições dos dois artigos antecedentes não impedem os trabalhos linguísticos ou quaisquer outros 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."[130]

A Língua Portuguesa, de origem neo-latina, para além de única língua oficial e de escolaridade, passava também a ser, em Angola, língua única de cultura, face a todo um conjunto de línguas maternas de origem *bantu*. Para além da sua função veicular a Língua Portuguesa tornou-se, sobretudo, veículo de aculturação e de poder. A diversidade cultural e linguística, em Angola, vem sendo considerada apenas um factor de fragmentação para a construção da Unidade Nacional e não como um património e um recurso valiosos.

---

[130] BOLETIM OFICIAL DE ANGOLA (9 DE Dezembro de 1921), N5, Iª Série, decreto n º77, *In*, BARBOSA, Jorge Morais (1969), *A Língua Portuguesa no Mundo*, Junta de Investigação Tropical, Lisboa, pp.139-140; *cit. in*, KUKANDA, Vatomene, *op. cit.*, pp.30-31. Robert Jaulin passou recentemente a introduzir a palavra etnocídio "para qualificar a imposição forçada de um processo de aculturação a uma cultura por outra mais poderosa, quando esta conduz à destruição dos valores sociais e morais tradicionais da sociedade dominada, à sua desintegração e depois, ao seu desaparecimento. O etnocídio foi e é ainda frequentemente praticado pelas sociedades de tipo industrial com o objectivo de assimilarem, 'pacificarem' ou transformarem as sociedades ditas 'primitivas' ou 'atrasadas', geralmente a pretexto da moralidade, de um ideal de progresso ou da 'fatalidade evolucionista' (…)". *Cf.*, JAULIN, Robert (1970), *La Paix Blanche*, Paris, s/e, s/p; JAULIN, Robert (1972) – org., *De l'Ethnocide*, Paris, s/e, s/p ; *cit. in*,, PANOFF, Michel; PERRIN, Michel, *op. cit.*, p.67

5.2. Vertentes de identidade

Ainda para António Custódio Gonçalves, "o conceito de etnia deverá 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". Daí que, segundo o mesmo, há que descodificar a tendência para a cristalização deste conceito e do conceito de etnicidade, já que "nenhuma cultura é autocontida porque os seus limites nunca coincidem com os limites do Estado". Logo, é de se entender que "a cultura é uma autocriação com aberturas específicas e interpenetrações com outras culturas."[131]

Como ante-câmara da abordagem de questões que configuraram o conceito de identidade numa perspectiva africana, devemos salientar que, 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 dominava sobre si própria e também sobre aqueles 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 estavam 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. Logo, tal como já

[131] GONÇALVES, António Custódio (2003), *op. cit.*, p.13

referimos, a cristalização de etnias remonta a processos de dominação política, económica e ideológica de um grupo em relação a outro.[132]

5.2.1. Conceito de Identidade

Etimologicamente, do latim *identitãte*,[133] 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".[134]

Tajfel, um dos pais de uma Psicologia Social de carácter marcadamente europeia, 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."[135] 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 este último, "as estratégias identitárias são o resultado de elaboração individual/colectiva dos actores, variando em função das situações e dos contextos e consequência dos objectivos dos mesmos."[136]

Passando agora à realidade africana, o congolês Mundimbe, no seu livro *The Invention of África – Gnosis, Philosophy and the order of knowlwdge* [A Invenção de África – *Gnoses*, Filosofia e a ordem do conhecimento], afirma, por seu turno, que diferentes discursos académicos criam mundos de pensamento nos quais as pessoas concebem a sua própria identidade. Daí que os antropólogos ocidentais e missionários tivessem

---

[132] *Ibidem*.
[133] MACHADO, José Pedro (1987)[1952], *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, vol. III, Livros Horizonte Lda, Lisboa, p.257
[134] SÉGUIER, Jaime, *op. cit*., p.617
[135] 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,
[136] 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

criado distorções, não só para os que vieram de fora, mas também para os africanos, ao tentar compreendê-los.[137] Nesta conformidade emite a seguinte postura filosófica:

> "Especificamente *gnoses* significa procurar para conhecer, inquirir, métodos de conhecimento, investigação, e ainda tomar conhecimento com alguém. De forma mais especializada usa-se também, muitas vezes, no sentido da obtenção de um conhecimento mais elevado e esotérico, referindo-se assim a um conhecimento convencional, estruturado e comum, mas sob controlo estrito de procedimentos específicos para o seu uso e transmissão. Daí que *gnoses* seja diferente de *doxa* ou opinião e, por outro lado, não se deve confundir com *episteme*, entendido quer como ciência, quer como uma configuração intelectual geral."[138]

Mundimbe não compartilha das opiniões clássicas sobre a história e a antropologia africanas, já que os seus resultados, segundo o mesmo, podem ou não reflectir a realidade objectiva africana.[139] Ainda de acordo com a opinião deste filósofo africano, "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*."[140]

Segundo o sociólogo Émile Durkheim:

> "Uma sociedade não é constituída apenas pelo conjunto de indivíduos que a compõem, pelo território que ocupam, pelas coisas que utilizam, pelos actos que realizam, mas acima de tudo pela ideia que esses indivíduos têm sobre si mesmos."[141]

Esta frase acabou por estar na base das preocupações de António Custódio Gonçalves, no sentido de "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."[142] Logo, a noção de nação não dispensa o parâmetro da identificação entre os sujeitos que a hão-de construir.

---

[137] JEWSIEWICKI, Bogumil (1988); *In*, MUNDIMBE, V.Y. (1988), *The Invention of Africa – Gnosis, Philosophy, and the Order of Knowledge*, Indiana University Press – Blooming and Indianapolis; James Currey, London, contra-capa. Tradução linear da nossa responsabilidade.
[138] MUNDIMBE, V.Y., *op. cit*., *Introduction*, p.ix
[139] *Idem*, pp.ix-x
[140] *Idem*, p.xi
[141] GONÇALVES, António Custódio (2003), *op. cit*., p.12
[142] *Ibidem*

Em Angola, andamos todos na busca de uma identidade que se adapte às configurações sociológicas, que decorrem do aparecimento do Estado (enquanto entidade política) e já não daquelas que o terão precedido. Isto, mesmo quando se torna possível associar configurações sociológicas aos chamados Estados "pré-coloniais".[143] Recordemos uma vez mais que:

> "As identidades culturais não são rígidas nem imutáveis: são sempre processos de identificação no tempo e num espaço próprios, constituindo uma sucessão de configurações que, de época para época, dão corpo e vida a tais identidades, com autocriações constantes."[144]

Amin Maalouf compartilha da mesma opinião: "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."[145]

Para o ghanês Kwame Anthony Appiah a "identidade é uma coalescência de estilos 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.[146]

Neste contexto, 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."[147]

---

[143] CARVALHO, Ruy Duarte de (1998) *op. cit*., p.3
[144] GONÇALVES; António Custódio (2003), *op. cit*., p.12
[145] MAALOUF, Amin (1999), *As identidades assassinas*, Difel 82 – Difusão Editorial, S. A., Algés, p.33
[146] 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
[147] ACHEBE; Chinua, *Entrevista*, s/l e s/d, *In*, APPIAH, Kwame Anthony, *op. cit*., p.241

5.2.2. As raízes culturais 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 étnicas e culturais 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 assumpção 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 Khoïsan. Todavia, "os grupos banto conservam ainda as raízes de um tronco originário comum".[148]

Para além de um nítido e já referido parentesco linguístico, conservam também um conjunto de crenças, ritos e costumes similares. No fundo, uma cultura com características específicas e idênticas que os assemelha e agrupa. Por estas razões 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 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.

A título exemplificativo, podemos afirmar que existem indivíduos braquicéfalos, dolicocéfalos 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.

Das várias classificações existentes, para a distinção entre os diferentes povos bantu, a mais generalizada refere-se aos bantu orientais (com traços camitas), aos bantu

[148] ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit*., p.17

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.[149]

> "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".[150]

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".[151] Já 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".[152] Oliver e Fage, afirmam-nos, por seu lado, o seguinte:

> "A etapa final da difusão banto realizou-se a partir de um núcleo, um pouco ao sul do actual centro de 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".[153]

---

[149] *Idem*, p.19
[150] REDINHA, José (1971), *Distribuição Étnica de Angola*, CITA, Luanda, p.17; *cit. in*, ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit*., pp.15-16
[151] 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
[152] DIOP, Sheik Anta (1974), *Aperçu sur les cultures préhistoriques en Afrique*, Presence Africane, Paris, p.113 ; *cit. in*, ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit*., p.13
[153] 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

Tanto Gunter como ainda Holas estão convencidos que os bantu resultaram de um cruzamento realizado há milhares de anos entre camitas e negros.[154] 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 julgam que o bantu primitivo teria mais afinidades com o grupo sudanês ocidental que com o sudanês oriental.[155]

Contudo, há cerca de 2.000 ou 2.500 anos, após 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. Só também 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 ainda 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.”[156] Por outro lado, 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.[157] Foram, por conseguinte, os bantu os promotores do uso do ferro na África subsahariana, vencendo Pigmeus e Khoïsan na sua migração para sul.

---

[154] 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
[155] OLIVER, R; FAGE, J.D., *op. cit.*, p.31; *cit. in*, ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit*., p.13
[156] KI-ZERBO J., *op. cit*., p.91 e p.97; *cit. in*, ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit*., p.14
[157] 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

> "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"[158] (...) De uma maneira geral, admite-se a ideia de que os banto chegaram ao sul de África no século XVI ou XVII. [Mas] a opinião geral é que, à volta de 1500, os banto eram tão estranhos nas terras afastadas do sul de África como os próprios europeus."[159]

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 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.[160]

De salientar ainda que, 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 à 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, alguns autores considerarem 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.[161] 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.[162]

Entretanto, o historiador Cheik Anta Diop que fundamentou a sua obra em investigações pessoais sobre pré-história, tradição oral, linguística, arqueologia,

---

[158] *Idem*, p.16
[159] REDINHA, José (1971), *op. cit*., p.16; *cit. in*, ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit*., p.16
[160] ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit*., p.17
[161] *Idem*, p.16
[162] REDINHA, José (1974), *op. cit*., p.29

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 extremamente 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 o seguinte:

> " (...) O Egipto era um país de negros africanos, a raça negra foi a primogénea 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."[163]

Independentemente da polémica até hoje instaurada sobre este assunto, segundo o Pe. Raul Altuna, "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."[164] Todos os povos negros sub-saharianos 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. "A consciência histórica dos negros da África nascerá com o conhecimento (consciente) de todos estes aspectos culturais regionais."[165]

Antes desta 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

---

[163] 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

[164] ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit*., p.24

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

do continente".[166] 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 e particularismos micro-nacionalistas.

> "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".[167]

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. Também 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.

Não é 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, segundo a expressão de Cheik Anta Diop "em toda a extensão da primeira nação negra organizada". Complementarmente, o antropólogo F. Falkenburger, na sua diagnose da composição racial do Alto e Baixo Egipto no período proto-histórico constatou o seguinte:

> "(...) os negros puros eram 36% da população, enquanto que os mediterrânicos (Povos do Mar) não passavam dos 22%. Convêm advertir que a penetração das etnias não negras

[166] DIOP, Cheik Anta (1960), *L'Afrique Noir, pré-coloniale*, Presence Africane, Paris, p.162; *cit. in*, ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit*., p.25
[167] DIOP, Cheik Anta (1967), *Anteriorité des civilization negres: mythe ou verité historique?*, Presence Africane, Paris, p.283 ; ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit*., p.25

> africanas, nesta altura, já havia começado há muito e que, no plano humano, as consequências já se faziam sentir. O autor aponta a presença de 20% de população mestiça".[168]

De acordo com Diop, a história compreende-se melhor se considerarmos um berço indo-europeu (norte) e outro berço negro-egípcio ou negro africano (sul).

> "A história da humanidade continuará confusa, enquanto não admitirmos dois berços primitivos que modelaram os instintos, o temperamento, os costumes e as concepções morais das duas fracções da humanidade que se encontraram depois de uma longa separação realizada na pré-história".[169]

A antiga sociedade egípcia apresentava um carácter agrário e "matriarcal", não no sentido do matriarcado ginecocrático (como vimos anteriormente no caso do grupo etnolinguístico dos Ngangela), 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 Africa negra. Os impérios do Ghana e do Mali adoptaram esta tradição, tal como confirmam os escritos do tunisino Ibn Khaldum (1332-1406), considerado um dos maiores historiadores de todos os tempos, criador da história científica. Diop considerava que este sistema "não é um triunfo absoluto e cínico da mulher sobre o homem. É antes, um dualismo harmonioso, uma convenção aceite pelos dois sexos, para edificar uma sociedade sedentária onde cada um se realiza plenamente."[170]

Ora, este regime matrilinear é muito frequente na África negra e foi adoptado logo de início. Já 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. Baseava-se na importância do "genos" possuidor das seguintes características: regime patriarcal, linhagem patrilinear, estrutura sócio-política baseada na Cidade-Estado, espírito individualista e xenófobo,

---

[168] DIOP, Cheik Anta, *op. cit*., pp.111-112; *cit. in*, ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit*., p.26
[169] DIOP, Cheik Anta (1954), *Nations Negres et Culture*, Ed. Africanes, Paris.p.95; *cit. in*, ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit*., p.26
[170] 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

ideal guerreiro e conquistador e, finalmente, sujeição feminina à superioridade do varão.

Desta feita, para Diop, a formação das sociedades europeias realizou-se de modo totalmente diferente das sociedades ao sul do Mediterrâneo, já que o berço meridional apresenta uma organização social matrilinear. A família é matriarcal com descendência uterina, o estado territorial com um sistema específico de castas e a mulher, na vida doméstica, é considerada emancipada. Cheik Anta Diop acrescenta 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.[171]

Todavia, a tese de Cheik Anta Diop, director durante largos anos do Institut Fundamental d'Afrique Noire, em Dakar, é, como dissemos, considerada polémica em certos meios académicos. A ideia de que a civilização do Antigo Egipto havia sido protagonizada por negros, apresentada no seu livro *Nations nègres et cultures: de l'Antiquité negro-égiptienne aux problemes culturels de l'Afrique d'aujourd'hui* (1955), é, segundo Manuel Maria Carrilho, fruto de uma tese rejeitada na Sorbonne.[172] De acordo com a mesma fonte, esta e outras teses foram consideradas como não estando devidamente fundamentadas, apresentando preocupações mais ideológicas do que académicas. 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, já é também posta em causa.

Uma outra característica dos povos africanos ao sul do Sahara é a sua tradição oral. "Diz-se que, quando morre um velho, desaparece uma biblioteca". Durante muitos anos se pensou que os povos, que não usavam a escrita, eram povos sem cultura. Porém a África negra mantêm uma memória histórica, onde os conhecimentos vêm sendo transmitidos de forma oral de geração em geração.

---

[171] ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit*., p.28

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

> "(...) 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 gérmen, à maneira do baobá que em potência se encontra já na semente."[173]

Apesar do árabe ter sido a primeira escrita divulgada pelo continente africano, são já hoje conhecidos alguns sistemas gráficos de certas tribos:

> "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.[174] 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. "[175]

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

> "- Fórmulas rituais: orações, invocações, juramentos, bênçãos, maldições, fórmulas mágicas, títulos, divisas;
> - Textos didácticos: provérbios, adivinhas, fórmulas didácticas, 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, didácticas, estéticas, pessoais, mitos etiológicos, memórias pessoais, migrações;
> - Poesia variada: amor, compaixão, caça, trabalho, prosperidade, oração;

---

[173] HAMPATE Bâ, A. (1975), *Aspetti della civiltá africana*, Nigrizia, Bologna, p.88, *cit. in*, ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit*., p.32
[174] 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
[175] ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit*., pp.32-33

- Poesia oficial: (histórica), privada (religiosa, individual), comemorativa (panegírica); poesia culta, ligada às castas aristocráticas e senhoriais; poesia sagrada, cantata 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."[176]

5.2.3. Um contacto de meio milénio

Após uma panorâmica dos principais grupos etnolinguísticos verificámos que existiram, no espaço geográfico correspondente à República de Angola, 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 do povo angolano. Com a produção da riqueza resultante da actividade agrícola, mas também de outras tarefas adicionais das populações, tais como: a metalurgia, a cerâmica e a tecelagem, as sociedades sedentárias foram-se progressivamente autonomizando. Estas, de acordo com as exigências das comunidades e as circunstâncias do meio, acabaram por se tornar (cada uma a seu tempo), em autênticas entidades políticas.

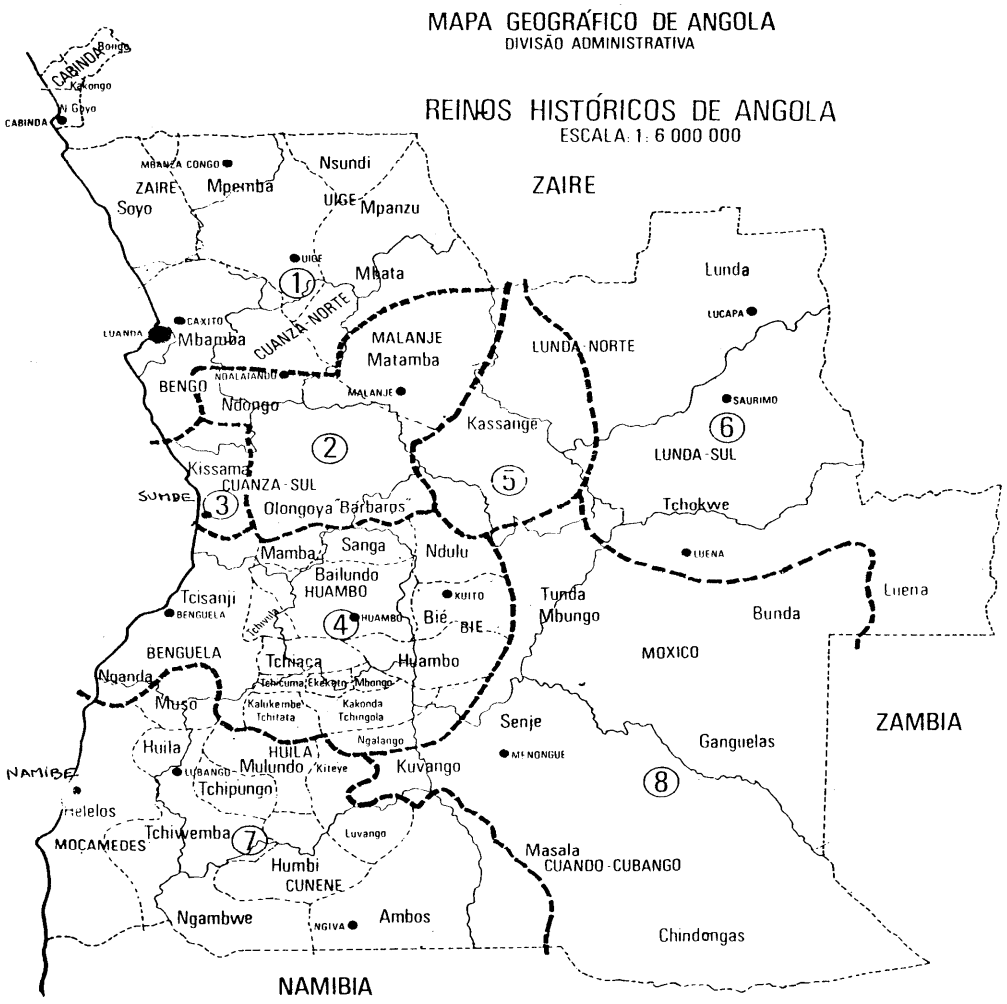
Tal facto ocorreu, porque as populações que se encontravam ligadas a um determinado conjunto de aldeias, acabavam por se submeter à autoridade centralizada de um chefe de linhagem que, atendendo ao seu prestígio e poder económico, passava a impor-se ante os demais. Assim foram surgindo os reinos com edificações em épocas distintas. Poderemos assinalar que, no século XVI, após as acções armadas surgidas na sequência da penetração portuguesa, o reino do Ndongo procurava ainda manter a sua unidade política, quando, em finais do século XV, o reino do Kongo já se encontrava constituído e estabelecia os primeiros contactos com os portugueses. Por esta altura, ainda o reino da Lunda não se havia edificado.[177] 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.

---

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

[177] 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, p.4

MAPA 2.4 – LOCALIZAÇÃO DOS REINOS HISTÓRICOS DE ANGOLA



Legenda: Agrupamento de Reinados:

1. Reino do Congo (sec. XIII a XV)	4. Reinos do Planalto (sec. XVI a XVIII)	7. Reinos do Sudoeste (sec. XVI a XVII)
2. Reinos de Matamba e Ndongo (sec. XVI a XVII)	5. Reino de Kassange (sec. XVI a XVII)	8. Região de Comunidades pouco fixadas
3. Reino da Kissama (sec. XVI a XVII)	6 Reinos da Lunda Tchokwé. (sec. XVI a XIX)	

Nota: a) Os reinos da Kissama e Kassange incluídos na legenda não estavam integrados em agrupamentos.

b) O Reino do Congo estava dividido em Ducados

Limite de agrupamentos

Limite dos Reinos

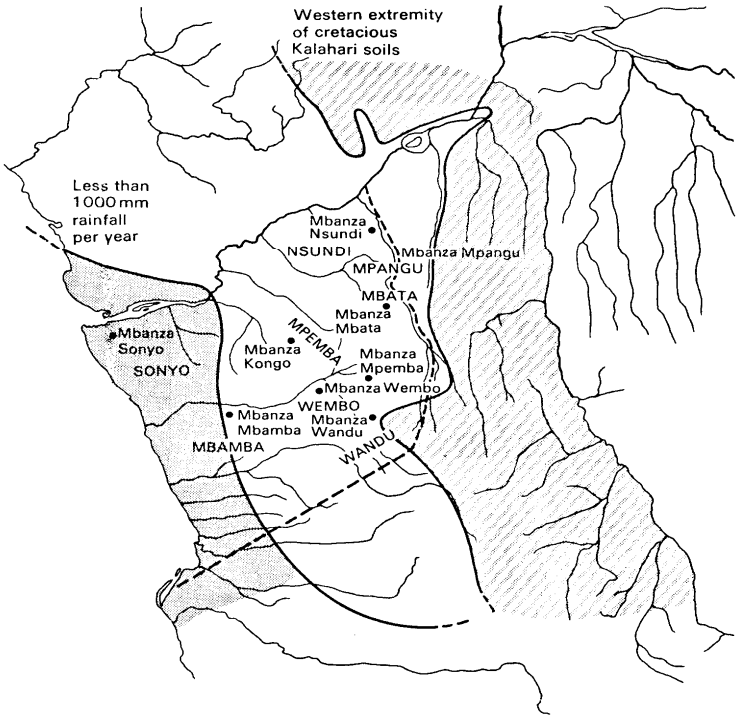
FONTE: Crenças, Adivinhação e Medicina Tradicionais dos Tuchokwe do Nordeste de Angola[178]

Noutros aspectos, como, por exemplo: grau de centralização, controlo político, manufactura de vestuário e artefactos, talvez pudessem ultrapassar o reino de Portugal

[178] MARTINS, João V., *op. cit*., p. 12

medievo. Daí que, as primeiras iniciativas diplomáticas de Portugal em relação a estes dois reinos se tivessem caracterizado pelo respeito mútuo.[179]

MAPA 2.5 – DIVISÃO ADMINISTRATIVA DO REINO DO KONGO



Divisão Administrativa do Reino do Kongo.

Hicton, Anne, 1983

FONTE: Angola e o seu Potencial[180]

Mas, o reino mais considerado por Lisboa era o do Kongo. Por tal facto e, consequentemente, pelas relações de horizontalidade que se estabeleceram entre o reino do Kongo e o reino de Portugal, este período surge frequentemente citado por alguns cientistas sociais como uma síntese da natureza das relações raciais e culturais de Portugal em África.[181]

---

[179] 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

[180] SILVA, Rosa Cruz; coord. (1997), *Angola e o seu Potencial*/História, Ministério da Cultura, Luanda, p.21

[181] BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.35

5.2.3.1. Os portugueses no reino do Kongo

Os primeiros contactos estabelecidos entre portugueses e africanos do reino do Kongo tiveram início em 1482 (?),[182] quando o navegador português Diogo Cão aportou na foz do rio Zaire. Entre os rios Zaire[183] e Dande[184], o Atlântico e o rio Kwangu, situava-se, em Angola, uma parte do reino do Kongo.

Martins dos Santos afirma que a dilatação da fé cristã foi um dos principais objectivos que os portugueses tiveram em vista e que esta "pressupõe ensino aturado, (...) insistência teimosa na fixação de princípios morais e na aceitação de doutrinas por vezes incompreensíveis: os mistérios e dogmas religiosos."[185]

> "Quando Diogo Cão chegou pela primeira vez ao Zaire, levou consigo para Lisboa alguns nativos africanos. Não se sabe ao certo se foram livremente, em jeito de aventura, ou se os portugueses exerceram sobre eles alguma violência. O descobridor de Angola pretendia apresentá-los ao rei e à corte como testemunho válido do seu importante descobrimento. (...) depois de desembarcarem na Europa, não se perdeu a oportunidade de os ir integrando nos costumes, hábitos e práticas dos povos civilizados, dando-lhes a conhecer muitas coisas que eles então ignoravam, tanto sob o aspecto material como no campo social ou religioso."[186]

Por seu turno, Ilídio Peres do Amaral, revela-nos que os contactos havidos entre os portugueses e os africanos do reino do Kongo foram amistosos.

> "Segundo o cronista Rui de Pina, o próprio rei do Congo havia pedido ao rei de Portugal lavradores para domesticarem bois e ensinarem a amanhar a terra. Isto, para além de algumas mulheres para ensinarem as do seu reino a amassar o pão, mestres de carpintaria e pedraria

---

[182] "Está ainda por se esclarecer o ano em que Diogo Cão chegou à foz do rio Zaire. As dúvidas andam em torno da data (1482), inscrita no Padrão de Santo Agostinho, erguido no cabo de Santa Maria, e dos anos de que nos falam João de Barros (1884), Duarte Pacheco Pereira (1484), Rui de Pina (1485), Garcia de Resende (1485), D. Francisco de S. Luís (1485)". *Cf.*, SANTOS, Eduardo dos (1969), *op. cit.*, p.31

[183] "Também denominado: rio Poderoso; Nzadi; rio Kongo; rio do Kongo; Kwango Grande". *Cf.*, PARREIRA, Adriano (1990), *op. cit.*, p.189

[184] "Rio que era navegável até ao Hikao, ou seja, até 25 léguas da costa. Durante a época das chuvas flutuava nas águas do rio Dande uma espécie de resina, ukotoko, 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". *Cf.*, PARREIRA, Adriano (1990), *op. cit.*, p.132.

[185] SANTOS, Martins dos (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

[186] *Idem*, p. da web 2 de 9

> para fazerem igrejas e outras casas de oração, foram também solicitados. Era desejo do rei do Congo ter coisas como as do reino em Portugal."[187]

Refere ainda que o soberano congolês, Nzinga Mvemba (Nkuvu),[188] havia sido baptizado em 1491, em Mbanza Kongo,[189] com o nome cristão de João, o mesmo do soberano português da altura, D. João II, e que "jovens aristocratas do reino congolês foram mandados para Portugal para receberem instrução, serem baptizados e doutrinados de acordo com os preceitos religiosos da época."[190]

Ana Maria de Oliveira informa-nos, por seu lado que, quando Diogo Cão tomou conhecimento que tinha chegado ao reino do Kongo[191],

> "(...) enviou emissários da sua tripulação para serem entregues presentes ao *manicongo*[192], tendo permanecido em Mbanza Sonyo, cidade costeira do rio Zaire, a mais próxima do Oceano Atlântico. Quando regressou a Lisboa, acompanhavam-no com a sua tripulação, quatro elementos congoleses, tendo alguns dos seus homens permanecido em terras do *manicongo*, com o objectivo de aprenderem a língua e os costumes daquele reino. Quinze luas mais tarde, Diogo Cão regressou com os quatro africanos que consigo se tinham deslocado a Lisboa e, nessa altura, o Manicongo mostrou-se interessado em estabelecer contactos com os portugueses."[193]

---

[187] 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.

[188] "O primeiro nome designa a linhagem por via matrilinear, juntando-se-lhe o nome do pai que é determinante." *Cf.* OLIVEIRA, Ana Maria, *op. cit*., pp. 35-36. Segundo Eduardo dos Santos, Nzinga-a-Nkuvu, ou Mvemba-a-Nzinga foi o 5º rei e era filho de Enku-a-Mutinu, seu antecessor no trono. *Cf.* SANTOS, Eduardo dos (1969), *op. cit.* pp 35-36. Nzinga-a-Nkuvu é também o nome utilizado por António Custódio Gonçalves para designar este soberano do reino do Kongo. GONÇALVES, António Custódio (1985) *Le Lignage Contre l' État*, Instituto de Investigação Científica Tropical, Universidade de Évora, p.239

[189] "Era a mbanza (povoação principal de um soba) aonde residiam os ntotela. 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.* pp. 71 e 161.

[190] AMARAL, Ilídio, *op. cit.* p.14

[191] Na margem esquerda levantou o descobridor o Padrão de S. Jorge e caminhou rio acima até topar com nativos, que soube depois serem do chamado reino do Kongo. Ali recebeu quatro deles, que trouxe até Lisboa, e deixou alguns dos seus homens "com fundamento que entretanto os nossos lá onde eram podiam aprehender a língua, e ver as cousas da terra", *Cf.,* João de Barros – Da Ásia, déc. I, liv. III, cap. III, p.173; *cit. in*, Santos, Eduardo, *op. cit.* p. 31

[192] "O mesmo que 'rei' do Kongo". *Cf.*, PARREIRA, Adriano (1990), *op. cit*., p.87

[193] OLIVEIRA, Ana Maria, *op. cit*., p.28.

Gerald Bender, por seu turno, afirma que foi graças a um incidente fortuito, durante a primeira viagem de Diogo Cão, em 1483, que quatro dos seus homens ficaram na corte do rei do Kongo, o qual induziu o navegador português a trazer para Lisboa quatro reféns do seu reino. Daí que, o rei D. João II, visse na chegada dos reféns uma óptima oportunidade para impressionar o manicongo.

> "Por conseguinte, 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. Visivelmente impressionados pelos relatos dos seus emissários durante os primeiros dez anos de contacto, os dois reis trocaram embaixadores e presentes."[194]

De acordo com os relatos apresentados, podemos concluir que, na realidade, os primeiros contactos havidos entre portugueses e africanos do reino do Kongo foram isentos de espírito de conquista ou de mera conflitualidade por qualquer das partes. 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.[195]

---

[194] BENDER, Gerald J., *op. cit*., p.36

[195] "Título mais importante do Kongo. O prefixo *ne* antes do nome próprio equivale à distinção de fidalguia ou tratamento de respeito ou senhoria. O mesmo que manikongo ou 'rei' do Kongo. 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 Kimbundo *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 'moyne 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', 'soberano' e 'governador' e de 'senhor', na forma composta de *manimwata*, o vocábulo ntotela, assim como os vocábulos kikongo, *ntinu, nfumu, nkuluntu* e *ndembu*, são sinónimos 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 antecedidos da partícula '*ne*' estão por sua vez conotados com títulos políticos. Brásio informa-nos 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), *op. cit*. p. 87-88.

Já com as condições objectivas minimamente criadas, D. João II lançou-se então para a cooperação efectiva entre os dois reinos:

> "(…) mandou preparar uma armada, composta por três navios, que largaram do Tejo, a 19 de Dezembro de 1490. Nela seguiam missionários, artífices e instrumentos religiosos, como: retábulos, paramentos, sinos, pedras de ara, cálices, missais, esculturas, etc."[196]

Esta expedição começou por ser comandada por Gonçalo de Sousa, mas, como este faleceu na viagem, foi o seu sobrinho, Rui de Pina, que assumiu o comando da armada até ao destino. Martins dos Santos afirma também o seguinte:

> "(…) o rei do Congo apercebeu-se logo da distância que havia entre a cultura europeia e a dos africanos. Por isso teve o cuidado (...) de pedir ao rei de Portugal que lhe mandasse padres, mestres de letras e oficiais mecânicos, não se esquecendo de sugerir que fossem enviadas também mulheres conhecedoras da realização de prática dos serviços domésticos."[197]

E acrescenta que o manicongo

> "pretendia adoptar os costumes portugueses, naquilo que fosse possível, seguindo os exemplos e imitando os modos de viver do povo com o qual estabelecera contactos. Desejava ainda receber animais domésticos europeus e alfaias agrícolas. Entendia que, as mulheres do Congo, poderiam aprender com as mulheres brancas muitas coisas úteis que desconheciam, como fosse cozinhar, cuidar da roupa, dos doentes, dos idosos e das crianças, fabricar o pão (…)."[198]

Daí que uma esquadra portuguesa tivesse saído de Lisboa, com destino ao rio Zaire, com alguns artistas mecânicos e cinco missionários, que tinham como função "tentar a evangelização do Kongo e promover a sua civilização pelo ensino, pela catequização, pela assistência espiritual e temporal."[199]

---

[196] RESENDE, Garcia de (1973) *"Crónica de D. João II e Miscelânia"*; *cit. in*, PARREIRA, Adriano (1990), *op. cit.*, Lisboa, p. 226.
[197] SANTOS, Martins dos (1974 -1998); *op. cit.*, cap. Os portugueses no Congo, p.da web 3 de 9
[198] *Ibidem*
[199] *Ibidem*

Depois dos portugueses terem desembarcado no porto de Pinda,[200] a 29 de Março de 1491, já sob o comando de Rui de Pina, deu-se praticamente início ao processo de implantação da actividade missionária, sendo Nzinga Mvemba baptizado a 3 de Maio de 1491 com o nome de João,[201] e sua esposa Manimombada, a 4 de Junho desse mesmo ano, com o nome de Leonor.[202]

A esposa do manicongo adoptara o mesmo nome da esposa do rei D. João II, a fundadora das Misericórdias. Já, o filho mais velho de D. João I do Kongo, Mvemb'a Nzinga, adoptou o nome de Afonso, o mesmo que o príncipe herdeiro de Portugal, que nesse mesmo ano, tinha sido vítima de um acidente provocado pela queda de um cavalo, acabando por falecer na cidade de Santarém. Outras figuras nobres do reino do Kongo, depois de baptizadas, assumiram também nomes cristãos, que correspondiam a importantes membros da fidalguia portuguesa da época. Assim, se começou a consagrar o fortalecimento das relações de amizade entre os dois reinos, para além da assunção voluntária da assimilação da cultura e de outros valores portugueses, particularmente os que se prendiam com a inculcação da fé cristã.

A 5 de Abril de 1492, D. João II de Portugal, orientou o reitor do colégio de Santo Elói, instituição ligada à Congregação dos Cónegos Regrantes de S. João Envangelista (depois chamados seculares)[203] que, através do erário régio, mandasse pagar as despesas de estadia dos bolseiros do reino do Kongo.[204] Este tipo de relacionamento, marcado

---

[200] O mesmo que Mpinda. Porto do Nsoyo. *Cf.* PARREIRA, Adriano (1990), *op. cit.*, p. 77. "O manisoyo titular da região do Soyo, foi baptizado com o nome de Manuel, acompanhado de seu filho que se chamou António. Foram as primeiras pessoas a baptizar-se no reino do Kongo, em 3 de Abril de 1491". *Cf.*, PARREIRA, Adriano (2003), *Breve Cronologia da História de Angola – 1489-1706*, Editorial Nzila, Luanda, p.13

[201] Dia em que também foi benzida a primeira pedra para a construção da igreja em Mbanza Kongo, dedicada a Santa Cruz. *Cf.* SANTOS, Eduardo dos (1969), *op. cit*., p.38. Depois do baptismo pariu para Nsundi para combater revoltosos. *Cf.*, PARREIRA, Adriano (2003a), *Efemérides da História de Angola – séculos XV-XVII*, Editorial Nzila, Luanda, p.35

[202] RESENDE, Garcia de, *op. cit*; *cit. in*, OLIVEIRA, Ana Maria, *op. cit*., p 226

[203] Segundo Martins dos Santos, "a designação de sacerdotes seculares poder-se-á adaptar aos padres Lóios, uma vez que, no *Esmeraldo de Situ Orbis*, de Duarte Pacheco Pereira, que usou os termos *frades e clérigos*…, pode suscitar várias interpretações". *Cf.* SANTOS, Martins dos (1974 -1998), *op. cit*. p. 4 de 9.

[204] Eduardo dos Santos é peremptório na afirmação, de que os jovens congoleses, que chegaram a Portugal sob os cuidados de Diogo Cão, foram confiados aos padres Lóios. Dois anos depois foram baptizados, tendo um deles, "o Çacuta (Nsaku), o mais importante de todos, recebido o nome de João, em homenagem ao rei e, os restantes, os nomes dos mais importantes cortesãos" *Cf.* SANTOS, Eduardo dos (1969), *op. cit.* p.32. Adriano Parreira dá-nos conta que "Nzatu Kassuta, embaixador do ntotela Nzinga-a-Nkuvu, chegou à cidade de Beja, Portugal, no começo do ano de 1489". *Cf*, PARREIRA, Adriano (2003),

pelo proselitismo religioso da época, manteve-se, posteriormente, com o rei D. Manuel I que, em 1504, enviou uma missão ao reino do Kongo, constituída por padres Lóios, com o fim de os mesmos levarem, entre outras coisas, muitos livros de doutrina cristã.

Em 1508 seguiram para o reino do Kongo treze padres Lóios e, em 1521, mais quatro desta mesma ordem religiosa. Mas as diferenças civilizacionais e sócio-culturais existentes entre os dois povos eram para a época muito acentuadas. Se por um lado, a aceitação da salvação, através do baptismo e da catequização, constituía, desde o tempo do rei D. João II, razão suficiente para o fortalecimento das relações de fraternidade entre os dois reinos, por outro, a genuína dinâmica cultural africana não parava de emergir e de se sobrepor aos ensinamentos religiosos. Daí que o próprio manicongo, Nzinga Mvemba, voltasse mais tarde a adoptar valores religiosos tradicionais.

Com a morte do manicongo D. João, em 1506, subiu ao trono o seu filho mais velho, Mvemb'a Nzinga, de nome cristão Afonso que governou o reino do Kongo entre 1507 e 1542,[205] num período áureo que ocorreu durante os séculos XVI e XVII naquele reino africano. Ao tempo de Mvemb'a Nzinga (D. Afonso I do Kongo) edificaram-se igrejas e outras habitações, desenvolveu-se o comércio e ofereceram-se novos produtos ao cultivo da terra. Saíram de Portugal missionários e artífices e queimaram-se fetiches.

D. Afonso não só acreditava na superioridade da civilização e religião portuguesas, como também estava energicamente decidido a propagá-las por todo o seu reino.[206] Mas, no início do século XVIII, com a entrada da dinastia dos Águas-Rosadas em 1702, o reino do Kongo entrou em declínio, tendo-se, praticamente, extinguido, por volta do final da primeira metade do século XIX.[207]

Sobre as qualidades morais de D. Afonso, Silva Rego afirma o seguinte:

---

op. cit., p.13. A 19 de Dezembro de 1490, Nzaku kasuta partiu de Lisboa, morrendo de peste antes de chegar ao Kongo. *Cf*, PARREIRA, Adriano (2003a), *op. cit*., p.79.

[205] SANTOS, Martins dos (1974 -1998); *op. cit.;* cap. Os portugueses no Congo; pp. da web 4 -5 de 9.

[206] DELGADO, Ralph (s/d); *História de Angola*, 4 vol., ed. do Banco de Angola, Lisboa, pp.91-99; DUFFY, James (1959) Portugueses Africa, Harvard University Press, Cambridge, Mass, p.12-19; *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit*., p.36

[207] SANTOS, Eduardo dos (1969), *op. cit.,* p.40

> "(...) era um rei extraordinariamente inteligente. Deixara-se subjugar pela elevação do Cristianismo e pelo encanto da civilização lusitana. Tomou logo decisões que faziam antever resultados inesperados. Queria que o seu reino fosse uma réplica do reino português. Enviou vários parentes seus a Portugal, a fim de cá serem educados."[208]

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, D. Afonso enviou a Portugal, como embaixador, o seu primo D. Pedro, no intuito deste trazer para Mbanza Kongo a organização completa de Portugal, para adaptá-la ao seu reino. Pelo lado de Portugal, havia a consciência 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.

5.2.3.1.1. 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 regimento continha trinta e quatro pontos e incorporava os pedidos de D. Afonso e as respostas de D. Manuel. Segundo Gerald Bender consistia num plano magistral para a aculturação dos Bakongo.[209]

Neste documento, D. Manuel I, refere-se ao seu homólogo africano como seu "irmão" e manifesta no regimento uma atitude igualitária e pacífica para com D. Afonso. Este regimento ficou vulgarmente conhecido por *Regimento de Simão da Silva* e, em termos gerais, resumia-se ao seguinte:

---

[208] SILVA REGO, A. da (1960-1961), *História do Ultramar Português* (apontamentos); Associação Académica do I.S.C.S.P.U, Lisboa, p.179; também em SILVA REGO, A da (1961), *Lições de Missionologia*, Junta de Investigações do Ultramar, Centro de Estudos Políticos e Sociais, Lisboa, p.272

[209] FELNER, Alfredo de Albuquerque (1933), *Angola: Apontamentos 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 encontrarem uma cópia deste regimento (com a exclusão de alguns parágrafos, ininteligíveis no original). Para discussão deste regimento; *cf*., DELGADO, Raph, *op. cit*., vol. I, pp.110-115; *cit. in*, BENDER, Gerald J, *op. cit*., p.37

- 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."[210]
- 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."[211]
- D. Manuel enviava instruções completas sobre a nobreza em Portugal, o que permitia a D. Afonso nobilizar os seus homens 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 mesma 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 ainda várias referências em relação ao marfim e os escravos. Segundo Silva Rego, Simão da Silva deveria expor ao

[210] SILVA REGO, A. da (1960-1961), *op. cit.*, p.181
[211] *Idem*, p.182

rei D. Afonso I do Kongo, mas como ideia sua; ou seja, do próprio Simão da Silva, o seguinte:

> "A conveniência em deixar sair escravos do seu reino. 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."[212]

Este fidalgo português foi também orientado por D. Manuel I para proceder a um reconhecimento do rio Zaire da nascente à foz bem como ainda de todo o reino do Kongo. Entendia ainda o soberano português ser da máxima importância a criação de uma embaixada do reino do Kongo ao Papa, pois tal gesto seria entendido como obediência a Sua Santidade. Nesta conformidade, propunha D. Manuel I a seguinte delegação: o embaixador D. Pedro, primo de D. Afonso, que se encontrava em Lisboa; e o próprio filho de D. Afonso, D. Henrique,[213] 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."[214]

Mas, Simão da Silva 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 negociais 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 a D. Afonso I do Kongo, bem como ainda os religiosos e os presentes. Porém, a avareza dos portugueses locais, que temiam

---

[212] *Ibidem*

[213] Henrique, filho do ntotela 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 Envangelista 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), *op. cit*., p.13 e pp.17-20

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

comprometer os seus interesses comerciais, associada às sistemáticas intrigas de Fernão de Melo, esvaziaram o espírito do regimento. Logo, os seus propósitos nunca vieram a ser postos em prática.

Em carta de 5 de Outubro de 1514, D. Afonso do Kongo queixava-se ao rei D. Manuel, sobre os maus exemplos dados pelos missionários ali presentes:

> "O Padre Aleixo 'moreo de nojo' pelo que via; ou outros escolheram a Pêro Fernandes por seu 'mayorall' e 'em tam se apartaram todos cada hum em sua casa e tomaram certos moços que cada huum emsynava', 'começaram todos a tratar em comprar e vemder', e, vendo o rei do Congo 'o seu devasamento {lhes rogou} per amor de nosso senhor Jesus Christo que se comprasem allgumas peças que fosem esprivos e que nom comprasem nenhuma molher por nam darem máo exempro nem {o} fazerem ficar em mentyra com {sua} gente do que lhe {tinham} pregado e sem embargo disto começaram a encher as casas de putas em tall maneira que o Padre Pêro Fernandes emprenhou huma molher em sua casa e pario huum mulato."[215]

Na realidade, esta era mais uma das frequentes queixas apresentadas ao rei D. Manuel I, que vinham sendo linearmente ignoradas, desde que, em 1495, este soberano português sucedera a D. João II. Já antes da publicação, em 1512, do *Regimento Simão da Silva* sobre as relações entre Portugal e o Kongo, os religiosos de Santo 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, para não presenciarem aos excessos praticados pelos seus colegas missionários.

Mas, o comércio de escravos e a crueldade exercida sobre os mesmos era uma realidade antiga. Por volta de 1446, já havia cerca de mil escravos africanos em Portugal. Uma narrativa muito pormenorizada destas viagens, escrita pelo cronista de D. Henrique sobre o início dos escravos africanos, é relatado por Gomes Eanes de Azurara, que descreve a angústia que invadia os africanos, no momento em que as famílias e os amigos eram separados indiscriminadamente.[216] Segundo Azurara, os mesmos eram

---

[215] CARTA DE D. AFONSO REI DO CONGO, A EL-REI D. MANUEL (5 de Outubro de 1514); *In*, MANSO, Visconde de Paiva – *História do Congo* (documentos), doc. Nº XII, p.17; *cit. in*, SANTOS, Eduardo dos (1969), *op. cit*., pp. 41 e 42

[216] 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

considerados afortunados, porque receberiam a luz da Santa Fé e ficariam a conhecer o pão, o vinho e o vestuário, em vez de viverem numa "indolência bestial".[217]

Em 1536, D. João III, deu ordens para repatriar alguns missionários no reino do Kongo por má conduta 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."[218] O próprio clero, enviado para evangelizar, a pedido do soberano africano, também se encontrava envolvido no negócio de venda de escravos, facto que desiludiu D. Afonso I do Kongo, que entretanto tentou adoptar uma nova estratégia para superar os problemas que arrasavam o seu reino.[219] Na esperança de que, o clero nativo pudesse desenvolver acções positivas continuadas, foi incentivando o envio de jovens para Portugal, com o propósito destes virem a ser formados e ordenados. Mas, o resultado, em nada correspondeu às expectativas, já que os estudantes africanos, depois de chegarem a Portugal, tomavam atitudes idênticas à dos europeus em terras africanas: o álcool, a indolência e a luxúria estavam na base de atitudes 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. [220]

5.2.3.1.2. O desinteresse português pelo reino do Kongo e a deterioração das relações

Na viragem do século, a 18 de Maio de 1498, depois de Vasco da Gama e Bartolomeu Dias avistarem Calecut, estabelecendo assim a ligação da Europa com o Oriente através do Oceano Atlântico e do Oceano Índico, a coroa portuguesa começou a desinteressar-se pelo Kongo. Era finalmente alcançada a descoberta do Caminho Marítimo para a Índia.[221] O reino do Kongo passou então a ser progressivamente considerado um depósito de escravos, especialmente pelos portugueses de S. Tomé que, por meio de

[217] AZURARA, Gomes Eanes de, *op.cit.*, p.51 e pp.84-85; *cit. in*, BENDER, Gerald J. p.34
[218] SANTOS, Martins dos (1974 -1998), cap. Os portugueses no Congo; *op. cit.*, pp. da web 6 de 9
[219] BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.37
[220] OLIVEIRA, Ana Maria, *op. cit.* p.30.
[221] *Idem*, p. 213

decretos, dominavam o comércio de escravos na costa.[222] Enquanto que nas duas primeiras décadas de contacto, cerca de 60.000 escravos tinham sido retirados do Kongo, de 1506 a 1575 foram exportados 345.000.[223] Só durante o ano de 1548, estima-se que tivessem saído do Kongo 6.000 escravos.[224] O lucrativo negócio do tráfico negreiro deixava para segundo plano o proselitismo religioso.

Afonso do Kongo enfureceu-se tanto, que baniu todo o comércio e ditou uma ordem de expulsão de todos os brancos, com excepção dos professores e missionários. No entanto, alguns meses mais tarde, acabou por revogar esta ordem. Numa carta dirigida a D. João III, a 6 de Julho de 1526, D. Afonso escrevia que existiam muito mercadores em todas as partes do reino e que só provocavam ruína e devastação. Todos os dias escravizavam e raptavam pessoas, incluindo nobres e membros da própria família real.[225] 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 tentassem matar o manicongo durante o serviço litúrgico da Páscoa. O projéctil de canhão entrou na igreja, não atingiu D. Afonso, mas feriu muitas outras pessoas inocentes.[226]

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.[227] "Afonso faleceu pouco tempo depois desse

---

[222] 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, pp. 61 e 62; também VANSINA, Jan (1966) *Kindoms of the Savana,* University of Wisconsin Press, Madison p.46; *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit*., p.36

[223] DELGADO Ralph, *op. cit*., vol. IV, p. 455. "No entanto estes números referem-se à área do Congo, e não ao território de Angola ao sul do reino do Kongo que, na realidade, forneceu a maior parte dos escravos levados de Angola". *Cf.* DAVISON, Basil (1961) *The African Slave Trate: Precolonial History 1450-1850*, Atlantic Monthly Press Book, Little Brown, Boston, pp. 144-151; *cit. in*, BENDER, Geralg J., *op. cit*, p. 37

[224] PARREIRA, Adriano (2003), *op. cit*., p.22

[225] MANSO, Paiva, *História do Congo*, p.54, *cit. in*, VANSINA, Jan, *op. cit*., pp.52-53; posteriormente, *cit. in*, BENDER, Gerald J. p.38. Também em PARREIRA, Adriano (2003a), *op. cit*., p.43

[226] "No dia de Páscoa, o ntotela 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

[227] PARREIRA, Adriano (2003a), *op. cit*., p.78

atentado e o seu desaparecimento assinala o fim das mais simbólicas manifestações de amizade e igualdade entre Bacongos e Portugueses."[228]

Mais tarde, com a morte de D. Afonso I do Kongo, sobe ao trono seu filho Nzinga Mvemba II (Nkanga), conhecido por D. Pedro, que reinou apenas um ano. O mesmo "acabou por ser deposto e por se recolher a uma igreja, sob o privilégio do couto."[229] Chegou a solicitar apoio ao rei de Portugal através do seu principal aliado, D. Rodrigo, mas D. João III preferiu manter-se neutral em relação a esta questão.

Ao rei D. Pedro do Congo sucedeu Mpanzu'a Nzinga II (Mpudi) ou D. Francisco I, irmão de Nzinga Mvemba II (Nkanga), que também teve um reinado muito curto (1543-1544).

De 1544 a 1561, Nzinga Mpanzu I (Mpudi), também conhecido por Diogo I, neto de D. Afonso, governava o reino do Kongo. Neste período, o reino do 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 representava como elemento preponderante na estrutura económica familiar. Logo, a assunção dos valores tradicionais não se fez esperar, incluindo a prática do casamento poligâmico. As mulheres deixaram de ir à missa e à catequese. Entretanto, como o comportamento de alguns missionários não era também o mais indicado, os recém-baptizados não se tornavam praticantes devotos. Logo, as igrejas começaram a ficar abandonadas.[230]

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,

---

[228] 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.

[229] SANTOS, Eduardo dos (1969), *op. cit.* p.49. Adriano Parreira dá-nos como 17 de Dezembro de 1540, o início do reinado de Pedro I Nkanga-a-Mbemba e a sua morte em 1544. *Cf*., PARREIRA, Adriano (2003), *op. cit*., p.21

[230] OLIVEIRA, Ana Maria, *op. cit.*, p 30

aparentemente, filho de pais portugueses.[231] 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 seu embaixador, 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 também a ter as suas atenções voltadas para o reino do Ndongo.

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 Congo: 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 em Pinda, a 18 de Março de 1548, sendo recebidos na corte de Ambasse,[232] a 20 de Maio desse ano.[233]

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. Acabou por regressar a Lisboa sob prisão e posteriormente fixou-se na sua aldeia natal. Mais tarde, abandonou a Companhia de Jesus.[234] Quanto ao I. Diogo de Soveral, dedicou-se com muito interesse às tarefas educativas tendo reunido 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

[231] 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 (1974 -1998); *op. cit*., cap. Os Portugueses no Congo, p. da web 7 de 9.

[232] 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

[233] SANTOS, Eduardo dos (1969), *op. cit*. pp.50-51. Também em NDWALA, Raphael Batsikama ba Mampuya ma, *op. cit.*, p.236 *cit. in*, OLIVEIRA, Ana Maria, *op. cit.*, p. 30

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

que, o ensino não deveria ir muito mais além do que as noções religiosas e literárias mais elementares.

Depois do regresso a Portugal do Pe. Jorge Vaz, doente e desanimado, a febre da fortuna levou alguns portugueses a cometerem desmandos de toda a ordem e, os Jesuítas, desde cedo começaram a fazer negócios de toda a espécie, o que naturalmente deixava o manicongo pouco satisfeito. A atitude de alguns sacerdotes tornou-se, durante o último período do século XVI, cada vez menos compreensiva, se tivermos em conta as relações de cordialidade que existiam entre o reino do Kongo e o reino de Portugal. A título de exemplo citemos uma carta enviada pelo Pe. Garcia Simões, ao provincial dos jesuítas, a 20 de Outubro de 1575: "Quasi todos tê por averiguado que a conversão destes Barbaros não se alcançará por amor, senão depois que por armas forê sogeitos a Vassalhos del Rei Nosso Senhor."[235] Face a este quadro cheio de contradições, o manicongo começou a mostrar-se insatisfeito com os portugueses, incluindo os missionários. Já anteriormente, em 1553, o Pe. Cornélio Gomes havia regressado ao reino do Kongo, acompanhado de mais três irmãos auxiliares e três órfãos, com a tarefa de relançar o processo missionário. Contudo, não se verificaram melhorias significativas.

> "Passados vinte e cinco anos, [os Jesuítas] já haviam ministrado o sacramento do baptismo a 2700 nativos, ao que se deduz, sem a conveniente preparação, facto que, aliás, haviam censurado aos seus antecessores. Destinaram a igreja de Ambiro para as mulheres ali receberem catequese e ouvirem missa, procurando desfazer o preconceito de que não eram elas capazes de assimilar as verdades cristãs. Abriram um colégio com alguns educandos europeus e ergueram a igreja de S. Salvador, que veio dar depois o nome à capital do Congo."[236]

5.2.3.1.3. O período de governação filipina

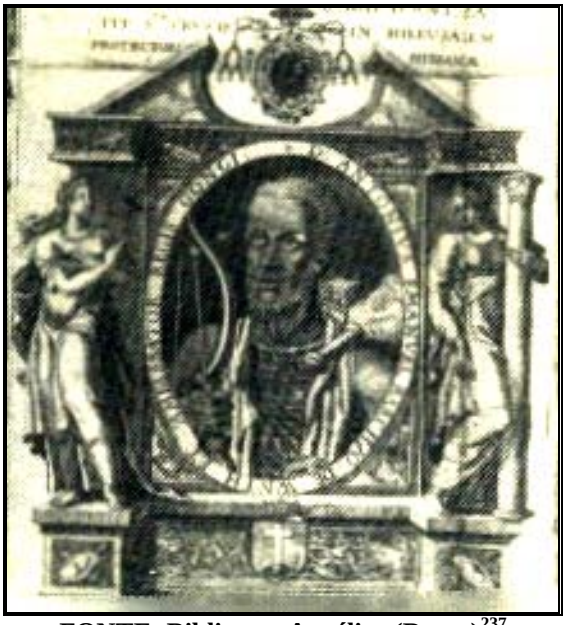
Com a morte de D. João III, em 1557, sucedeu-lhe D. Sebastião, seu neto, que tinha somente três anos de idade. Com apenas catorze, assumiu o reino de Portugal e, mais tarde, em 1578, acabou por falecer, em combate, na batalha de Álcacer-Quibir. Não

[235] BRÁSIO, António (1953) *Monumenta Missionária Africana*, vol. III, Agência Geral do Ultramar, Lisboa, p.142; *cit. in*, GERALD, Bender J. *op.cit.*, p. 37
[236] SANTOS, Eduardo dos (1969), *op. cit.*, p.51

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 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 sessenta 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).

FIG. 2.8 – PRÍNCIPE NE VUNDA OU D. ANTÓNIO MANUEL (NEGRITA) EM TRAJE DE NOBRE AFRICANO



FONTE: Biblioteca Angélica (Roma)[237]

[237] Retrato do livro (2003), *Coisas do Outro Mundo*, ed. Urbaniana University Press, s/a, s/p; *cit. in*, PARREIRA, Adriano (2003a), *op. cit.*, p.4. A 12 de Dezembro de 1607, António Manuel, sobrinho do ntotela Afonso I Mbemba-a-Nzinga, seguiu para Roma como embaixador junto do Vaticano do ntotela Álvaro II Ne Mpanzu-a-NimiKongo. Após uma viagem muito atribulada e três dias depois de ter chegado a Roma faleceu a 5 de Janeiro de 1608. O papa mandou cunhar moeda com a sua efígie e erguer uma estátua em sua homenagem. O embaixador António Manuel foi sepultado num mausoléu em Roma, um monumento artístico, por ordens do papa "que o mandou enterrar em Santa Maria Maior com mais acompanhamento que o que costumam levar Cardeais quando aqui morrem, e mandou que lhe fizesse uma grande sepultura, sendo o busto em pórfiro negro, da autoria de Bernini. Teve o título de marquez de Funesta e o nome de Negrita". *Cf.*, PARREIRA, Adriano (2003), *op. cit.*, p.42

Com a perda da independência de Portugal, os assuntos de carácter religioso do reino do Congo passaram a ser tratados mais com Roma, do que com Lisboa. A 13 de Junho de 1604, o manicongo Álvaro II, Nzinga Mpanzu IV (Lukeni)[238] escreveu ao Papa, anunciando o envio de embaixadores seus, para junto do reino de Espanha e do Sumo Pontífice.[239] A morte e a destruição causada às populações africanas do interior pelos comerciantes portugueses, levaram a Coroa, por volta de 1611, a excluir os brancos do interior. Mas, tal decreto foi ignorado e o decreto acabou por ser revogado, em 1758.[240] Porém, uma carta enviada ao rei de Portugal, em 1617, pelo bispo de Luanda, indica que os governadores eram tão culpados como os comerciantes pela destruição humana:

> " [os governadores] deitão tudo a perder, e arriscão todos, molestado, e roubando os naturaes, e moradores, dando de ordinário guerras ijustas, cativando, matando, e opremindo inocentes, e fazendo vexações q se não podem declarar."[241]

Em 1620, o monarca espanhol ordenava que não se permitisse aos religiosos estrangeiros irem missionar a 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.[242]

---

[238] De acordo com a Lista Nominal dos Manicongo em ANEXOS II-E.

[239] OLIVEIRA, Ana Maria, *op. cit*., p. 31. "A 2 de Janeiro de 1608, o enviado do ntotela 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 ntotela Álvaro II Ne Mpanzu-a-Nimi. O embaixador António Manuel foi sepultado num mausuléu 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

[240] 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

[241] 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

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

5.2.3.1.4. 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 vinte e oito 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, no sentido de permitir a ida de quatro missionários capuchinhos naturais de Génova ao reino do Kongo. 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 Sanlúncar 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.[243] 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.[244]

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.[245] Mostrava-se

[243] *Idem*, cap. A cristandade de S. Salvador, pp. da web 3-4 de 6
[244] OLIVEIRA, Ana Maria, *op. cit.*, pp. 31 e 35
[245] 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,

aberto para receber, em vez de um, dois 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 quarenta e três religiosos capuchinhos chefiada pelo Frei Ângelo de Valência, que tinha como destino o reino do Kongo. Entretanto, a situação altera-se substancialmente e, 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.

5.2.3.1.5. 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 Vetralha, 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. A mesma coexistia com o bispado, que havia sido confiado aos missionários capuchinhos italianos.

---

respectivamente a 5 de Outubro de 1514 e 31 de Maio de 1515, este soberano congolês apresenta-se como 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. Porém, Garcia II Nkanga-a-Lukeni iniciou o seu reinado após ter envenenado o seu irmão, o ntotela Álvaro VI Afonso, que faleceu em Mbanza Kongo a 22 de Fevereiro de 1941. *Cf*., PARREIRA, Adriano (2003a), *op. cit*., pp.18-19

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, tendo posteriormente falecido, em Mbanza Kongo, a 2 de Abril de 1651. Veio a suceder-lhe Frei Jacinto de Vetralha, que acabou por transferir, para Luanda, a Prefeitura Apostólica do Kongo, em 1654.[246] Aos poucos, os padres Capuchinhos começaram a abandonar a sua acção missionária no reino do Kongo e, em 1670, no tempo de Mpanzu'a Mavemba (Vita)[247], só havia dois padres.

Entretanto, não se amenizavam as desavenças constantes havidas entre os portugueses e o manicongo: "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."[248]

Em finais do século XVII surge o chamado movimento do antonionismo ou de Kimpa Vita, "movimento centrado na 'reencarnação' de Santo António, uma jovem kongo, chefe de uma pequena aldeia de Tubii, no Soyo, então denominada Santo António do Zaire". 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."[249]

Era uma jovem de vinte e dois anos, que procurou consciencializar todo o reino, para evitar o seu percurso de decadência política, económica, moral e social. De acordo com a descrição apresentada por Ana Maria de Oliveira, há uma lenda associada a esta figura mítico-histórica, que nos informa que Nsimba-Beatriz Margarida havia tomado conhecimento, através de S. António, que Deus a havia orientado para tomar conta dos destinos do reino do Kongo.

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 pretendia alcançar a paz e a concórdia em nome de Cristo e da Virgem Imaculada,

---

[246] SANTOS, Martins dos (1974 -1998), *op. cit.*, cap. A cristandade de S. Salvador, p. da web 2 de 6
[247] De acordo com a Lista dos Manicongo em ANEXO II-E.
[248] SANTOS, Martins dos (1974 -1998), cap. Os portugueses no Congo, p. da web 9 de 9
[249] 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.

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 alcançar a restauração do reino. Dirigiu-se a Mbanza Kongo, para dar início ao processo de restauração do reino, mas esta atitude provocou o descontentamento do *manicongo*, uma vez que, no seu entendimento, uma iniciativa de carácter político deste género (a restauração do reino), só poderia partir das próprias autoridades do reino.

FIG. 2.9 – KIMPA VITA

FONTE: Centre International des Civilisations Bantu – CICIBA

Por outro lado, aceitava mal as críticas vindas do movimento liderado por Nsimba-Beatriz Margarida. Acabou por ser presa e conduzida por militares junto do manicongo Mpanzu'a Mvemba, na região de Kibangu, "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."[250]

5.2.3.1.6. Declínio e queda do reino do Kongo

Entretanto, o tráfico de escravos havia aumentado 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

[250] 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 ntotela 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

mostravam-se cada vez mais impotentes para superar as divergências resultantes da sucessão ao poder, por via matrilinear ou 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, destacando as vantagens da evangelização do Kongo e a necessidade de relançá-la, já que, por esta altura, os sinais da influência de outras potências coloniais europeias começavam já a fazer-se 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 reino de Angola.[251]

O mesmo seguiu viagem logo, em Setembro, dado o interesse político em dar andamento rápido a esta solicitação. Martins dos Santos considera que, "(…) no decorrer da História de Angola, se registam muitos outros pedidos de missionários feitos pelos reis do Kongo sem serem atendidos, por falta de clero e por condenável incúria."[252]

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 das 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 o reconhecimento por parte das autoridades portuguesas. No entanto, D. Afonso morreu miserável, abandonado pelo seu povo e ridicularizado pelos portugueses locais. O seu filho, D. Henrique, sagrado bispo, morreu em circunstâncias semelhantes; quatro

[251] SANTOS, Martins dos (1974 -1998), *op. cit*., cap. Situação Eclesiástica, p. da web, 3 de 13
[252] *Ibidem*

séculos e meio passaram antes que outro africano de Angola fosse designado bispo pela Igreja Católica.[253]

5.2.3.2. No reino do Ndongo

Durante muito tempo, o reino do Ndongo[254] foi dado como dependente do reino do Congo.[255] Ligado à dinastia dos *Ngola*, o reino do Ndongo era designado pelos portugueses, por reino de Angola. O mesmo situava-se entre o rio Dande[256] e o rio Kwanza, o Oceano Atlântico e as terras do reino de Matamba.[257]

Para além do interesse dos portugueses em cristianizar o *Ngola*[258] e os seus súbditos, o facto da região de Luanda ser favorável ao resgate de escravos, fornecer na altura uma concha com valor fiduciário, chamada *nzimbu*[259] e ser rica em prata, ferro e cobre,

---

[253] 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

[254] "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), *Histórical 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

[255] 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.

[256] "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. (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

[257] 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

[258] 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

[259] 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 Prehistoire*, Bruxeles, N sr., tome 64, nº1, XV, p.75; também em

constituiu motivo suficiente, para que os interesses comerciais portugueses se começassem a implantar também no reino do Ndongo.[260] "Desde bem cedo mercadores portugueses começaram a negociar no reino de Ngola. Com eles iam frades das diversas Ordens e clérigos para baptizarem os Ambundos."[261]

MAPA 2.6 – DIVISÃO ADMINISTRATIVA DO REINO DO NDONGO E REGIÃO CIRCUNDANTE

Fonte: Rosa Cruz e Silva, *In* Angola e o seu Potencial[262]

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 este Ngola desejava cristianizar-se.[263]

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

[260] AMARAL, Ilídio, *op. cit.* 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".

[261] SANTOS, Eduardo dos (1969), *op. cit.*, p.54

[262] SILVA, Rosa Cruz (1997); *op. cit.*, p. 23

[263] 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, *op. cit*., p.23

Mas, Baltazar de Castro, após ter chegado à *Kabasa*[264] foi preso e quase morto, dado que não tinha sido aquele potentado, que havia enviado embaixadores ao rei do Kongo. Este, porém, 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."[265]

Ao fim de seis anos, Baltazar de Castro, saiu do cativeiro, 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.[266] O mesmo, também não se mostrou muito disponível para receber os emissários enviados por Paulo Dias de Novaes. Mas este decidiu partir até Massangano.[267] Depois de caminhar até *Kabasa* com os presentes do reino, não teve o acolhimento que esperava. Ngola-a-Kiluanji, pouco mais fez do que entregar vinte crianças ao Pe. Gouveia para serem catequizadas.

5.2.3.2.1. A conquista do reino do Ndongo

Posteriormente, as relações tornaram-se mais tensas e Paulo Dias de Novais acabou por ficar cativo cinco anos, sendo posteriormente libertado. No entanto, o Pe. Francisco

[264] 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

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

[266] Principal posição política da genealogia a-ngola. *Cf.* PARREIRA, Adriano (1990), *op. cit*. p. 85

[267] Povoação situada no Museke (região do Ndongo, que incluía Massangano, Mukila, Kaboko e Kambambi), na convergência dos rios Lukala e Kwanza, a 40 léguas de Luanda. Foi lugar de deportação dos insubordinados ao Ngola e depois um dos principais estabelecimentos dos Portugueses e importante rota das caravanas de escravos. Presídio situado em frente da confluência dos rios Kwanza e Lukala. *Cf.* CARDONEGA, A. O., *op. cit.*, p. 134; ainda a CAVAZZI (1985), J. A., *op. cit*., p. 29; *cit. in*, PARREIRA, Adriano (1990), *op. cit*., p. 160

Gouveia continuou refém, tendo falecido de doença grave, a 29 de Junho de 1575, ainda antes de Paulo Dias de Novaes 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 Novaes 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.[268] "Foi a primeira vez que uma expedição militar portuguesa foi organizada com fins específicos de conquistar um território ao sul do Sahara."[269] Paulo Dias de Novaes fazia-se também acompanhar dos Padres Garcia Simões (como superior) e Baltazar Afonso, mais os Irmãos Auxiliares Cosme Gomes e Constantino Rodrigues.

A 20 de Fevereiro de 1575 a armada chegou à ilha de Luanda.[270] Posteriormente, Paulo Dias de Novaes fixou-se em terra firme, onde fundou a vila, mais tarde cidade de S. Paulo de Luanda.[271] 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 não veio a acontecer de imediato, dada a resistência oferecida. Mas com a obtenção de vitórias na província da Kisama,[272] em 1581, com o avassalamento de mais de cinquenta sobas até ao rio Lukala, que ficava entre 8 a 10

---

[268] PARREIRA, Adriano (2003), *op. cit*., p.28
[269] PARREIRA, Adriano (2003a), *op. cit*., p.66
[270] 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.
[271] SANTOS, Eduardo dos (1969), *op. cit.*, pp. 57-60
[272] 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

léguas de *Kabasa* e, finalmente, com a vitória na Ilamba,[273] no dia 25 de Agosto de 1585, ficou o reino do Ndongo aberto à evangelização e, sobretudo, mais disponível para uma maior captura de escravos.[274]

Paulo Dias de Novaes foi assentar arraiais em Massangano após uma difícil vitória alcançada neste local, a 2 de Fevereiro de 1583.[275] Também em Massangano, acabou por ser criada a primeira paróquia a 18 de Maio de 1590, cerca de sete anos após aquela decisiva batalha. De entre as maiores dificuldades que se colocavam aos padres jesuítas para a conversão dos naturais do reino do Ndongo, destacava-se, naturalmente, o seu enraizamento cultural e a dificuldade dos conquistadores aprenderem as línguas nativas, dada a inexistência de qualquer relação destas, com as línguas latinas.

Após uma bem sucedida implantação de capitanias 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.[276]

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 apenas 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.[277]

Em carta de 3 de Janeiro de 1578, dirigida aos seus familiares, Paulo Dias de Novaes anunciava o seguinte:

---

[273] 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

[274] SANTOS, Eduardo dos (1969), *op. cit.* pp. 63-64

[275] Povoação situada no Museke, na convergência dos rios Lukala e Kwanza, a 40 léguas de Luanda. Foi lugar de deportação dos insubordinados ao Ngola e depois um dos principais estabelecimentos dos portugueses e importante rota das caravanas de escravos; Presídio situado em frente da confluência dos rios Kwanza e Lukala. *Cf.* HEINTZE, B. (1985), *Fontes para a História de Angola do Século XVII*, vol. I, Stuttegart, nt.310, p. 115; *cit. in*, PARREIRA, Adriano (1990), *op. cit.* p. 160

[276] SANTOS, Eduardo dos (1969), *op. cit.*, p. 18

[277] 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, *op. cit.*, p. 22

> "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..."[278]

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 Lingua', 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 (...)."[279]

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 vinte mil cristãos.[280]

Em 11 de Março de 1593, entravam em 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. 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 –

---

[278] SANTOS, Martins dos (1974 -1998), *op.cit.*, cap. A Fundação de Luanda, p. da web 4 de 8
[279] *Ibidem*. O que se encontra entre parêntesis recto é da nossa responsabilidade
[280] *Ibidem*

afirmando que Angola "era um dos Países mais povoados do mundo."[281] As supostas minas situadas em Cambambe constituíram incentivo para a fundação de Luanda e a exploração das terras do interior. Porém, após a conquista de Cambambe, em 1604, não havia quaisquer riquezas minerais e ficou desfeita a ilusão.[282]

> "Trabalheis 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."[283]

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 amanho da terra, bem como estabilidade para governar.[284] Por volta de 1583 estimava-se que saíssem do Ndongo não menos que cinco mil por ano. Metade deles morria na travessia para as Américas devido às precárias condições de transporte.[285] 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. Durante quase quatro décadas Jinga Mbandi 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

---

[281] 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

[282] RIBEIRO, Orlando (1981), *A colonização de Angola e o seu fracasso*, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Lisboa, p. 317

[283] Extracto do Regimento de 16 de Fevereiro de 1520 a Baltazar de Castro, sobre as minas de prata de Cambambe – Reino de Angola, vol.II, n.º 9 e nº10; *cit. in*, BOAVIDA, Américo (1967), *Cinco séculos de Exploração Portuguesa*, 2ª ed., Edições 70, Lisboa, p.26

[284] SILVA, Rosa Cruz (1997), *op. cit.*, p. 20

[285] PARREIRA, Adriano (2003), *op. cit.*, p.31 e p.33

entanto, os reinos da Matamba[286] e Kassanje[287] mantiveram-se independentes até ao século XIX.[288]

5.2.3.2.2. Decadência missionária

Em 1722, ao tempo do governador António Albuquerque Coelho de Carvalho, trabalhavam em Angola cinco carmelitas descalços e dois frades da Ordem Terceira de S. Francisco. A Companhia de Jesus mantinha o seu colégio, ou residência de Luanda, com poucos elementos. Aquele governador-geral não deixava de censurar com veemência os missionários que se desculpavam com a questão do clima e enaltecia a actividade dos capuchinhos, que o enfrentavam, não recuando ante as tarefas evangélicas a realizar. As estatísticas informam-nos que de 1645 a 1653 haviam entrado no reino de Angola e no reino do Kongo, cinquenta e três padres capuchinhos. Mas, neste último ano, só vinte e três lá missionavam. Os restantes, ou haviam morrido, ou haviam regressado à Europa tolhidos pela doença. Mas, outros dados estatísticos referem que, entre 1645 e 1707, haviam desembarcado nos reinos do Kongo e do Ndongo, cento e oitenta e um sacerdotes e trinta e um irmãos, ao todo duzentos e doze, dos quais cento e nove morreram nos locais de destino, ou pereceram durante as viagens.

Na sequência do atentado ao rei D. José I, dá-se início a um combate contra a Companhia de Jesus em Portugal, com repercussões no Império. 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. Procurou evitar a fuga dos escravos da Ordem e tomou medidas para que os restantes haveres se não extraviassem. Ditou orientações idênticas para outros pontos do interior, onde a

---

[286] 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 dominada pela rainha Jinga. A Matamba e Kisanji foram provavelmente, os maiores pumbos (feiras de escravos) do mundo, no século XVII. *Cf.* MILLER (1976), *Kings and Kinsmen. Early Mbundu States in Angola,* Clarendon Press, Oxford, p.79; *cit. in*, PARREIRA, Adriano (1990), *op. cit.* p. 160 e p. 176

[287] "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.

[288] 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

Companhia de Jesus tinha propriedades: Muxima, Icolo[289] e Bengo, Dande,[290] Kalumbo,[291] etc."

Entretanto, o esclavagismo no reino do Ndongo caminhava para o seu pleno apogeu, contribuindo assim para a formação de grandes fortunas. D. Manuel de Noronha, marquês de Tancos, que governou Angola de 1713 a 1717, afirmava o seguinte:

> "(...) os padres de Angola, sem excluir os de Luanda, eram quase todos bêbados e desonestos, vivendo em estado de mancebia, sem se importarem com o escândalo do seu procedimento, nem com o mau exemplo que davam aos nativos e colonos."[292]

Também um missionário capuchinho da época, Frei Miguel Angelo Nossez, afirmava que:

> "(...) os padres que exerciam o seu ministério no interior de África, ou eram criminosos fugidos à justiça, ou eram condenados a degredo e enviados para os presídios ou povoações do interior ou, então, eram autênticos comerciantes que procuravam aumentar os seus cabedais, negociando com o gentio e muitas vezes mesmo em escravos."[293]

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, 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

---

[289] "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

[290] 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

[291] 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

[292] SANTOS, Martins dos (1974 -1998), *op. cit.*, cap. Prelúdio da expulsão dos jesuítas, pp. da web 6 e 7 de 13

[293] SANTOS, Martins dos (1970), *História do ensino em Angola*, Edição dos Serviços de Educação, Angola, p.74

reacções do clero ficaram aquém do desejado, apesar de, no dia 4 de Dezembro de 1779, ter chegado a Luanda uma missão composta por dezassete 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, nomeadamente os franciscanos e os carmelitas descalços, pois mantinham convento em Luanda, mas que escolhessem membros dotados de verdadeiro espírito evangélico para virem doutrinar nestas terras." [294]

Era desejo deste governador-geral combater a tibieza e o materialismo que se haviam generalizado. Por outro lado, também informava 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 trinta e nove sacerdotes assim distribuídos: "vinte e seis seculares, sendo seis europeus, quatro brasileiros e dezasseis africanos; treze regulares, sendo três capuchinhos, cinco franciscanos e cinco carmelitas."[295] Quanto ao clero regular, as fontes avançam para um outro tipo de informação. Era constituído por seis carmelitas descalços, três capuchinhos italianos e seis franciscanos da Terceira Regra.

> "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

[294] SANTOS, Martins dos (1974 -1998), *op. cit.*, cap. Decadência Missionária**,** p. da web 4 de 10
[295] *Idem*, p. da web 5 de 10

> de que não eram dados pormenores, tendo sido remetido para Angola pelo intendente-geral da polícia."[296]

Uma lista oficial da situação dos religiosos, missionários em Angola, de 3 de Maio de 1794, indica-nos 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".[297]

No começo do século XIX, as missões em toda Angola encontravam-se já em franca decadência. Um ofício de 17 de Agosto de 1801, enviado por D. Miguel 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 êles os conservam."[298]

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."[299]

---

[296] *Ibidem*
[297] *Idem*, p. da web 6 de 10. O que se encontra entre parêntesis recto é da nossa responsabilidade.
[298] 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, *op. cit*., vol. II, p.123. O que se encontra entre parêntesis recto é da nossa responsabilidade.
[299] *Ibidem*

O decreto de 28 de Dezembro de 1833, determinava que os bispos do reino promovessem entre os membros do clero das suas dioceses, o recrutamento voluntário, de pelo menos duzentos 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, o que leva a concluir que:

> "(…) 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."[300]

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 nacional 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 vinte e sete sacerdotes, sendo vinte e três angolanos, três portugueses e um brasileiro. Por esta altura, em Luanda, só havia um capuchinho e um carmelita. Um outro carmelita descalço encontrava-se em Bango-a-Kitama.[301] Este decreto não registou alterações do ponto de vista missionário a sul do rio Kwanza. No dia 7 de Maio de 1835 embarcou no Porto de Luanda, com destino à Itália, o último missionário capuchinho, Frei Bernardo do Burgio.[302]

5.2.3.2.3. 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

[300] SANTOS, Martins dos (1974 -1998), *op. cit.*, cap. Decadência Missionária, p. da web 6 de 10
[301] Situava-se na região da Ilamba, no Ndongo, perto do Gulungo Alto. *Cf.*, CAVAZZI, J. A., *op. cit.*, vol. II, nt. 66, *p.* 218*; cit. in*, PARREIRA, Adriano (1990), *op. cit.*, p. 123
[302] 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

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." Por outro lado, os europeus não aceitavam a orientação religiosa dos padres nativos, logo, os seus ensinamentos eram menosprezados.[303]

De facto, a preparação eclesiástica do clero nativo era deficiente, já que as aulas e os próprios cursos não funcionavam com regularidade, uma vez que não existia seminário. Chegou-se a acusar o bispo de ordenar padres que liam mal e compreendiam o latim litúrgico com dificuldade. Daí, os sacerdotes africanos serem 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, por outro lado, dificilmente se divorciavam dos seus hábitos e costumes culturais, alguns deles incompatíveis com a forma de estar exigida pela Igreja Católica.[304]

Como Angola não possuía condições que permitissem a preparação intelectual e religiosa dos candidatos ao sacerdócio, procura-se ultrapassar este obstáculo enviando jovens seminaristas tanto para a Europa como para o Brasil. 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, acreditando que ficavam mais portugueses e passavam a dominar melhor o respectivo idioma, que quase sempre vinham depois ensinar, na qualidade de professores."[305]

A 18 de Abril de 1854 foram enviados três seminaristas angolanos para cursar a secção missionária do Seminário Patriarcal de Santarém. Posteriormente mais três. Dos seis

[303] SANTOS, Martins dos (1974 -1998), cap. Prelúdio da Expulsão dos Jesuítas, pp. da web 2-3 de 13
[304] *Ibidem*
[305] *Idem*, p. da web 3 de 13

enviados, acabaram por ser ordenados três, metade dos que partiram. Ainda no âmbito da formação do clero nativo, foi criado o Seminário Episcopal de Luanda, através do decreto de 23 de Julho de 1853, com o fim de servir as dioceses de Angola e de S. Tomé.

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, o mesmo foi encerrado. Contudo, os quatro sacerdotes que nele haviam concluído os seus estudos, eram todos europeus.

Em 1876, já após a reunificação dos reinos do Ndongo e de Benguela, o bispo D. Tomás Gomes de Almeida mandou para Portugal dois nativos, tendo confiado sua educação aos beneditos de Cucujães. Um deles veio a ser ordenado presbítero e regressou à diocese.

No dia 15 de Outubro desse ano reabriu 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.

Também em 1882, o Pe. Duparquet principiou em Lândana o ensino do Latim, com um único aluno tendo chegado a haver onze alunos, em 1885. 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 catorze alunos.

Na missão do Cubango houve, entre 1922 e 1932, cerca de quarenta candidatos. Mas apenas um presbítero foi ordenado, em 1934. O Seminário da Lunda abriu com onze alunos. Em 1934, tinha cinquenta 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, em 1882, doze estudantes. Em 1888 eram já vinte. Em 1890 quarenta e cinco

e, em 1895, oitenta seminaristas. Posteriormente, até 1902, a frequência começou a diminuir, em média, uns vinte 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 três 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 dois alunos do seminário diocesano, "ambos de cor", os primeiros após a fixação do seminário em Luanda.[306] Em cinquenta anos, apenas cinco padres haviam sido ordenados em Angola.

5.2.3.3. Os portugueses no reino de Benguela

A partir de 1617, Manuel Cerveira Pereira chega às terras do Mundombe e dos Hanha, no litoral sul, e funda o reino de Benguela, submete à autoridade portuguesa os sobas daquelas regiões e instala uma nova autoridade na região. Tal como em Luanda, para além de uma presença militar, passa a existir no então reino de Benguela, uma pequena administração colonial.

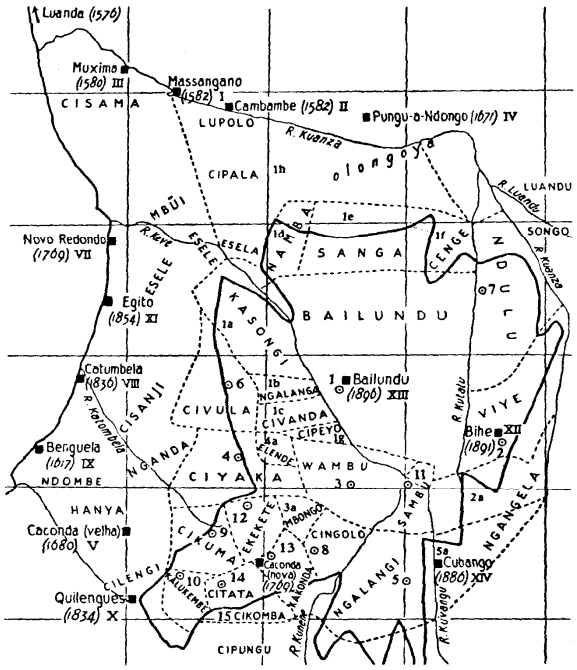
De acordo com a opinião de Orlando Ribeiro,

> "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."[307]

[306] SANTOS, Eduardo dos, *op. cit*., p. 155 e pp.173-175.
[307] RIBEIRO, Orlando, *op. cit*., p. 318

Quando os portugueses conquistaram Benguela, em 1626, havia, como missionário, apenas o Pe. Lourenço Dias. Os próprios soldados estavam sem capelão.[308] 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.

MAPA 2.7 – OS ESTADOS DO PLANALTO



Fonte: Rosa Cruz e Silva, *In* Angola e o seu Potencial[309]

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 de ter atacado aquele soba de Caconda.

[308] Brásio, António, *op. cit.*, vol. VII, doc. Nº 145, p.438; *cit. in,* SANTOS, Eduardo, *op. cit.*, p.121
[309] SILVA, Rosa Cruz (1997), *op. cit.*, p. 25.

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.

Em 1769, foi fundado o presídio de Novo Redondo, na foz do rio Kwanza. 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 populações criadas pelo governador Sousa Coutinho.[310] Benguela constituía uma comarca eclesiástica, desde o princípio do século XVIII, administrada pelo vigário da Vara da Cidade e da capitania de Benguela, cuja jurisdição abrangia Caconda, Novo Redondo e todo o interior.

No século XVIII, os portugueses já tinham penetrado militarmente nas terras do Bailundo, no Huambo, mas, sem grandes resultados. A urgência de um maior domínio sobre os espaços conquistados, levaria a metrópole a adoptar medidas reformistas para uma política colonial mais actuante, o que implicava uma ocupação efectiva dos territórios, sob pena dos portugueses as verem passar para a influência de outro candidato europeu. Isto, porque, à época, também a França, a Inglaterra e a Alemanha marcavam presença na região. O governador do distrito de Benguela, general Joaquim Teixeira Moutinho, organizou e comandou a Coluna do Sul, que actuou com duas outras forças militares na Campanha do Mbalundu, em 1902. Estabeleceu a soberania portuguesa no Huambo, tendo-se fortificado no local, onde depois se ergueu a cidade de Nova Lisboa.[311] As campanhas do planalto central, em 1902, evidenciavam a resistência das monarquias vigentes no Mbalundu, Viye, Wambu e de outros reinos independentes, apesar da presença militar na região. Segundo René Pelissier, a presença no território

[310] ARQUIVOS DE ANGOLA (Julho de 1944), 2ª série, vol. II, nº 7, Luanda, p.63; *cit. in*, SANTOS, Eduardo, *op. cit*., pp.122-123
[311] SANTOS, Martins dos (1974 -1998), *op. cit*., cap. Ensino Primário Elementar, p. da web 1 de 12

que os capitães pretendiam conquistar, era "amorfa, oficiosa e por vezes caótica".[312] Ekuikui II, Mutu Ya Kevela, Ndunduma, Mandume..., seriam alguns nomes destacados de toda a resistência entre as últimas décadas do século XIX e o primeiro quartel do século XX, quando, efectivamente, a dominação se veio a concretizar. Em Dezembro de 1869 deu-se a fusão dos reinos de Angola e de Benguela,[313] passando a existir a província de Angola.[314] O reino do Kongo, só mais tarde veio a ser absorvido pela orgânica administrativa portuguesa.

5.2.3.4. A efectiva colonização portuguesa

Se considerarmos colono o indivíduo que sai da Europa com a intenção de viver permanentemente na colónia – não sendo, portanto, soldado, degredado ou membro do serviço colonial – podemos então dizer que a colonização portuguesa, em Angola, não começou antes de meados do século XIX (1849-1851), altura em que cerca de quinhentos "brasileiros" chegaram ao porto de Moçâmedes (actual Namibe).

Tal facto ocorreu por se ter dado, entre 1847-1848, uma insurreição armada na cidade brasileira de Pernambuco. Como já afirmámos, Angola não era suficientemente atractiva para os portugueses vindos da Europa ou do Brasil. Logo, para que este primeiro processo de colonização pudesse resultar com alguma eficácia, teve o governo de usar métodos de intervenção directa, fornecendo passagens grátis para Angola. Uma vez chegados, era-lhes dada terra, habitação, animais, sementes e subsídios. A este processo chamou-se "colonização dirigida".[315]

Saliente-se o facto de a grande maioria dos emigrantes que partiram de Portugal para Angola, era em regra gente de baixo nível moral, com muitos degredados à mistura – massa rude, inculta, analfabeta, boçal, ambiciosa e cruel. Um exemplo desta realidade

---

[312] PÉLISSIER, René, *op. cit*., vol. II, p.70

[313] "Região aonde floresceram muitos estados Ovimbundu. Situava-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 a produção de sal, a apanha do nzimbu, a caça e a pesca." *Cf*. PARREIRA, Adriano, *op. cit*., pp.127, 178, 181

[314] PÉLISSIER, René, *op. cit*, vol. I, p.86

[315] BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.111 e 112

sobressai de uma citação do governador e comandante-geral de Angola, de 1764 a 1772, D. Francisco Inocêncio de Sousa Coutinho:

> "{Devemos} proibir de uma vez para sempre, as penas que sobrecarregam este reino com prostitutas e degredados da pior espécie, {porque} a experiência de mais de dois séculos mostra que tais embarques foram inúteis e muitas vezes perigosos; (...) os seus vícios ganham raízes, gostam da ociosidade, estragam a sua saúde e morrem depressa. E através deste excesso da adversidade as suas mortes tornam-se mais úteis que as suas vidas."[316]

Um outro exemplo aparece na descrição de Joachin Monteiro sobre Luanda, entre 1860-1870:

> "Os mais selectos espécimens de facínoras e assassinos de grande quilate são enviados para Luanda para serem tratados com a maior consideração pelas autoridades. Ao chegarem à costa, alguns são alistados como soldados, mas aos assassinos mais importantes geralmente dá-se-lhes dinheiro e cartas de recomendação, para lhes garantir a sua liberdade instantânea, e eles começam por abrir tabernas, etc, onde roubam e vigarizam, tornando-se em poucos anos ricos e independentes e mesmo personagens influentes" [317]

Segundo Orlando Ribeiro,

> "Angola foi o principal lugar de degredo: no final do século XIX os degredados representavam 12% da população branca, vivendo em Luanda numa liberdade surpreendente; muitos eram 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."[318]

5.2.3.4.1. A sociedade colonial urbana até ao segundo decénio do século XIX

Referindo-se, Pepetela, ao historiador brasileiro Elias Correia, Luanda aparece-nos assim descrita no início do século XVIII:

---

[316] MACHADO, José Vieira; (1940), *Colonização – Projectos de Decretos*, Lisboa, Agência-Geral das Colónias p. 9; *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit*., p.95
[317] MONTEIRO, Joachin J., (1875) *Angola and the river Congo*, 2 vol., Ed. Macmillan, Londres, p.43; *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit*., p.119
[318] RIBEIRO, Orlando, *op. cit.*, p.132

> "(…) 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 desinteria, 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."[319]

A vida cultural na cidade resumia-se a algumas poucas representações teatrais nas igrejas.

> "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."[320]

Até perto do final da primeira metade do século XIX, a economia de Angola dependia ainda de um intenso tráfico de escravos, que eram embarcados nos portos de Luanda e Benguela, 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.[321]

---

[319] CORREIA, Elias A. (1937), *História de Angola*, Ática Editora, Lisboa, s/p; *cit. in*, 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

[320] *Ibidem*

[321] "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.*

Para além da actividade militar e administrativa, Angola dispunha ainda 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.

A população de origem europeia, constituída por cerca de duas 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 brancos 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 os mesmos 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.[322] Mas 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.

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

[322] *Ibidem.* Também em DIAS, Jill (1998), *O Império Africano 1825-1890*, Nova História da Expansão Portuguesa, Lisboa, p.525; e em LOPO, Júlio de 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 Ensaios, União dos Escritores Angolanos, Luanda, i*n*, http://www.uea-angola.org/artigo.cfm?ID=12, em 22/04/03

exemplo, o kimbundu era a língua de comunicação correntemente utilizada na família patriarcal, mesmo se o chefe fosse branco. Logo, num mesmo espaço familiar, passaram a coexistir elementos resultantes da cultura africana associados aos valores cristãos europeus.[323] 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"[324], para serem posteriormente transportados, em condições infra-humanas, para o outro lado do Atlântico.[325]

5.2.3.4.2. A família

Independentemente da condição de europeu ou 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 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.[326]

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. Intervinham quase exclusivamente em momentos decisivos, como no

---

[323] SILVA, Rosa Cruz (2002), *op. cit.*
[324] PEPETELA, *op. cit.*
[325] "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 consequência das condições de transporte e do modo de vida que lhes era imposto. EHRENTRANT, R. (10 de Outubro de 1977), *Prefácio, In*, TRIGO; Salvado (1977), *Introdução à Literatura Angolana de Expressão Portuguesa*, Brasília Editora; Porto, p.8
[326] PEPETELA, *op. cit.*

casamento. Porém, a acção destes tornava-se mais presente na preparação dos filhos, orientando-os para a profissão que viriam mais tarde a exercer.[327]

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.[328] Assim se preservava toda uma experiência e sabedoria populares e se fundiam até elementos heterogéneos provenientes das culturas africanas bakongo, ambundu e ovimbundu.[329]

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 Benguela, apesar da maioria dos alunos ser mestiça.

Formou-se, assim, nas duas principais cidades da colónia, 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 situação económica notável e encontrava-se

---

[327] 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 da 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 Tropical, Lisboa, p.567

[328] BATALHA, L. (1890), *Costumes Angolenses*, Lisboa, s/p; *cit. in*, FREUDENTHAL, Aida, *op. cit.*, p.567

[329] "Transmitindo-as sob a forma de adágios, provérbios, anedotas, máximas filosóficas (ji-sabu), histórias de ficção (*misoso*), histórias reais (*maka*), narrativas históricas (*ma-lunda* e *mi-sendu*) adivinhas (*ji-nongonongo 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

totalmente integrada na vida das cidades.[330] 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;
- A abolição do tráfico de escravos.

5.2.3.4.3. 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. Na realidade, a burguesia colonial sentiu-se desprovida do seu principal comprador de escravos. O negócio era lucrativo: os negreiros obtinham grandes lucros e o Estado não deixava de receber os direitos alfandegários sobre a mercadoria humana.[331]

Com a independência do Brasil, este género de negócio foi diminuindo cada vez mais, acabando por provocar uma crise económica em Angola, que durou um século.

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 Vª 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

[330] PEPETELA, *op. cit*.
[331] GUIMARÃES Ângela (1984), *Uma corrente do Colonialismo Português*, Livros Horizonte, Porto, p.99

> vantagem da produção do café, que apenas principia a ter Angola, unicamente no distrito de Encoge."[332]

5.2.3.4.4. 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.

A 10 de Dezembro de 1836, um decreto do marquês de Sá da Bandeira procurou abolir de imediato o lucrativo e desumano tráfico negreiro levado a cabo por navios portugueses a partir de territórios portugueses. Segundo o historiador português Oliveira Martins, só do espaço territorial angolano tinham sido levados para o Brasil mais de 642.000 escravos, entre meados do século XVIII e princípios do século XIX, à média de 14.000 a 15.000 em cada ano.[333] 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 tratado anglo-português de Julho de 1842 estipulou que o tráfico, que utilizasse barcos portugueses seria considerado como acto de pirataria.

> "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"[334]

Este, veio mesmo a aumentar, consideravelmente, até à primeira metade do século XIX, já que contrabandeando se ganhava ainda 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*

---

[332] 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 (1825-1826); *cit. in*, 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, p.79

[333] MARTINS, Oliveira dos (1978), *O Brasil e as colónias portuguesas*, Guimarães Editores, Lisboa, p.58

[334] *Idem*, 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.

de 4 de Setembro de 1850, a importação de escravos para aquele país independente deste 1822, acabou por ser também considerado acto de pirataria.[335]

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 esclavagismo interno se prolongasse para lá de 1878 e ganhasse novas nuances sob o formato de trabalhos forçados – O chamado "contrato".

QUADRO 2.15 – MAPA COMPARATIVO ENTRE AS POPULAÇÕES NEGRA E BRANCA

	PERÍODO PRÉ-COLONIAL	PERÍODO COLONIAL						
		ESCRAVATURA			TRABALHOS FORÇADOS			
ANO	1450	1550	1700	1850	1900	1930	1950	1960
NEGROS	18 000 000	——	8 000 000	——	2 000 000	3 300 000	3 319 300	4 642 000
BRANCOS	——	——	800	1850	9000	30 000	78 000	250 000

Os valores calculados para a época pré-colonial e o período da Escravatura são, necessariamente, discutíveis

FONTE: Américo Boavida; *In*, Cinco Séculos de Exploração Portuguesa[336]

O marquês de Sá da Bandeira, em 14 de Dezembro de 1854, 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 vinte anos.

A 29 de Abril de 1858, foi decretado, pela metrópole, que todas as formas de escravatura cessassem dentro de vinte anos em todos os territórios portugueses. Mas entre 1860 e 1862, "as fugas de escravos e os 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".[337]

[335] BETHELL, Leslie (1970), *The Abolition of the Brasilian Slaves Trade*, Cambridge, p.340; *cit. in*, PÉLISSIER, René, *op. cit.*, vol. I, p.87

[336] BOAVIDA, Américo; (1967), *Cinco séculos de Exploração Portuguesa*, 2ª ed., Edições 70, Lisboa, p.66

[337] PÉLISSIER, René, *op. cit.*, vol. I, pp.87-88

No final de 1863 tinham sido declarados "libertos", e como tal registados, 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, Lisboa promulgou um decreto, que abolia imediatamente a escravatura em todas as possessões portuguesas. No entanto, os "libertos" tinham de trabalhar ao serviço dos antigos senhores, até 1878.

A 29 de Abril de 1875 determinava-se a supressão da condição de liberto, a partir de 1876, mas a emancipação total só estava prevista para o ano de 1878.[338] 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."[339] Daí que, a chegada da legislação que abolia o trabalho forçado, em 1878, ter 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.[340]

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.[341] Uma melhor ilustração deste facto aparece-nos, mais tarde, no âmago do poema de denúncia de António Jacinto, intitulado *Monangamba* (contratado).[342]

---

[338] BOLETIM OFICIAL DO GOVERNO-GERAL DA PROVÍNCIA DE ANGOLA – BOGGPA (17 de Julho de 1978) nº 29, pp. 385-387; *cit. in*, PÉLISSIER, René, *op. cit.*, p.88

[339] PÉLISSIER, René, *op. cit.*, vol. I, p.89

[340] 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

[341] 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.

[342] Veja-se em ANEXOS II-F o conteúdo do poema *Monangamba* de António Jacinto

Contudo, a tentativa de ocupação militar dos territórios da província de Angola, ainda no início da segunda metade do século XIX, apresentava-se como um processo difícil de ser alcançado, se tivermos em conta o 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 amargo balanço de trinta anos de aventuras militares e de recuos administrativos:

> "(...) 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."[343]

Apenas em finais do século XIX, quando se deu praticamente por findo o tráfico clandestino de escravos, um maior número de colonos partiu para o interior da colónia, para verdadeiramente dar início a actividade agrícola na colónia e à exportação de matérias-primas, apenas na área geograficamente controlada e em relação à população "pacificada". As perdas económicas só vieram a ser compensadas, em parte, pelos impostos cobrados às populações, pela exportação da cera, do marfim e do café, bem como ainda da borracha, que era levada em caravanas a partir do planalto até aos portos do litoral, beneficiando ainda de uma redução nas tarifas aduaneiras.[344]

Mas, tal como afirmámos anteriormente, foi só no primeiro quartel do século XX – quando as forças militares portuguesas venceram, entre várias outras, as resistências que se haviam levantado no Mbalundu, como os Humbe; no Kongo, como os Solongo; no Cunene, como os Kwanyama – que o estado colonial passou então a implantar-se em todo o território angolano. Segundo Fernando Rosas, as "campanhas de pacificação" em

---

[343] 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

[344] PRAZERES, Eduardo Ayala dos (1892), *A pauta das alfândegas de Loanda, Benguella e Mossamedes approvada 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

Angola sucederam-se entre 1912 e 1937.[345] Daí que, de acordo com René Pélissier, se possa resumir todo este esforço de guerra e de "pacificação" à seguinte afirmação: "(...) em nenhuma outra parte da África Tropical (...) uma potência colonial teria de empenhar tantos homens durante tanto tempo para vencer tão poucos adversários."[346]

Foi também com o derrube da monarquia, em 5 de Outubro de 1910, que 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, para uma administração que se espalhava do Minho a Timor, não se apresentava como uma tarefa fácil. Esta transformação do sistema de produção acabou por provocar mudanças substanciais naquela camada social urbana e culturalmente mestiça, também conhecida por "elite africana", "classe média africana" ou ainda "sociedade crioula".

5.2.3.4.5. A propósito do termo "sociedade crioula"

Em relação a Angola, o termo crioulo[347] 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*.[348]

---

[345] ROSAS, Fernando (1986) *O Estado Novo nos Anos Trinta*, Editorial Estampa, Lisboa, p.88

[346] PÉLISSIER, Réne, *op. cit*., vol.II, p. 141

[347] *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 societais, 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) *Dicionário 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), *Origens do Nacionalismo Africano*, Publicações Dom Quixote, Lisboa, p.23. "O primeiro autor a estudar de forma mais detalhada a crioulidade 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 ponteada 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

> "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."[349]

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 interligação entre eles.[350] O surgimento da "crioulização" operou-se principalmente em Luanda, através da criação de uma elite de famílias de "extracção escravista" e este fenómeno só se tornou possível por carência de meios humanos. No fundo, foram estas condições históricas, que levaram 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".[351]

Victor Kajibanga considera tais discursos teóricos e infundados já que, na sua opinião, a teoria da crioulidade formulada pelo sociólogo angolano Mário António de Oliveira

---

privilegiado pelos seus componentes." 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*, BITENCOURT, Marcelo, *op. cit.*, p.654. Bitencourt 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

[348] 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 rácica, mas sobretudo cultural". *In*, http://www.educom.pt/proj/casa-comum/2/biblioteca/biografias/angola.htm#AGUALUSA, em 24/04/04

[349] LEME, Carlos Câmara (s/d), *"Nação Crioula" de José Eduardo Agualusa*; Colecção Mil folhas 3, *In*, http://www.publico.pt/cmf3/escritores/78-JoseEduardoAgualusa/amanha.htm, em 02/04/04

[350] BITTENCOURT, Marcelo, *op. cit.*, p.655

[351] 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

(1934-1989), representa apenas uma variante da sociologia do luso-tropicalismo de Gilberto Freire (1890-1987).[352] Para Kajibanga, os termos sociedade "biculturalmente mestiça" e "sociedade crioula", utilizados por José Carlos Venâncio,[353] têm apenas como alvo a construção de uma teoria explicativa, totalitária e hegemónica sobre a realidade sociológica angolana:

> "(…) o paradigma da antropossociologia da crioulidade angolana formulado nos trabalhos de José Carlos Venâncio e Francisco Soares (…) falseiam essa mesma realidade e se prestam a cultuar o mito dos grandes feitos dos descobrimentos e da colonização portugueses, o discurso da raça e uma epistemologia de pendor eurocentrista e paternalista."[354]

Muito próximo das posições de Mário Pinto de Andrade, 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 endógeno,[355] Vítor Kajibanga refuta aquilo a que ele próprio chama de "racionalidade luso-tropicalista e paradigma da crioulidade". Porém, a propósito do luso-tropicalismo e da crioulidade, voltaremos a estas polémicas questões, ainda no decurso deste trabalho.

5.2.3.5. As repercussões do Estado Novo

Com a Constituição de 1933, inicia-se uma nova fase política em Portugal. Havia surgido o Estado Novo, na sequência de uma revolta 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 militar.

---

[352] 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.

[353] 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

[354] KAJIBANGA, Víctor (1999), *op. cit*., p.2

[355] "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 Natte des Autres. Pour un développement endogène em Afrique*, CODESRIA, Paris ; *cit. in*, KAJIBANGA, Víctor (1999), *op. cit*., p.2. Relembramos que, a endogeneidade, de que já nos referimos atrás, "remete-nos para as fontes das tradições africanas, mas com um imperioso desejo de progresso e de modernização, de abertura sobre a comunidade". *Cf.*, HAIDARA, Baba Akhib, *op. cit*., p.36

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, recusando o demo-liberalismo; o nacionalismo corporativo, o intervencionismo económico-social e o imperialismo colonial constituíram as linhas mestras de um sistema de governo que, sobretudo a partir da Guerra Civil de Espanha, se caracterizou pela censura férrea das opiniões discordantes e pela repressão dos seus opositores. A pedra base de aplicação de tais métodos é constituída pela polícia política salazarista – a PIDE."[356]

As repercussões do Estado Novo não deixaram de se fazer sentir também em Angola, atendendo aos seguintes aspectos:

> "Na nova política portuguesa, esta colónia era só mais uma província de Portugal. A partir desta altura estão criados os pressupostos para um povoamento de colonos mais acentuado e por este facto são introduzidas alterações no modo de vida das populações locais, que ficam obrigadas a reger-se por novos códigos políticos e sociais. Após a 2ª Guerra Mundial e sob este regime, dá-se em Angola um acelerado desenvolvimento económico, com base no aproveitamento dos seus recursos: a abundância de terras aráveis associada à diversidade climática, as múltiplas fontes de minério variado, fosfatos, cobre, ouro, caulino, granito, mármore, petróleo, são indicadores que fizeram crescer, relativamente, a então província de Angola." [357]

As sucessivas vagas de colonos portugueses, que iam chegando a Angola, e a população autóctone, haviam contribuído activa e eficazmente para aquele 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. Orlando Ribeiro ilustra da seguinte forma esta discriminação:

---

[356] 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.

[357] GRAÇA, António; COHEN Naiole; KIALA, Pedro; *op. cit*., p.7

> "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)."[358]

5.2.3.5.1. O assimilacionismo como factor de promoção social

O acentuado divórcio entre um sistema unificado de instrução primária colonial e a idiossincrasia dos angolanos, levou a que estes permanecessem, maioritariamente, num profundo estado de analfabetismo, até ao final da administração portuguesa em Angola. Para além disso, os que finalizaram este nível de instrução, acabaram por apreender, na maior parte das vezes, toda uma série de abordagens teóricas desviadas das suas realidades sócio-culturais. Desta feita, tornou-se por demais evidente a dicotomia existente entre o quadro axiológico proporcionado pelo sistema educativo colonial e as aspirações dos angolanos. Numa primeira fase, impôs-se-lhes, muitas vezes pela força, o proselitismo religioso, através do processo de missionação. Posteriormente, já sob a responsabilidade do Estado, decretou-se, em Angola, uma política educativa marcadamente retrógrada – o assimilacionismo.

Após a instauração do Estado Novo em Portugal, era, oficialmente, possível, a qualquer negro ou mestiço africano, ser reconhecido como assimilado (não indígena) e assim atingir o mesmo *status* legal do europeu.[359] Através do número real de assimilados em

[358] RIBEIRO, Orlando, *op. cit.*, pp. 171-172
[359] LEMOS, Alberto de (1941), *Bases para a Solução dos Problemas da Colonização de Angola, Edição do autor, pp. 49-52*, MOREIRA Adriano (1955), *Administração da Justiça aos Indígenas*, Agência Geral do Ultramar, Lisboa, pp. 22-23; MOREIRA, Adriano (1956), *The 'Elites' of the Portuguese 'Tribal'*

Angola – por altura dos censos de 1940 e 1950 e considerando a divisão estabelecida para as categorias de "civilizados" e " não civilizados" – poderemos inferir sobre o número de angolanos que naquela época, em Angola, tinham já o domínio da Língua Portuguesa.[360]

Em 1940 havia um total de 3.665.829 africanos (entenda-se pelo contexto dos documentos consultados, que estes africanos são apenas aqueles que são de cor negra), 28.035 mestiços e 44.083 brancos. Apenas 0,7% dos negros e 82% dos mestiços eram considerados "civilizados" (percentagens correspondentes a um total de 30.089 negros e 26.335 mestiços). Os indivíduos de descendência europeia ou brancos tinham em dez anos aumentado de 44.083 para 78.826 indivíduos e, obviamente, foram todos, sem excepção, considerados por ambos os censos, 100% civilizados em qualquer dos casos.[361]

Para além de poucas escolas em Angola, havia também falta de professores suficientemente qualificados para o exercício do magistério. Menos de 5% de todas as crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 14 anos de idade frequentavam a escola em 1950. A percentagem de analfabetismo dos negros de idade superior a 15 anos situava-se nos 97%.[362] Quase metade de todos os brancos da colónia, com 5 ou mais anos de idade, nunca haviam frequentado a escola e menos de 17% tinham prosseguido os seus estudos para além da 4ª classe.[363]

Dois anos mais tarde, em 1952, havia apenas 37 indivíduos com o curso liceal completo em toda a colónia, sendo na sua maioria brancos. A título comparativo com outras colónias não portuguesas, Angola tinha, nesta altura, apenas 14.898 alunos no ensino primário e mais de dois terços eram de origem europeia. No que concerne a indivíduos de cor negra, nesse mesmo ano, o Ghana, de colonização inglesa, com o dobro da

---

Provinces (Guinea, Angola, Mozambique) International Social Science Bulletin, 8, p.465; *cit. in*, BENDER, Gerald, *op. cit*., p.216

[360] BENDER, Gerald J., *op. cit*., pp.215-220; Também em ZAU, Filipe (1999), *A Educação em África*, *In*, *África: Investigadores Multidisciplinares*, Editorial NUM, Évora, pp.35-45

[361] COLÓNIA DE ANGOLA (1941), *Censo Geral da População*, vol. I, Imprensa Nacional, Luanda, pp. 78-79, 99, 118; PROVÍNCIA DE ANGOLA (1953), *II Recenseamento Geral da População* (1950), Direcção dos Serviços de Estatísticas, Imprensa Nacional, vol. I, Luanda, pp. 68-69, 89, 109

[362] SOUSA FERREIRA, Eduardo de (1974), *Aspectos do Colonialismo Português*, Seara Nova, Lisboa, pp. 83-126; também em UNITED NATIONS (1962), *Report of the Sub-Committee on the Situation in Angola* (A/4978), p.33

[363] BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p. 323

população de Angola tinha, em 1952, o correspondente a 418.898 alunos matriculados neste nível de ensino, enquanto que a actual República Democrática do Congo (ex-Zaire), de colonização belga, três vezes mais populosa, o equivalente a 943.494.[364]

Em 1955, para uma população de cerca de 4,5 milhões de habitantes e apenas 2% de origem europeia, a frequência no ensino primário registava somente 67 mil alunos.[365]

Em 1960, com excepção dos Herero e das poucas populações não-bantu, os grupos etnolinguísticos representavam cerca de 95% da população de Angola. Os assimilados (172.000 brancos, 53.000 mestiços e 30.000 negros assimilados) correspondiam a um somatório de 256.000 indivíduos. A serem hipoteticamente considerados um grupo (de acordo com a estimativa populacional conferida para cada um dos grupos etnolinguísticos) os assimilados fixar-se-iam em sexto lugar entre os mais representativos em termos populacionais. Haviam-se passado 478 anos após a chegada do primeiro grupo de portugueses à região e os 30.000 negros assimilados daquela época, correspondiam a menos de 1% da população total. As pessoas rotuladas de assimiladas pelo Estado Novo falavam e compreendiam a sua língua materna e a língua oficial portuguesa. Mas, na maior parte das vezes, nem uma nem outra lhes servia inteiramente como meio de comunicação, "apesar das complicações de carácter psicossocial que esta problemática acarreta."[366]

Sobre esta matéria Felix Neto, afirma que a aculturação[367] resultante do assimilacionismo conduz, muitas vezes, as populações à sua desintegração social e à crise pessoal, já que as pessoas podem sentir-se perdidas na mudança, por desaparecerem as normas culturais a que, tradicionalmente, se encontram ligadas.[368] Ao nível do grupo, os antigos padrões de autoridade podem deixar de funcionar e ao

---

[364] SILVA CUNHA, J.M. (1953), *O Sistema Português de Política Indígena, Subsídios para o seu Estudo*, Coimbra Editora, Coimbra, pp.17-18; *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit*., pp.217-219

[365] GRAÇA, António; COHEN Naiole; KIALA, Pedro, *op. cit*., p.7

[366] NEVES, Fernando; *op. cit.*, p. 29

[367] Palavra introduzida no final do século XIX por antropólogos anglo-saxões, "(…) para designar os fenómenos resultantes da existência de contactos directos e prolongados entre duas culturas diferentes e que se caracterizam pela modificação ou pela transformação de um ou dos dois tipos culturais em presença. A aculturação é, pois, um aspecto particular do processo de difusão. Actualmente, a palavra aculturação aplica-se, por vezes, num sentido mais restrito, ao contacto cultural particular de duas sociedades de 'força' desigual, em que a sociedade dominante, com maior população ou tecnologicamente melhor equipada – geralmente de tipo industrial –, se impõe directa ou indirectamente à cultura dominada". *Cf*., PANOFF, Michel; Perrin, Michel, *op. cit*., p.13

[368] NETO, Felix (1993), *Psicologia da Migração Portuguesa***,** Universidade Aberta, Lisboa, pp. 87-89

nível do indivíduo pode surgir a incerteza, a confusão de identidade, a depressão e a solidão. O *stress* de aculturação passa, assim, a constituir o lado negativo da assimilação.[369]

Em 6 de Setembro de 1961, durante a sua breve permanência como ministro do Ultramar (1961-1962), Adriano Moreira, no âmbito das medidas de carácter político-diplomático e face à realidade constatada, aboliu a Lei do Indigenato.[370] Muito possivelmente porque, à época, Adriano Moreira já entendia que a promoção e a difusão da Língua Portuguesa em África, só poderia ser feita numa lógica de complementaridade e não numa lógica de exclusão:

> "(…) o interesse e respeito pelas culturas específicas dos povos que oficialmente adoptaram o português, ou cultivaram os valores da cultura portuguesa que internacionalizamos, implica o interesse português pelas suas línguas, pela sua criatividade, pela expressão da sua personalidade. Por muito que se tenha delapidado a estrutura que existiu, é de interesse inadiável recuperar as capacidades que sobrevivem, para voltar a ocupar um espaço cultural e científico que nunca houve motivo para abandonar".[371] (…) "Se queremos dignificar, fortalecer, expandir a Língua Portuguesa e os valores objectivos internacionais que transporta, entre povos que oficialmente a adoptam, devemos corresponder com o interesse, a dignificação, o aprofundamento do saber das línguas desses povos que acrescentam o património próprio com a nossa contribuição, que enriquecem o nosso património quando aprofundamos a capacidade de entender. E assim alargamos a possibilidade de transformar em comuns, os centros de investigação e de formação, tecendo as solidariedades que finalmente podem ter

[369] Num dicionário de Etnologia, a Assimilação é considerada como sendo "a adopção e fusão, num todo cultural coerente, que conserva características essenciais da cultura tradicional, de elementos pertencentes a uma outra cultura. É essa permanência que distingue a assimilação da anomia cultural, com a qual é contudo, por vezes, confundida. É um processo unilateral e, por isso, a assimilação pode ser considerada como um dos aspectos ou como o resultado do processo de aculturação entendido no seu sentido amplo". *Cf*., PANOFF, Michel; Perrin, Michel, *op. cit*., p.24. Quanto à Anomia é uma "palavra introduzida por Durkheim para definir um estado de 'patologia social' resultante da desintegração ou da desestruturação de uma sociedade tradicional ou de uma crise social passageira. A anomia traduz-se por uma ruptura da solidariedade entre os indivíduos, ruptura que conduz à ausência de laços interindividuais (…)" DURKHEIM; Émile (1893), *De la Division du Travail Social*, Paris, s/e, s/p; e ainda, DURKHEIM, Émile (1897), *Le Suicide*, Paris, s/e e s/p; *cit. in*, PANOFF, Michel; Perrin, Michel, *op. cit*., p.18. "Do latim *adsimilatio, assimilatio*: acção de tornar semelhante. Do ponto de vista biológico, assimilação é a operação pela qual os seres vivos transformam as matérias absorvidas na própria substância. Por analogia com este processo orgânico, fala-se de assimilação social para definir o processo segundo o qual indivíduos ou grupos, pertencendo a culturas ou a meios diferentes, se transformam num todo homogéneo. A assimilação dá ideia de uma absorção por um conjunto sociocultural mais forte ou mais vasto de elementos heterogéneos (grupos estranhos ou marginais, imigrantes) que nele entram com a sua cultura, o seu modo de vida, os quais desaparecem ou se integram através desse processo". *Cf*., BIROU, Alain, *op. cit*., pp.37-38.

[370] BENDER, Gerald J., *op. cit*., p.297;

[371] MOREIRA Adriano (1997a), *As línguas africanas e orientais*, Diário de Notícias de 29 de Julho de 1997, Opinião; Lisboa, p.11

> expressão significativa nos órgãos de diálogo, cooperação e decisão que se multiplicam neste mundo globalizado, mas atento às identidades culturais e aos seus interesses." [372]

Complementarmente afirma que, face à questão que lhe foi algures formulada sobre "qual é a sabedoria de tentar preservar línguas que estão em processo de extinção", respondeu do seguinte modo: primeiro considerou a questão infeliz, posteriormente afirmou que a mesma se baseava num limitado conceito de património da humanidade e que, pelo contrário, ele aderia ao "conceito segundo o qual é um empobrecimento deixar desaparecer línguas ou ignorar línguas, sem as quais não se preserva a herança cultural dos povos."[373]

Já no que respeitava às elites nas colónias africanas portuguesas, Mário Pinto de Andrade descreve o seu modo de formação da seguinte maneira:

> "As elites letradas nas sociedades africanas emergiam entre as camadas sociais privilegiadas, pelo jogo da mobilidade vertical induzida pela necessidade de quadros subalternos para o exercício da vida administrativa, no âmbito do sistema político e económico vigente. Além dos agentes da função pública, contavam-se proprietários agrícolas, professores do ensino privado e advogados provisionários. Produtos dos aparelhos ideológicos dominantes (igreja, escola, exército) são particularmente os clérigos, antigos discípulos dos seminários que, graças à anterioridade e preeminência do ensino religioso, formam o primeiro núcleo de letrados."[374]

5.2.3.5.2. A mutabilidade das designações

Desde o século XVI, Portugal foi alterando as designações para as suas possessões ultramarinas, chamando-as alternadamente colónias, territórios ultramarinos, províncias ultramarinas e Estados.

Em 1576 o historiador João de Barros referiu-se, em relação a Angola, à "província do Brasil" e, em 1663, apareceu pela primeira vez a expressão "províncias ultramarinas". No entanto, "colónias" foi a expressão primordial, até 1822, quando a primeira

---

[372] 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, pp.11-12.
[373] MOREIRA, Adriano (1997a), *op. cit*., p.11
[374] ANDRADE, Mário de, (1997), *op. cit*., p.39

constituição escrita (que estabelecia o princípio da indivisibilidade de todos os territórios portugueses e a cidadania de todos os seus habitantes) se referiu a "províncias ultramarinas".

No século seguinte, ambas as expressões são empregues oficialmente, embora a maior parte dos escritores pareça preferir "colónias". O termo "províncias ultramarinas" apareceu novamente na Constituição Republicana de 1911, mas o uso variou tão frequentemente quanto os regimes durante a República.

O fim da primeira República, em 1926, favoreceu o termo "colónias", até 1951, altura em que, sob intensa crítica internacional, António de Oliveira Salazar insistiu em voltar à designação "províncias ultramarinas", já que o mesmo tinha em conta a indivisibilidade de todos os territórios portugueses, conforme o princípio estabelecido pela primeira Constituição, em 1822. Segundo Edmundo Rocha, Salazar poderia ter-se inspirado no exemplo francês, quando este país associou a Argélia à sua Constituição e estabeleceu três departamentos administrativos: Orão, Argel e Constantina.[375] Posteriormente Marcelo Caetano adoptou para Angola e Moçambique a designação de "Estado".

Depois do 25 de Abril de 1974, "colónias reapareceu em todas as referências oficiais e não oficiais, sobretudo em relação a Angola, Moçambique e Guiné-Bissau. Com a Independência, os conceitos de Estado e de Nação, acabaram por substituir todas as anteriores designações.[376]

6. Em síntese

Um contacto de meio milénio entre africanos e portugueses, no espaço geográfico angolano, foi quase todo ele marcado por um permanente sentido de conquista e de consequente resistência por parte dos diferentes povos bantu. Até que, no primeiro quartel do século XX, toda a colónia acabou por ser pacificada. São, no entanto, de salvaguardar, o princípio de horizontalidade entre o reino do Kongo e o reino de Portugal, nos primeiros anos de contacto, respectivamente: nos reinados de D. João I

[375] ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit.*, p.44
[376] BENDER, Gerald J., *op. cit.*, pp.6-7

(Nzinga Mvemba I ou Nzinga-a-Nkuvu) e Afonso I (Mvemba'a Nzinga I ou Mbemba-a-Nzinga) do Kongo; e nos reinados de D. João II, D. Manuel I e D. João III (uma parte) de Portugal. No todo, um período correspondente a cerca de meio século, se considerarmos o baptismo de D. João I, em 1491 e o atentado a D. Afonso I em 1540.[377]

Nas principais urbes (Luanda e Benguela), em finais do século XIX e até à independência do Brasil, a sociedade vivia essencialmente dos lucros do tráfego de escravos (envolvendo brancos, mestiços e negros) e as famílias mistas assumiam indiscriminadamente as culturas africana e portuguesa. Tal fenómeno social levou à polemização do conceito de "sociedades crioulas", hoje muito discutido por diferentes correntes de opinião. Com o fim do tráfego de escravos e, posteriormente, com o do esclavagismo, surgiu o "contrato" sob o suporte jurídico da "claúsula da vagabundagem". Uma forma de trabalho não-voluntário e raras vezes remunerado, que mantinha ou voltava a colocar os ex-escravos e os seus filhos ao serviço de antigos ou novos senhores.

Com o regime do Estado Novo, em 1933 e até 1961, diferentes grupos etnolinguísticos angolanos foram expostos a um violento processo de aculturação. O mesmo correspondia à estratégia política de criação de um novo Brasil (agora em África), através da introdução massiva de população de origem europeia. Simultaneamente,

[377] A propósito do princípio de horizontalidade entre o reino de Portugal e o reino do Kongo, 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 (1997) [1988], *Os Negros em Portugal. Uma presença silenciosa*, Editorial Caminho S. A., 2ª ed., Lisboa, 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

procedia-se à transculturação[378] de populações africanas que passariam a adoptar um modelo de vida semelhante ou, pelo menos, próximo da vida cultural portuguesa. A assimilação dos africanos era a única forma possível de promoção social.

Em 1960, apenas 1% da população negra foi considerada assimilada. Mas, independentemente dos laços de fraternidade e de consanguinidade criados e mau grado o resultado da própria política de assimilacionismo, passava a emergir uma nova identidade em Angola, resultante do contacto permanente de meio milénio, entre indivíduos de origem bantu e de origem portuguesa, vindos da Europa e do Brasil.

[378] "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. “Raça”: o falso conceito de muitos preconceitos

Os gregos identificavam os povos tanto pela sua aparência característica (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.”[1]

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”.

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.

[1] APPIAH, Kwane Anthony, *op. cit.*, p.243

Depois de 1945, diferentes organizações das Nações Unidas, nomeadamente a UNESCO, solicitaram aos biólogos o conceito científico do termo“raça”.[2]

[2] “**Raça**, do indo-europeu *wrad*: raiz, ramo. No domínio animal a raça é uma espécie no interior do género: dir-se-á, por exemplo, que o *Charolais* é uma raça bovina. Em etnografia chama-se raça a uma divisão de espécie humana que seria baseada em caracteres biológicos particulares e permanentes. No entanto, é muito difícil, se não impossível, isolar ou distinguir características específicas que permitam qualificar raças humanas bem delimitadas. Somente se pode, por comodidade de linguagem, falar do modo científico das grandes raças humanas, a partir de modelos puros de tipo negróide, mongolóide ou caucásico. Para se caracterizar um grupo restrito, que em consequência do seu isolamento e das suas condições de existência, tem traços somáticos bastante particulares e homogéneos, fala-se de raça especial. Dir-se-á também, num sentido particular, que o conjunto dos ascendentes ou descendentes de uma família ou de um clã constituem uma raça. Não se deve confundir, como se faz erradamente o termo “raça” com nação, povo, grupo linguístico, cultura. Fala-se também abusivamente de raça latina, de raça indiana, de raça mediterrânea, etc. Este vocábulo foi objecto de numerosas polémicas entre antropólogos, etnólogos, paleontólogos e sociólogos. A Ideia de raça superior provocou o racismo. **O racismo** é simultaneamente uma teoria e uma prática fundadas na crença da superioridade de uma raça (vulgarmente aquela a que se crê pertencer). As qualidades da raça determinam uma política negativa em relação às outras raças, consideradas inferiores: relações de dominação, de segregação, de isolamento matrimonial e cultural e até de exterminação. O racismo baseia-se num certo número de ideias sem fundamento científico: a raça superior é ‘pura’; as suas qualidades psíquicas e culturais estão ligadas à sua pureza biológica. Pode haver um racismo de puro comportamento que, sem se apoiar numa doutrina, leva a depreciar as pessoas de outra raça. O racismo condena severamente qualquer união com pessoas da raça considerada inferior; impede que as pessoas dessa raça tenham acesso a certos postos ou a certas posições sociais, praticando a segregação racial. Esta forma de racismo aparece concretamente quando certos grupos étnicos diferentes se inserem em determinada população, constituindo um bloco não assimilado. Certa forma de pan-eslavismo, o nazismo (que acreditava na superioridade da raça ariana), o *apartheid* na África do Sul e as lutas raciais nos Estados Unidos ou noutros lugares do mundo, são algumas formas recentes de racismo. Já o termo etnia, etimologicamente uma expressão grega, designa nação, povo, raça. *Cf.*, UNESCO (1960), *Le Racisme devant la Science*, Paris; *cit. in*, PANOFF, Michel; PERRIN, Michel, *op. cit*., p.149. Também FANON, Frantz (1952), *Pele Negra, Máscaras Brancas*, A. Ferreira, Porto. **O etnocentrismo** é o comportamento social e a atitude afectiva que levam a privilegiar, sobrestimar o grupo racial, local ou nacional a que se pertence. A mentalidade etnocêntrica tem tendência a depreciar as culturas, as civilizações diferentes, a julgá-las de modo pejorativo comparando-as aos costumes e usos do seu próprio grupo, tidos por normais e que servem de critérios de apreciação. O etnocentrismo leva a estereótipos, a imagens *à priori*, a preconceitos sobre os outros povos ou raças, à xenofobia. Constitui um dos factores da incompreensão e dos conflitos entre as sociedades. Na ampla sociedade global, de tipo moderno, onde devem coexistir numerosos grupos diferentes e por vezes diferentes raças ou povos, revelam-se frequentemente fenómenos de etnocentrismo, facilitados por diferenças económicas e de modos de vida. Desta maneira, numa mesma civilização geral manifestam-se preconceitos de classe, de profissão, de raça, de religião, que se exprimem em atitudes particularistas bastante próximas do etnocentrismo. **A segregação social,** do latim *segregare*: separar do rebanho, isolar, consiste em pôr à margem, em separar, em isolar do conjunto da sociedade, indivíduos ou determinadas categorias da população. Ela pode ser realizada conscientemente, com finalidades sociais previstas, ou então produzir-se inconscientemente pelo simples jogo de uma acção selectiva devido a factores de opinião, diferenças de cultura, de comportamentos colectivos, de costumes, etc. Pode resultar da lei que a promove (escolas diferentes para diferentes raças), dos costumes tradicionais (castas), dos estatutos socioeconómicos (segregação de classes), do uso da força (campos de concentração, prisões), de atitudes sociais passionais e passageiras (ostracismo social). **Discriminação**, do latim *discriminatio*: separação, distinção. A discriminação é a acção de cortar, de separar. Diz-se que há discriminação social quando, num grupo ou numa sociedade, parte da população recebe um tratamento diferente e desigual em comparação com o total. Em princípio e em direito, a parte que sofre o efeito da discriminação encontra-se no mesmo estatuto legal que os outros. Mas na prática, é lesada nos seus direitos, privada de vantagens comuns ou sobrecarregada com obrigações particulares. Em geral, as causas sociais da discriminação não são conscientemente sentidas; têm origem em preconceitos antigos, em motivações de afectividade colectiva, etc. A discriminação pode resultar em diversas formas de segregação. Os principais tipos de discriminação são as discriminações raciais, religiosa, nacional e política” *Cf.* BIROU Alain, *Dicionário de Ciências Sociais* (1982), Publicações Dom Quixote, Lisboa, pp. 153, 345, 347, 348 e 367. “Biologicamente, uma **raça** é um grupo humano que se

Estes concluíram que "a espécie humana tinha uma única origem e que as chamadas raças da humanidade eram estatisticamente apenas grupos distinguíveis."[3] 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., "desde que se reconhecem coincidências consideráveis entre um grupo e outro".

> "(...) a ideia de que 'raça', podia ser usado para justificar tratamento desigual foi rejeitada. O conceito raça, conforme usado pelo biólogo, era considerado irrelevante para a explicação das diferenças políticas entre seres humanos (...)"[4]

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. Segundo 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."[5] O mesmo 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."[6]

Segundo Mário Pinto de Andrade, o "culto da raça", teve a sua origem em Arthur de Gobineau, que estabeleceu a divisão da espécie humana em diferentes "raças" (negra,

---

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: reações 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.

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

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

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

[6] *Idem*, p.38

amarela e branca) dotadas de caracteres permanentes, que por sua vez eram transmitidos de forma hereditária.[7]

Quanto à Igreja Católica, já no século XVI, 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. Na Bula de 21 de Março de 1542 este Sumo Pontífice 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."[8]

Esta filosofia manteve-se com Pio V, Urbano VIII, Clemente XI, Bento XIV e Gregório XVI.

Neste contexto, também o Papa Bento XIV, na sua Bula de 20 de Dezembro de 1741, havia emitido 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."[9]

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, mais uma vez, a igualdade do género humano. Através de uma versão laica esta posição da Igreja veio a ser mais tarde retomada pelas nações que tomaram parte na Conferência de Berlim (1884-1885).

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

---

[7] GOBINEAU, Arthur de (1853-1855) [1985] *Essai sur l'inégalité des races humaines*, Pierre Belford, Paris ; *cit. in*, ANDRADE, Mário de (1997), *op. cit*., p. 58

[8] MOREIRA, Adriano (1961), *Política Ultramarina*, Centro de estudos Políticos e Sociais nº 1, Lisboa, pp. 218 e 221; *cit. in*, PADRÃO, F. Cerviño, *A colonização do Sul de Angola*, Edição do Autor, pp. 32-33

[9] *Ibidem*

descargo de consciência face à forma hedionda de comércio e de consequente enriquecimento nas colónias. No século XVIII, por exemplo, Bouffon 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".[10]

Contra estas ideias reagiram, na época, Montesquieu,[11] Helvétius[12] e, particularmente, Condorcet,[13] ao considerar que, entre todas as injustiças, todas as crueldades herdadas do passado, nenhuma se lhe afigurava mais odiosa do que o tráfico de escravos. Daí que, em 1781, Condorcet passasse a adoptar o pseudónimo de "Schwartz" e a auto-proclamar-se negro, como forma de solidariedade para com os negros subjugados pela escravatura. Ao participar com Abbé Grégoire,[14] no clube *Les Amis des Noirs*, Condorcet lutou pela supressão do tráfico e pela abolição completa da escravatura.[15] 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."[16] 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 entre "raças superiores e inferiores."[17] Porém, segundo Poliakov, é de admitir

[10] BOUFFON G. de (1971)[1749] *Histoire Generale de l'Homme*, M. Duchet, Paris, s/p; *cit. in*, ANDRADE, Mário de (1977), *op. cit*., p.57

[11] Charles Luís de Secondat, Barão da 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

[12] 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

[13] 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

[14] 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 dos dialectos, afim de assegurar a supremacia definitiva do francês como língua de liberdade e democracia. *In*, http://fr.encyclopedia.yahoo.com/articles/g/g0003287_p0.html, em 11/05/03

[15] BALDINTER ; Elisabeth Robert (1988), *Condorcet, Un Intellectuel em Politique*, Fayart, Paris, s/p; *cit. in*, ANDRADE, Mário de (1977), *op. cit*., p.58

[16] CONDORCET (s/d), *Epître aus nègres esclaves*, s/e; s/l, s/p; *cit. in*, ANDRADE, Mário de (1977), *op. cit*., p. 58

[17] Wilhelm Baron Von Humboldt, nascido em 1767, foi linguista 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 a diversidade da estrutura

que "o narcisismo europeu reclamava uma fronteira entre si e o *outro*."[18] Sobre a obsessão do "culto da raça" estabelecido por Arthur de Gobineau, Claude Lévi-Strauss emitiu a seguinte opinião:

> "(…) para ele [Gobineau] as grandes raças primitivas, que formavam as humanidades nos seus primórdios, não eram tão desiguais em valor absoluto quanto diversas nas suas aptidões particulares. 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: destinava-se pois, a atingir a humanidade inteira, condenada, sem distinção de raça, a uma mestiçagem cada vez mais desenvolvida."[19]

1.1. Reflexos do culto europeísta da "raça"

Na segunda metade do século XIX, Portugal achava uma imagem pouco positiva de si próprio face ao desenvolvimento constatado em outros países da Europa. Os poucos intelectuais portugueses sentiam a necessidade de explicar a miséria, a letargia, ou até mesmo *indiferentismo* do século XIX, (no dizer de Eça de Queirós), face ao período de riqueza e dinamismo vivido nos séculos XV e XVI.[20]

Apresentando, primordialmente, razões de ordem política, social e económica, Antero de Quental, em 1871, numa conferência sobre as *Causas da Decadência dos Povos Peninsulares* havia concluído que, (referindo-se aos portugueses) "somos uma raça decaída por ter rejeitado o espírito moderno". Porém, o factor "raça" é aqui apresentado como um elemento secundário, depreendendo-se que à dita "raça" seria oferecida a

---

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 9500 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/bigrafias/da.p.b.humbold/html, em 06/05/03

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

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

[20] QUEIRÓZ, Eça de (1880-1882) *Crónicas de Londres Cartas da Inglaterra*; Obras Completas, 16º vol., Resomnia Editores, Editorial Enciclopédia Lda, Lisboa (?), p.165; *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 de História e Cartografia Antiga, Instituto de Investigação Científica Tropical, Lisboa, p.599

oportunidade de se regenerar, caso houvesse uma pré-disposição para a modernidade.[21] Todavia, Eça de Queiroz, personagem do mundo literário, considerada muito próxima de Oliveira Martins, na sua obra *Os Maias*, chegou a justificar, pela boca de um dos seus heróis, "o enfraquecimento dos portugueses como uma pretensa degenerescência da raça".[22]

Nos finais do século XIX, a preocupação com a decadência que havia marcado de forma particular e intensiva os intelectuais portugueses e espanhóis, passava a ganhar uma conotação mais racializada. Contudo, o historiador Oliveira Martins era o intelectual português, que mais havia contribuído 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".[23] A "raça" era colocada no centro de todo o tipo de produção cultural, fosse ela científica, literária ou artística.[24]

Dada a frustração provocada pelo Ultimatum de 1890 – impedindo o sonho do "Mapa Cor-de-Rosa" e levando Portugal à aceitação interna da exigência externa inglesa, que viria a ser ratificada pelo tratado de 20 de Agosto e pelo *Modus Vivendi* de 14 de Novembro[25] – cresce um paradigma de nacionalismo exacerbado nos intelectuais comprometidos com o progresso, que chega às massas populares. Este sentimento implicava na tomada de consciência sobre a vulnerabilidade nacional, na urgência de uma reforma capaz de superar essa mesma vulnerabilidade, bem como, ainda, na mobilização

---

[21] QUENTAL, Antero de (27 de Maio de 1871), Causas da Decadência dos Povos Peninsulares nos Últimos Três Séculos", (discurso pronunciado na noite de 27 de Maio de 1871, na sala do Casino Lisbonense) Prosas sócio-políticas publicadas e apresentadas por SERRÃO, Joel (s/d) Colecção Pensamento Português, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, pp.255-296; *cit. in*, BARBEITOS, Arlindo (2000), *op. cit*., p559

[22] QUEIROZ, Eça de (1888), *Os Maias. Episódios da Vida Romântica*, 1ª ed., Fixação do texto e das notas de Helena Cidade Moura, Edição Livros do Brasil, Lisboa (?), pp.169-170; MATOS, A. Campos (s/d) *Os Maias, Episódios da Vida Romântica*, Dicionário de Eça de Queiroz, A.C. Matos (org. e coord.), pp.571-574; MARTINS, F. A. Oliveira (1960), *Oliveira Martins e os seus Contemporâneos*, Guimarães Editores, Lisboa, pp.65-99; *cit. in*, BARBEITOS, Arlindo (2000), op. cit., p559

[23] 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), *op. cit*., p. 600

[24] POLIAKOV, Léon (1994), *Le Mythe Aryen, Essai sur les sources du racisme e des nacionalisms*, Pocket Agora 133, p.54 ; YOUNG, Robert J.C. (1996), Colonial Desire. *Hibridity in Theory, Culture and Race*, Routledge, London and New York (1ª ed., 1995), pp.62-72 e pp. 82-89; PEREIRA, *Ana Leonor (1992) Raças e História: Imagens finais de Oitocentos*, Revista da História das Ideias, *In*, Descobrimentos, Expansão e Identidade Nacional e Teoria das Ideias, vol. 14, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, pp.347-364; *cit. in*, BARBEITOS, Arlindo (2000), *op. cit*., p559

[25] TEIXEIRA, Nuno Severiano (1990), *O Ultimatum Inglês – Política Externa e Política Interna no Portugal de 1890*, Publicações Alfa, S. A. Lisboa, p.62

de esforços capazes de levar por diante a mudança desejada.[26] No auge do patriotismo explodem manifestações de intelectuais e artistas. Surgem inúmeras conferências, palestras e brochuras históricas alusivas ao *Ultimatum*.[27] Ao nível literário, da poesia à sátira, os escritores da época acompanham o movimento, com destaque para Guerra Junqueiro (com *Finis Patriae*)[28] – e Bulhão Pato (com *O Pavilhão Vermelho*)[29].

A 6 de Março de 1890, ouve-se pela primeira vez no Teatro Avenida, *A Portuguesa* de Lopes de Mendonça (letra) e Alfredo Keil (música).[30] Todavia, um misto de sublevação nacionalista e de ideias pró-republicanas servem de base para "fabricação reactiva de um inimigo, o Espanhol, e para uma imagem bastante negativa do Africano, que contrastam com as ideias ibéricas de muitos e com a ideia de negro marcada pelo Iluminismo, de liberais como Sá da Bandeira e Andrade Corvo." Daí que, em relação ao Espanhol, houvesse que salvaguardar a independência nacional, face ao Africano, seria de todo oportuno dominá-lo, já que a manutenção das colónias constituía a única garantia da integridade territorial portuguesa.[31]

No mesmo ano do *Ultimatum*, chegou mesmo a ser defendido pelo jornalista angolense Fontes Pereira, 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 ardis e dos ferros da escravidão."[32]

---

[26] PINTO COELHO, Maria Teresa (1996), *Apocalipse e Regeneração. O Ultimatum e a mitologia da Pátria na literatura finissecular,* Cosmos Literatura 13, Edições Cosmos, Lisboa, pp.15-21; *cit. in*, BARBEITOS, Arlindo (2000), *op. cit*., p.600

[27] CHAGAS, Pinheiro (1890) *As Negociações com a Inglaterra*, vol. I, Lisboa, p.161; *cit. in*, TEIXEIRA, Nuno Severiano, *op. cit*., p. 128

[28] JUNQUEIRO, Guerra (1967), *Finis Patriae,* 7ª ed. Lisboa, s/e; *cit. in*, TEIXEIRA, Nuno Severiano, *op. cit*., p. 128

[29] PATO, Bulhão (1890) *O Pavilhão Vermelho*, Lisboa, s/e; *cit. in*, TEIXEIRA, Nuno Severiano, *op. cit*., p. 128

[30] AMARAL, F. Keil (1970) *História à Margem de Um Século de História*, Lisboa, pp.149-160, s/e; LEITE, Teixeira (1978) *Como Nasceu "A Portuguesa"*, Lisboa, pp.26-34, s/e; *cit. in*, TEIXEIRA, Nuno Severiano, *op. cit*., p. 129

[31] BARBEITOS, Arlindo (2000), *op. cit*., p. 600

[32] ARAUTO AFRICANO (20 de Janeiro de 1890) nº34; *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 Tropical, Lisboa, p.566

Como era de esperar, esta tomada de posição resultaria em graves consequências para o seu autor, acusado de "traidor" e "degenerado", o que veio a desencorajar eventuais apoiantes dessa mesma posição.[33]

Mas, na metrópole, tanto Oliveira Martins, como Eça de Queiroz e António Enes, tornavam-se personagens representativas na procura de soluções que pudessem aproximar Portugal do progresso europeu. Se, por um lado, nem todos compartilhavam da opinião de Oliveira Martins sobre a formação de uma União Ibérica (que na visão do economista Friedrich List e da Escola histórica alemã se opunham aos pequenos Estados e defendiam a racionalidade económica dos grandes espaços); por outro lado, todos eles compartilhavam de um mesmo preconceito eurocêntrico assente na crença da "raça". Também, no que concerne à violência das opiniões, António Enes e Oliveira Martins destacavam-se claramente em relação a Eça de Queiroz. De entre os vários exemplos escolhemos os seguintes:

Em António Enes aparece a classificação de "megera" para toda a mulher africana e o acreditar que não há negra que não seja "hedionda".[34] Também este jornalista, autor teatral e posteriormente político, imaginava que somente "a consciência inata da sua inferioridade" impediria os africanos de resistir "às sugestões das leis que os igualam quando não avantajam aos brancos".[35] Daí que, quer António Enes, quer mais tarde Mouzinho de Albuquerque considerarem que o único meio eficaz de transmitir a civilização portuguesa aos africanos era o trabalho manual. Defendiam eles que o mesmo se tornava necessário para levar os africanos a apreciar a dignidade do trabalho.[36]

Em Oliveira Martins, o facto de defender que a ideia de uma educação dos negros é "(…) absurda não só perante a História, como também perante a capacidade mental dessas raças inferiores." Em conformidade com esta sua lógica, recomendava aos plantadores europeus

---

[33] OFÍCIO DO GOVERNADOR-GERAL BRITO CAPELO (de 30 de Janeiro de 1890), Arquivo Histórico Ultramarino, Angola, 2ª Sec., 1ª Rep., P.10; *cit. in*, BARBEITOS, Arlindo (2000), *op. cit*., p.566

[34] ENES, António (1913) *Relatório Apresentado ao governo de Sua Majestade*, Moçambique, Sociedade de Geografia de Lisboa, 2ª ed., Lisboa, p.163; *cit. in*, BARBEITOS, Arlindo (2000), *op. cit*., p.601

[35] ENES, António, *op. cit*, p.60; *cit. in*, BARBEITOS, Arlindo (2000), *op. cit*., p.601

[36] DUFFY, James (1959) *Portuguese Africa*, Harvard University Press, Cambridge; Mass, notas 17-18, pp. 236-242; e também SAMUELS, Michael Anthony (1972) *A Failure of Hope: Education and Changing Opportunities in Angola Under the Portuguese Republic*, *Protest and Resistence in Angola and Mozambique*, pp. 58-59, org. por Ronald H. Chilcote, University of California Press, Berkeley; BENDER, Gerald, *op. cit*., p.202

em São Tomé e Príncipe que "pregar-lhes alguns sermões, num tom popular, infantil, adequado a esses menores da família humana, é também excelente."[37]

Embora se tenha preocupado em defender os africanos contra os maus-tratos dos europeus, Oliveira Martins procurou provar que os negros são "um typo anthropologicamente inferior, não raro próximo do anthropoide e bem pouco digno de homem." Utilizando as suas "provas científicas", atacou o esforço missionário em África e perguntava retoricamente:

> "Porque não há-de ensinar-se a Bíblia ao gorilla ou ao orango, que nem por não terem falla, deixam de ter ouvidos, e hão de entender, quasi tanto como entende o preto, a metaphisica da encarnação do Verbo e o dogma da Trindade."[38]

Através de um argumento físico-antropológico, concluía ainda que o negro era, pura e simplesmente, uma criança adulta:

> "(...) a precocidade, a mobilidade, a agudeza próprias das crianças não lhes faltam; mas essas qualidades infantis não se transformam em faculdades intelectuais superiores (...). Há decerto, e abundam documentos que nos mostram ser o negro um tipo antropologicamente inferior, não raro do antropóide, e bem pouco digno do nome de homem. A transição de um para o outro manifesta-se, como se sabe, em diversos caracteres; o aumento da capacidade da cavidade cerebral, a diminuição inversamente relativa do crânio e da face, a abertura do ângulo facial que daí deriva e a situação do orifício occipital. Em todos estes sinais os negros se encontram colocados entre o homem e o antropóide."[39]

Era portanto incompreensível conceder a "liberdade" a essa "criança adulta", que só "pela força" conseguia trabalhar: O negro

> "(...) trabalha, sim, mas não por hábito, por instinto e com o fito de uma capitalização ilimitada como o europeu. Trabalha sim, mas agrilhoado pela necessidade imediata: e as necessidades do negro são curtas e satisfaz-se com pouco. Não abandona a liberdade e a ociosidade, para eles

---

[37] MARTINS, Oliveira (1978), *O Brasil e as Colónias Portuguesas*, Guimarães & Cª Editores, 7ª ed., Lisboa, p.255; Martins, Oliveira (s/d), *Política e Economia Nacional, Guimarães Editores*, Lisboa, p.222; *cit. in*, BARBEITOS, Arlindo (2000), *op. cit.*, p.601

[38] MARTINS, Oliveira (1978), *op. cit.*, pp. 254 e 255

[39] MARTINS, Oliveira; (1920), *op. cit.*, pp. 219 – 220 e 284 – 285; *cit. in*, MAZULA, Brazão; (1995), *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*, Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa & Edições Afrontamento, Lisboa, pp. 69-71

> felizes condições de vida selvagem, pelo trabalho fixo, ordinário, constante, que é dura condição da vida civilizada".

Daí a escravidão:

> "A escravidão tinha pois um papel positivo e economicamente eficaz, sob o ponto de vista da prosperidade das plantações. Não basta dizer que o trabalho escravo é mais caro e que o preto livre trabalha – factos aliás exactos em si – porque é mister acrescentar que o preto livre só trabalha intermitentemente ou excepcionalmente; e que o mais elevado preço do trabalho escravo era compensado pela constância e permanência do funcionar desse instrumento de produção."[40]

O pensamento dominante era o de que os africanos eram inferiores aos portugueses, logo não valia a pena "civilizá-los" através da educação.[41]

Em Eça de Queiroz, escondido atrás de personagens literários, destacamos o facto de admitir que

> "O mal não é grande quando eles (os Ingleses) operam sobre a Zululândia e sobre a Cafraria, nessas vastidões da Terra negra, onde o selvagem e a sua cubata mal se distinguem das ervas e das rochas, são mero acessório da paisagem: aí encontram apenas uma matéria bruta, onde nenhuma anterior forma de beleza original se estraga quando eles a refundem."[42]

Ou então, ainda, ao considerar a emoção que provocaria uma viagem ao centro da África que corresse o risco de "encontrar lá os pretos de chapéu alto a ler o Jornal dos Debates".[43]

Em 1891, era introduzido em Portugal um organismo que havia nascido em França e tinha sido recomendado pelos Papas Pio IX e Leão XIII: A Associação de Orações e Boas Obras pela Conversão dos Pretos, que, no caso português, começou por publicar um boletim, em que se inseriam notícias relativas à actividade missionária, sobretudo em Angola.[44] Mas, na prática, a política do Vaticano acabou por não ser correctamente seguida pelo prelado

---

[40] MARTINS, Oliveira (1920); *op. cit,*. pp. 219 e 220
[41] MARTINS, Oliveira, (1887), *op. cit*., p. 285; *cit. in*, BENDER, Gerald; *op. cit.*, pp. 202 e 203
[42] QUEIROZ, Eça de (1880-1882) *Crónicas de Londres Cartas da Inglaterra*; Obras Completas, 16º vol., Resomnia Editores, Editorial Enciclopédia Lda, Lisboa (?), p.268; cit. in, *cit. in*, BARBEITOS, Arlindo (2000), *op. cit*., p.601
[43] Queiroz, Eça de (s/d) *Os Maias*, Circulo de Leitores, Lisboa, pp.255-256; cit. in, *cit. in*, BARBEITOS, Arlindo (2000), *op. cit*., p.602
[44] SANTOS, Martins dos, *op. cit*., cap. Tentativas Missionárias, p. da web 7 de 15

em Angola. Ainda a título de exemplo, já quase no início do século XX, o Pe. José Maria Antunes, num relatório de 1 de Dezembro de 1894, sobre o Real Padronato da Huíla, mantinha o seguinte discurso:

> "As Missões attraindo estes povos selvagens em face de indivíduos de um raça superior, transformando-os por meio de uma educação perseverante não só agrícola mas também industrial, são o único meio de os fazer passar rapidamente da selvageria e da barbárie aos primeiros degraus da civilização, portanto de pô-los em comunhão com os novos interesses e de fazê-los partilhar os benefícios da nossa civilização. Estou convencido que o comércio havia de lucrar imenso com uma transformação desta ordem."[45]

Talvez devido a factos como este, o governador Gomes dos Santos, num artigo intitulado "Situação em Angola", editado em 1908, pela revista Portugal em África da missão do Espírito Santo, redigiu o seguinte: "A nossa política antissocial não sabe civilisar o preto, só sabe castigal-o, e punindo como traição o que é apenas ignorancia."[46]

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 Primeira República (1910-1926) tinham conseguido ressuscitar a glória que Portugal conhecera durante a época das Descobertas.

> "O poder e o prestígio na Europa vieram a medir-se em termos materiais após a revolução industrial – uma revolução que só com dificuldade aflorara no flanco ocidental da Península Ibérica, na altura em que Salazar assumiu o poder. 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."[47]

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

---

[45] ARQUIVO HISTÓRICO ULTRAMARINO, Documentação Manuscrita, Pasta 14/1894, Caixa 67/1820-1822, 1ª Repartição, Angola; *cit. in*, PADRÃO, F. Cervino, *op. cit*., pp. 33-34

[46] GOMES DOS SANTOS, José A; (1908), *A Situação em Angola*, Portugal em África*:* Suplemento Colonial, nº 15, de 7 de Setembro; *cit. in*, BENDER; Gerald, *op. cit.*, p. 203

[47] BENDER; Gerald J., *op. cit.*, p.24

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. 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 Africa 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."[48]

Mas, 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. Isto atingia o colonizador português, como o principal dinamizador da chamada multirracialidade no Brasil. A afirmação dos valores europeus e a própria auto-estima tornavam-se cada vez mais difíceis, quando países, como a Inglaterra, classificavam o empobrecido colono português "na escala zoológica entre o macaco e o negro".[49]

No início da década de 30, 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: Monteiro afirmou que a colonização exigia "uma infinita

---

[48] O MUNDO PORTUGUÊS (Julho-Agosto de 1935), nº2, Editorial, pp.217-219; *cit. in*, BENDER, Gerald J.; *op. cit*., p.25

[49] GALVÃO, Henrique (1937), *Angola: Para Uma Nova Política*, vol. I: Fisionomia do Passado, Aspectos do Presente, Livraria Popular de Francisco Franco, Lisboa, p.221; também Gerald Bender refere que, a propósito da Jamaica, um historiador inglês do século XVIII advertia que, se fossem admitidos negros na Inglaterra, o resultado seria uma mistura contaminada, "até a nação inteira se assemelhar aos *portugueses e moriscos* na cor da pele e na baixeza da mente." *Cf*., JORDAN, Winthrop D. (1968), *White Over Black: American Attitudes Toward the Negro 1550-1812*, Peguin Books, Baltimore, pp.254-255 *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit*., p.26

tolerância e piedade pelo que lhe é inferior na gente do sertão."[50] Já Salazar defendia que era imperativo para Portugal salvaguardar "os interesses das raças inferiores, cuja inclusão sob as influências do Cristianismo é um dos maiores e mais ousados feitos da colonização portuguesa."[51]

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. E afirmou o seguinte:

> "Os chamados 'indígenas civilizados', como todos os sociólogos colonialistas têm reconhecido, não passam, em regra, de arremendos grotestos de homens brancos. Salvo raras excepções [...] o 'indígena civilizado' conserva a mentalidade de primitivo, mal encoberta pelo fraseado, gestos e indumentária copiados do europeu."[52]

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 (…)"[53] O mesmo Norton de Matos apreciava a população angolana, dividindo-a em cinco categorias ou grupos muito curiosos:

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

[50] 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

[51] 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

[52] 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 excepções a que se refere Vicente Ferreira envolvem casos em que ocorreu miscigenação; *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit*., p.27

[53] 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: colonisação branca da África portuguesa*, Grémio Açoreano, Ponta Delgada, p.57; *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit*., p.27

- 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."[54]

Esta divisão por grupos da sociedade angolana é comentada por Martins dos Santos, da seguinte forma:

> "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*."[55]

Ainda neste sentido, 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."[56] Como confirmou 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."[57] Lamentavelmente, nas primeiras três décadas do século XX e antes da publicação de *Casa Grande & 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...

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 estiveram fixados no espaço territorial ibérico.[58] "Foram essas populações – os moçarabes – gente impregnada da cultura e mesclada do sangue invasor,

---

[54] SANTOS, Martins de, cap. "Escolas-Oficinas", p. da web 2 de 11
[55] *Idem*, p. da web 3 de 11
[56] RIBEIRO, Orlando, *op. cit*., p. 155
[57] FREYRE, Gilberto (1957) [1932], *Casa Grande e Senzala*, Edição "Livros do Brasil", Lisboa, pp.114-115
[58] 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

que se constituíram no fundo e no nervo da nacionalidade portuguesa."[59] De facto, África e os negros haviam chegado 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 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."[60]

António Luís Ferronha fala-nos de um soneto anónimo, de 1781, reproduzido por Fortunato de Almeida, em 1879. Esse soneto foi dirigido ao Marquês de Pombal, quando este já havia caído em desgraça política:

> "Torna, torna marquês à Mata Escura
> Solar do quinto avô, o arcediago
> Que da mãe Marta, por seu negro afago
> Em preto fê cair tua ventura
> (…)
> Foste tenente rei da nossa Atenas
> Inspector do erário que bem pinga,
> Vice-papas nas leis, que injusto ordenas.
>
> Amigos, e que tal? Cheira a catinga?
> Pois é quem governou por nossas penas
> Um quinto neto da rainha Ginga."[61]

António Luís Ferronha comenta da seguinte forma este soneto:

> "Mata Escura era o lugar de 'poucos vizinhos' da província da Beira de onde provinha a família do marquês, iniciada pelo arcediago cinco gerações antes, na primeira metade do século XVII. Este era o padre Sebastião de Carvalho que, servido como quase todos por uma negra, conhecida por Mãe Marta, não lhe soube resistir ao 'negro afago', fazendo com isso nascer a

[59] FREYRE, Gilberto, *op. cit.*, p.209
[60] TINHORÃO, José Ramos, *op. cit.*, p.422
[61] ALMEIDA, Fortunato de (1879), História da Guerra Civil e dos estabelecimentos do governo parlamentar em Portugal, Tomo III, IN, Lisboa; *cit. in*, FERRONHA, António Luís (2000), *In*, MOREIRA, Adriano; VENÂNCIO, José Carlos – Org. (2000), *Luso-tropicalismo: Uma teoria social em questão*; Vega Editora, Lisboa, p.98

> sucessão dos Carvalhos, que um século depois com pele branqueada daria o Marquês de Pombal."[62]

Tmabém o linguista alemão Hans Vermeer, ao considerar que "a linguística antecede em alguns anos os estudos biológicos", afirma que "a língua portuguesa, fenomenologicamente, é mais irlandesa e berbere que latina."[63] Só o "esquecimento" destes factos podem justificar que, em plena guerra colonial, na sequência de uma visita secreta realizada pelo ex-presidente do Congo-Leopoldeville, Moisés Tschombé a Lisboa, em Junho de 1965, o presidente do Conselho de ministros português, António de Oliveira Salazar, tivesse confidenciado ao seu ministro dos Negócios Estrangeiros, Franco Nogueira: *"Gostei do homem. Olhe, promovi-o a branco."*[64]

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"[65], é de se levar em conta os sinais evidenciados e aqui manifestados desde a forma mais grotesca até à forma mais subtil. Quando, aparecem referências ao negro que se confundem com a coisificação do mesmo, tornava-se, pelo menos, mais humana, a constatação de Frantz Fanon: "O negro não é um homem (…) é um homem negro".[66]

1.2. Pan-africanismo ou o discurso invertido da "raça"

No último quartel do século XVIII, o Haiti passou a representar um exemplo de determinação e liberdade para todo o mundo negro. Era o país em que escravos de origem africana associados a mestiços alforriados haviam levado por diante uma "revolução-mãe"[67] nas Caraíbas. Com uma área de 59.200 km2, na colónia francesa de S. Domingos, havia surgido, em 1791, uma revolta de 500.000 escravos alforriados. Em 1800, sob o

---

[62] FERRONHA, António Luís (2000), *op. cit*., p.98
[63] VERMEER, Hans J. (1990), *A estrutura do português comparada com a doutras línguas da Europa Ocidental*; *In*, Anais Universitários, 1, pp.55-57; *cit. in*, FERRONHA, António Luís (2000), *op. cit*., p.98
[64] MATEUS, Dalila Cabrita (1999), *A luta pela Independência – A Formação das Elites Fundadoras da Frelimo, MPLA e PAIGC*, Editorial Inquérito, Mem Martins, p.190
[65] MEMMI, Albert (1993), *O Racismo*, Editorial Caminho, Lisboa, p.72
[66] FANON, Frantz (s/d), *Pele Negra, Máscaras Brancas*, A. Ferreira, Porto, pp.36-37; também em N'GANGA, João Paulo (1995) *Preto no Branco. A regra e a excepção*, Edições Afrontamento, Porto, p.81
[67] 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

comando de Toussaint-Louverture, decretaram a liberdade da colónia e rebaptizaram-na de Haiti, que significa "país montanhoso". Todavia, em 1802, Napoleão Bonaparte, então primeiro cônsul em França, enviou 32.000 soldados para a ilha, retomando a escravatura e autorizando o reinício do comércio de escravos.

Preso, em França, Toussaint-Louverture afirmava o seguinte: "derrotando-me, não abateram senão o tronco da árvore da liberdade dos negros; eles rebentarão pelas raízes porque estas são numerosas e profundas." De facto, a revolta prosseguiu e, em 1804, a independência do Haiti foi proclamada, constituindo-se assim na primeira República negra da história do Mundo.[68]

Depois da independência do Haïti e do *Essai sur l'inégalité dês races humaines*, de Arthur de Gobineau, Anténor Firmin, responde com a obra *De l'Égalité dês races humaines (Anthropologie positive)* e escreve no prefácio o seguinte:

> "(…) Não há diferença nenhuma entre o negro da África e 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. (…) 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."[69]

Com Anténor Firmin caíam por terra grande parte das lendas religiosas, mitos e teorias sobre a "hierarquização fictícia das raças humanas", ao afirmar que, segundo ele, "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, sem rodeios, a tese que seria setenta anos mais tarde defendida pelo historiador e linguista senegalês Cheikh Anta Diop[70]:

---

[68] In, http://www.ac-versailles.fr/etabliss/toussaint/uschoel/abolir/toussaint/toussaint.htm, em 02/05/03

[69] 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 considerava esta obra como devendo figurar entre os de leitura obrigatória, para quem pretendesse aprofundar a evolução do pensamento dos intelectuais africanos e da diáspora negra, assim como também 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

[70] Cheikh 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 négre et culture* (1955); *l'Afrique noire pré coloniale* (1960); *Antériorité dês civilizations nègres: Mythe ou vérité historique* (1967); *Egyptien ancien ou langues africanes* (1967); *Civilisation ou barbarie : anthropologie sans complaisance* (1981). Foi militante

> "(…) 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."[71]

Estava assim lançado e defendido o sentido igualitário entre as "raças".

Alexander Crummel, 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 da Escritura 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, um outro clérigo, que o discurso da "raça" e dos valores da civilização negro-africana alcança um tratamento mais sistematizado.

Só em princípios da década de 70, do século XIX, o conceito de "raça" apareceu definitivamente formulado em Blyden. Antes deste período, aceitava o ponto de vista prevalecente na América, segundo o qual, "negro" era qualquer pessoa com uma dose de "sangue negro", por mínima que fosse "any person with na admixture of negro blood, no matter how small". Desta feita, o conceito de "raça negra" abrangia também os mestiços. Todavia, os conflitos entre negros e mestiços no Haiti e na Nigéria, onde esteve pessoalmente envolvido, bem como ainda 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 um lugar junto das raças caucasóide ou mongolóide. Depois desta sua opinião ser oficialmente manifestada em 1878, não encontrou eco nem nos meios políticos americanos da época,

---

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

[71] 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

nem nos da Libéria.[72] Só anos mais tarde, as referências negativas aos mulatos vieram a encontrar ambiente propício para voltarem a ser postas em cena.[73]

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 negros americanos, dos quais destacamos: George Padmore, Marcus Harvey; William Du Bois, Booker Washington e Paul Lawrence Dunbar.[74] Todos eles, no fundo, através de um discurso invertido, haviam concebido a sua relação com África através do conceito intermediário de "raça"; conceito esse, que havia sido adquirido de uma matriz cultural euro-americana.[75] 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, resulta que uma opinião negativa sobre África, não se torna fácil de distinguir de uma opinião negativa sobre os negros.[76]

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

---

[72] *Idem*, p.65

[73] 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. A consciência de hibridação, 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. 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 comummente 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 beberrona, 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 paganmento futuro. Quer dizer, João do Lumiar não fiava 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

[74] ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit*., p.33

[75] APPIAH, Kwame Anthony; *op. cit*., p.111

[76] *Idem*, 22

uma metafísica compartilhada pressupõem falsidades sérias demais para que as ignoremos."[77]

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 XIX, acabou por ser apropriada pelos pan-africanistas, condicionando assim o mapa político da África sub-sahariana actual. Contesta também a ideia, que considera igualmente reducionista da existência de uma única arte africana, um rótulo desenvolvido no Ocidente.[78]

> 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, biologias 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."[79]

Ainda na opinião de Appiah – um mestiço filho de uma inglesa e de um magistrado do Ghana opositor a Kwame Nkrumah[80] – o que por exemplo unia os pan-africanistas afro-americanos e afro-caribenhos, tais como Alexander Crummell,[81] Edward Wilmot

---

[77] *Idem*, pp.242-243
[78] 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
[79] APPIAH, Kwame Anthony, *op. cit*., p.243
[80] "Político do Ghana (Nkroful, 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, Kwane Anthony, *op. cit.*, p.10
[81] 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, Kwane Anthony, *op. cit.*, p.19 e p.22

Blyden,[82] W. E. B. Du Bois[83] e Aimé Césaire[84] era a ancestralidade africana que eles compartilhavam, associada a várias teorias sobre a "raça".

No sentido inverso, Nkrumah procurou educar-se nas escolas negras dos Estados Unidos e passou a partilhar duma concepção norte-americana de "raça". Da mesma forma, Léopold Senghor[85] acabou por interiorizar a visão europeia de "raça". Ora, não só o pan-africanismo, enquanto projecto político, como também a *negritude*, enquanto movimento cultural, apresentavam como princípio a suposição da solidariedade racial dos negros.[86]

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 tornou-se essencialmente numa doutrina em defesa da unidade politica em toda a África, de uma África não-alinhada, onde as diferentes posturas podem ir de um neutralismo positivo a uma cooperação preferencial:

> "(…) 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, o pan-africanismo aceita os objectivos fundamentais do socialismo

[82] 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

[83] William Edward Burghardt Du Bois, considerado como o pai do pan-africanismo, nasceu em 23 de Fevereiro de 1868 em Great Barrigton, no Estado de Massachusets. 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

[84] "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, Kwane Anthony, *op. cit.*, p.23

[85] "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, Kwane Anthony, *op. cit.*, p.23

[86] *Ibidem.* Veja-se a propósito da negritude, enquanto movimento cultural nas ex-colónias africanas portuguesas, LARANGEIRA Pires, (1995), *A Negritude Africana de Língua Portuguesa*, Dissertação de Doutoramento em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, Edições Afrontamento, colecção textos/29, Porto.

> democrático, com um controle do Estado sobre os meios fundamentais de produção e distribuição."[87]

Contudo, a aproximação de Du Bois ao marxismo-leninismo, após ter visitado a União Soviética em 1923, levou-o a diluir a questão racial na perspectiva da luta de classes. 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,[88] 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."[89]

Appiah considera que uma concepção de raça enraizada na biologia é perigosa na prática e enganosa na teoria, daí que a unidade africana e a identidade africana precisem de bases mais seguras do que a raça. Frisa também que 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.[90] Porém, acrescenta que "para a

---

[87] PADMORE, George (1960), *Panafricanisme ou Communisme?* Trad. de Thomas Diop, Presence Africaine, Paris, p.27 *; cit. in,* SANTOS, Eduardo (1968), *Pan-Africanismo*, Edição do Autor, Lisboa, p.17. Também em DECRAENE, Philippe (1970), *Le panafricanisme*, Presses Universitaires de France, Paris, p.31

[88] 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

[89] DU BOIS, W. E. B. Races, *The Crisis (Agosto de 1911)*, *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

[90] *Idem*, p.250

geração que teorizou a descolonização da África (…) a 'raça' foi um princípio organizador central."[91]

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. Já na África do Sul ser negro ou branco continua a ser um elemento significativo da identidade; contudo, ser zulu ou shosa torna-se igualmente importante. 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 étnica é 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:

> "Que razão leva a noção de mestiçagem a ser tida em conta em certos países e não em outros? Porque será a pertença étnica determinante em certas sociedades e não em outras? Poderíamos avançar, para cada caso, algumas explicações mais ou menos convincentes. Mas não é isso que me preocupa nesta altura. Apenas mencionei estes exemplos para insistir no facto de que mesmo a cor e o sexo não são elementos 'absolutos' de identidade… Com maior razão, todos os outros elementos são ainda mais relativos."[92]

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. Uma prática altamente reprovada e considerada segregacionista, enquanto usada pela administração colonial portuguesa, nas ex-colónias africanas. Porém, por estranho que pareça, esta mesma prática não se tornou extensiva aos diferentes modelos de passaporte.

---

[91] APPIAH, Kwane Anthony, *op. cit.*, p.63; *cit. in*, VENÂNCIO, José Carlos (2000), *op. cit.*, p.63
[92] MAALOUF, Amin, *op. cit.*, pp.33-34

Neste contexto, Paulo de Carvalho chega mesmo a questionar-se sobre a existência de uma "raça" mista, como forma de identificação de indivíduos que descendam de negros e brancos.[93]

Todavia, o resultado destas orientações políticas, chegam ao caricato e, até por vezes, ao ridículo, quando indivíduos filhos do mesmo pai e da mesma mãe apresentarem diferentes referências em relação à "raça". A cor da pele, por si só, não é o quanto baste para se conhecer, à vista desarmada, a existência ou não de mestiçagem 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 de um determinado cidadão. Note-se até que, segundo Vatomene Kukanda, de região para região, os próprios bantu variam de estatura, de índices cefálico e nasal, cor, etc.[94] Na realidade apesar do general De Gaulle considerar que "o futuro da humanidade será a mestiçagem"[95], o sociólogo José Norberto Januário afirmou o seguinte:

> "(...) O indivíduo mestiço é geralmernte 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."[96]

Paulo de Carvalho chega à conclusão 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 forem negros. Porém, não é o factor biológico que determina este tipo de atitude, mas sim, o 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

[93] CARVALHO, Paulo de (29 de Março de 2003), *A luta pelo poder*, Semanário Angolense, Luanda, p.26; 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).
[94] KUKANDA, Vatomene, *op. cit*., p.5
[95] 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
[96] *Ibidem*

> objectivos – procurar tirar vantagem no acesso ao mercado de trabalho e na luta pelo poder político e económico (...)"[97]

Muito provavelmente por se ignorarem factos como este, é que o ex-representante do secretário-geral das Nações Unidas para as Conversações de Lusaka, destinadas a pôr cobro à guerra civil angolana, o maliano Alioune Blondin Beye, antes de falecer tragicamente na noite de 26 de Junho de 1998 após o avião em que seguia se ter despenhado, tenha afirmado o seguinte:

> "Temos a tendência de nos comportarmos como amnésicos procurando copiar de maneira infantil o que os outros fazem, em vez de procurarmos no nosso passado, no nosso património histórico, cultural e político as soluções mais adequadas às nossas necessidades. Ao correr sempre atrás dos outros, ficamos sem fôlego e caímos".[98]

2. O Nativismo

Nos finais do século XIX, emerge, em Angola, da camada social urbana, cultural e biologicamente mestiça, uma elite intelectual muito activa e muito ligada à actividade jornalística e literária. Nos jornais, os escritores "angolenses" ou "Filhos do País", como se designavam, consideram que a portugalização 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".[99] No fundo, "o nativismo exprimia o sentimento colectivo de ser portador de valores próprios, o

---

[97] CARVALHO, Paulo de (29 de Março de 2003), *op. cit*., p.2. Aproveitamos a 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

[98] BEYE, Alioune Blondin (10 de Dezembro de 1994), *Entrevista*, Semanário Expresso, Lisboa; *cit. in*, VENÂNCIO, José Carlos (2000), *op. cit.*, p.29

[99] ANDRADE, Mário de (1997), p.38 e p.41

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."[100]

Num período de liberalismo constitucional e de imprensa livre em Portugal surgiram vários periódicos em Angola, na década 80 do século XIX, tais como: *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 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.[101]

Das principais personagens de intervenção nestes periódicos sobressaem nomes de jornalistas, escritores e 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 relevante e reconhecido legado: José de Fontes Pereira e Cordeiro da Matta.

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'aquela capitania".[102]

---

[100] *Idem*, p.110
[101] PEPETELA, *op. cit.*
[102] DIAS, Jill (1998), *op. cit*., p.540; *cit. in*, SILVA, Rosa Cruz (2002), *op. cit.*

Haviam passado sessenta 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, desde logo, um independentista. Advogado provisionário, que exercia a sua actividade profissional em Luanda, deixou o seu nome indelevelmente marcado no jornalismo da época, colaborando em vários jornais, como no *Pharol do Povo* (de 1882 a 1885), com artigos que lhe granjearam a admiração e o respeito dos seus conterrâneos.[103]

Um outro intelectual, 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.[104] 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".[105]

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.[106] Atendendo ao elevado interesse pedagógico desta mensagem, iremos reproduzi-la na íntegra em kimbundu, com posterior tradução em português:

> "Rimatekenu
>
> Akua'xi

[103] ERVEDOSA, Carlos (1985), *Roteiro da Literatura Angolana*, União dos Escritores Angolanos, Luanda, p.31

[104] OLIVEIRA, Mário António Fernandes de (1997), *A Formação da Literatura Angola (1851-1950)*, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Lisboa, p.89

[105] 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 língua 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

[106] OLIVEIRA, Mário António Fernandes de, *op. cit.*, p.89

O karivulu aka kosónêke mu kimbundu, pela ambundu (ana'ngola) kuijiia kutânga ni kosonêka mu rimi riia, ô mu kabâsa ka. O mutu pala kuijiia o kutânga ni kusôneka u binga a mu long'ela mu rimi riiê, ka mu long'ela mu rimi rieng'i, iene i ban'esa kiki o mutu anga mu lon'ela mu rimi rieng'i, kejiiê malusôlo, mukônda o maka moso ma mu longa ka mejiiê, ka mevuê. Üoso kana kejiiê o rimi riiê, 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 kejiê kima u rufangana pang'e a kiama: kikurisa o mutu o kuijiiia; o kuijia kima kionêne; uoso kejjiê 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 muijiia o kutânga ni kusonêka kiambote mu rimi rietu, kiene ki muijiia kuma mukua'xi ienu ki jiriliê kiavúlu, maji u a kalakalêle pala mbote ienu."[107]

"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 instruam 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.

[107] 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

> Aprendei 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."[108]

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".[109]

Quanto à ortografia da língua kimbundu, colocava-se ao lado daquela que era seguida por "todos os africanistas europeus", uma vez que a julgava simples e racional. Ou seja, a utilização de um alfabeto fonético em que cada fonema correspondia exclusivamente a uma letra:

> "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."[110]

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.[111]

---

[108] OLIVEIRA, Mário António Fernandes de, *op. cit.*, p.89, tradução de Domingos Van.Dúnem e Joffre Van-Dúnem.

[109] 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

[110] 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

[111] 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 'Flhos do País' levada a cabo pelo jornal 'Gazeta de Loanda', no princípio do século. *Cf.*, CÉSAR, Amândio (1965) *Elementos para uma definição de cultura*

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, surgida da camada social urbana de finais de século XIX, que passou a ser considerada como estando na origem do nacionalismo angolano. Tinha a mesma, no entanto, uma posição algo equívoca, que por vezes deixa transparecer nos seus escritos. É certo que denuncia com veemência as discriminações e o racismo coloniais; defende as mesmas oportunidades para todas as "raças"; acusa a administração colonial de pouco fazer pelo desenvolvimento da colónia e pela educação das populações; bate-se, de um modo geral, pela Liberdade, Igualdade e Fraternidade; censura violentamente a corrupção existente nas altas esferas do poder e coloca-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; encoraja 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 as populações do interior eram bárbaras e ignorantes, por isso não sentia qualquer repugnância pela submissão e integração das mesmas através da força das armas. Tal era simplesmente entendido, como uma forma das populações do interior poderem "receber as luzes da civilização e da Fé católica".[112]

Havia 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

---

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

[112] PEPETELA, *op. cit*

origem, provenientes essencialmente do tráfico de escravos, que se fazia em detrimento das populações do interior."[113] Carlos da Silva, por exemplo, 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."[114]

Este jornalista, por exemplo, era um defensor da formação de uma "União Luso-Africana" de propósitos fraternalistas, bem como ainda à criação da "pátria lusitana". No advento do conflito diplomático entre Portugal e a Inglaterra, que culminou com o *Ultimatum* de 1890,[115] redigiu também 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."[116]

3. O protonacionalismo

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, ao qual já nos referimos, diz respeito às formas organizadas de oposição à administração colonial, que levam à emergência de um processo cada vez mais amplo de protonacionalismo, através das reivindicações apresentadas pelos "Filhos do País";
- O segundo aspecto apresenta como linha de força "a especialização de uma política proteccionista, concretizando, em termos económicos, o desenvolvimento do colonialismo."[117]

---

[113] *Idem*
[114] 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
[115] Já em 1987, 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. TEIXEIRA, Nuno Severiano; *op. cit*., p.56
[116] ARAUTO AFRICANO (17 de Março de 1889), nº1; s/e; s/l; s/p; *cit. in*, ANDRADE, Mário de (1997), *op. cit*., p.51

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 contra o poder despótico das oligarquias mestiças mais poderosas de Luanda e Benguela.[118]

Enquanto beneficiaram de uma política de liberdade cambial e de crédito, os comerciantes iam tendo sucesso nos seus negócios. Através da utilização dos antigos circuitos de captura e transporte de escravos para o litoral, conseguiam levar as caravanas ao interior. 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". Daí que:

> "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"[119]

Também o estabelecimento de capitais industriais em Angola representava um outro foco de conflitualidade, o que constituía uma ameaça para os capitais industriais metropolitanos.[120] Mas, a partir de 1900, o conflito agudizou-se, motivado pela crise do

---

[117] GONÇALVES (2000), António Custódio, *op. cit*., pp.594-595.
[118] *Idem*, p.595
[119] PRAZERES, Eduardo Ayala dos, *op. cit*., pp.7-9; *cit. in*, GONÇALVES, António Custódio; *op. cit*., p.595
[120] RELATÓRIO DE CONTAS DA GERÊNCIA DE 1897 (1898), *Parecer para a Comissão Revisora da Associação Industrial Portugueza*, Papelaria e Typographia, Rua da Escola Polytechnica, Lisboa, pp.13-15; *cit. in*, GONÇALVES, António Custódio; *op. cit*., p.595

comércio da borracha, que fez diminuir grande parte da procura de têxteis metropolitanos em Angola.

Os conflitos comerciais e o bloqueio metropolitano aos capitais industriais em Angola começou por opor fracções da burguesia da metrópole e da burguesia local (do litoral e do sertão angolano), conflitos esses que cresceram de tom nos últimos anos da monarquia 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."[121]

Também ligado a esses 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 Angola: [122]

- 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 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 20.000 quilómetros de estradas;
- Em 1914 foi estabelecido um novo Código de Trabalho Indígena, onde se fixaram as novas bases para o regime de "contrato".[123]

---

[121] GONÇALVES, António Custódio; *op. cit*., p.596

[122] 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 Descobrimentos 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.

[123] ROSAS, Fernando, *op. cit*., p.88

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).[124] 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 situações similares às que de imediato passaremos a descrever:

> "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."[125]

Após estas 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. Já os portugueses Guilherme Lima, Francisco Alves Moreira e Joaquim Malaguena acabaram por ser expulsos. Face a

---

[124] 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

[125] 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

esta medida repressiva do governo da colónia, os intelectuais sentiram uma imediata necessidade de se calarem. A associação com maior pendor reivindicativo, a *Liga Angolana* (da qual falaremos mais adiante) e o jornal *O Angolense*, foram encerrados e apreendida a documentação existente nas suas instalações.[126] No primerio 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.

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 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 o próprio sistema colonial. Estavam, assim, criadas as condições para a formação de diferentes modalidades de protonacionalismo local, regional e geral.[127]

Na Sociedade de Geografia de Lisboa, lugar onde se ouviam as vozes humanistas portuguesas do século XIX e se promoviam também debates sobre a problemática da

---

[126] ALMEIDA, Luísa, *op. cit*., p.648

[127] 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. Kimpa Vita (1680-1706), a jovem kongo, natural de Kimbangu (próximo de Mbanza Kongo, na actual província do Zaire), baptizada com o nome de Beatriz, foi fundadora do 1º Movimento Messiânico na África Subsahariana designado por "Antoninos". "O Movimento dos 'Antoninos' procurou resistir ao cristianismo e adoptá-lo à cultura Kongo em defesa da identidade cultural, e desmoronou-se no reinado de Dom Pedro IV, com o fim trágico de Kimpa Vita queimada viva na fogueira, pela Inquisição, ordenada pelo Rei Dom Pedro IV, sob o olhar silencioso da igreja católica". *Cf*., GOURGEL, Aniceto A. (2000), *Pequeno Glossário de História*, Editora Angolense, Luanda, p.43

colonização portuguesa, é de se registar as recomendações do Visconde de Coruche, que testemunham o carácter marcadamente repressivo da nova face do sistema colonial:

> "(…) 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."[128]

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 pelos nativos do século XIX e em seguida pelos protonacionalistas respondia maioritariamente à ideologia colonial portuguesa. Havia uma permanente aferição entre os ideais proclamados e a prática corrente no terreno.[129]

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. 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 dos debates 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 europeus em África, o perfil ideológico do protonacionalismo passava a assentar, essencialmente, em dois elementos:

---

[128] CORUCHE, Visconde (1887), *A Civilização das colónias portuguezas pela agricultura*, Lisboa, s/p; *cit. in*, SILVA, Rosa Cruz (2002), *op. cit*.
[129] ANDRADE, Mário de (1997), *op. cit*., p.77 e p. 21

- Pertença ao mundo negro;
- Reclamação do estatuto jurídico, social e político dos africanos portugueses.[130]

O seu ideário passou a elaborar-se a partir do lançamento do jornal *O Negro*, em 1911 e desapareceu no início dos anos 30. Todo o movimento se desenvolveu simultaneamente nas colónias portuguesas e na metrópole. 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 *Reflictamos*:

> "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."[131]

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."[132] Sob o lema *"Quem poderá deter o raio refulgente que serpenteia pelas nuvens?"*, lançaram-se na organização do Partido Nacional Africano.

4. 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.

---

[130] FREUDENTHAL, Aida, *op. cit*., p.563

[131] O NEGRO (21 de Março de 1911) nº1; *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

[132] ANDRADE, Mário de (1997), *op. cit*., p.79

> "(…) não tanto na qualidade de entidade política como na de cujos membros se sentem solidários, respeitando e cultivando os 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."[133]

Mas, 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, "pátria" não está ligado a um conceito geográfico, mas sim à vivência e a convições subjectivas do indivíduo.[134]

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.[135] 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. De acordo com Paulo de Carvalho, para se analisar o papel que o conceito de pátria joga na vida das pessoas, Stanislaw Ossowski considera importante o seguinte:

> "Ter-se presente as reações 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 propaganda, de declarações de partidos políticos ou mesmo declarações de diplomatas."[136]

Os concidadãos utilizam o patriotismo para justificar 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

---

[133] BIROU, Alain, *op. cit*., 208. Também, SÉGUIER, Jaime de, *op. cit*., p.884; DICIONÁRIO ENCICLOPÉDICO ILUSTRADO (1978), Lello & Irmãos Editores, vol. 2, Porto, p.482

[134] WIATR, Jerzy, J. (1977), *Spoleczenstwo Wstep do Socjologii Systematycznej*, PWN, Varsóvia, p.380; *cit. in*, CARVALHO, Paulo de (2002), *op. cit*., p.4

[135] OSSOWSKI, Stanislaw (1984), *O Ojczyznie i Narodzie*, PMN, Varsóvia, s/p; *cit. in*, CARVALHO, Paulo de (2002), *op. cit*., p.5

[136] CARVALHO, Paulo de (2002), *op. cit*., p.5

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 etnocentrismo, aos casos de megalomania nacional; etc.[137]

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.[138]

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 meus 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

[137] 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

[138] OSSOWSKI, Stanislaw (1983) *O Ossobliwosciach Nauk Spolecznych*, 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.

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, a partir da actuação dos principais movimentos de libertação nacional face a um mesmo objectivo comum: a luta contra o colonialismo português. No seio das identidades privadas resultantes da relação emocional de todos os indivíduos com as suas pátrias privadas, passa a emergir um movimento nacionalista que comporta o sentido de pátria ideológica. Nesta última, cabem as diferentes pátrias pessoais, independentemente dos diferentes sentidos e interpretações ao redor da única palavra "pátria", tal como a mesma vem sendo utilizada por diferentes correntes do nacionalismo.

5. Os conceitos de nação e de nacionalismo

O conceito de nação surge do étimo *nascere* e 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,[139] 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. Do ponto de vista antropológico, a nação apresenta-se-nos como sendo,

> "(…) uma comunidade política imaginada – e imaginada como implicitamente limitada e soberana. Ela é imaginada porque nem mesmo os membros das menores nações jamais conhecerão a maioria dos seus compatriotas, nem os encontrarão, nem sequer ouvirão falar deles, embora na mente de cada um esteja viva a imagem da sua comunhão."[140]

No decurso do século XIX, as diversas propostas conducentes à definição de nação detiveram-se essencialmente em aspectos unitários assentes em três pressupostos que

[139] BURDEAU, Georges (1959), *Méthode de la science politique*, Dalloz, s/e, s/p; *cit. in*, BIROU, Alain, (1982), *Dicionário de Ciências Sociais*, Publicações Don Quixote, Lisboa, p.271
[140] ANDERSON, Benedict (1989), p.14, s/t, s/e; *cit. in*, SILVA, Rosa Cruz (2002), *op. cit.*

eram, à época, considerados preponderantes: "raça", língua e afinidade religiosa.[141] 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.

Em Angola, o processo colonial apresentou efeitos muito diferenciados em relação aos vários grupos etnolinguísticos. Daí que os graus de destruturação ou de preservação das diferentes identidades culturais se tenham apresentado de forma bem diferenciada. A extensão do território, associada às debilidades em meios humanos e à ausência de opções políticas coerentes no quadro civilizacional português, resultou, durante séculos, numa política de ocupação litorânea. Luanda e Benguela foram os principais escoadouros de tráfico de escravos e também os primeiros locais, em Angola, de onde emergiu uma elite e uma classe média urbana alicerçada num processo de assimilacionismo cultural europeu.

No interior, para além do corredor Luanda-Malange e dos presídios existentes, pouco mais despertava o interesse de uma colonização essencialmente acomodada aos rendimentos do tráfico negreiro. A tibieza das acções educativas levou também a que a instrução não corroborasse da aquisição de um conjunto de valores comuns, capazes de alargar o perímetro das diferentes realidades sócio-culturais em que os angolanos estão inseridos. Bem pelo contrário. A preocupação era dividir através de acções conducentes à "desafricanização" e ao "aportuguesamento". Um processo contra-natura que, até 1960, levou a que apenas 1% dos angolanos negros se exprimisse suficientemente em português. Daí que, nas vésperas do início da luta armada, em 1961, não houvesse uma identidade cultural angolana homogénea. Mas também não havia angolanos de origem africana que representassem uma amostra significativa de uma parte do povo e da cultura portuguesa.

Em Angola, havia (e há ainda) vários povos com diferentes experiências face a um mesmo colonizador. São, em parte, as diferentes realidades étnicas e sócio-culturais, mais ou menos atreladas ao conceito de pátria privada que, no fundo, explicam muito da divisão do nacionalismo em Angola. A luta contra um mesmo colonizador surgiu, desde o início, com dirigentes originários de diferentes realidades culturais, que edificaram movimentos de

[141] ANDRADE, Mário de (1997), *op. cit*., p.14

libertação nacional "de costas viradas uns para os outros e até guerreando-se uns aos outros."[142]

De acordo com António Custódio Gonçalves, as identidades culturais, não sendo rígidas nem imutáveis, são sempre processos de identificação num tempo e num espaço próprios. Logo, a noção de nacionalismo apresenta-se complexa e "utiliza-se geralmente, com graves prejuízos, em íntima conexão com a edificação de Estados-Nação, conquanto nada autorize que um nacionalismo seja obrigado a vazar-se sempre na construção de um Estado."[143] Assim sendo, o nacionalismo deverá ser entendido "como um movimento social e cultural que encontra na reivindicação nacional, dos símbolos à própria exigência de um Estado Nacional, uma construção ideológica", onde as identidades étnicas e culturais se encontram dissociadas do poder político, "para não se cair no etno-nacionalismo, que surgiu, muitas vezes, ao longo da História, como um instrumento nas mãos das elites intelectuais e do Estado".[144]

Ernest Gellner considera o nacionalismo "um princípio político, onde a unidade nacional e a unidade política devem corresponder uma à outra."[145] Esta definição não é totalmente aplicável ao nacionalismo africano, já que a esmagadora maioria dos países que, a partir da década de 60, ascenderam à independência, não dispunha 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

---

[142] ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit*., p.37

[143] GONÇALVES; António Custódio (2000), *op. cit*., p.593

[144] *Idem*, p.594. Segundo Domingos Caeiro, 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. Todavia, a consciência nacionalista é aqui utilizada com base no conceito de nação utilizado por Max Weber: "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), *op. cit*., p.7; Max Weber definiu nação como sendo uma comunidade de sentimentos e considerou que a mesma se manifesta num determinado Estado. Esta definição engloba elementos dos dois primeiros grupos de teorias, concentrando-se sobretudo no primeiro. WEBER, Max (1947), *Essays in Sociology*, Londres, s/e; s/p; *cit. in*, CARVALHO, Paulo de (2002), *op. cit*., p.7

[145] Gellner, Ernest (1993) [1983], *Nações e Nacionalismo*, Gradiva, Lisboa, p.1, *cit. in*, VENÂNCIO, José Carlos (2000), *op. cit.*, p.63.

asiático, de resto), protagonizado por uma minoria ocidentalizada, acaba por ter, em relação à mesma, uma forte função catártica, de procura de uma identidade."[146]

O povo angolano é constituído por todas as populações afectas a uma área territorial identificada como Angola. De facto, a partir de uma determinada altura passou a existir uma história comum que, por exemplo, instaura o uso da Língua Portuguesa, com o propósito da mesma vir a servir de língua franca. Porém, até hoje, nem todas as populações são envolvidas por essa mesma história, ao mesmo tempo e da mesma forma. Nem no tempo colonial, nem no pós-independência.[147]

Contudo, com o decorrer do tempo, estas populações irão incorporar experiências do presente sem que, para tal, percam as experiências assinaladas pelas suas anteriores "vivências sócio-económicas, culturais, estruturais e conjunturais, que estabelecem simultaneamente os traços que as diferenciam e aqueles que as identificam."[148] O projecto de construção de "um só povo e uma só nação" requerido por um nacionalismo angolano, só mais tarde irá encontrar a sua verdadeira idiossincrasia social. Assim se explica a razão porque é que o povo angolano não tenha ainda inculcado o sentido de uma identidade homogénea.

6. Do associativismo ao nacionalismo

6.1. 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, eram estudantes santomenses, angolanos e cabo-verdianos.[149] 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:

---

[146] *Idem*, pp.63-64
[147] CARVALHO, Ruy Duarte de (1998), *op. cit*., p.6
[148] *Ibidem*
[149] ANDRADE, Mário de (1997), *op. cit.*, p.89

- 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, 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. "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."[150] Mas, apesar desta contradição, a JDDA acabou por 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 excepção 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, em 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 mesmo como preocupação o reforço dos africanos na "Grande Pátria de Raças Fraternais"com vista a beneficiarem de forma plena e legítima dos mesmos direitos dos cidadãos portugueses.[151]

6.2. 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;

[150] ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit.*, p.33
[151] ANDRADE, Mário de (1997), *op. cit.*, p.102

- 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.[152]

6.3. Associações de africanos legalizadas em Angola

6.3.1. A Liga Nacional Africana

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 das ideias da antiga Liga Africana, tinha como propósito e perspectiva utópica reunir os africanos, do Cairo ao Cabo, em acções estritamente culturais, desportivas e recreativas.[153]

Porém, o seu funcionamento "ficava 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.[154]

---

[152] ROCHA, Edmundo (2003), p.36

[153] 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

[154] LIGA AFRICANA (01/10/1996) *Estatutos e cronologia histórica*, Luanda, Documento policopidado. *cit. in*, ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit*., p.71

De entre as principais actividades realizadas nesta fase de coexistência pacífica com o regime colonial (chamada "fase requerimentista")[155], destacavam-se as seguintes: palestras, concursos literários, aulas de ensino primário, liceal e de formação profissional (dactilografia, corte e costura, enfermagem e puericultura); sessões recreativas abrilhantadas por grupos musicais, dos quais se destacava o *Ngola Ritmos* do "Liceu" Vieira Dias; assistência médica e actividades desportivas como o futebol, o andebol e o 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.[156]

Os portugueses não eram frequentadores desta associação, estando ligados à mesma famílias mestiças e negras assimiladas residentes em Luanda, às quais Mário Pinto de Andrade chamou de "lupen-aristocracia" luandense.[157]

A Liga Nacional Africana estava abrangida por dotações financeiras anuais inscritas nos orçamentos do Governo-Geral de Angola e graças à iniciativa do ministro das colónias, Marcello Caetano, em 1942, foi-lhe atribuída uma sede condigna.[158]

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, começam a surgir, sobretudo em Luanda, novas ideias e aspirações. 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. Desse grupo destacaram-se: Viriato da Cruz, Mário Alcântara Monteiro, Bandeira Duarte, 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.

---

[155] BELLI-BELO, Carlos (6 de Maio de 1997), depoimento, Lisboa; *cit. in*, ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit*., p.72
[156] ROCHA, Edmundo (2003), pp-70-71 e 74
[157] 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
[158] LIGA AFRICANA, *op. cit*., (documento policopiado); *cit. in*, ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit*., p.72

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"[159]

FOTO 3.1 – VIRIATO DA CRUZ

FONTE: Edmundo Rocha*, In,* Génese do Nacionalismo Moderno Angolano[160]

A propósito deste movimento cultural Carlos 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."[161]

---

[159] ANDRADE, Mário de (1975), *Antologia Temática da Poesia Africana – 1*, Sá da Costa, Lisboa, p.6; *cit. in*, TRIGO, Salvado (1979), *op. cit.*, p.12. O que se encontra entre parêntisis recto é da nossa responsabilidade.

[160] ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit.*, p.203

[161] 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

Começa, a partir desta altura, a emergir um ramo de um dos troncos de uma árvore a que chamamos o "moderno nacionalismo angolano", quando os processos nacionalistas em África já haviam surgido a partir dos anos 30.[162]

6.3.2. A Anangola

A *Anangola*[163], 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")[164] 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 Liga e à militância política clandestina.[165]

---

[162] ANDRADE, Mário de (1997), *op. cit.*, p.13

[163] O mesmo que filhos de Angola em língua kimbundu.

[164] 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 revigoramento 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

[165] 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 sobra 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

6.3.3. 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 da ex-Nova Lisboa e do Lobito. Porém o seu programa não mereceu o agrado das autoridades coloniais, o que levou ao seu rápido encerramento.[166]

6.4. Associações de africanos legalizadas em Portugal

6.4.1. A Casa dos Estudantes do Império

A Casa dos Estudantes do Império (CEI) 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. 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."[167]

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, indianas e de Macau, numa intensa actividade associativa e de apoio assistencial, onde não faltavam as actividades de carácter desportivo e cultural.

---

fronteiras. E só em 1957 a PIDE se instalou oficialmente, com atribuições de polícia política, virada para o que se afirmava se 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

[166] ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit.*, p.76

[167] 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

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: Lúcio Lara, Agostinho Neto, Urbano Fresta, Carlos Veiga Pereira, Fernando Costa Campos e João Vieira Lopes.[168] É no seio da CEI que entretanto surgem em Lisboa duas organizações políticas clandestinas de luta anti-fascista e anti-colonialista: O MAC – Movimento Anti-Colonialista; e o MEA – Movimento de Estudantes Angolanos.

FOTO 3.2 – AGOSTINHO NETO

FONTE: Angolapress[169]

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.

6.4.2. O Centro de Estudos Africanos

Dado que o ambiente na sede da Casa dos Estudantes do Império, em Lisboa, 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 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

[168] ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit.*, p.79
[169] *In*, http://www.angolapress-angop.ao, em 14/09/04

de Mário Pinto de Andrade, Francisco José Tenreiro, Agostinho Neto, Noémia de Sousa, Alda do Espírito Santo, Lúcio Lara e Humberto Machado.[170]

Este movimento cultural decorria no mesmo espírito daquele que se processava em Luanda na Liga Nacional Africana e que deu pelo nome de "Vamos descobrir Angola".

FOTO 3.3 – MÁRIO PINTO DE ANDRADE

FONTE: Edmundo Rocha; *In*, Génese do Nacionalismo Moderno Angolano[171]

6.4.3. O Clube Marítimo Africano

Para além da presença de estudantes africanos na metrópole, desde a época dos descobrimentos que, em Portugal, se verificava a existência de uma numerosa comunidade africana, maioritariamente concentrada em Lisboa e no Alentejo, destinada aos trabalhos agrícolas e outros serviços nas casas nobres portuguesas.[172]

Nos séculos XV e XVI, esta comunidade africana reunia-se em agremiações, com objectivos culturais, religiosos, recreativos e de solidariedade, como a "Confraria do Rosário dos Pretos de Lisboa" na igreja de São Domingos. Esta confraria era autorizada por édito régio e agrupava africanos forros, negros e mestiços. Com a instauração da República em Portugal, em 1910, continuaram a ser criadas agremiações de africanos e até jornais onde publicamente eram apresentadas as inquietações, os problemas e as aspirações dessa mesma comunidade. Como já afirmámos, nos anos de 1920, haviam sido fundadas, já com carácter político, a Liga Africana e o Partido Nacional Africano, embora a defesa dos interesses destes africanos se apresentasse no contexto político português.

---

[170] ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit*., p.89
[171] *Idem*, p.239
[172] Sobre este assunto ver TINHORÃO; José Ramos, *op. cit.*

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.[173] Esta associação reunia os chamados "embarcadiços" dos navios da marinha mercante portuguesa – da Companhia Nacional de Navegação (CNN), da Companhia Colonial de Navegação (CCN) e da Sociedade Geral (SG) – bem como também estudantes nacionalistas em encontros de carácter recreativo e cultural. Todavia, era o local considerado ideal para a realização de actividades políticas. Edmundo Rocha chega mesmo à afirmação de que o "CMA foi o inédito 'soviete' africano incrustado em terras lusas."[174]

O trabalho de consciencialização política junto dos marítimos, acabaria por ser determinante, já que estes estabeleciam uma ligação regular entre a metrópole, as ex-colónias e outros países cujos portos marítimos se situavam nas rotas de destino. Logo, a ligação estabelecida entre diferentes organizações nacionalistas afins, era feita através da troca de correspondência que, por razões de segurança, era transportada em mão pelos próprios marítimos. Para além de Humberto Machado encontramos, entre os dinamizadores do CMA: Francisco Jack, João António Van-Dúnem (Zito), Florentino Silva, Francisco Zau, João Pataca da Costa, Manuel Soares Gomes, António Rodrigues da Costa, Mário Van-Dúnem e outros marítimos; e ainda os estudantes da CEI: Lúcio Lara, Amílcar Cabral, Agostinho Neto, António Espírito Santo, Fernando Costa Campos, Luiz Barreto e outros.[175]

Atrás de uma fachada recreativa e cultural, para encobrir toda a actividade política, o Clube Marítimo Africano, juntamente com a Casa dos Estudantes do Império, faziam circular as ideias nacionalistas, provenientes de Luanda e dos estudantes e intelectuais exilados em Paris. Todas estas associações constituíam ramos de um mesmo tronco

[173] 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. Sobre a história do Clube Marítimo Africano veja-se também ROCHA, Edmundo (1997), *op. cit.*

[174] ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit*., p.49

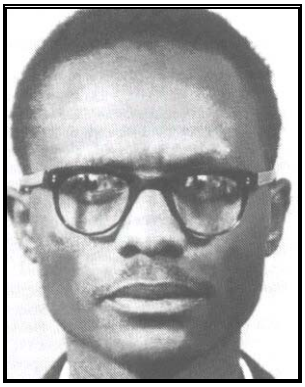
[175] ARQUIVO NACIONAL DA TORRE DO TOMBO, PIDE, processo Clube Marítimo Africano /Liga Nacional Africana. (Auto de Busca); *cit. in*, ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit*., p.95. Quer nesta obra, quer ainda em ROCHA; Edmundo (1997), *O Clube Marítimo Africano*, Edição da Câmara Municipal de Lisboa, Lisboa, p.17; em vez de "Francisco Zau" aparece por lapso "Francisco Zara".

nacionalista, com diferentes influências ideológicas que, mais tarde, dariam origem ao Movimento Popular de Libertação de Angola – MPLA.[176].

6.5. Associações de emigrantes angolanos em Leopoldeville

Face às agruras do trabalho forçado, muitos dos cerca de 700.000 trabalhadores assalariados indígenas que, na década de 1950, eram anualmente obrigados a trabalhar, tanto para administração, como para as grandes e médias empresas privadas portuguesas ou estrangeiras, passaram a emigrar para territórios vizinhos, fora de Angola.

FOTO 3.4 – HOLDEN ROBERTO



FONTE: Edmundo Rocha; *In*, Génese do Nacionalismo Moderno Angolano[177]

As rusgas tornavam-se cada vez mais frequentes, "quer nos muceques, como nas sanzalas e, até mesmo, nas escolas, com o intuito de arranjar homens para o 'contrato'."[178] Tal facto criava nas populações um permanente sentimento de insegurança e de medo, corroborando assim para:

> "O desmantelamento das estruturas tradicionais, o desequilíbrio da vida familiar, a diminuição da natalidade e o despovoamento de muitas regiões, o empobrecimento das zonas rurais e das famílias africanas, o desenvolvimento de um profundo sentimento de injustiça e de insegurança, mas também de revolta."[179]

[176] ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit.*, p.99
[177] *Idem*, p.146
[178] MESSIANT, Cristine (1983), *L'Angola Colonial, Histoire et Société, les premisses du movement nacionaliste*, These Dotorat 3º cicle, Directeur J. Ballardier, Paris, p.302 ; *cit. in*, ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit.*, p.57
[179] ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit.*, p.57

Dois ramos de um outro tronco do nacionalismo angolano aparecem no Congo-Leopoldeville, em 1954, originários do grupo etnolinguístico Bakongo:

- A União Nacional das Populações do Norte de Angola (UPNA), associação de solidariedade etno-linguística que, quatro anos mais tarde, viria a dar origem à União das Populações de Angola (UPA);
- A ALIAZO (Aliança dos Emigrantes do Zombo), baseada nos angolanos de Maquela do Zombo emigrados no Congo, que, depois de adquirir uma dimensão política, passou a servir de apoio ao líder da UPA, Holden Roberto, para a formação da Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA).[180]

FOTO 3.5 – JONAS SAVIMBI

FONTE: Lúcio Lara; *In*, Um Amplo Movimento[181]

Mais tarde, em 1966, surge um terceiro tronco do nacionalismo angolano, após Jonas Savimbi, pertencente ao grupo etnolinguístico Ovimbundu, ter abandonado, em 1964, a FNLA e ter fundado a União Nacional para a Independência dos Territórios de Angola (UNITA).[182]

7. Lusotropicalismo e crioulidade

Volvidos mais de 13 anos de guerra colonial em Angola; após a proposta de António de Spínola para a autodeterminação das colónias, como solução para o fim da guerra;[183] e já

[180] *Idem*, p.77
[181] LARA, Lúcio (1997), *Um Amplo Movimento*, Vol. I, Edição Lúcio e Ruth Lara, Luanda, p.423
[182] ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit.*, p.330. Veja-se em ANEXOS III-A as diferentes ramificações do nacionalismo angolano através do "Quadro Sinóptico da Génese do Moderno Nacionalismo Angolano de 1950 a 1964"
[183] "Desejamos acima de tudo, que Portugal seja um país progressivo e de paz, incorporando parcelas africanas prósperas e portuguesas por autodeterminação das suas gentes, e como tal imposto pela sua evidência à aceitação do mundo. Estamos ainda a tempo de o conseguir, desde que a voz do bom senso se

em vésperas da queda do regime, ainda o chefe do Governo português, Marcello Caetano, fazia o seguinte discurso na Assembleia Nacional:

> "... Repetidamente tenho versado este tema – da razão porque defendemos de armas na mão o Ultramar. E mostrei que não podemos deixar de proteger as populações, cuja vontade é permanecerem portuguesas, nem deixar de preservar uma obra de civilização erguida e mantida por obra e graça de Portugal e que só com Portugal subsistirá. Nomeadamente ao sul do Equador, as duas grandes províncias de Angola e Moçambique, que Portugal criou a partir de um mosaico de pobres e geralmente decadentes tribus esparsas por territórios inóspitos, Angola e Moçambique são povoados por pretos, brancos e asiáticos, que amam a África e, por nascença ou por escolha, a têm por terra-mãe. Ali se caldeiam raças, se permutam culturas, se estreitam relações, se aliam esforços para continuar e aperfeiçoar um tipo de sociedade, onde os homens só contem pelas suas capacidades, pelos seus méritos ou pelos seus serviços. Consideramos, por isso, nosso dever, defender os que, confiantes em Portugal, são fiéis à sua bandeira; e entendemos ser nossa obrigação salvaguardar uma obra, que representa um positivo contributo para o progresso da Humanidade e da Civilização."[184]

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.[185]

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, consequentemente, do de crioulidade, introduzido em Angola por Mário António Fernandes de Oliveira (1934-1989), ainda não estavam definitivamente encerrados.

---

sobreponha à apologética das utopias (…)" *Cf.*, SPÍNOLA, António de (1974), *Portugal e o Futuro*, Arcádia, s/l, pp.238-239

[184] CAETANO, Marcello (5 de Março de 1974), *Linha de Rumo para o Ultramar*, discurso proferido na Assembleia Nacional e reimpresso em NOTÍCIAS DE PORTUGAL (9 de Março), nº 1401, Lisboa; *cit. in*, BENDER, Gerald J., p.5

[185] BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.22

7.1. 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.[186] Atacaram sobretudo as doutrinas do sociólogo brasileiro Gilberto Freyre – o pai do luso-tropicalismo – e aqueles que aprovavam as suas teorias, por insistirem nas ligações sexuais inter-raciais, enquanto ignoravam os factos económicos e políticos.

Mais recentemente, em 1996, José Carlos Venâncio – ao caracterizar a especificidade da colonização portuguesa – segundo Gilberto Freyre na sua obra *Casa Grande & Senzala* – afirmou que a mesma assentava nos seguintes traços fundamentais:

> "A mobilidade (para o que terá contribuído a escassez de braços, capital-homem) a miscibilidade (redutível também à mesma 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 aclimatilidade"[187]

Víctor Kajibanga, sustentando-se em Césaire e Mário Pinto de Andrade (1929-1990), refutou esta posição e afirmou, naquele mesmo evento, que aquela 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."[188] Para Victor Kajibanga "a essência social do colonialismo é una".

---

[186] 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

[187] VENÂNCIO, José Carlos (1996a), *Colonialismo, Antropologia e Lusofonia. Repensando a Presença Portuguesa nos Trópicos*, Veja, Lisboa, p.21; *cit. in*, KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit*., p.2

[188] 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, Immauel

Daí não acreditar que tenha existido no mundo, "colonialismo(s) generoso(s), 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."[189]

Já, Frantz Fanon na sua obra *Os Condenados da Terra* afirmava que "as relações colono-colonizado são relações de massa. Ao número o colono opõe a força."[190] Em 1995, também o sociólogo francês George Balandier, no seu livro *Sociologie Actuelle de l'Afrique Noire*, 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 antagónico 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."[191]

Em Março de 1974, o próprio general Spínola reconheceu a falta de horizontalidade nas relações entre colono-colonizado ao considerar o seguinte em 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."[192] É ainda neste contexto que "Paulo de Carvalho considera a cor da pele e a identificação

---

(1978), *Quem é o inimigo?*, vol. I, Iniciativas Editoriais, Lisboa, pp.225-233; *cit. in*, KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit*., p.3

[189] KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit*., p.8

[190] FANON, Frantz (s/d), *Os Condenados da Terra*, Ulmeiro/Terceiro Mundo e Revolução, nº 3, Lisboa, p.29

[191] 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 essênciais 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: aproche théoriques*, Cahiers Internationaux de Sociologie, XI, pp.44-79; *cit. in*, KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit*., p.9

[192] SPÍNOLA, António de, *op. cit*., pp.241-242

étnica como factores primários da estratificação social e de mobilidade social e cultural na sociedade angolana colonial."[193]

Por seu turno, Maria da Conceição Neto, ao referir-se mais pormenorizadamente à situação colonial angolana, frisa o seguinte:

> "A situação colonial, criou, de facto, muitas situações potencialmente geradoras de conflitos e ressentimentos: deslocações de populações; utilização de uns grupos nas operações de conquista e repressão de outros; exploração de 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."[194]

Conclui, posteriormente, 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.[195] Daí que, já bem antes, em 1955, Mário Pinto de Andrade, sob o pseudónimo de Buanga Fele, exprimisse (até com alguma ironia) a sua opinião sobre o luso-tropicalismo:

> "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:
>
> 1) Uma vocação congénita dos portugueses em serem atraídos pela mulher de cor nas suas relações;
> 2) O desinteresse dos portugueses pela exploração económica nos trópicos;
> 3) A manutenção de relações sociais com os habitantes dos países tropicais com vista à criação da mobilidade vertical na vida social e política."[196]

Denunciava também a ausência de assimilação e integração de valores tropicais na cultura lusitana,[197] e concluía que o luso-tropicalismo "não sendo válido para explicar a formação

---

[193] CARVALHO, Paulo de (1989), *Struktura spoleczna spoleczenstwa 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

[194] NETO, Maria da Conceição (1997), *Ideologias, Contradições e Mistificações da Colonização de Angola, no século XX*; *in*, Lusotopie 1997, Lusotropicalisme*: Ideólogies colonial et identités nationales dans le mondes lusophones*, pp.327-359, s/l; *cit. in*, KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit*., p.10

[195] *Ibidem*; *cit. in*, KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit.*, p.13

[196] FELE, Buanga (Outubro- Novembro de 1955), *Qu'est-ce que le lusotropicalisme?*, Presence Africane, nº IV, Paris; também em ANDRADE, Mário de (1978b), *op. cit.*, p.231; *cit. in*, KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit.*, p.3

do Brasil, é inteiramente falso para as circunstâncias coloniais da África."[198] É pois, na mesma linha de pensamento, que Vítor Kajibanga considera ser um grande equívoco falar-se do luso-tropicalismo e da crioulidade para o caso angolano. Para Kajibanga, a crioulidade é apenas a variante angolana do luso-tropicalismo. Entre outros, contra a opinião de Jill Dias,[199] mas na esteira de Mário Pinto de Andrade e dos ensaístas portugueses Alfredo Margarido[200] e Orlando de Albuquerque,[201] considera "não ter havido, em Angola, a cristalização (no sentido hegemónico ou de enraizamento) das formas socioculturais resultantes da interacção entre Europeus e Africanos."[202] Fundamenta ainda esta sua afirmação com base no seguinte:

> "O peso das etnicidades e das sociedades étnicas na sociedade angolana contemporânea, bem como o constante recurso que as elites do Estado pós-colonial fazem às clientelas étnicas como sustentáculos e bases de apoio do poder instituído, são alguns dos factos que contrariam o mito fundador da crioulidade defendido por Venâncio e Soares."[203]

Em relação a Mário António, refere Kajibanga que este definia o luso-tropicalismo e a crioulidade 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."[204] 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 crioulidade.[205]

---

[197] 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

[198] ANDRADE, Mário de (1978b), *op. cit*., p.253; *cit. in*, KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit*., p.3

[199] 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

[200] 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

[201] ALBUQUERQUE, Orlando (1975), *Crioulismo e Mulatismo*, Capricórnio, Lobito, s/p; *cit. in*, KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit*., p.6

[202] KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit*., p.6

[203] *Ibidem*

[204] 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

[205] 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

A crioulidade, "cuja situação sociológica Mário António procurou forçosamente transpor para a realidade angolana", é hoje, em alguns países sul-americanos, um conceito já 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 Creólité*, a professora da Temple University em Filadélfia (Estados Unidos da América), Ama Mazama, nascida no Guadalupe, apela à denúncia da crioulidade pelas seguintes três razões fundamentais:

> "- Pour la facture fondamentalment eurocentrique;
> - Pour la légèreté de son approche de la réalité sociopolitique caribénne;
> - Pour ses postulats socioantropologiques au fondements incertains. " [206]

Gerald J. Bender é um dos muitos investigadores que, não sendo português nem cidadão de nenhum dos países de língua oficial portuguesa, também se debruçou sobre a análise do luso-tropicalismo, para o qual aponta as seguintes linhas de força:

- 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 no Brasil, 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;

[206] "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

- 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.[207]

Sobre a questão da ausência de racismo no Brasil, Vamireh Chacon, um politólogo brasileiro da Universidade de Brasília e um defensor do luso-tropicalismo, reage afirmando:

> "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 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."[208]

De facto, como afirmou Vamireh Chacon, o próprio Gilberto Freyre "não doira a miscigenação brasileira", como mostram os seguintes exemplos em *Casa Grande & Senzala*:

> "(...) relações de vencedores com vencidos – sempre perigosas para a moralidade sexual (...); esse período é que sobre o filho da família escravocroata 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."[209]

Segundo Cláudia Castelo, apesar das "ideias mestras do luso-tropicalismo já aparecerem em *Casa Grande & Senzala* e em *O mundo que o português criou*",[210] a teoria freyriana

---

[207] BENDER, Gerald J., *op. cit*., p.22

[208] 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

[209] 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

[210] "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

do luso-tropicalismo é posterior a estas duas obras. 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 aclimatação como que voluptuosa e não apenas interessada em áreas tropicais."[211]

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. Já nesta obra, Freyre 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."[212]

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.

---

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 (1999), *O modo português de estar no mundo. O luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961)*, Edições Afrontamento, Porto, 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

[211] *Ibidem*

[212] CASTELO, Cláudia, *op. cit*., p.35. Também Victor Kajibanga afirma que "a chamada sociedade crioula angolana e, 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 crioulidade não têm legitimidade de o aclamar, nem bases suficientes para o aclamar". *Cf*., KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit*., p.16

A 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*.[213] Segundo Gilberto Freyre, a introdução a este livro é apenas uma tentativa de sistematização da nova doutrina[214], que posteriormente será 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 e afirmou o seguinte:

> "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."[215]

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. Contudo, ainda 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:

---

[213] *Ibidem*
[214] *Cf*., FREIRE, Gilberto (1954), *op. cit*., p.10; *cit. in*, CASTELO, Cláudia, *op. cit*., p.35
[215] 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

> "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."[216]

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 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."[217]

Ainda segundo Cláudia Castelo, 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.[218]

Em *Integração portuguesa nos trópicos,* é também o próprio Freyre que afirma, que pretende "tornar a luso-tropicologia pragmática, funcional; encerrando um projecto de acção e um sentido político":

> "Político na acepção de uma política de cultura e de uma política de migração dentro do mundo luso-tropical. 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

[216] *Idem,* p.202, *op. cit*., BENDER, Gerald J., p.423
[217] CASTELO, Cláudia, *op. cit*., p.37
[218] *Ibidem*

> minorias étnico-culturais que se concentrem dentro da própria comunidade lusotropical, em desarmonia com as tradições e os sentimentos mais castiçamente lusitanos."[219]

Naturalmente que esta realidade, face à caracterização dos grupos etno-linguísticos e às estatísticas de 1960, que anteriormente apresentámos neste trabalho, não poderia ter existido em Angola, em 1958, nem existe hoje. Também na opinião de Cláudia Castelo,

> "(...) a civilização luso-tropical, que Freyre descreve e interpreta, não existe, é antes uma aspiração, um destino. Ancorando-a em pressupostos psicológicos e históricos, o autor vai-nos falando das suas características, para no fim agendar a sua plena concretização para os próximos decénios."[220]

Quanto à "integração" desde logo inscrita no título – *Integração portuguesa nos trópicos* – 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."[221] 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. Nesta conformidade, define deste modo integração:

> "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

---

[219] FREIRE, Gilberto (1958), *Integracção portuguesa nos trópicos*, JIU, Lisboa, p.64; *cit. in*, CASTELO, Cláudia, *op. cit.*, p.37

[220] "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 esperar-se 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 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

[221] FREYRE, Gilberto (1958), *op. cit.*, p.33; *cit. in*, CASTELO, Cláudia, *op. cit.*, p.38

> adaptados – ou adaptáveis uns nos outros. Assim compreendida a integração contrasta com a subjugação (…) contrastando também com a própria assimilação."[222]

Todavia, segundo Bender, 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 retrocesso.[223] Esta deverá ser, muito possivelmente, uma herança da noção dos descobrimentos portugueses. A este propósito, Vasco Graça Moura, quando principal responsável da ex-Comissão Nacional para a Comemoração dos Descobrimentos Portugueses (C.N.C.D.P.), afirmava 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. 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."[224]

---

[222] 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

[223] 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 Resistence 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

[224] MOURA, Vasco Graça (14 de Março de 1992), Jornal Expresso, s/t e s/p; *cit. in*, N'GANGA, João Paulo, *op. cit*., p.56

De facto, só se descobre o que já existe."[225] 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.

Victor Kajibanga, ao refutar a teoria da crioulidade (a variante do luso-tropicalismo para Angola), afirma haver um "carácter falacioso do mito do não racismo português, que os insignes teóricos da crioulidade também pretendem defender e eternizar de forma camuflada". Porém, considera que "já foi suficientemente demonstrada em estudos competentes de autores estrangeiros[226] (incluindo portugueses[227]) e angolanos essa questão. 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", e apresenta como exemplos os seguintes:

> "- A crioulidade é vista como princípio fundador da angolanidade;[228]
> - A angolanidade é entendida como a interpretação que alguns intelectuais, políticos, escritores etc, fazem da sociedade crioula angolana;[229]

[225] 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

[226] Veja-se PELISSIER, René, *La Colonie du Minutaure. Nationalismes et revoltes en Angola (1926-1961)*, Orgenal: 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, Amilcar, *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 devolopment in Brazil and portuguese África* ; in, *Protest and resistence 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); ALEXANDRE, Valentim (1973), *Le colonialisme portugais: realité 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; ISAACMAN, Allen F.; ISSACMAN, Barbara (1980), *Mozambique during the colonial period*, *In*, Tarikh, nº4, pp.47-60; entre outros ; *cit. in*, CASTELO, Claudia, *op. cit*., pp. 41-42

[227] 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

[228] 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 Crioulidade Angolana*, Pendor, Évora; *cit. in*, KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit*., p.7

[229] 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;[230]
- A minoria da sociedade crioula é investida de legitimidade bastante para falar em nome da maioria;[231]
- A origem biológica (ou a consciência de raça e especificidade do colonialismo português determinam a produção literária dos autores crioulos;[232]
- O crioulo é o descendente cultural de pelo menos uma genealogia transcontinental;[233]
- A condição de crioulidade está circunscrita aos mestiços biológicos e aos brancos que partilham essa vivência;[234]
- A crioulidade é entendida como o 'ponto final' do processo de colonização."[235]

Um "rol de equívocos e estereótipos", 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."[236]

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 crioulidade, mas, o qual já José Redinha havia registado.[237] Tanto Kajibanga, como ainda Pires

---

[230] VENÂNCIO, José Carlos (1992a), *op. cit*., pp.19-20; *cit. in*, KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit*., p.7
[231] *Idem*, p.21; *cit. in*, KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit*., p.7
[232] VENÂNCIO, José Carlos (1992b), *op. cit*, p.31; *cit. in*, KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit*., p.7
[233] SOARES, Francisco, *op. cit*., p.24; *cit. in*, KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit*., p.7
[234] VENÂNCIO, José Carlos (1996a), *op. cit.*, pp.28-29; *cit. in*, KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit*., p.8
[235] *Idem*, p.25; *cit. in*, KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit*., p.8
[236] GOMES, Pinharanda (1969), *Fenomenologia da Cultura Portuguesa*, s/e, s/l; *cit. in*, KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit*., p.11
[237] "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 etnonícos 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

Laranjeira, reconhecem a existência de uma grande academia pluridisciplinar que aos poucos vai criando (pelo menos em Portugal) "grandes empreedimentos do espírito da crioulidade"[238] que, após oito anos de silêncio após a independência, voltam a surgir na década de 1980, em recuperação do luso-tropicalismo e da crioulidade. Daí que, muito possivelmente, o ex-presidente da República portuguesa, Mário Soares, tenha proferido, em 1987, 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."[239]

Cristiana Bastos, para além das dúvidas que também apresenta em relação ao discurso lusotropicalista, como teoria ou como doutrina, caracteriza-o ainda do seguinte modo:

> "Menos do que teoria, talvez doutrina, o luso-tropicalismo de Gilberto Freyre moldou e molda atitudes, representações e políticas vividas nos diversos espaços de língua portuguesa. Influencia sobretudo a crença numa ausência de racismo, ou num brando tratar das diferenças por parte daqueles que se exprimem em português, radicada numa hipotética capacidade de entrosamento dos colonizadores portugueses com os meios e os povos tropicais; tal crença angaria cumplicidades as mais diversas, dos formadores de opinião ao público, passando pelo ensaísmo social."[240]

Cristiana Bastos remete-nos ainda 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

---

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

[238] "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

[239] 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

[240] BASTOS, Cristiana (1998) *Notas de viagem de Lévi-Strauss e Gilberto Freyre, In*, Análise Social, vol. XXXIII (146-147), 2ª e 3ª, p.415

a sua proveniência não tinha qualquer atractivo ou relevância. Numa recepção oferecida a Tagore[241], 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.[242] 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.[243] 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.[244]

7.2. Contrastes da miscigenação no Brasil e em Angola

Apesar das denúncias de racismo no Brasil, levantadas pelo próprio Gilberto Freyre em *Casa Grande & Senzala*, às quais já fizemos atrás algumas referências, o Brasil acabou por ser considerado como um modelo de assimilação racial e como o mais perfeito exemplo de democracia racial no mundo contemporâneo.[245] Em 1966, António de Oliveira Salazar considerava que

> "(…) 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."[246]

---

[241] RabindranathTagore, 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

[242] SANTOS, Luís António de Castro (1990), *O espírito da aldeia: o orgulho ferido e vaidade na trajectória 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

[243] 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.

[244] BASTOS; Cristiana, *op. cit*., p.420

[245] "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

[246] 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

Mais tarde, em 1973, Marcello Caetano reforçava a opinião de Salazar afirmando o seguinte:

> "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."[247]

QUADRO 3.1 – COMPOSIÇÃO RACIAL DA POPULAÇÃO ANGOLANA (1777-1970)

ANO	BRANCOS		MESTIÇOS		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
1970	(290.000)	(5,10)	--	--	--	--	5.673.046	100

FONTE: Angola sob domínio Português[248]

Quer Salazar, quer ainda Caetano, presumiram que o factor chave da equação racial brasileira tinha sido a presença da cultura portuguesa. Além disso, o factor português havia adquirido uma importância, de tal modo, primordial, que a experiência brasileira se haveria de repetir, inevitavelmente, em Angola. Mas, de acordo com os quadros 3.1 e 3.2, poderá verificar-se a existência de um contraste flagrante na evolução das composições

[247] CAETANO, Marcello (1973) entrevista concedida ao jornal alemão *Die Welt* e reimpressa no NOTÍCIAS DE POTUGAL nº 27 (8 de Setembro de 1973); cit. in, BENDER; Gerald J., *op. cit*., p.43

[248] "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), *Ensaios sobre a estatística das possessões portuguezas 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

raciais em Angola e no Brasil. 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 até à década de 1920-1930 e nunca constituíram mais do que 5% dos habitantes.

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 Português[249]

De salientar que, 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. A sua proporção declinou incessantemente, até cerca dos 10% actuais. Já os mestiços representam cerca de um

[249] 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 África*, 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 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.

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.[250]

7.2.1. Os brancos

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 1920-1930. Em 1928, estes haviam atingido um número correspondente a dois mil, quando começaram a regressar à Africa do Sul.[251] Depois da partida dos *Bóers*, os colonos brancos, não portugueses, nunca foram além de 2% da população branca total.[252]

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).[253]

A grande maioria dos brancos brasileiros possui raízes no país, que se estendem por muitas gerações. Em 1920, cerca de um, em cada dez brancos, não havia nascido no Brasil. Mas, por volta de 1950, esta proporção havia descido para um em cada quarenta e quatro. Contudo, em Angola, no ano de 1960, mais de dois, em cada três indivíduos brancos, não havia ali nascido.[254]

---

[250] BENDER, Gerald J., *op. cit*., p.45

[251] 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

[252] BENDER, Gerald J., *op. cit*., p.52

[253] *Idem*, p.50

[254] "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.

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 Português[255]

Consequentemente, 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 população total, quer, em relação às suas origens, ou ainda, em percentagem dos seus naturais.

Também José Maria Moreiro, escritor e correspondente em Lisboa do jornal espanhol ABC, nos informa 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. Estrangeiros os dois, tinham a mesma necessidade de sobrevivência e de entendimento. Apenas conjugados podiam triunfar. E reconstruíram juntos na terra alheia, com o mesmo suor, numa simbiose original, as pátrias nativas, até no paladar. Aqui, o branco foi e continua a ser intruso."[256]

[255] 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

[256] MOREIRO, José Maria (1996), *Miguel Torga e África*, Universitária Editora Lda, Lisboa, p.43.

Depois de visitar a Gorongosa, em Moçambique, foi ainda mais longe nas suas constatações:

> "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."[257]

7.2.2. Os negros

A proporção de negros no Brasil, nos séculos XVIII e XIX, diminui 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 integridade étnica.[258] 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, seiscentos brancos para cada cem negros.

Em Angola, existiam apenas quatro brancos para cada cem 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 africanos viviam nos centros urbanos – um pouco mais de metade na capital, em Luanda – ao passo que, mais de 50% dos brancos viviam nas cinco maiores cidades de Angola.[259] Por conseguinte, em Angola, a maior parte dos africanos não mantinha grande contacto com os centros urbanos e, consequentemente, com a

---

[257] *Ibidem*

[258] 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

[259] 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 vinte e quatro 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

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".[260]

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 também a explicar a razão porque apenas 1% dos africanos, 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.

7.2.3. 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.[261]

---

[260] RODRIGUES, José Honório, *op. cit.*, p.14; *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.54

[261] 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,

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
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

FONTE: Angola sob Domínio Português[262]

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.[263]

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 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

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

[262] *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.

[263] 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 devolopmente of Brasilian Civilization*, 2ª ed, abreviada, traduzida por Samuel Putnam, Alfred A. Knoft, New York, pp.161-162. Mendes Correia, que foi um dos mais famosos antropólogos portugueses, que afirmou que os exemplos de misciginação 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

de, após o fim do comércio de escravos, deixarem de atrair quaisquer colonos brancos.[264] Porém, 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.

Ainda 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. Ora, 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. Na Jamaica, há aproximadamente 1600 mestiços por cada cem brancos, enquanto que a proporção, na Guiana, é de 1100/100 e em Trinidade 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

---

[264] 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

pode acentuar-se, se for seguindo de pouca ou nenhuma imigração branca (caso de Cabo Verde, Jamaica, Trinidade ou Guiana).[265]

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 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, é necessário examinar outros factores que influenciaram e modelaram as relações sexuais e humanas nas colónias europeias do Novo Mundo e de África."[266]

7.2.3.1. 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 dez das dezoito antigas colónias espanholas, chegando mesmo a alcançar mais de dois terços dos habitantes em sete 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

[265] 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.

[266] BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.62

de 33%) apresentam maiores proporções de mestiços que o Brasil.[267] 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, tal era considerado normal e 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. Handelmann, em 1931, descrevia o seguinte: "Com relação ao Brasil, que o diga o ditado: branca para casar, mulata para f…, negra para trabalhar."[268]

Como afirma Bender, "embora as fantasias sexuais suscitem ainda certas atitudes ocidentais para com o sexo inter-racial, hoje já poucos confundem luxúria com respeito,

[267] BENDER, Gerald J. (1975), *The Myth and Reality of Portugueses 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

[268] 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

ou erotismo com igualitarismo."[269] 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 tivemos a oportunidade de verificar anteriormente, 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.[270]

---

[269] BENDER, Gerald, *op. cit.*, p.64

[270] 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 Biginnings 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 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

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 superior) e de praticar as religiões não cristãs.[271] No entanto, as condições locais e a realidade social tornaram muitas dessas leis insignificantes. Contudo, 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 dez ou mais anos de idade, só 34% dos brancos eram classificados como analfabetos, comparados com 69% de mestiços e 73% de negros.[272]

O antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro, na sua obra *O povo brasileiro*, considera que "a característica distintiva do racismo brasileiro é que ele não incide sobre a origem racial das pessoas, mas sobre a cor de sua pele. Nessa escala, negro é o negro retinto, o mulato já é o pardo e como tal meio branco, e se a pele é um pouco mais clara, já passa a incorporar a comunidade branca. Acresce que aqui se regista, também, uma branquização puramente social ou cultural."[273]

---

[271] Informações sobre legislação discriminatória contra os não-brancos apresentada em DEGLER, Carl N. (1971) *Neither Black nor White*, *Macmillian*, New York, pp.260-267 e p.271; SMITH, T. Lynn (1972) *Brazil: People and Institutions*, 4ª ed., Lousiana 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. Knoft, 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

[272] SMITH, T. Lynn, *op. cit.*, pp.490-491, *op. cit*., p.73

[273] RIBEIRO, Darcy (1997) *O povo brasileiro*, Companhia das Letras, São Paulo p.225

Neste contexto, Darcy Ribeiro refere que "os negros ascendendo socialmente, com êxito notório, passam a integrar grupos de convivência dos brancos, a casar-se entre eles e, afinal, serem tidos como brancos. A definição brasileira de negro não pode corresponder a um artista ou a um profissional exitoso".[274] A título de exemplo, fala-nos de um diálogo mantido entre o pintor negro Santa Rosa e um outro jovem negro, que procurava ascender na sua carreira diplomática. Este último, queixando-se ao primeiro dos entraves que eram colocados aos negros no Brasil e as dificuldades que os mesmos encontravam para alcançarem postos mais elevados nas suas respectivas carreiras profissionais. Recebeu, de forma comovida, a seguinte resposta: "Compreendo perfeitamente o seu caso, meu caro. Eu também já fui negro."[275] 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."[276] Frisa 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", ou seja, por outras palavras, "pôr o negro no seu lugar",[277] ou seja, na baixa classe social que lhe está reservada. Como as excepções individuais à relação estabelecida entre cor e *status* social, não estão alheias aos preconceitos de cor, a promoção da condição social dos negros e mestiços em geral, torna-se difícil, bem como, consequentemente, a visão estereotipada que envolve a imagem do homem negro na sociedade brasileira.[278]

7.2.3.2. 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

---

[274] *Ibidem*
[275] *Ibidem*
[276] FERNANDES; Florestan (1969) *The Negro in Brasilian Socity*, 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
[277] *Idem*, p.320 e p.324 e ainda pp.347-348; *cit in*, BENDER, Gerad J, *op. cit*., p.76
[278] 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

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%. O estabelecimento de brancos em África é um fenómeno recente. Logo, 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 permanentes em África, sem atender às suas actividades económicas, com exclusão da África do Sul, havia provavelmente menos de dois mil colonos brancos em África, em finais do século XIX.[279] Só pouco tempo antes do início da Segunda 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 de esposas ou concubinas. Na realidade, no primeiro período da colonização, os casamentos inter-raciais chegaram mesmo a ser encorajados.[280] 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, dez 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 constituíam quase 9% da

[279]BENDER, Gerald J., *op. cit.,* nota 71, p.78

[280] 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".

população total sul-africana. Na segunda metade do século XX, mais de dois milhões de pessoas (ou cerca de 10% da população sul-africana), eram mestiças (*coloured*), e correspondiam a uma proporção de cinquenta e dois mestiços para cada cem brancos. Maior do que as proporções no Brasil, em Angola ou Moçambique.[281]

Os mestiços da África do Sul não tiveram laços com as culturas africanas. Tradicionalmente identificavam-se com a população branca, Gozavam da maior parte dos privilégios entre os grupos não brancos. Mas a extensão do apartheid, depois de 1948, veio a cercear tais privilégios, forçando os mestiços para uma nova (e insólita) posição, de terem de cooperar cada vez mais com os negros. Ora, 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 e/ou do seu tratamento como grupo privilegiado.

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 parelhas com a soltura de costumes."[282] Por meados do século XIX havia na colónia mais de três 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.[283]

Ainda de acordo com 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.

---

[281] HORREL, Muriel (1967), *Introduction to South Africa, Basic Facts and Figures*, South African Institute of Race Relations, Johannesburb, 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
[282] RIBEIRO, Orlando, *op. cit*., p 318
[283] BENDER; Gerald, *op. cit*., p.89

A legislação portuguesa poderia, de facto, reflectir os ideais da sociedade portuguesa do século XVI, mas, à época, as expectativas dos portugueses em Angola. "Com raras excepções, sempre que os ideais sociais dos europeus entravam em conflito com a avareza portuguesa local, quer em Mbanza Congo, ou na Bahia, tais ideais ficavam comprometidos."[284] Mas, 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."[285]

O estatuto de "branco de segunda classe", para os angolanos que 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 vericámos, 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 crioulidade:

> "A história dos movimentos protonacionalistas nos países africanos de língua oficial portuguesa, o surgimento da literatura de cariz negritudinista (que teve como alguns dos seus melhores representantes mestiços e brancos[286]) e a activa participação dos mestiços na luta anti-colonial desses países, encarregaram-se de abalar a ideologia da chamada 'fenomenologia cultural

[284] BENDER, Gerald, *op. cit*., p.41
[285] FREYRE, Gilberto (1980), *Aventura e Rotina*, "Edições Livros do Brasil" Lisboa, 2ª ed., Lisboa, p.294
[286] "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

> portuguesa' assente no princípio da criação do mestiço como condição da perenidade cultural portuguesa nesses países. Com ligeiras adaptações, a antropossociologia da crioulidade, ao insistir na consciência de raça dos mestiços, parece-me tentar perpetuar uma das falácias da portugalidade e pautar pela marginalização dos mestiços e da sua condição de angolanos."[287]

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 consciência de "raça".[288] Porém, 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 á 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. Neste contexto, 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.[289] Por exemplo, para António Cândido:

> "O primeiro livro propriamente sociológico, no sentido estrito da palavra, só veio aparecer entre nós [brasileiros] em 1939: *Assimilação e Populações Marginais no Brasil*, de Emílio Willems"[290], acrescentando que, antes desse livro, "de Euclides da Cunha a Gilberto Freyre, a sociologia aparecia mais como ponto de vista do que como pesquisa objectiva da realidade presente."[291]

De acordo com 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*."[292]

---

[287] KAJIBANGA, Víctor (1999), *op. cit.*, p.11
[288] *Ibidem*
[289] NOVA, Sebastião Vila (1998), *Donald Pierson e a Escola de Chicago na Sociedade Brasileira*, Vega, Lisboa, p.46
[290] "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
[291] NOVA, Sebastião Vila, *op. cit.*, pp.46-47. O que se encontra entre parêntesis recto é da nossa responsabilidade.
[292] *Idem*, p.47

Nesta conformidade, quem adopte uma concepção naturalista da sociologia, a publicação de *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre, em 1933, representa, pelo menos no Brasil, o advento da sociologia como ciência.

8. 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 em armas. A guerrilha (do espanhol guerrilla) foi à época colonial a táctica de guerra utilizada por grupos restritos, móveis e o mais possível clandestinos, que se opuseram ao exército regular português, sem nunca chegarem a travar uma batalha ordenada do tipo convencional.[293] Angola deverá ter 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.

8.1. 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

[293] BIROU, Alan, *op. cit*., Lisboa, pp.183-186

de ser obtido apoio internacional para a independência de Angola, como também para condenarem Portugal, na Organização das Nações Unidas. 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 crescendo.

Num extenso relatório, que o ministro dos Negócios Estrangeiros Franco Nogueira apresentou a Salazar, em 12 de Janeiro de 1962, o chefe da diplomacia portuguesa preconizou uma reorientação da política externa e colonial portuguesa, com vista a minimizar o isolamento internacional a que Portugal se encontrava votado. Este mesmo relatório reconhecia essencialmente que o principal objectivo do movimento anti-colonialista era a derrota política e não militar do regime. Contudo, Portugal não dispunha "dos meios políticos, económicos e militares, para conduzir a sua política isoladamente". Para evitar o desmoronamento do regime, Franco Nogueira chegou neste documento a defender a via política negocial para a questão colonial portuguesa, o abandono da "óptica unificadora e procurar soluções individuais para cada território ultramarino". Neste mesmo relatório considerava que nem todas as colónias eram de valor político idêntico e defendia que se podia distinguir entre "posições essenciais e não essenciais". Angola, Moçambique e Cabo Verde enquadravam-se no primeiro grupo, enquanto que as restantes colónias eram relegadas para a categoria de "posições não essenciais". No tocante a Macau seria, numa primeira fase, transformado em porto franco ou até mesmo condomínio. Em contrapartida, deveriam ser estabelecidas relações diplomáticas entre Portugal e a República Popular da China. Numa segunda fase, determinar-se-ia a transferência de soberania daquele território, mas "(…) com manutenção de laços simbólicos com Portugal".[294]

Porém, este documento foi linearmente rejeitado por Salazar. Na audiência que concedeu a Franco Nogueira, em 20 de Fevereiro de 1962, o chefe do governo afirmou: "{n}ão há dúvida de que estamos perante uma viragem e eu estou preso às ideias do passado."[295] E,

[294] NOTA SOBRE POLÍTICA EXTERNA PORTUGUESA (12 de Janeiro de 1962), AOS/CO/NE/30B, Pt.5, fl. I ANTT, Lisboa; *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, pp.562-563
[295] NOGUEIRA, Franco (1987), *Um político confessa-se: diário, 1960-1968*, Livraria Civilização Editora, 3ª ed., Porto, p.24; *cit. in*, FERNANDES, Moisés, *op. cit.*, p.263

em Angola, a guerra prosseguiu até a assinatura de um cessar-fogo em Outubro de 1974, após a "revolução dos cravos".

8.1.1. À conquista do Estado-Nação

Apesar das diferentes correntes do "mundo negro" terem adquirido, no 1º Congresso Panafricano, realizado em 19 de Fevereiro de 1919, uma maior consciência universal sobre as questões de índole racial;[296] e na Conferência de Bandung, em Abril de 1954, "(…) os povos de África e da Ásia toma{re}m a iniciativa de se reunirem, para definir uma nova estratégia de luta comum contra o imperialismo, pela Independência Nacional e pela Paz";[297] o processo de formação do nacionalismo angolano nasceu desde logo fragmentado. A luta comum contra o mesmo colonizador surgiu na mesma colónia com líderes afastados de uma concertação e de uma estratégia comum. Assim, chegaram a combater-se entre si, independentemente de cada um deles ter como ideário a luta contra o colonialismo português.[298] Razões de ordem cultural, religiosa, racial e ideológica estarão, muito provavelmente, na base da falta de unidade no seio do nacionalismo angolano.[299]

---

[296] Do I Congresso Pan-Africano saíram as seguintes reivindicações: "a) Que as potências aliadas e associadas estabeleçam um código jurídico para a protecção internacional dos indígenas de África, semelhamte ao código internacional promulgado para o Trabalho. b) Que a Sociedade das Nações crie uma repartição permanente especialmente encarregada de vigiar pela aplicação destas leis no bem-estar político, social e económico dos indígenas. c) Os Negros do Mundo exigem que a partir de agora os indígenas da África e os povos de ascendência africana sejam governados de acordo com os princípios seguintes: **1. *A Terra***. A terra e os recursos naturais serão tidos por fideicomissos para os indígenas e eles deterão sempre a propriedade efectiva da terra que lhes é possível explorar proveitosamente. **2. *O Capital***. O investimento do capital e a outorga de concessões serão regulamentados de modo a impedir que os indígenas sejam explorados e a riqueza natural do país seja esgotada. As concessões serão sempre a prazo determinado e submetidos ao controle do Estado. As necessidades sociais crescentes dos indígenas devem ser tidas em consideração e os proveitos devem reverter em benefício social e material dos indígenas. **3. *O Trabalho***. A escravidão e o castigo corporal serão abolidos, da mesma maneira que o trabalho forçado, a não ser para punição de crimes; e as condições gerais do trabalho serão prescritas e regulamentadas pelo Estado. **4. *O Ensino***. Toda a criança indígena terá direito a aprender a ler e escrever a sua própria língua e da nação mandatária, por encargo do tesouro público, a receber uma formação técnica em algum dos ramos da indústria. O Estado instruirá, igualmente, o maior número possível de indígenas no ensino técnico superior e cultural e preparará um corpo de professores indígenas. **5. *O Estado***. Os indígenas africanos devem ter direito de participar no Governo logo que o permita o seu desenvolvimento, de acordo com o princípio de que é o Governo que existe para os indígenas e não os indígenas que existem para o Governo. Serão imediatamente autorizadas a participar no Governo local e tribal, segundo os costumes tradicionais, e esta participação se alargará gradualmente à medida que a educação e a experiência os encaminhem para os altos cargos do Estado (…)". *Cf.*, SANTOS, Eduardo dos (1968), *Pan-Africanismo de ontem e de hoje*, Edição do autor, Lisboa, pp.82-83

[297] VVAA (1978), *Teses e Resoluções do 1º Congresso do MPLA*, I.N.A., Luanda, p.10

[298] ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit.*, p.37

[299] 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.

Na década de 50, foi na emigração para o ex-Congo Belga, que os Bakongo angolanos criaram a UPNA – União dos Povos do Norte de Angola e a ALIAZO – Aliança dos Originários do Zombo, que estão na base da fundação de duas organizações políticas nacionalistas: a UPA – União da Populações de Angola e o PDA – Partido Democrático Angolano. Mais tarde, em 1962, estas organizações políticas associaram-se e formaram a FNLA – Frente Nacional de Libertação de Angola.

Também os angolanos de origem bakongo, que se encontravam na região de Luanda, acabaram por se organizar em associações próprias e em outros pequenos movimentos clandestinos em estreita ligação com os bakongo em Leopoldville. Das organizações clandestinas destacavam-se: o ELA – Exército de Libertação de Angola, dirigido por António Pedro Benge; o Grupo dos Enfermeiros, etc.[300]

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 seus dirigentes e dos quadros políticos (pastores, enfermeiros, comerciantes).[301] Esta corrente do nacionalismo angolano começou por ser internacionalmente apoiada pelo American Comittee on Africa (ACOA). Todavia, após um périplo do primeiro-ministro chinês, Zhou Enlai, pelo continente africano, a 12 de Dezembro de 1963, registou-se um encontro em Nairobi (Quénia), 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 Roberto. Nessa reunião, o destacado dirigente chinês prometeu dar apoio político e militar à FNLA.[302]

Também por volta dos anos 50, surgem no seio da pequena burguesia luandense, racial e culturalmente mestiça, frequentadora dos convívios na Liga Nacional Africana e na

[300] ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit*., 108

[301] 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

[302] FERNANDES, Moisés Silva (2000), *Sinopse de Macau nas relações luso-chinesas, 1945-1995: cronologia e documentos*, Lisboa, Fundação Oriente, p.202; FERNANDES, Moisés Silva, *op. cit*., p.566

Anangola, várias organizações políticas nacionalistas. A maioria dos seus militantes era predominantemente católica. Porém, havia também elementos portadores de orientação marxista, que formaram o PCA – Partido Comunista de Angola; para além de estarem também na base da formação do PLUAA – Partido de Luta Unida dos Africanos de Angola; do MIA – Movimento pela Independência de Angola, e do MINA – Movimento pela Independência Nacional de Angola. Quer pela extinção de algumas destas organizações, quer ainda pela associação de outras, surgiu mais tarde o MPLA – Movimento Popular de Libertação de Angola. À época, a maior parte dos seus membros provinha maioritariamente do grupo etnolinguístico Ambundu, mas também havia militantes de outras etnias.[303]

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 Casa dos Estudantes do Império (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: Agostinho Neto, Mário Pinto de Andrade, Lúcio Lara, aos quais se juntaram a estudantes oriundos de outras colónias, com a mesma sensibilidade política dos anteriores, 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.[304]

Foi sobretudo este grupo de estudantes anti-colonialistas que veio a imprimir um carácter marxizante ao Clube Marítimo Africano, bem como ainda às organizações clandestinas onde militavam, como: o MAC – Movimento Anti-Colonial e a FRAIN – Frente Revolucionária Africana pela Independência Nacional dos Povos sob Domínio Colonial Português. Mais tarde, é esta mesma linha de pensamento político que veio a caracterizar os dirigentes do MPLA – Movimento Popular de Libertação de Angola e do PAI – Partido Africano Independente, da Guiné. Contudo, a presença do Pe. Joaquim Pinto de Andrade

[303] ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit.*, p.300
[304] 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

na direcção do MPLA, levava a que outros católicos progressistas passassem a aderir a esta corrente do nacionalismo.

A maioria dos apoios internacionais vinha das forças progressistas dos países ocidentais e dos países socialistas: República Popular da China, numa fase inicial e, posteriormente, da URSS.[305]

8.1.2. 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 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 ainda em linha de conta o papel repressivo da polícia politica (PIDE), com a sua rede de informadores portugueses e africanos, é de se entender não só esse desconhecimento e essa permanente desconfiança, como até a falta de cooperação entre as diferentes correntes do nacionalismo angolano.[306]

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,

---

[305] 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;

[306] MESSIANT, Cristine (1989) *Luanda 1945-1961, Colonisés, société colonial et engajement nationalist, « Vilas » e « Cidades » en Afrique Lusophones*, Ed. L'Harmatian, Paris, pp.125-199 ; ROCHA, Edmundo (2003), p.301

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)[307], do PAI (Abel Djassi)[308] e da FRAIN (Hugo de Menezes)[309], 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.[310]

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."[311] Este é também o período marcado pela *guerra-fria*, onde, por vezes, o factor ideológico se apresentava mais exacerbado que as questões de carácter nacionalista.[312]

Com a constituição da UNITA, em 1966, dá-se uma maior fragmentação no seio do movimento nacionalista angolano. Este terceiro tronco do nacionalismo angolano, "(…) que até certo ponto havia sido parte da estratégia militar portuguesa (…)", tal como a

---

[307] 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, documento nº 13, Lisboa, p.139

[308] Pseudónimo de Amílcar Cabral

[309] Com a excepção de Holden Roberto, os restantes assinaram também pela FRAIN. *Cf.* "Declaração de Compromisso", *In*, PACHECO, Carlos, *op. cit.*, p.139

[310] ANTT, *PIDE*, proc. Holden Roberto 1139/59, vol. 1, docs. 343 – 148; *cit. in*, ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit.*, p.302

[311] *Ibidem.* Veja-se em ANEXOS III-B, as etapas da unidade falhada.

[312] 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 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*, htpp://www.tvcultura.com.br/aloescola/historia/guerrafria/gue…/descricaopanoramica.ht, *Guerra-Fria – Uma descrição panorâmica*, em 17/10/2002.

FNLA, acabou por também se envolver em confrontações armadas com o MPLA, ainda no período de administração portuguesa.[313]

Contudo, as operações de propaganda e de contra-informação levadas a cabo pela PIDE/DGS contribuíram também para a desconfiança entre angolanos durante a luta de libertação contra o colonialismo. 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 elebora um panfleto intitulado 'Atenção, Companheiros da UNITA' difundido na Zona de Intervenção do Leste. Redigido em português, assim como em luena, umbumdo, 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 'suscepctíveis de provocar o agravamento da aversão tribal e partidária (…)"[314]

2º Caso:

> "Em meados de 1969, realiza-se um encontro de guerrilheiros da UPA e do MPLA, a pedido destes, 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.»[315] 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,

[313] 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

[314] IAN/TT, Arquivos da PIDE, Processo SR 882/61, *FNLA*, fl.496; *cit. in*, MATEUS, Dalila Cabrita (2004), *op. cit.*, p.198

[315] IAN/TT, Arquvos da PIDE, Processo SR 2126/59, *UPA*, 3º volume, fls.952-953; *cit. in*, MATEUS, Dalila Cabrita (2004), *op. cit.*, p.198

deveriam ter desenhos elucidativos e mencionar elementos do MPLA que já se tinham apresentado. Podendo ser redigidos em português, nganguela ou quioco."[316]

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 infletindo 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 aquartelamento principal estava ligado na serra da Muzamba. Nós dávamos-lhe munições, armas e apoio logístico'[317] sublinha Óscar Cardoso. E mais adiante acrescenta: '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."[318]

8.2. A guerra civil e o envolvimento de tropas estrangeiras

Na sequência da queda do regime de Marcelo Caetano, a 25 de Abril de 1974,[319] 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.

---

[316] IAN/TT, Arquivo da PIDE, Subdelegação de Serpa Pinto, *MPLA* – 1968/1972, fl.136; *cit. in*, MATEUS, Dalila Cabrita (2004), *op. cit.*, p.199

[317] ANTUNES, José Freire (1995), *A Guerra A guerra de África (1961-1974)*, Círculo dos Leitores, vol. I, p.408, s/l; *cit. in*, Dalila Cabrita (2004), *op. cit.*, p.199

[318] I*dem*, 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 (...) 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

[319] "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 respctivamente a 50, 58 e 64 por cento". *Cf*., MATEUS, Dalila Cabrita (2004), *op. cit*., p.35. Veja-se em ANEXO III-C o relato intitulado *Exército de Ninguém* do jornalista Sebastião Coelho, sobre as atrocidades perpetradas por colonos portugueses contra a população suburbana de Luanda, após o 25 de Abril 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 (Quénia), 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 funcionamento do mesmo. Seguiram-se acções 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.

Em Outubro de 1975, tropas regulares sul-africanas, em articulação com tropas da UNITA, invadem Angola pelo sul e, depois de ocuparem várias cidades e vilas, progridem 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 350.000 cidadãos, na sua maioria portugueses, mas também alguns milhares de angolanos, saíram de Angola. Com isto, o país perdeu aproximadamente 30.000 técnicos superiores e médios. O parque automóvel, passou de 153.000 viaturas (das quais 28.000

eram veículos pesados) para apenas 8.000, atendendo às situações conjunturais da guerra e, também, à fuga dos seus proprietários, que as levaram 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!"[320]

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.

8.2.1. 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*. 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. Desafiaram a ONU e ignoraram 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

[320] GRAÇA, António; COHEN, Naiole; KIALA, Pedro, *op. cit*., pp. 8-9

depois, após a assinatura do *Compromisso de Lusaka* mediado pelos EUA, a 16 de Fevereiro de 1984.

FOTO 3.6 – ENG. JOSÉ EDUARDO DOS SANTOS, PRESIDENTE DA REPÚBLICA DE ANGOLA

FONTE: Fundação Eduardo dos Santos – FESA[321]

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 50.000 efectivos, tão logo começasse a implementação da resolução 435/78 sobre a independência da Namíbia. A 17 de Novembro de 1984, o Eng. 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[322]

[321] *In*, http://www.fesa.og.ao/ em 05/09/04

[322] 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

- A implementação da Resolução 435/78 do Conselho de Segurança da ONU."[323]

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 Estados Unidos da América e a União Soviética, com vista à promoção de soluções políticas nos conflitos regionais.[324] 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 consequente retirada das tropas sul-africanas deste território e, também, da província angolana do Cunene. Por outro lado, 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 surgiu na sequência das batalhas de Mavinga, Cuito Cadavale e Calueque, em 1987 e 1988, onde Angola, Cuba e África do Sul haviam chegado a uma mesma conclusão:

> "Todas as partes observaram os limites do que poderia ser conquistado no campo de batalha; todas as partes constataram os custos e os perigos que significariam a continuidade da guerra. Paradoxalmente, cada parte pôde também clamar por um certo grau de vitória, pelos estragos provocados ao inimigo."[325]

Estavam assim afastados os factores externos que intervieram na guerra civil angolana. A partir daqui, iniciaram-se os esforços para levar a cabo a pacificação do País.

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://hollyood.com.br/namíbia/local/1.htm#hist, em 4/11/2002.

[323] PATRÍCIO, José (1998), *Angola-EUA – Os Caminhos do Bom Senso*, Publicações D. Quixote, Lisboa, pp.33-35

[324] PATRÍCIO, José, *op. cit*., p.38

[325] *Ibidem*

8.2.2. A guerra pela extensão da administração do Estado a todo o território

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 oito 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 inseriu-se no espírito de procura de soluções genuinamente africanas para os problemas da região, com base nos conselhos, experiência e 'sagesse' dos líderes africanos."[326] 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.

A República Popular de Angola havia nascido 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.[327] 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

[326] *Idem*, p.40
[327] GUIA DO MUNDO/2000, *op. cit*., p.18

"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 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).[328]

Também, 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 levou o Pe. Luís Conjimbe a afirmar o seguinte:

> "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

[328] MONOGRAFIA DE ANGOLA, *op. cit*., pp.28-29

> 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, requere-se um concreto empenho de solidariedade que deverá começar no seio da família. Tal é o cerne da filosofia do nosso povo."[329]

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 modificava-a substancialmente e passava a estipular o seguinte:

> "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."[330]

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

---

[329] CONJIMBE, Pe. Luís (1991) *Desenvolvimento da Solidariedade e da Parceria*, Mesa Redonda sobre Educação para Todos, Ministério da Educação, Luanda, p.89

[330] DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION (1996), *Conférence Internationale de l'Éducation*, Rapport National de la République d'Angola, Ministère de l'Éducation, Luanda, p.7

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:

- 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.[331]

8.3. Os efeitos dramáticos da guerra, até 1991

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.[332] Entre 1980 e 1985, a guerra e 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 80.000 mutilados (civis e militares);
- Cerca de 50.000 crianças órfãs e abandonadas, das quais, apenas 30.000 eram controladas pela Secretaria de Estado dos Assuntos Sociais (SEAS);

[331] *Idem*, p.6
[332] VAN-DÚNEM, Fernando, *Prefácio*, *in*, PATRÍCIO, José, *Angola-EUA – Os Caminhos do Bom Senso*, Publicações D. Quixote, Lisboa, p.14

- Cerca de 760.000 deslocados, dos quais, 45%, eram crianças dos 0 aos 14 anos;
- Cerca de 400.000 refugiados em países vizinhos, incluindo muitas crianças que não frequentavam a escola, devido à incompatibilidade entre a língua materna e a língua de escolaridade nesses países.

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 aguda, em 6%.[333]

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 15.000 habitantes. O melhor atendimento registava-se em Luanda (um médico para cada 5.500 habitantes) e o pior na província do Bié (um médico para cada 50.000 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 âmbito das doenças sexualmente transmissíveis, já se fazia sentir a necessidade em conter a pandemia do HIV/SIDA.[334] 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%.[335] No meio rural, esta situação tornava-se mais difícil de

[333] MONTEIRO, Carlinda R.; GOURGEL, Ana Afonso (1992), *Educação Pré-escolar*, Exame Sectorial da Educação, Ministério da Educação, Luanda, p.50
[334] GRAÇA, António; COHEN, Naiole; KIALA, Pedro, *op. cit.*, p.80
[335] MARTINS, José António, (1991), *op. cit.*, pp.105-106

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.[336]

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 Sociais[337]

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 100.000 nados-vivos. Em 1990, o número havia crescido para 1050 óbitos maternos por cada 100.000 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 vinha-se mantendo 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.[338]

---

[336] GONÇALVES, Isaías, 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

[337] Do relatório anual de 1990 e 1º trimestre de 1991, *In*, MARTINS, José António (1991), *Alguns dados sobre a situação económico-social em Angola*, Mesa Redonda sobre Educação para Todos, Ministério da Educação, Luanda, p.109

Porém, 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.

QUADRO 3.6 – DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DAS POPULAÇÕES DESLOCADAS

Nº	PROVINCIAS	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 Sociais[339]

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, constituíram razão suficiente para a migração das populações rurais para as áreas urbanas, com consequente desestruturação das sociedades tradicionais.[340]

Como consequência directa da guerra, em 1984, já havia 600 mil pessoas deslocadas e 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

[338] GRAÇA, António; COHEN, Naiole; KIALA, Pedro, *op. cit*., p..18

[339] Do relatório anual de 1990, *In*, MARTINS, José António, *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.

[340] *Ibidem*

comércio, bem como, ainda, à falta de capacidade de resposta dos serviços sociais.[341] 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";
- "Crianças de rua".[342]

Constatava-se a existência de "crianças na rua", pela impossibilidade das mesmas frequentarem a escola, ou se lá iam, faziam-no apenas durante algumas horas. O resto do tempo era passado na rua. À noite regressavam a casa da família e mantinham contacto com a mesma. Mas, 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. Dormiam ao relento, em vãos de escada ou em diferentes lugares que consideravam para si seguros. As 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 – para dar apoio às mesmas. 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); à ACM (Acção Cristã da Mocidade) e às organizações religiosas.[343]

8.4. As eleições em 1992 e o regresso à guerra

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,

---

[341] *Idem*, p.11
[342] CARMO, Hermano (2003), *Rumos da intervenção social com grupos no inicio 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; e também PINTO, Conceição (2001), *Crianças em perigo e em situação de rua*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa; e também, MIGUEIS, Joaquim (2000), *Crianças de rua em Angola*, disseração de Mestrado em Sociologia, ISCSP, Lisboa (inédito)
[343] MARTINS, José António (1991), *op. cit*., pp.113-114

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.[344] Todas as questões 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 dos Santos, mas na ausência do Dr Jonas Savimbi, que se fez representar por Eugénio Manuvakola, então secretário-geral da UNITA.

> "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."[345]

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 custo superior à necessidade de escolarizar todas as crianças em Angola em 1995.

Já 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

---

[344] 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

[345] CORREIA, Pedro Pezarat (1996), *Angola, do Alvor a Lusaka*, Hugin-Editores Lda, Lisboa, p.89

subido para mais de 75% do Orçamento Geral do Estado (OGE), o que representava 208% do somatório dos gastos da saúde e do ensino.[346]

8.4.1. O quadro social, após Lusaka

Angola possui uma população jovem. 55% desta 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, levara 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 1/5 da mesma beneficiava de água potável. Também 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% provinham da agricultura, 17% do comércio e serviços e 10% da indústria. O sector formal acolhia somente 628.000 activos, dos quais 3/4 eram provenientes do sector público. O sector privado possuía uma população activa de 132.000 pessoas, mas 1/3 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

[346] PLANO-QUADRO NACIONAL DE RECONSTRUÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO, (1995) Ministério da Educação, Luanda, p.16

moeda. A taxa de desemprego, em particular em Luanda, era estimada em torno de 1/4 da população activa. Associada à população desempregada, encontravam-se as vítimas de guerra; os refugiados de regresso ao país (calculados na ordem de 100.000); os deslocados; os soldados a desmobilizar, em torno de 90.000; as crianças deficientes; os órfãos e as crianças de rua… Toda uma população em sérias dificuldades, calculada em mais de 3 milhões de pessoas.[347]

Em 1995, continuava-se a verificar que apenas 1/3 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, 840.000 em condições particularmente difíceis. Cerca de 500.000 crianças haviam sido atingidas mortalmente pela violência das acções armadas. Diariamente, registava-se ainda, em média, a morte de 500 crianças, apesar dos esforços das autoridades locais, internacionalmente apoiadas pela UNICEF, pela UNESCO e por diferentes ONG's.[348]

8.4.2. O quadro macro-económico

Durante o ano em 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 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 15 milhões de dólares em 1993, ou seja, para 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

[347] PLANO-QUADRO NACIONAL DE RECONSTRUÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO, *op. cit.*, pp. 17-19
[348] *Idem*, pp.27-30

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 500.000 Kz, passou, em Fevereiro de 1995, a ser de 1 dólar para 1.600.000 Kz, ou seja, 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.[349] 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 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 orçamento total, passou a ser de 4% 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 de orientação socialista, 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.[350]

8.5. Uma vez mais, o regresso à guerra

Em finais de 1998, Angola regressou uma vez mais à guerra 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*, após a morte do Dr. Jonas Savimbi, Angola parece ter encontrado o caminho da paz. Contudo, na memória de tanta guerra, mantêm-se ainda focos de tensão no enclave de Cabinda, onde a FLEC – Frente de Libertação do Enclave de Cabinda – se mantêm de armas na mão.

[349] *Idem*, p.20
[350] *Idem*, pp. 19-20

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, serão condição necessária para o estabelecimento de uma Cultura de Paz e para a construção da Unidade Nacional.[351]

Nas guerras civis, não há vencedores nem perdedores. Todos perdem. E o maior dos perdedores é sempre o próprio povo. Porém, "para todas as populações uma mesma referência institucional: o Estado angolano. E para todas, também, uma mesma referência dinamizadora: o conflito angolano."[352]

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".[353] Segundo Elie Kedourie, uma doutrina inventada na Europa, no início do século XIX, e imposta a África apesar das realidades culturais e das experiências políticas pré-coloniais serem bastante diferentes.

> "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

[351] Veja-se em ANEXOS III-D, a cronologia de 40 anos de guerra em Angola, de acordo com fontes recolhidas por João Paulo Guerra, jornalista profissional português, actualmente redactor principal do Diário Económico, que se ocupou "durante largos anos do noticiário de África e realizou reportagens para a rádio e imprensa, em numerosos países africanos, nomeadamente reportagens de guerra em Angola e Moçambique, e em Timor-Leste". Também em HODGES, Tony (2002), *Angola – Do Afro-Estalinismo ao Capitalismo Selvagem*, Principia, Cascais, pp.23-41

[352] CARVALHO, Ruy Duarte de (1998), *op. cit.*, p.6

[353] KEDOURIE, Elie (1960), *Nationalism*, Hutchinson, Londres, p.9; *cit. in*, DAVIDSON, Basil, *op. cit.*, p.131

> 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."[354]

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 (…)"[355]

9. Em síntese

Angola é um Estado-Nação em sedimentação, 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.[356] Contudo, a aquisição da identidade nacional, não significa a amputação dos outros sentidos de pertença:

> "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 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,

[354] CARVALHO, Ruy Duarte de (1998), *op. cit*., p.7
[355] *Idem*, p.8
[356] "É o somatório cultural de todos os grupos sociais, conhecidos ou não, que alguma vez tenham afluído ao solo pátrio". *Cf*., GOURGEL, Aniceto A., *op. cit*., p.10

> 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."[357]

Uma criança Lucaze nascida na província do Moxico, será uma criança ligada à cultura do grupo etnolinguístico Ngangela que, na escola, irá ganhar outros sentidos de pertença: o de pertencer à província do Moxico e, primeiro do que tudo, o facto de ser angolana. A aquisição de um sentido de "pátria ideológica" que, para além do grupo etnolinguístico a que pertence (pátria privada), lhe venha a proporcionar a inculcação de um sentido mais amplo de nação.

Na escola, essa criança Lucaze deverá aprender a situar-se de acordo com a sua própria idiossincrasia sócio-cultural, mas também com os seus futuros deveres e direitos de cidadania, em pé de igualdade com qualquer outra criança, futuro ou futura cidadã da República de Angola, independentemente, da cor de pele, do sexo, da religião, do sub-grupo ou grupo etnolinguístico a que pertença. Em suma: Educar para a alteridade e para a mais valia que comporta a riqueza do mosaico cultural angolano.

Cada ser humano tem pertenças em comum. No caso do exemplo acima referenciado, estamos perante uma criança que é cidadã do mundo, que é também angolana, que tem uma origem bantu e que se associa a uma mesma civilização africana. Porém, há que admitir a existência, em igualdade de direitos e de deveres, de outras crianças angolanas, com diferentes pertenças. 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."[358]

O Estado angolano ao procurar envolver todos os angolanos num mesmo projecto através do desenvolvimento dos recursos humanos, terá obrigatoriamente de considerar, num

---

[357] MAALOUF, Amin, *op. cit.*, pp.18-19

[358] 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

processo de geometria variável, a existência das diferentes culturas que comportam diferentes identidades. As pessoas são idiossincraticamente diferentes. A escolarização obrigatória não é um processo onde as crianças entram diferentes e saiem iguais; i, e, como átomos sociais de um paradigma institucionalizado por decreto. O que a escola terá que ser capaz de fazer, é forjar, no seio das identidades culturais já existentes, a emergência de um outro sentido de pertença, mais amplo e mais forte, o da identidade nacional. E assim, por etapas, ir construindo a reconciliação e a construção da Unidade Nacional em crianças, jovens e adultos angolanos, a partir de uma maior consciencialização do multiculturalismo e plurilinguismo existentes no espaço geográfico angolano.

Um projecto educativo desta envergadura nunca é fácil de implementar. Implica persistência e terá que ser introduzido nas escolas, desde as primeiras classes. Da aceitação teórica do discurso pedagógico à alteração de atitutes menos correctas na prática quotidiana, por vezes, há uma grande distância. Como afirma Amin Maalouf:

> "Tudo isto que acabei de dizer, poucas pessoas se atreveriam a contestar explicitamente. Mas comportamo-nos como se não fosse esse o caso. (…) sei que não é realista esperar de todos os nossos contemporâneos que modifiquem de um dia para outro os seus hábitos de expressão. Mas parece-me importante que cada um de nós tome consciência do facto de que as nossas palavras não são inocentes e de que as mesmas contribuem para perpetuar preconceitos que demonstraram ser, ao longo da História, perversos e assassinos. Porque é o nosso olhar que aprisiona muitas vezes os outros nas suas pertenças mais estritas e é também o nosso olhar que tem o poder de os libertar."[359]

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, independentemente da origem etnolinguística ou sócio-económica. 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, pois quando um povo ignora o seu passado, tem tendência a repeti-lo. O único caminho possível é o da paz e o do diálogo, vias construtivas para a unidade e para o progresso.

[359] MAALOUF, Amin, *op. cit*., p.31

CAPÍTULO IV – O ENSINO OBRIGATÓRIO COMO INSTRUMENTO DE IDENTIDADE

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 Educação neste país.

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 Alvares Cabral ao Brasil (22 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 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, *in partibus.*	
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, tornando-se seriamente deprimido e doente.	
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
1536		Ordem de repatriamento de missionários, dada pelo soberano português D. João III	

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
1556			Impresso para fins evangélicos, um manual bilingue (em kikongo e português), da autoria do Frei Gaspar da Conceição
1560		Primeira 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 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 falada no hemisfério sul. (4 de Março).

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
1640	Quebra-se a União Pessoal entre os reinos de Portugal e Espanha	Restauração da independência portuguesa (1 de Dezembro)	
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 da cidade 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 Vetralha
1668		Reconhecimento, ao tempo da regência de D. Pedro II da independência portuguesa pelo rei de Espanha	
1697			Edição da primeira gramática em kimbundu "A arte da língua de Angola" 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	
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 pelo marquês de Sá da Bandeira (decreto de 10 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
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 Escola Principal de Luanda
1847	Independência da Libéria		
1850	Lei brasileira de proibição à 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 de Angola 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)
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)[?]

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
1884	Início da Conferência de Berlim, para a partilha de África		
1888			Funcionamento de uma escola primária no bairro das Ingombotas (Luanda) destinada às famílias mais carenciadas e sustentada pela Câmara 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
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		
1916			Proibição aos professores oficiais de Luanda, de exercerem o ensino particular, abrir colégios ou dar lições, dentro da área da freguesia em que a sua escola estivesse localizada (24 de Janeiro)
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)		

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
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)	Decreto nº77 do governador provincial de Angola, Norton de Matos, publicado no Boletim Oficial de Angola, nº 5, 1ª série (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 – *escolas centrais* (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) - Aprovação do Regulamento das Bibliotecas das Escolas Primárias da Colónia de Angola, bem como das Caixas Escolares (18 de Jáneiro) - - Constituição dos quadros docentes para as escolas primárias, escolas infantis, escolas rurais e escolas-oficinas (25 de Novembro)
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)

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
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 Escola de Aplicação e Ensaios de Luanda (26 de Março)
1939	Início da 2ª Guerra Mundial		
1940		Assinatura da *Concordata*, 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		
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		
1952	Independência do Egipto, Sudão		
1954	Conferência de Bandung (mês de Abril)		
1956	Independência de Marrocos e da Tunísia		

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
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, Gabão, Senegal, Mali, Costa do Marfim, Benin, Níger, Burkina Faso, Chade, Madagáscar, Somália, Mauritânia, Togo e Camarões, República Centro Africana, Congo e Zaíre		Aprovação de novos programas para o Ensino Primário, à semelhança dos da metrópole (5 de Agosto)
1961	- Ocupação de Goa, Damão e Diu, pelas tropas de Nerhu - Independência da Serra Leoa	Assalto às cadeias de Luanda e início da luta armada (4 de Fevereiro)	
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	- Independência do Kénia - Encíclica *Pacem in terris* 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 Quénia, Botswana e do Lesotho		
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)
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)

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.

O quadro 4.2 inclui os principais centros habitacionais do país, cujos nomes sofreram alteração da toponímia colonial portuguesa para a actual toponímia angolana.

QUADRO 4.2 – CORRESPONDÊNCIA ENTRE A TOPONÍMIA COLONIAL PORTUGUESA E A ACTUAL TOPONÍMIA ANGOLANA

Antes da Independência	*Depois da Independência*
Ambrizete	N'zeto
Carmona	Uíge
Gago Coutinho	Lumbala
Henrique de Carvalho	Saurimo
Luso	Luena
Mariano Machado	Ganda
Moçâmedes	Namibe
Nova Lisboa	Huambo
Novo Redondo	Sumbe
Paiva Couceiro	Gambos
Pereira de Eça	N'giva
Roçadas	Xangongo
Sá da Bandeira	Lubango
Salazar	Ndalatando
Santo António do Zaire (Sazaire)	Soyo
S. Salvador	Mbanza Congo
Serpa Pinto	Menongue
Silva Porto	Kuito
Teixeira de Sousa	Luau
Veríssimo Sarmento	Lucapa

FONTE: René Pelissier, *In* História das Campanhas de Angola[1]

1. A instrução primária no período monárquico (de 1845 a 1869)

Passados trezentos e sessenta e três 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. Deste modo, foi a partir desta data, retirada às organizações religiosas, a responsabilidade da instrução em Portugal e nas colónias. Nascia assim o ensino oficial.

Este decreto veio a organizar o ensino em novas bases, tornando-o laico, como na metrópole. O ensino passou assim a constituir um ramo da administração pública, substituindo, deste modo, a acção que vinha sendo desempenhada pelas missões. No entanto, a falta de professores acarretou a utilização de párocos para, cumulativamente, ministrarem o ensino, mas com nomeação separada para estas funções.[2] As primeiras

[1] PÉLISSIER, René, *op. cit.*, vol. I, p.24
[2] SANTOS, Eduardo dos (1969), *op. cit.*, p.157

tentativas, para estruturar os serviços escolares em Portugal e também em Angola, aconteceram, portanto, no reinado de D. Maria II.

1.1. Antecedentes

A partir de 1514 haviam surgido os primeiros núcleos escolares no reino do Kongo. Cerca de 400 jovens, filhos das principais famílias, já frequentavam aulas em regime de internato na capital, Mbanza Kongo, para além de existirem outros núcleos escolares em Nsundi,[3] Mbamba,[4] Mbata[5] e Mpango.[6] Estas foram à época as províncias do reino com maior implantação de núcleos de aprendizagem.

Em 1515, havia já 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 neste mesmo ano 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 50 missionários, com o intuito de espalhá-los por diversos pontos do seu reino. Aconteceu também, neste ano, que dez portugueses (entre eles um eclesiástico), tripulantes de um navio francês, tinham sido feitos prisioneiros no porto do Nsoyo.[7] D. Afonso I do Kongo acabou por solicitar autorização ao rei D. João III, para reter dois deles nas suas terras:

---

[3] 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

[4] Mbanza da jurisdição de Mbamba. Situava-se a 100 milhas do mar. Região do Kongo. Segundo certas fontes tinha a Oeste o Atlântico, a Sul o Ndongo, a E 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

[5] Mbanza da região da região de Mbata, no Kongo. 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

[6] Mbanza principal de Mbamba. 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

[7] O mesmo que Soyo e Sonho. *Cf.* PARREIRA, Adriano (1990), *op. cit*., p.180

- 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.

Solicitou 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 (...)."[8]

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. Foi nesta altura que 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 treze anos de estudos clericais em Lisboa e Roma, D. Henrique foi bispo titular de Utica, *in partibus*,[9] tornando-se, por volta de 1533, no primeiro bispo originário da África Central e Austral.[10] No entanto, não deixou de ser ridicularizado e ignorado pelo clero branco, da corte de seu pai. "Exasperado com os maus tratamentos de que o filho era objecto, Afonso queixou-se, em 1526, a D. João

[8] SANTOS, Martins dos, *op. cit.*, cap. A cristandade de S. Salvador, p. da web 3 de 6
[9] 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
[10] SANTOS, Martins dos, *op. cit.*, cap. Os portugueses no Congo, p. da web 4 de 9

III de Portugal, porque D. Henrique se tornara seriamente deprimido e doente."[11] Entenda-se portanto, a oportunidade da recomendação do rei de Portugal aos quatro gramáticos, feita em 1529, sobre a necessidade dos mesmos terem de viver em "boa disciplina de vida e de costumes". Para além disso, D. Afonso do Kongo era profundamente religioso:

> "O rei deleitava-se com a leitura assídua de livros edificantes, nomeadamente os 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."[12]

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."[13] Sugeria-se que as classes não fossem muito numerosas, para que cada aluno pudesse receber ensino eficiente e pudessem 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, "já que entre os próprios Barbadinhos havia quem opinasse, que os negros eram incapazes de receberem instrução e que alguns deles seriam apenas capazes de assimilar um pouco de latim e nada mais."[14] 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.[15]

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

---

[11] 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
[12] *Idem*, cap. Os portugueses no Congo, p. da web 6 de 9
[13] *Idem*, cap. Os portugueses no Congo, p. da web 5 de 9
[14] SANTOS; Eduardo dos (1969), *op. cit.*, p.126
[15] *Idem*, p.131.

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, da região 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 haviam criado no chamado Dongo,[16] assim como também no reino do Kongo e outros sobados. Eram ao todo, nove padres e sete 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, criou na cidade de Luanda, um lugar de mestre de ler e uma aula de gramática latina.[17]

---

[16] 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 aportuguesamento de Ndongo. *Cf,* PARREIRA, Adriano (1990), *op. cit.*, pp. 133-134

[17] SANTOS, Martins dos, *op. cit.*, cap. Prelúdio da expulsão dos jesuítas, pp. da web 11-12 de 13

1.2. 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.[18] 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 comportariam 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 francamente desfavoráveis (…)"[19]

O decreto de 1845 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.

> "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:

---

[18] SANTOS, Eduardo dos (1969), *op. cit.*, p.86
[19] *Idem*, p.88 e pp.121-122

> "(...) 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."[20]

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. 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,[21] é preciso também educá-los e aos seus macotas;[22] é indispensável aportuguesá-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."[23]

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 pelo uso corrente dos idiomas nativos, sobretudo a língua bunda, que exercia profunda influência social."[24]

---

[20] SANTOS, Martins dos, *op. cit.*, cap. Cuidados da Ensinança, p. da web 1 de 15
[21] Chefe de tribo africana; régulo. *Cf.*, SÉGUIER, Jaime; dir., (1977), *Dicionário Prático Ilustrado,* Lello & Irmão – Editores, Porto, p.1108
[22] Termo angolense, que significa homem de prestígio ou influência numa localidade. Personagem importante do séquito dos sobas. Cf., SÉGUIER, Jaime; dir., *op.cit.*, p.726
[23] SANTOS, Martins dos, *op. cit.*, cap. A situação eclesiástica, p. da web 11 de 13
[24] *Idem,* cap. O ambiente pedagógico, pp. da web 5-6 e cap. "Limitações da vida escolar", pp. da web 7-8

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 4.3).

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.

QUADRO 4.3 – 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[25]

[25] 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

1.3. Principais dificuldades do ensino primário elementar

De entre as causas impeditivas do desenvolvimento do ensino primário público elementar em Angola, até meados do século XIX, está certamente a escravatura, a dominação espanhola, a carência de um plano, a falta de acção dos governantes e a expulsão dos religiosos. 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. Também, para o laxismo colectivo em Portugal, na primeira metade do século XIX, haviam antes concorrido 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. Todo este somatório de problemas se reflectiu na organização do ensino elementar em Angola:

> "- 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."[26]

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. 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:

---

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.

[26] SANTOS, Martins dos, *op. cit.*, cap. Limitações da vida escolar, p. da web 8 de 10

> "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 solicitude 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."[27]

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 ele. Logo, "para além dos erros estruturais, vinha-se para Angola com a finalidade de enriquecer, de enriquecer depressa, de enriquecer a todo o custo."[28]

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 trinta anos.

2. 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

[27] *Idem*, cap. Cuidados de Ensinança, p. da web 12 de 15
[28] *Idem*, cap. Prelúdio da expulsão dos Jesuítas, p. da web 5 e 9 de 13.

Falcão, publicado a 14 de Agosto de 1845. Porém, este último decreto procurava imprimir um novo dinamismo para o efectivo funcionamento da instrução primária nas colónias.

2.1. 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, 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.[29]

Procurando elevar o índice de escolarização nas colónias, o ministro Luís Augusto Rebelo da Silva, através do diploma de 17 de Dezembro de 1868, procurou 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 cinco, de um total de vinte e três sacerdotes goeses, para exercerem a sua actividade missionária naquela colónia.

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.

[29] *Idem*, cap. Cuidados de Ensinança, pp. da web 5-6 e pp. 10-11 de 15.

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. Sabe-se, porém, que, em dado momento, ao pretender-se pôr em funcionamento uma escola no Kongo, cujo reino, desde 1702, se encontrava em decadência, a população se mostrou pouco disposta a enviar as crianças às aulas, uma vez que não reconhecia qualquer utilidade prática nas mesmas.

A 19 de Julho de 1875, uma portaria régia solicitava ao governador-geral, que fosse enviada, ao governo central uma exposição, que ilustrasse o estado da instrução pública, as necessidades para o normal desempenho da acção educativa e um plano para a organização prática e eficiente das escolas. De acordo com o mapa estatístico de 31 de Dezembro de 1876 podemos concluir que:

- Em Luanda, o ensino era realizado em sete escolas oficiais e exercido por seis professores habilitados;
- As meninas frequentavam colégios sem organização regular, daí não haver um conhecimento correcto sobre o seu número e tipo de frequência;
- Havia escolas destinadas à população nativa que recebiam alunas; gratuitamente ou mediante pagamento. Tal também acontecia com alunos do sexo masculino, embora em menor escala;
- As escolas de Alto Dande, Ambaca, Massangano, Muxima, Zenza do Golungo, Benguela e Moçâmedes, haviam enviado os seus mapas estatísticos com atraso considerável;
- Os professores da Barra do Dande, Kalumbo, Cazengo, Duque de Bragança, Encoje, Icolo e Bengo, Caconda e Huíla, apesar das recomendações, tinham deixado de enviar os seus mapas;

- As escolas de Ambriz, Dombe Grande, Catumbela; Egito, Quilengues, Bungo e Capangombe, encontravam-se vagas, tal como acontecia com a escola feminina de Novo Redondo, que há mais de um ano não tinha professora, por esta ter ido para Portugal, com licença da Junta de Saúde;
- A escola feminina de Pungo Andongo encontrava-se sem professora, por a mesma ter sido demitida;
- Encontravam-se vagas as escolas de Barra do Bengo, Barra do Dande, Kalumbo, Cazengo, Duque de Bragança, Encoje, Icolo e Bengo, Malanje, Massangano, Zenza do Golungo, Caconda, Dombe Grande, Catumbela, Egito, Quilengues, Bungo, Capangombe e Ambaca, por falta de professores habilitados;
- A grande maioria das escolas em actividade eram regidas por párocos, quase os únicos que concorriam ao magistério e que acumulavam à côngrua a gratificação de professor.[30]

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.[31]

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. Porém, 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

[30] *Idem*, cap. Situação do Ensino Básico, p. da web 8 de 13
[31] *Idem*, cap. Situação do Ensino Básico, pp. da web 5-6 de 13

> mocidade, que é julgada completa e terminada com umas leves noções de leitura, escrita e algumas operações de aritmética (...)"[32]

2.1.1. 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.[33]

2.1.2. 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.

Também 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

[32] SANTOS, Martins dos (1970), *História do ensino em Angola*, Edição dos Serviços de Educação, Angola, cap. Situação do Ensino Básico, p. da web 2 de 13
[33] *Idem*, cap. Tentativas Missionárias, pp. da web 11-12 de 15

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.

3. A instrução primária no período republicano (de 1910 a 1933)

Com a proclamação da República Portuguesa, foram novamente expulsas as ordens religiosas de todo o território nacional, incluindo, obviamente, das colónias. O ambiente da época era caracterizado pelo laicismo e, também nalguns casos, pelo ateísmo dos novos governantes. Havia-se entrado 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. Em relação a uma maior equidade entre europeus e africanos nas colónias portuguesas, não se verificaram grandes alterações com o fim da monarquia em Portugal.

A Constituição Republicana de 1911 mantinha que os indígenas tinham de obrigatoriamente trabalhar. Limitando, porém, os "contratos" a um total de dois anos. Procurava, por outro lado, tornar um pouco mais humana a condição dos "contratados", proibindo os patrões de utilizarem castigos corporais.[34] Com esta situação de segundo plano e de exclusão dos não assimilados, reservada à grande maioria dos negros angolanos, os beneficiários das políticas direccionadas para a instrução pública, nas colónias, tinham, essencialmente, como alvo a população de origem europeia ou, no mínimo, os descendentes de uma assimilada pequena-burguesia angolana, ligada sobretudo ao funcionalismo público.

3.1. Política Educativa

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

[34] WILENSKY, Alfredo Heitor (1968), *Tendencias de legislatión 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

encontrava-se Teófilo Braga, primeiro presidente da República Portuguesa. A mesma caracterizou-se 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.[35]

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 apenas 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 (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:

> "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

[35] SANTOS, Martins dos, cap. Situação do Ensino Básico, p. da web 12 de 13

> 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."[36]

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*.[37]

Mais, tarde, em 1930, foi instituído o *Boletim de Aproveitamento*, em todas as escolas primárias elementares frequentadas por europeus e assimilados. Neste boletim deveriam ser registadas informações sobre o progresso escolar dos alunos, o que constituiu um instrumento de consulta e avaliação dos professores.[38]

O Diploma Legislativo n.º 238, de 17 de Maio de 1930, passou a estabelecer as principais diferenças entre o ensino para indígenas[39] (os não assimilados) e o ensino primário elementar para os não-indígenas (de origem europeia e africanos assimilados).

De acordo com a nova política educativa, o ensino para os indígenas ocorria, principalmente, em escolas rurais e *escolas-oficinas*, ambas mais direccionadas para o trabalho manual e para a aprendizagem de um ofício, do que para o desenvolvimento multifacetado das crianças de origem africana. Já o ensino para os não-indigenas, 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". 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."[40]

---

[36] BARBOSA, Jorge Morais (1969) *A Língua Portuguesa no Mundo*, Junta de Investigação Tropical, Lisboa, pp.139-140
[37] SANTOS, Martins dos, *op. cit*., cap. Professores e Escolas, pp. da web 9-10 de 17
[38] *Idem*, cap. Professores e Escolas, p. da web 9 de 17
[39] "Relativo ao povo nativo ou à cultura de uma região". *Cf*., GOURGEL, Aniceto A., *op. cit*., p.41
[40] MAZULA, Brazão (1995), *op. cit*., p.80

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 período.

3.1.1. 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. 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 quatro e os sete anos de idade.

3.1.2. 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.

3.1.3. O Ensino Profissional

O ensino profissional era ministrado nas *escolas-oficinas* e tinha a finalidade de dar aos africanos 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.[41]

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, por influência externa de Arthur de Gobineau, entre outros. No segundo período da monarquia (1869-1910), o Estado vinha, pelo menos teoricamente, procurando uma maior participação de nativos, em escolas públicas de instrução primária frequentadas por crianças de origem europeia. No primeiro período da República, entre 1910 e 1933, o ensino primário divide-se em:

- *Escolas do Ensino Primário* e *Escolas Infantis*, para europeus e assimilados; e
- *Escolas Rurais* e *Escolas-Oficinas*, para o chamado indígenato.

Um tipo de discriminação que se iria estender até ao início da luta armada de libertação nacional.

4. 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. No âmbito da mesma, até 1961, foram sendo decretadas várias medidas de carácter pedagógico-administrativo, tendentes a um maior desenvolvimento da instrução primária, em Angola.

4.1. Política Educativa

Após a Constituição Política de 1933 foi instituída a obrigação de apresentação, pelos funcionários públicos, de uma declaração anti-comunista.[42]

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

[41] SANTOS, Martins dos, cap. Organização da Instrução Pública, p. da web 3 de 10
[42] *Idem*, cap. Professores e Escolas, p. da web 14 de 17 e cap. "Museus e Arquivos", p. da web 7 de 10

dos liceus ou habilitações equivalentes, inclusive àqueles que desejassem exercer esta actividade no âmbito individual.[43]

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 referida 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[44]

Em 7 de Maio de 1940 era assinado, na cidade do Vaticano, pelos plenipotenciários do Pontífice Pio XII e do Presidente da República Portuguesa, a *Concordata*, para a metrópole e, integrada nela, o *Acordo Missionário*, para o Ultramar. Este, nos seus artigos 3º,6º,66º-69º e 81º fala de "indígenas", "população indígena", "pessoal indígena". O artigo 66º estabelece que o "ensino especialmente destinado aos indígenas deverá ser inteiramente direccionado ao pessoal missionário e aos auxiliares." Permite o uso da "língua indígena" somente no ensino da religião (Art.69º).

A Concordata tolerava, de "harmonia com os princípios da Igreja", o uso da "língua indígena" no ensino da religião católica (Art.16º). A mesma *Concordata* fazia a distinção entre escolas para indígenas e escolas para europeus (art. 15º). Destacava a evangelização dos indígenas (art. 19). Mais tarde, a Lei do Indigenato entendia o uso dos "idiomas nativos", no ensino, somente como instrumento de difusão da língua portuguesa: "O

[43] *Idem*, cap. Organização da Instrução Pública, p. da web 8 de 10
[44] *Idem*, cap. Professores e Escolas, p. da web 15 de 17

ensino a que se refere este artigo procurará sempre difundir a língua portuguesa, mas, como instrumento dele, poderá ser autorizado o emprego dos idiomas nativos."[45]

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. O mesmo poderia ser dispensado da actividade docente, embora estivesse, em princípio, obrigado a exercê-la.

A 6 de Setembro de 1944, foi nomeado ministro das Colónias Marcelo José das Neves Alves Caetano, em substituição de Francisco José Vieira Machado, tendo-se mantido, neste cargo, até Fevereiro de 1947.[46]

Em 23 de Maio de 1945, 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 mesmo recenseamento tinha ainda o objectivo de fazer o levantamento das crianças entre os três e os seis anos de idade, para que as mesmas pudessem frequentar os jardins-escolas, implantados nalgumas das principais cidades de Angola.[47]

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 dezasseis e os vinte e três anos. O estudo preparatório obedecia ao esquema do quadro 4.4, a seguir representado:

---

[45] LEI DO INDIGENATO (31 de Maio de 1944), *Decreto-Lei nº 39.666*, suplemento ao Bº 22, 1ª série, art. 6º, p.1
[46] *Idem*, cap. Estruturas Burocráticas, p. da web 2 de 11
[47] *Idem*, cap. Corpo Docente do Ensino Primário, p. da web 1 de 6

QUADRO 4.4 – 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[48]

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. Todavia, é neste contexto que Martins dos Santos teceu 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*."[49]

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 catorze anos. Uma medida, já em vigor na metrópole desde 1952. Mas, a chegada a Angola de emigrantes portugueses de origem europeia, "fez aumentar consideravelmente a percentagem de brancos analfabetos".

[48] *Idem*, cap. Estruturas Burocráticas, p. da web 5 de 11
[49] *Idem*, cap. Cuidados da Ensinança, p. da web 2 de 15

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 quarenta e cinco anos de idade, ou mais de dez anos de estadia na província.[50]

Em 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.[51]

No dia 5 de Agosto de 1960, foram mandados aplicar nas províncias ultramarinas, embora com diversas alterações, os Programas do Ensino Primário, que tinham sido aprovados a 28 de Maio desse mesmo ano, para as escolas da Metrópole.[52]

4.1.1. 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 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.[53]

Mas, 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

[50] SANTOS, Martins dos, *op. cit*., cap. Estruturas Burocráticas, p. a web 6 de 11
[51] *Idem*, cap. Escolas-Oficinas, p. da web 6 de 11
[52] *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 – A.
[53] *Idem*, cap. Corpo Docente do Ensino Primário, p. da web 3 de 6

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. As férias do Natal iriam de 24 de Dezembro a 2 de Janeiro, sendo depois ampliadas, para o período de 19 de Dezembro a 3 de Janeiro. As férias da Páscoa seriam gozadas entre o Domingo de Ramos e a quarta-feira a seguir ao Domingo da Ressurreição.

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 cinco dias lectivos do mês de Junho. Quanto aos exames da quarta classe, estes teriam início no primeiro dia útil de Julho.

4.1.2. A guerra anti-colonial como factor da 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, consequentemente, promover e divulgar mais afincadamente, a língua e a cultura portuguesas, por um maior número de angolanos. Aboliu também a discriminatória Lei do Indigenato. Todavia, para a grande maioria dos angolanos, as repercussões ao nível da escolarização primária não se tornaram visíveis.

De acordo com Martins dos Santos, em meados do século XX, em Angola, ao tempo de Teófilo Duarte, "a situação piorava, pois estávamos num tempo em que se punha certa esperança no *apartheid"*. Nesta altura, estamos a uma década de ocorrer um número considerável de independências em África e, para além, de segregação de facto, entre os chamados "indígenas" e não-indígenas (a minoria dos europeus em Angola, em conjunto com uma ínfima minoria de africanos reconhecidos por esses europeus como assimilados), havia ainda quem acreditasse num tipo de segregação "de jure", do tipo sul-africano e rodesiano, após mais de 450 anos de contacto entre portugueses e africanos e dois anos após a assinatura da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). O espírito eurocêntrico da política educativa, em Angola, encontrava-se de costas voltadas para o futuro e não se apercebeu dos sinais políticos, que vieram a dar, mais tarde, origem à Conferência de Bandung (1954). Só a partir de 4 de Fevereiro de 1961, o governo

português passaria a sentir a necessidade de correr atrás do tempo perdido, sob a pressão das armas e da comunidade internacional.

5. A instrução primária no período republicano (de 1961 a 1975)

No tempo do ministro Vasco Lopes Alves, ex-governador-geral de Angola, foram assinados alguns diplomas, a 1 de Abril de 1961, que visavam travar os efeitos do início da luta armada pela independência, após o assalto às cadeias de Luanda, a 4 de Fevereiro, e da revolta das populações no norte 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.

5.1. Política Educativa

Calcula-se que, por volta de 1962, tenham aparecido os primeiros *Cursos de Monitores Escolares*, ou seja, professores apenas habilitados com a quarta classe, que, nas zonas rurais leccionavam crianças da primeira à quarta classe, em alguns casos com as quatro 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 ainda 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".[54]

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.[55]

[54] *Idem*, cap. Cursos de Monitores Escolares, p. da web 2 de 3
[55] *Idem*, cap. Ensino Primário Elementar, p. da web 10 de 12

QUADRO 4.5 – 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	**5**

FONTE: Martins dos Santos, Cultura, Educação e Ensino em Angola[56]

A 12 de Fevereiro de 1963, foram criados duzentos lugares de *Professores de Posto Escolar*. No decorrer de 1964, mais de cinquenta *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 vinte 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*.[57] 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* se desenvolviam nas melhores, maiores e mais desenvolvidas povoações. Os *Postos Escolares*, quase sempre antecediam as 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 a abranger dois ciclos:

[56] *Idem*, cap. Escolas do Magistério Primário, pp. da web 1-2 de 2
[57] *Idem*, cap. Escolas do Magistério Primário, p. da web 1 de 2

- O elementar, até ao exame de quarta classe;
- O complementar, com mais dois anos.[58]

QUADRO 4.6 – 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	
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[59]

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;

[58] *Idem*, cap. Secretaria Provincial de Educação, p. da web 13 de 23

[59] *Idem*, cap. Escolas de Habilitação de Professores de Posto, p. da web 3 de 4. Martins do 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 institucionalizas com o andar do tempo.

- 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 oitocentos e cinquenta lugares de professor primário e novecentos e cinquenta lugares de professor de posto…

QUADRO 4.7 – 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
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	**2350**	**1850**	**4200**

FONTE: Martins dos Santos, Cultura, Educação e Ensino em Angola[60]

Entre os anos lectivos de 1965/66 e 1971/72, a frequência escolar evoluiu, no ensino primário, de 218 mil para 482 mil alunos. A taxa de escolarização passou de 12,4 %, em 1960, para 29%, em 1965/66, e atingiu, em 1971/1972, valores na ordem dos 50%. Todavia, a maioria da população nativa, 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.[61] 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

[60] *Idem*, p. 12 de 23
[61] GRAÇA, António; COHEN, Naiole; KIALA, Pedro, *op. cit.*, p. 7

possibilidades. Mas o atraso que vinha de trás era muito grande e, evidentemente, não podia ser superado a curto prazo.[62]

5.2. 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.[63]

Através do decreto de 25 de Junho de 1975, foram revistos os vencimentos do pessoal docente do Ensino Primário em Angola. A propósito deste decreto Martins dos Santos afirmou o seguinte:

> "(…) 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 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;
> - Saidy Vieira Dias Mingas, do Ministério do Planeamento e Finanças;
> - António da Silva Cardoso, Alto-Comissário de Portugal em Angola."[64]

Entre 1964 e 1969, formavam-se apenas, em média, 100 *professores primários*, por ano, nas *Escolas do Magistério Primário* existentes e, também anualmente, eram somente preparados 200 *monitores escolares.* Também existiam poucos *professores de posto*, para cobrir as necessidades de instrução primária em Angola. Ainda em 1971, mais de dois

[62] *Idem*, cap. Corpo Docente do Ensino Primário, p. da web 5 de 6
[63] *Idem*, cap. Escolas do Magistério Primário, p. da web 2 de 2
[64] *Idem*, cap. Secretaria Provincial de Educação, p. da web 13 de 23

terços de todos os professores existentes nas zonas rurais, de Angola, tinham apenas, como habilitações literárias, os quatro primeiros anos da instrução primária, ou seja, eram os *monitores escolares*.[65]

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 as vidas das populações se deterioravam. 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."[66]

Em 1971, havia 57% das aldeias sem escola. Muitas das instituições escolares, que foram construídas após o início da luta armada, estavam sem professor.[67] 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 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. Esta era, maioritariamente, frequentada por crianças de origem europeia.[68]

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, inserida num contexto africano. Esta contradição constituiu uma das principais razões, para que Angola chegasse às vésperas da independência com uma taxa de analfabetismo

---

[65] 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
[66] BENDER, Gerald J. *op. cit.*, p. 246
[67] HEIMER, Frantz-Wilhelm, *op. cit*., p.91; *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit*., p.247
[68] BENDER, Gerald J, *op. cit*., p.248

rondando os 85% e com a grande maioria das crianças de origem africana sem oportunidade de estudar.[69] As políticas educativas foram, até 1961, marcadamente discriminatórias, tornando-se este facto ainda mais evidente, a partir da publicação da Lei do Indigenato.

Mas, na década de 60, com o início da luta armada, a política educativa, em relação à instrução primária, passou a envolver um maior número de pessoas de origem africana no processo de instrução primária, em Angola. A taxa de escolarização que, em 1960, se situava em 13,4%, cresceu no ano lectivo de 1965/66 para 29%. De facto, este último período da administração colonial portuguesa correspondeu a um esforço relevante de alargamento da rede escolar e do corpo docente direccionado para a instrução básica. Todavia, chegou tardiamente e foi incapaz de colmatar todo um longo passado, pura e simplesmente desperdiçado por notória falta de vontade política. Daí que, em 1973, o número de alunos, em todo o ensino primário, chegasse a 512.942 alunos, sendo um terço dos mesmos portugueses.[70] Contudo, devemos ainda acrescentar que, 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.[71]

6. Os primeiros dois anos do pós-independência (1975-1977)

Decorrente da Constituição de 1975, foi estabelecido o princípio da gratuitidade do ensino, o que provocou uma enorme explosão escolar, sobretudo, na pré-primária e primeira 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.

[69] GRAÇA, António; COHEN, Naiole; KIALA, Pedro, *op. cit.*, p.8
[70] TESES E RESOLUÇÕES DO I CONGRESSO DO MPLA, *op. cit*., p.41
[71] *Idem*, pp.44 – 46

De um total de 512.942 alunos, em 1973, passou a haver 1.026.291 crianças matriculadas na pré--primária e nos quatro primeiros anos de escolaridade, assimetricamente distribuídos por 15 províncias.

Para mais de um milhão de alunos matriculados no ensino primário, havia perto de 25.000 professores heterogeneamente distribuídos pelo país, o que, em condições normais, correspondia a uma média de um professor para cada 41 alunos. Porém, cerca de 52% desses docentes, eram apenas *monitores escolares*, pois tinham, tão somente, a 4ª classe, como habilitações literárias. Nas zonas rurais, os *monitores escolares* leccionavam todas as classes até ao final do ensino primário. A maior parte das vezes, em simultâneo, numa mesma sala de aula. Apenas 7%, dos docentes ligados ao ensino primário tinham habilitações mínimas para o exercício do magistério.[72]

QUADRO 4.8 – 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 MPLA[73]

A Lei 1/75, de 12 de Novembro, havia criado 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).[74] O poeta 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 Pestana "Pepetela", como vice-ministro.

[72] *Idem*, p.42
[73] TESES E RESOLUÇÕES DO I CONGRESSO DO MPLA, *op. cit*., p.42
[74] DIÁRIO DA REPÚBLICA (27 de Novembro de 1976), I Série, nº 280, Lei nº 72/76 e Lei nº 73/76, Luanda

7. O Sistema de Educação e Ensino do pós-independência

7.1. 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 4.9 – 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		- Revolução dos cravos em Portugal (25 de Abril); - 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, em Portugal (15 de Janeiro); - Início de funções do Governo de Transição, envolvendo Portugal e os três movimentos (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 de Angola por tropas regulares sul-africanas, acompanhadas por soldados da UNITA (Outubro); - Chegada do contingente militar cubano a Angola (Novembro) - Saída das autoridades portuguesas de Angola (10 de Novembro) - Proclamação da R.P.A (11 de Novembro)	Criação do Ministério da Educação e Cultura (Lei 1/75)

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 de12 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 (27 de Maio) - Realização do Iº Congresso do MPLA (10 de Dezembro)	Institucionalização do 1º organigrama 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)	Posicionamento do presidente Agostinho Neto sobre as línguas nacionais, em discurso na UEA (8 de Janeiro)	
1980	Plano de Acção de Lagos, adoptado na sequência da Conferência dos Chefes de Estado e Governo da OUA	4ª Revisão Constitucional	Reformulação do organigrama 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 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)	
1985		Retirada parcial das tropas sul-africanas de Angola (mês de Maio)	

Datas	Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola	Acontecimentos nacionais c/ relevância para o sistema educativo	Acontecimentos relevantes p/a evolução do sistema educativo angolano
1986			Diagnóstico endógeno do subsistema do Ensino de Base Regular.
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 Ministério da Educação (decreto 9/87 de 30 de Maio). - Início do Programa Infantil Comunitário (PIC) - Reformulação do Organigrama de 1980 do Ministério da Educação
1988	- Cimeira de Moscovo para a promoção de soluções pacíficas nos conflitos regionais, através do princípio de "interacção construtiva" 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 (1de 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 Angola do contingente militar cubano e sul-africano; - Proposta governamental de um Plano Interno de Paz, perante oito chefes de Estado das regiões Austral e Central (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 sobre Educação para Todos (de 5 a 9 de Março); - Cimeira Mundial sobre a Infância em Nova Iorque (Setembro)		- Projecto de Reformulação do Sistema Educativo e aprovação dos fundamentos para o Novo modelo de 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
1991		- Plano Nacional para implementação de um programa de estabilização macroeconómica e de liberalização da economia - 5º Revisão Constitucional (Lei 12/91); - Acordo de Paz em Bicesse (31 de Maio) - Lei da Nacionalidade (13/91) - Lei das Associações (14/91) - Lei dos Partidos 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)	- 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)
1992		- 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 Rádiodifusão (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		- Substituição do programa de estabilização económica anteriormente adoptado, por um programa de Emergência; - 1ª Reunião da Assembleia Nacional (15 de Fevereiro).	
1994		- 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	

Datas	Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola	Acontecimentos nacionais c/ relevância para o sistema educativo	Acontecimentos relevantes p/a evolução do sistema educativo angolano
1995		Cooperação com as Igrejas (Despacho Conjunto 1/95 de 20 de Outubro do Ministério da Cultura, Justiça e Administração do Território)	- 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
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)
2002		- Morte de Jonas Savimbi (Fevereiro) - Protocolo de Entendimento entre o Governo e a UNITA (4 de Abril) - Fim da Guerra Civil	

Entendia-se, na altura, que a política educativa, como um conjunto de resoluções que um determinado governo leva a cabo para dirigir o SEE, 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."[75]

Em 10 de Dezembro de 1977, as Teses do I Congresso do MPLA, partiram para a constituição de um novo SEE, com as seguintes premissas:

> "- A herança pré-colonial.
> - A herança de Angola colonizada.
> - As experiências educacionais durante o processo das duas guerras consecutivas de libertação.[76]

[75] VVAA (Agosto de 2001), *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação, 2001-2015*, Conselho de Ministros, cap. I, Luanda, p.16

[76] A luta de libertação contra o colonialismo português e contra a invasão estrangeira sul-africana e zairense

- A conquista do poder político pelo MPLA e a instalação da consolidação do Poder Popular.
- Os esforços empreendidos no sentido de transformações revolucionárias no sistema político económico e sócio-cultural na República Popular de Angola, depois do 11 de Novembro de 1975.
- O desenvolvimento moderno e contínuo da ciência e da técnica no Mundo e na RPA., a sua influência no modo de vida das pessoas em geral e em particular no acesso irreversível e cada vez maior, que as grandes camadas da população angolana devem ter, em relação às conquistas e riquezas educativo-culturais (isto é, os camponeses, operários e outros elementos deles dependentes economicamente, que constituem as camadas mais exploradas e a maioria esmagadora da população angolana) "[77]

QUADRO 4.10 – 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 MPLA[78]

7.2. Características básicas do Sistema de Educação e Instrução

O sistema de educação e instrução procurou estruturar-se de acordo com as orientações políticas de então, segundo os seguintes princípios:

"- Espírito democrático;
- Unicidade (Orientação, estruturas, planos e programas);
- Gratuitidade do ensino e obrigatoriedade do ensino de base;[79]

[77] TESES E RESOLUÇÕES DO 1º CONGRESSO DO MPLA, *op. cit*., p.54
[78] *Idem*, p.41
[79] A gratuitidade era, na altura, entendida no seu sentido mais amplo. "Inicialmente nem o estudante, nem o seu agregado familiar, pagavam quaisquer despesas com a educação e, no ensino obrigatório, nem o

- Laicidade da educação e da instrução;
- Fundamento e planeamento da instrução, a partir dos valores científicos, técnicos, tecnológicos e culturais, nacionais e gerais;
- Integração e coerência da educação e instrução com as necessidades da sociedade e do desenvolvimento integral universal da personalidade;
- Participação cada vez maior do povo no domínio da educação e instrução."[80]

Estes princípios básicos constituíram as linhas de força para a edificação do primeiro sistema educativo angolano, em 1977.

7.3. As Instituições

A matriz do SEE em Angola no pós-independência é constituída por várias instituições educativas. Na base do sistema estão as **Instituições para a Educação Pré-Escolar.** As mesmas estavam a cargo da ex-Secretaria de Estado dos Assuntos Sociais (SEAS), que velava pelos Centros Infantis, que deviam receber crianças matriculadas em creches (até aos 3 anos) e em jardins infantis (dos 3 aos 6 anos). Posteriormente, dos 5 aos 6 anos, as crianças entrariam na classe de **Iniciação**.

As **Escolas do Ensino de Base** são o alicerce do sistema educacional, onde o ensino, obrigatório e gratuito, se destina a crianças dos 6 aos 14 anos de idade. Como factor de identidade, as escolas do Ensino de Base procuravam "(…) dar a cada jovem cidadão os elementos iniciais da educação socialista e a instrução geral moderna."[81]

Os **Institutos do Ensino Médio** apresentam carácter especializado e englobam as instituições que se ocupam do Ensino Médio Profissional. Já as **Escolas do Ensino Superior**, teoricamente constituídas por **Institutos Superiores** e **Academias de Belas-Artes**, seriam instituições frequentadas por candidatos que tivessem completado um dos Institutos do Ensino Médio.

---

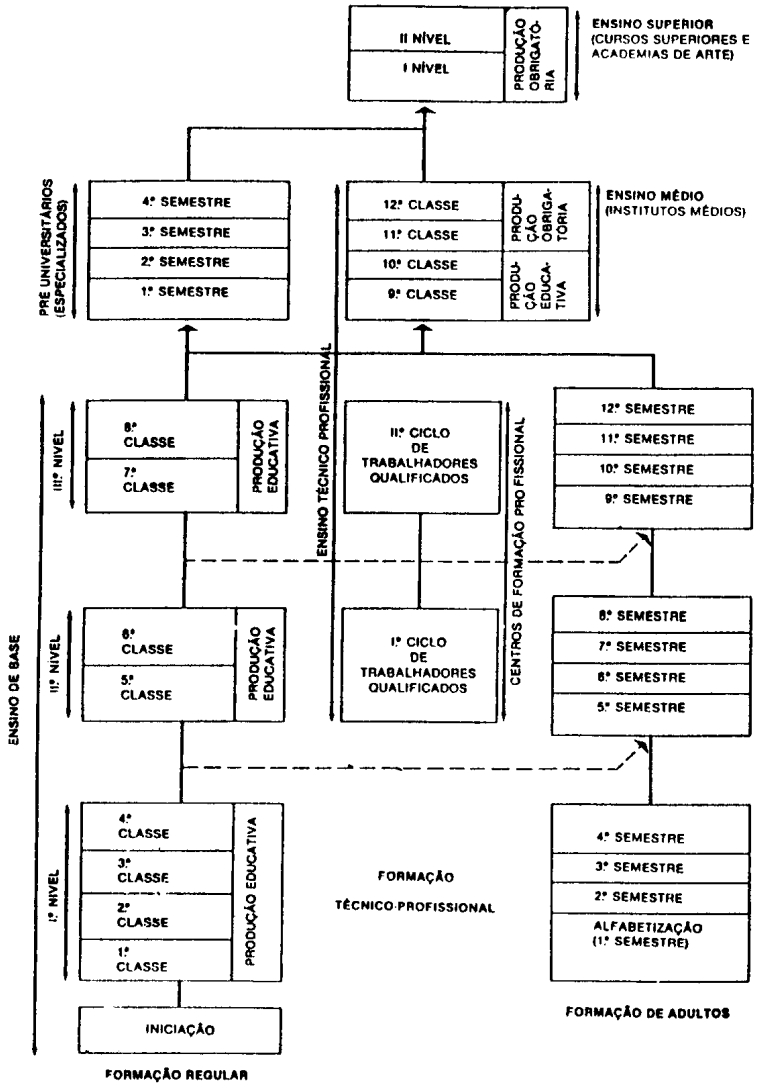
material didáctico era pago (...) ESTRATÉGIA INTEGRADA PARA A MELHORIA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO, *op. cit*., p.16

[80] TESES E RESOLUÇÕES DO 1º CONGRESSO DO MPLA, *op. cit*., p.61. Também em, VVAA (1977), *Princípios para a Reformulação do Sistema de Educação e Ensino na RPA*, Ministério da Educação, Luanda, pp. 5-6

[81] TESES E RESOLUÇÕES DO 1º CONGRESSO DO MPLA, *op. cit*., p.63

Para além destas instituições, a matriz do sistema educativo angolano refere-se ainda às Instituições para a Educação dos Adultos e Aperfeiçoamento Profissional**,** que deveriam zelar pela educação e profissionalização de adultos sem escolarização básica e sem preparação para a actividade laboral. As Escolas Especiais e outros estabelecimentos de ensino, que se destinariam a crianças e jovens deficientes, com o propósito de torná-las capazes para a vida autónoma e laboral.

QUADRO 4.11 – ORGANOGRAMA DO 1º SISTEMA DE EDUCAÇÃO E ENSINO ANGOLANO DO PÓS-INDEPENDÊNCIA



FONTE: Gabinete do Plano do Ministério da Educação

7.4. Subsistemas, Estruturas e Modalidades de Ensino

O sistema educativo angolano começou por compreender três subsistemas:

- Subsistema do Ensino de Base;
- Subsistema do Ensino Técnico-Profissional;
- Subsistema do Ensino Superior.

7.4.1. Subsistema do Ensino de Base

O Subsistema do Ensino de Base era assegurado por duas estruturas: Estrutura da Formação Regular e Estrutura da Formação de Adultos.

7.4.1.1. Estrutura da Formação Regular

É formada por oito classes: o I nível com quatro classes; o II nível com duas e, o III nível, também com outras duas classes (4+2+2). O objectivo deste ensino era o de proporcionar conhecimentos para o exercício de uma profissão, após a realização de um estágio, ou o ingresso no Ensino Médio, no caso dos alunos terminarem a 8ª classe até aos 14 anos de idade. O trabalho produtivo, orientado para fins educativos, era considerado uma disciplina obrigatória. Nos quadros 4.12 e 4.13 encontram-se representados o Plano de Estudos e a Estrutura do Curso de Formação de Base Regular, com particular destaque para a instrução primária (4 primeiras classes).

7.4.1.2. Estrutura da Formação de Adultos

Vocacionada para a formação dos adultos, deveria proporcionar ao estudante adulto conhecimentos de base. O ensino seria organizado em semestres, de modo a que, ao nível da instrução primária e em 4 semestres (alfabetização mais 3 semestres), o adulto adquirisse conhecimentos equivalentes aos de uma criança em quatro anos de escolaridade. Esta estrutura utilizaria as mesmas escolas do Ensino de Base Regular, ou outras a serem criadas pelos respectivos centros de trabalho. No entanto, os docentes, os programas e os manuais deveriam ser específicos.

QUADRO 4.12 – PLANO DE ESTUDOS DO ENSINO DE BASE REGULAR, COM O Nº TOTAL DE HORAS LECTIVAS SEMANAIS EM CADA CLASSE

	ESQUEMA DE INTRODUÇÃO DE MATÉRIAS							
DISCIPLINAS	**1ª**	**2ª**	**3ª**	**4ª**	**5ª**	**6ª**	**7ª**	**8ª**
LÍNGUA PORTUGUESA	X	X	X	X	X	X	X	X
CIÊNCIAS INTEGRADAS[82]	X	X	X					
MATEMÁTICAS	X	X	X	X	X	X	X	X
C. NATUREZA				X	X	X		
C. SOCIAIS					X	X		
GEOGRAFIA				X			X	X
HISTÓRIA				X			X	X
EDUCAÇÃO VISUAL E PLÁSTICA					X	X	X	X
ED. ARTÍSTICA	X	X	X	X				
FORM. MANUAL E POLITÉCNICA	X	X	X	X	X	X	X	X
EDUCAÇÃO FÍSICA	X	X	X	X	X	X	X	X
LÍNGUA ESTRANGEIRA							X	X
FÍSICA							X	X
QUÍMICA							X	X
BIOLOGIA							X	X
HORAS LECTIVAS SEMANAIS	22	22	22	27	30	30	36	36

FONTE: Relatório do Balanço realizado pelo Grupo de prognóstico de Ministério da Educação[83]

7.4.2. Subsistema do Ensino Técnico-Profissional

Este subsistema comportava o Ensino Médio e as Escolas de Formação Profissional. O Ensino Médio era constituído por 4 classes (9ª,10ª,11ª,12ª) e ministrado em Institutos Médios especializados a partir da 9ª classe. As Escolas de Formação Profissional destinavam-se à formação de trabalhadores qualificados.

7.4.3. Subsistema do Ensino Superior

O Ensino Superior, com cursos de duração variável, estaria a cargo dos Institutos Superiores que, no seu todo, constituiriam a Universidade de Angola. Para permitir o acesso aos estudantes que, à época colonial, se encontravam nos Cursos Gerais dos Liceus e Escolas Técnicas, ou que ainda, em 1978, tivessem terminado a 8ª classe do actual SEE, criou-se uma via rápida de acesso à Universidade, chamada Pré-Universitário

[82] As Ciências Integradas contemplam aspectos conjugados das disciplinas de Ciências da Natureza e Geografia.

[83] 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. Os sombreados são da inteira responsabilidade do autor deste trabalho.

(PUNIV). Esta estratégia de formação mais rápida baseava-se na experiência dos "Ano Zero" de algumas Faculdades da altura em Portugal.

QUADRO 4.13 – ESTRUTURA DO CURSO DE FORMAÇÃO REGULAR DO SUBSISTEMA DO ENSINO DE BASE

CLASSES	HORAS SEMANAIS	TOTAL DE SEMANAS	TOTAL DE HORAS
1ª	22	32	704
2ª	22	32	704
3ª	22	32	704
4ª	27	33	891
Subtotal até à 4ª			**3.003**
5ª	30	32	960
6ª	30	34	1020
Subtotal da 5ª e 6ª			**1.980**
Subtotal da 1ª à 6ª			**4.983**
7ª	36	32	1.152
8ª	36	33	1.188
Subtotal da 7ª e 8ª			**2.340**
TOTAL da 1ª à 8ª			**7.323**

FONTE: Relatório do Balanço realizado pelo Grupo de prognóstico de Ministério da Educação[84]

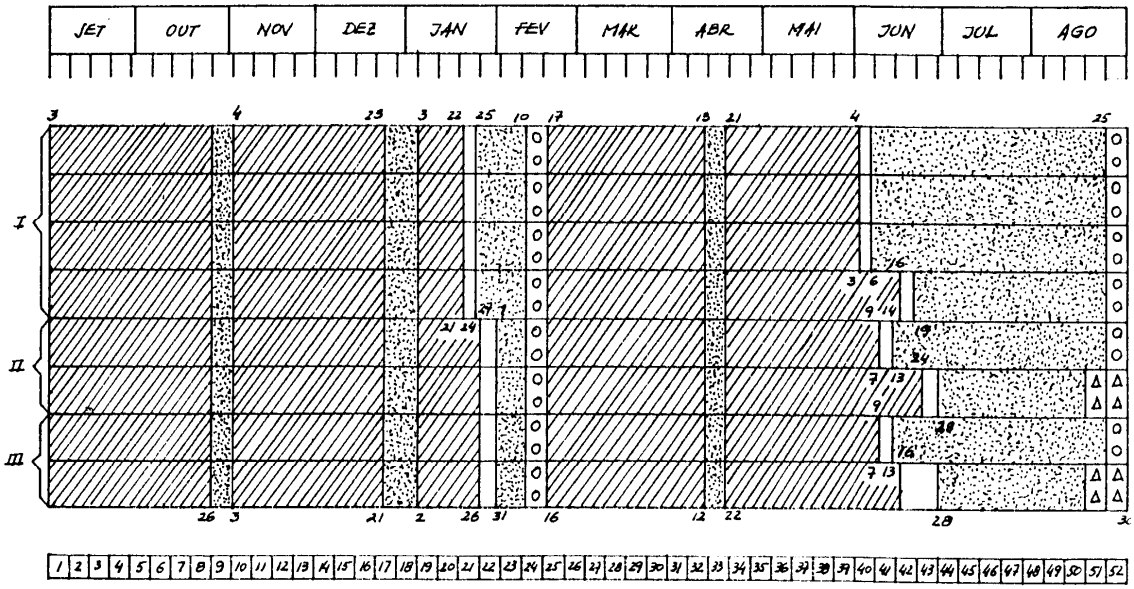
7.4.4. Estrutura de Formação de Professores

Não sendo inicialmente um subsistema, a Estrutura de Formação de Professores tinha como objectivo assegurar o desenvolvimento do SEE ao nível básico, médio e profissional. A vertente da Formação Regular contava como os Instituto Normais de Educação (INE), também mais tarde designados por Institutos Médios Normais (IMN), que deveriam formar professores para exercerem a sua actividade docente no Ensino de Base; i.e, no I nível, ou em disciplinas da especialidade, no II e no III nível. Nos INE eram também diplomados, ao nível médio, os educadores de infância, para as instituições da Educação Pré-Escolar. O Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED), no âmbito da formação de formadores, passava a garantir o funcionamento da formação de professores para os Institutos Médios. A vertente da Formação Não-Regular deveria comportar os seguintes cursos:

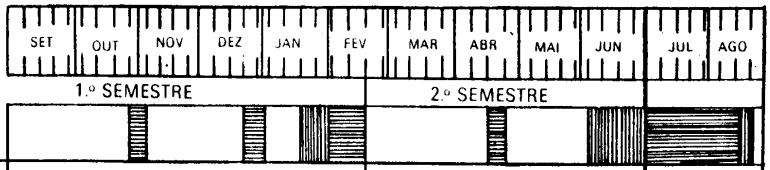
- Cursos de Formação Acelerada;
- Cursos de Superação Permanente;
- Cursos de Requalificação.

[84] *Idem*, anexo 4B. Os sombreados são da inteira responsabilidade do autor deste trabalho.

QUADRO 4.14 – CALENDÁRIO ESCOLAR DO ENSINO DE BASE REGULAR



ENSINO DE BASE REGULAR — CALENDÁRIO ESCOLAR DE 1985/86



PRAZO	01.09.1985 até 16.02.1986	17.02.1986 até 29.06.1986	TOTAL
SEMANAS EFECTIVAS	1.ª a 3.ª CLASSE 18	15	33
	4.ª CLASSE 18	16	34
	5.ª e 7.ª CLASSE 19	15	34
	6.ª e 8.ª CLASSE 19	16	35
DESCANSO DOS ALUNOS	28.10 a 03.11.1985 e 23.12 a 02.01.1986	14.04 a 20.04.1986	
FERIAS DOS ALUNOS	Apos as Provas de Freq. até 16.02.86	Apos as Provas de Freq ou Exames até 31.08.86	
DESCANSO DE PROFESSORES	23.12.85 a 02.01.86		
FERIAS DE PROF		15.07 a 13.08.1986	
PROVAS DE FREQ	1.ª N. DE 22.01 a 14.01.86	1.º N. DE 04.06. a 06.06.1986	
	2.ª 3.ª DE 27.01 a 31.01.86	2.º 3.º N. 09.06. a 13.06.1986	
EXAMES	1.ª Chamada 1.ºN DE 16.06. a 19.06.86	2.ª Chamada 4.ª 6.ª e 8.ª CLASSE	
	3.ª N. ORAIS * 16.06. a 23.06.86		
	2.ª e 3.ª N. ESCRIT. 24.06. a 28.06.86	DE 07.07. a 11.07.1986	
EXAMES DE Recurso		ORAIS: 14.08. a 16.08.1986	
		ESCRIT: 18.08. a 22.08.1985	
RECICLAGEM DE Prof		DE. 15.08. a 23.08.1986	
SEMANA Pedagógica	10.02.1986 a 15.02.1986	25.08. a 30.08.1986	

DESCANSO OU FERIAS

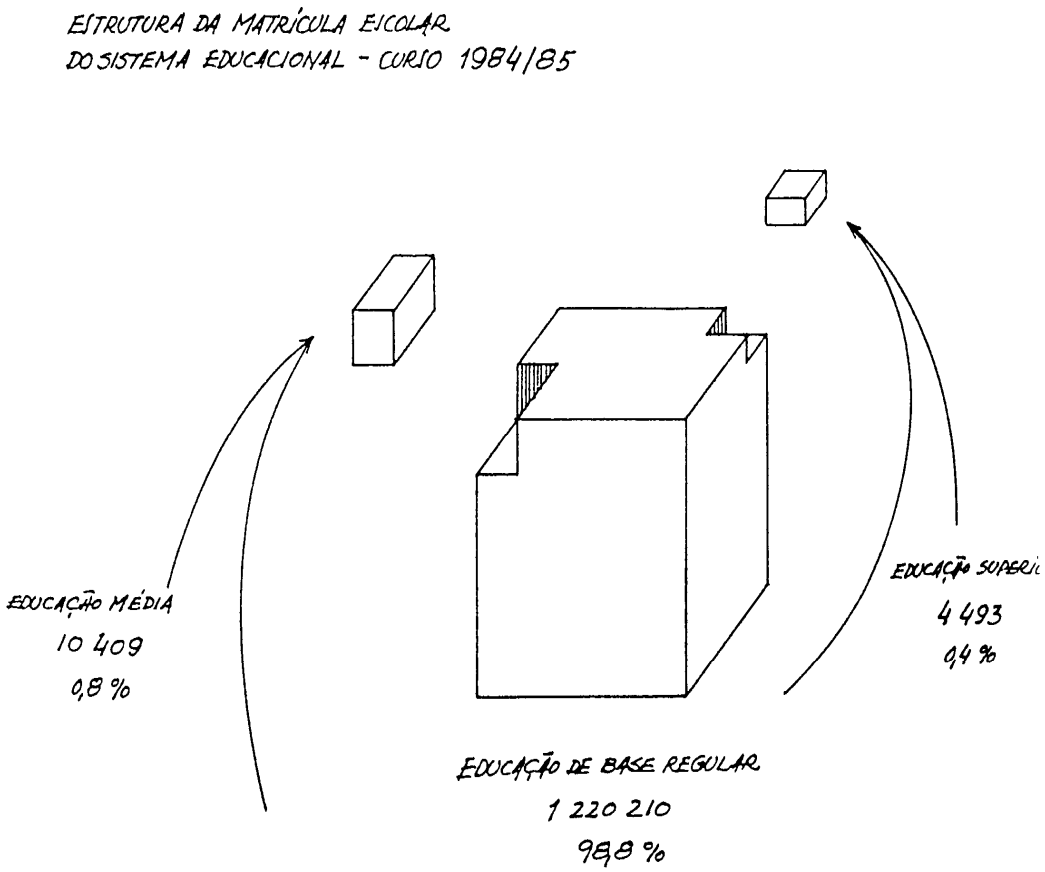
FREQ. OU EXAMES

FONTE: Gabinete do Plano do Ministério da Educação

7.4.4.1. Cursos de Formação Acelerada de Professores

Os primeiros Cursos de Formação Acelerada (CFA) tinham como objectivo formar agentes de ensino que, a curto prazo, viessem a cobrir todas as carências de docentes, no I nível. Começaram por receber candidatos com a 4ª classe à semelhança da formação de *monitores escolares* no tempo colonial. Mas, a partir de 1987, os Cursos de Formação Acelerada evoluíram para Cursos de Formação Básica Docente (CFBD) e passaram a ser inseridos no âmbito da formação regular de professores. Para tal, eram aceites candidatos que tivessem concluído a 6ª classe (ou formação equivalente) e tivessem mais de 18 anos de idade. Mais tarde deveriam ser submetidos a uma superação académico-pedagógica.

QUADRO 4.15 – RELAÇÃO NUMÉRICA E PERCENTUAL DAS MATRÍCULAS DOS ALUNOS A NÍVEL DOS DIFERENTES SUBSISTEMAS DE ENSINO



FONTE: Relatório do Balanço realizado pelo Grupo de prognóstico de Ministério da Educação[85]

[85] *Idem*, anexo 10

7.4.4.2. Os Cursos de Superação Permanente

Estes cursos visavam elevar, por etapas, o nível académico, profissional e de consciencialização política dos docentes, que ainda não tivessem alcançado o nível de técnicos médios docentes. Estes cursos deveriam realizar-se em exercício e através da metodologia do ensino a distância, de modo a assegurar o pleno funcionamento das Escolas do Ensino de Base.

7.4.4.3. Os Cursos de Requalificação de Professores

No âmbito da formação contínua de professores, os Cursos de Requalificação tinham como alvo o propósito de elevar o nível político e pedagógico dos professores primários da época colonial. Através destes cursos passavam a auferir a classificação profissional de técnicos médios, tal como os que acabassem a sua formação nos INE. Estariam aptos a leccionar, não só as 4 primeiras classes, mas, também, uma ou duas disciplinas do II e III níveis do Ensino de Base, nas cadeiras da sua especialidade. A duração destes cursos era de um ano e, para prosseguimento de estudos, davam acesso directo ao ISCED.

7.4.5. As Escolas Provisórias

Estas instituições, posteriormente também chamadas Escolas Polivalentes, constituíam uma das Modalidades de Ensino. Funcionavam em regime de internato, tinham vocação agrícola e encontravam-se fixadas em zonas rurais de periferia. Através destas instituições procurava-se resolver o problema das crianças e jovens abandonados com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos que, por qualquer razão, não tivessem ingressado nas escolas do Ensino de Base Regular. A aprendizagem era feita em semestres, ao estilo do ensino de adultos. Nas zonas urbanas deveriam ser implementadas escolas industriais, após uma reformulação das ex-Escolas de Artes e Ofícios da época colonial.

7.4.6. Ensino Especial

Constituía uma outra Modalidade de Ensino adstrita ao Subsistema do Ensino de Base:

"A Educação Especial atende seis grupos distintos: deficientes físicos; deficientes sensoriais (visuais: cegos e amplíopes; auditivos: surdos e hipoacuisicos); deficientes motores, deficientes mentais, desvios sócio-emocionais (transtornos de conduta: os desvios de comportamento emocional e social que ocasionam problemas de desenvolvimento, dificuldades de adaptação e aprendizagem escolar); distúrbios de aprendizagem (referentes às crianças que apresentam distúrbios em um ou mais processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem falada ou escrita. Estes distúrbios incluem deficiências percentuais, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia de evolução)."[86]

QUADRO 4.16 – NÚMERO DE ALUNOS DO ENSINO DE BASE REGULAR POR CLASSE, IDADE E SEXO, DURANTE A ANO LECTIVO 1981-1982

IDADE	SEXO	CLASSE								
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	TOTAL
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
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 Educação[87]

[86] VVAA (1991), *Ensino Especial*, *In,* Mesa Redonda sobre Educação para Todos, Ministério da Educação, Luanda, p.68

[87] ROMEU, João; BARROS, N'Singui; N'GONGA, Afonso; CAMPOS, Urbano Eliot (1992) *Educação Não-Formal*, Exame Sectorial da Educação, Ministério da Educação, Luanda, p.92. Os sombreados são da inteira responsabilidade do autor deste trabalho.

7.5. O estrangulamento do Sistema Educativo

Em 1974 estava matriculado nas instituições educativas do país, cerca de meio milhão de angolanos. Mas, em 1980, este número era já superior a 1,6 milhões. A partir de 1981, com o prolongamento da guerra, que se verificava desde a altura da independência, tornaram-se notórias 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 Orçamento Geral do Estado (OGE), para fazer face às necessidades de investimento em recursos humanos e infra-estruturas.[88]

QUADRO 4.17 – 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 Nations[89]

Este último aspecto correspondia a importante análise, já que se verificava o seguinte:

> "(...) 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

[88] *Idem*, p.158
[89] 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.

> recursos disponíveis. Isto determinou um enorme desfasamento entre os objectivos propostos e os recursos a mobilizar para a sua realização."[90]

Não menosprezando qualquer das outras dificuldades referenciadas, esta questão foi determinante para o início de estrangulamento do Sistema de Educação e Ensino. 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 essa taxa andava à volta de 80%. Nas do Huambo, Bié e Kuando Kubango, era inferior a 35%.[91]

QUADRO 4.18 – 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
	EFECTIVOS	%		
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 dados[92]

FONTE: Medidas para o Saneamento e Estabilização do Actual Sistema de Educação e Ensino e Bases para o Novo Modelo[93]

Se consultarmos o quadro 4.17, verificamos que, em 1981, poderia haver cerca de 237.000 crianças matriculadas com 6 anos de idade. No entanto, de acordo com o quadro 4.16, verificamos que havia apenas 58.180 crianças matriculadas com 6 anos, no ano

[90] 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

[91] ROMEU, João; BARROS, N'Singui; N'GONGA, Afonso; CAMPOS, Urbano Eliot (1992), *op. cit.*, p.149

[92] Esta província encontrava-se ocupada por tropas do exército regular sul-africano.

[93] 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

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 4.16 é ainda 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, mostraram-se insuficientes após a explosão escolar. Para além do factor guerra, existia 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 tocava 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 4.19 – 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
HUILA	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 Modelo[94]

[94] *Idem*, Anexos, Mapa 2

Em 1983, quando se começaram a sentir, de forma mais preocupante, os efeitos de estrangulamento do Sistema de Educação e Ensino, o Conselho de Ministros, através das resoluções 2/83 e 6/83, estipulou um conjunto de medidas para procurar ultrapassar a situação. Mas, as mesmas, não surtiram os efeitos almejados, de acordo com as preocupações do *Diagnóstico do Posicionamento Institucional do Sector Educativo*, realizado nesse mesmo ano, no quadro do desenvolvimento global do país.[95]

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. Até que, 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.[96]

QUADRO 4.20 – 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 Educação[97]

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). 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 através de um mesmo vice-ministro da Educação.[98] 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.

---

[95] Veja-se, em ANEXOS IV-B, Angola no contexto africano, através do Mapa dos Efectivos do Ensino Primário na África Sub-Sahariana em 1983.
[96] *Idem*, pp.2-3
[97] 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 13, p.56
[98] DIÁRIO DA REPÚBLICA (30 de Maio de 1987), 1ª Série, nº 43, Decreto nº 9/87, Luanda

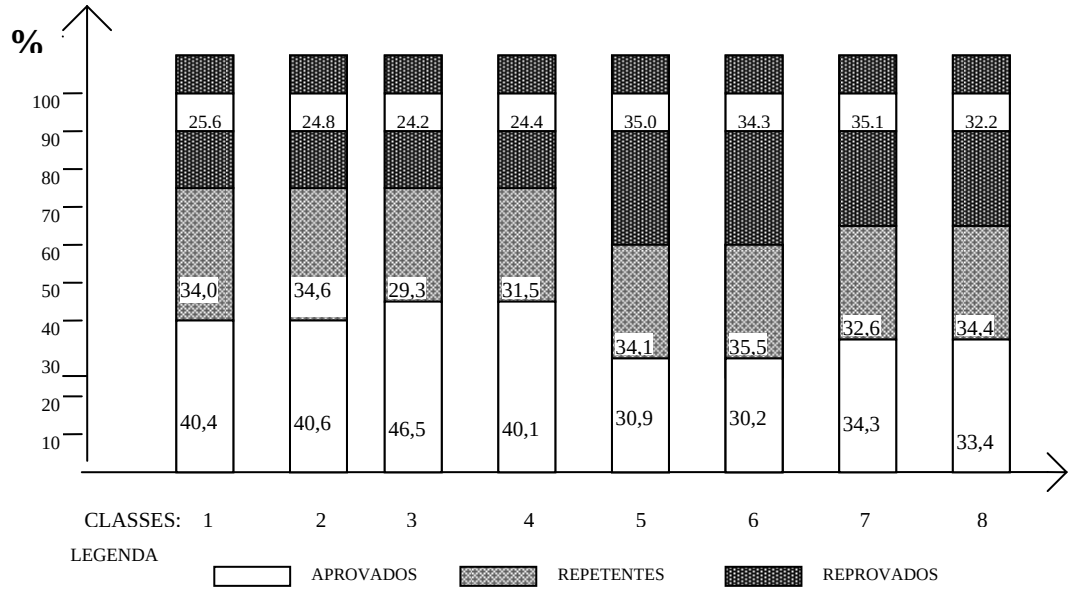
QUADRO 4.21 – NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS NO ENSINO DE BASE REGULAR (1980 -1985)

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 Educação[99]

Com a intensificação das confrontações armadas na década de 80, iniciou-se o êxodo das populações para os centros urbanos, em algumas zonas de forma mais acentuada que noutras. Consequentemente, começou a decrescer o número de escolas e o número de matrículas do Ensino de Base Regular nas zonas rurais (quadros 4.20 e 4.21). 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, 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 nas diferentes classes em que os alunos se matriculavam (quadro 4.22).

QUADRO 4.22 – APROVEITAMENTO ESCOLAR DO ENSINO DE BASE REGULAR TAXAS MÉDIAS DO PERÍODO 1980/84



FONTE: Gabinete do Plano do Ministério da Educação[100]

[99] 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

[100] É de se inferir na legenda deste quadro que, em vez de REPETENTES, deveria estar DESISTENTES, ou seja, os que, por razões diversas, abandonaram a escola, incluindo os motivos de carácter político-militar. No actual contexto do aproveitamento escolar, os repetentes seriam aprovados ou reprovados. O facto do grupo de trabalho ter sido composto por uma equipa de angolanos e cubanos, com posterior tradução dos documentos de espanhol para português poderá estar na origem desta lacuna.

7.6. O diagnóstico de 1986

Em 1986, um grupo de trabalho do Gabinete de Estudos para o Diagnóstico, composto por técnicos do Ministério da Educação de Angola e técnicos cubanos, elaborou um plano de trabalho para a realização do Prognóstico Científico de Educação. Dava-se assim início ao diagnóstico endógeno de uma parte do sistema educativo, mais precisamente, ao nível do EBR. Este segundo diagnóstico surgia após um primeiro, realizado em 1983, ao qual já tivemos oportunidade de fazer referência.[101]

Após um estudo dos materiais, o grupo de trabalho passou a observar, na prática, o funcionamento das diferentes estruturas intermédias e da própria escola. Posteriormente, foram feitas visitas às províncias consideradas mais representativas no plano educacional: Luanda, Cabinda, Huambo, Benguela e Huíla. O programa de trabalho incluiu:

- Visitas às Delegações Provinciais de Educação (DPE)
- Visitas às Delegações Municipais de Educação (DME) e Coordenações Escolares Comunais (CEC)
- Visitas às Escolas do Ensino de Base Regular, Instituto Normal de Educação Física (INEF), INE's e PUNIV's, com o objectivo de se realizarem entrevistas com:

    a) Directores;
    b) Subdirectores Adjuntos;
    c) Directores de Turno;
    d) Subdirectores Administrativos;
    e) Coordenadores e Professores;
    f) Alunos:
        - Observação de aulas
        - Comprovação de conhecimentos.

[101] PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO E ENSINO (1997), Ministério da Educação, Luanda, p.4

Nestas províncias foram visitadas 38 escolas, que abarcavam cerca de 27.319 alunos e que representavam, em 1986, 4,6% do total dos alunos matriculados nas cinco províncias visitadas. Retivemos alguns dos aspectos conclusivos, que nos pareceram mais relevantes e apropriados para este trabalho:

QUADRO 4.23 – 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,O	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 Educação[102]

7.6.1. O corpo discente

- A maioria dos alunos apresentava problemas sérios de falta de assistência: médico-sanitária, alimentar e de vestuário;
- As transferências realizavam-se em qualquer momento do ano lectivo;
- Encontravam-se fora do SEE, 1.616.200 crianças e jovens, com idades compreendidas entre 6 e 18 anos. Em relação ao I nível estavam fora do sistema 1.008.600 crianças entre os 6 e 14 anos.
- As matrículas na 1ª classe haviam decrescido em mais de meio milhar de alunos em cinco anos (cerca de 516.342 alunos), o que contrariava substancialmente a política educativa que se pretendia levar a cabo. Agravava-se o facto de se

[102] 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 8. O sombreado é da inteira responsabilidade do autor deste trabalho. É também válido para este quadro o que já comentámos em relação a uma possível troca na designação: REPETENTES em vez de DESISTENTES.

encontrarem fora do SEE, crianças do I nível do Ensino de Base Regular, que era obrigatório e gratuito.

- Constatava-se também a existência de um atraso escolar significativo, dado o elevado número de alunos repetentes e alunos que abandonavam a escola;
- A análise do aproveitamento escolar, em relação às matrículas, corroborava a tendência para a ineficácia do sistema educacional, motivada, entre outros factores, por falta de preparação dos professores, falta de meios de ensino adequados, inadequadas instalações, bem como a falta de condições sociais dos alunos e dos docentes;
- Não se dava prioridade à colocação dos professores nas classes de fim de níveis, onde os alunos eram submetidos a provas de exame (4ª, 6ª e 8ª classes);
- Em cada 1000 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.

7.6.2. O corpo docente

- Não existia um sistema eficaz de superação dos docentes. No I nível, o problema principal residia na baixa preparação da maioria dos professores, que, maioritariamente, tinham o nível de escolaridade da 4ª ou da 6ª classe;
- A maioria dos professores visitados não preparava as aulas. Os métodos empregues eram tradicionais e dogmáticos;
- Entre 1981 e 1984 haviam saído 10.000 professores do Ministério da Educação, por razões ligadas à situação político-militar e à sua situação social;
- Não se previa um crescimento de número de professores no período imediato, já que os alunos matriculados nos INE e no ISCED eram trabalhadores. Logo, não entravam novos elementos no sistema.

7.6.3. A organização e gestão

- Existiam deficiências de comunicação entre a escola e os níveis superiores, o que impedia, por um lado, a chegada atempada das orientações e, por outro, a recepção de informações sobre o estado do trabalho desenvolvido. A relação

das Direcções e Departamentos Nacionais com a escola era muito limitada e circunscrevia-se ao envio de documentos e à recepção de relatórios;

- Os dados recebidos (nem sempre fiáveis), não eram tratados a nível central e discutidos de forma a serem tomadas decisões conjuntas;
- Os horários não respeitavam os requisitos higiénicos, pedagógicos e organizativos, o que provocava uma grande fadiga aos alunos;
- O trabalho individual dos alunos era realizado de forma insuficiente, arbitrária e ocupava uma percentagem baixíssima do tempo de aula;
- A estrutura do sistema de direcção da escola não garantia a materialização dos princípios e das funções de direcção. O director da escola, em muitos casos, não exercia as suas funções, porque não as conhecia. Também não existia um sistema de preparação e superação dos quadros dirigentes;
- Os atrasos, no início do ano lectivo, variavam entre uma semana e dois meses. Também se concluiu que havia incumprimento do calendário escolar e do horário estipulado. Os programas escolares, o plano de estudos e o sistema de avaliação, também não eram respeitados;
- A nível central, não havia concentração de esforços e unidade de acção, com vista a priorizar, por etapas, planos concretos (acções no domínio do corpo docente, discente...).

7.6.4. A base material

- As escolas não beneficiavam de um sistema regular de dotação de equipamento, de mobiliário escolar e de meios didácticos;
- As escolas do I nível tinham, em geral, sérios problemas com recursos materiais, indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;
- A rede escolar não garantia o cumprimento do ensino obrigatório no I nível;
- Não existia um sistema que assegurasse completamente a rede escolar, sobretudo no I nível. Nos últimos anos, as escolas deste nível de ensino, haviam decrescido, devido a várias circunstâncias, nomeadamente a situação político-militar;
- Não existia uma rede escolar definida, que tomasse em consideração as populações por regiões e movimentos demográficos, o que incentivava o movimento migratório de alunos para as zonas urbanas.

7.6.5. O Subsistema do Ensino de Base Regular

- A nova estrutura do Subsistema do Ensino de Base Regular era muito semelhante àquela que existia no tempo colonial (ensino primário, ciclo preparatório e cursos gerais). Porém, no caso presente, os três níveis apresentavam diferentes concepções de organização, o que interferia na formação dos alunos;
- Não existia uma correcta horizontalidade nos três níveis, o que constituía uma das causas para a alta percentagem de repetência e abandono escolar;
- Do ponto de vista da aprendizagem, o grupo de trabalho considerava que um total de 7.356 horas de aulas, para todo o Ensino de Base Regular, era manifestamente insuficiente para se adquirir uma formação básica, tendo em conta as dificuldades económico-sociais e político-militares vividas naquela altura em Angola.

7.6.6. O plano de estudos

- A estrutura não solucionava o desenvolvimento multifacético dos alunos;
- As Ciências Sociais obedeciam a uma concepção tradicional da sobreposição da Geografia e da História;
- Alguns professores não tinham programas e, quando os tinham, eram desactualizados ou deliberadamente modificados;
- Existia uma grande diferença entre o número de horas estipulado e o tempo real disponível. De um modo geral, o conteúdo do ensino era ambicioso, para as condições concretas do país;
- Os programas de Formação Manual e Politécnica não reflectiam o papel importantíssimo que esta disciplina devia desempenhar no contexto da política educativa então traçada. Não existia a consciência de que o programa é um documento oficial de cumprimento obrigatório**;**
- Os programas de Língua Portuguesa e de Ciências Integradas apresentavam os mesmos eixos temáticos.

7.6.7. A classe da iniciação escolar

O diagnóstico, realizado em 1986, referia-se ainda ao papel que desempenha a etapa de Iniciação na preparação dos alunos para a vida escolar e constatou que os seus programas estavam elaborados com o mesmo critério dos do I nível. Também a organização da actividade docente, na classe de Iniciação, comportava uma metodologia similar às classes do I nível. Assim sendo, tudo resultava inadequado, uma vez que a preparação da criança, para a educação escolar, não levava suficientemente em conta:

- O desenvolvimento da percepção;
- O desenvolvimento psico-motor;
- O desenvolvimento geral da linguagem e de outras formas de desenvolvimento do pensamento.

QUADRO 2.24 – 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 Modelo[103]

[103] 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

As actividades independentes dos alunos e o jogo não eram devidamente atendidos, nem tinham tempo estipulado nas diferentes tarefas diárias. Assim, a concepção da classe de Iniciação teria que ser revista.[104]

8. A exigência de reforma do sistema educativo (1988-1990)

Em Maio de 1988, O Ministério da Educação 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 objectivos:

> "Sanear e estabilizar o actual sistema, a fim de se criarem as condições para a implantação dum novo sistema de ensino mais adaptado à situação real do país, por se ter constatado durante os trabalhos do diagnóstico insuficiências do sistema em vigor."[105]

8.1. 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 INE e ISCED e que passavam a procurar outros sectores da actividade em busca de melhores condições sociais;
- Intensificar a formação de docentes em quantidade e qualidade;
- Mobilizar recursos financeiros, para a manutenção, reparação e construção de infraestruturas, bem como, de equipamentos e meios de ensino;
- Implementar um programa de produção de material escolar.[106]

Reconhecia-se, por outro lado, que só para resolver a questão de 440.000 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,

[104] *Idem*, pp.5-8
[105] *Idem*, *op. cit.*, p.3
[106] *Idem*, pp.4-8

4.376 salas de aulas, numa média de 12 salas/escola, o que equivaleria a 365 escolas e a 572.910 m^2 de terreno.[107]

QUADRO 4.25 – 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

Conforme se pode analisar no quadro 4.25, entre os anos lectivos de 1981/82 e de 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.[108]

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.[109] 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.

8.2 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, passava a admitir o princípio da introdução paulatina das línguas nacionais no ensino.[110]

---

[107] *Idem*, p.19
[108] PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO E ENSINO, *op. cit.*, p.6
[109] *Idem*, p.16
[110] "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

Já do ponto de vista estrutural o novo SEE, de acordo com o ante-projecto, passaria a estruturar-se da seguinte forma:

a) Subsistema de Ensino Geral (em substituição do Subsistema do Ensino de Base)
b) Subsistema de Formação de Professores (em substituição da Estrutura da Formação de Professores);
c) Subsistema de Educação de Adultos (em substituição da Estrutura da Formação de Adultos);
d) Subsistema do Ensino Técnico-Profissional;
e) Subsistema do Ensino Superior.

Por outro lado, o sistema educativo seria dividido em quatro níveis: Primário (obrigatório e com seis classes); Secundário (de três variantes, com três classes cada: Geral, Técnica e Normal); Médio (de três variantes, tendo a Geral três classes e a Técnica e a Normal quatro classes cada); Superior.[111]

8.2.1. O 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.[112]

8.2.2. O 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).

[111] *Idem*, Anexos, Ante-Projecto de Reformulação do Sistema de Educação e Ensino, p.7
[112] *Idem*, p.31

8.2.3. Subsistema de Educação de Adultos

Seria organizado em: Ensino Primário; Ensino Secundário; Escolas Provisórias; Educação de Adultos no Meio Rural.

8.2.3.1. 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. No entanto, o ante-projecto, afirmava ainda o seguinte:

> "Na etapa do desenvolvimento da sociedade angolana, em que as condições sócio-económicas do meio rural são marcadamente diferentes das do meio urbano (...), a Educação de Adultos no Meio Rural deve ter algumas particularidades, que permitam aos camponeses adultos, não só fazerem o seu Ensino Primário, como, simultaneamente, adquirirem uma Formação Profissional Básica."[113]

Nesta conformidade, propunha-se a criação de Escolas Básicas Operário-Camponesas (EBOC), que teriam uma vertente de instrução baseada no ensino primário de adultos, associada a uma componente profissional, em ramos a serem futuramente definidos.

8.2.3.2. Escolas Provisórias

Tal como anteriormente, as Escolas Provisórias deveriam, absorver os alunos, que não ingressassem no sistema regular de ensino devido à idade, ficando, deste modo, ligados ao Subsistema de Ensino de Adultos.[114]

8.3. 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:

---

[113] *Idem*, p.21
[114] *Idem*, pp.20-22

- A concepção do novo SEE deveria obedecer a um estudo prévio bastante aprofundado;
- A implementação do novo SEE deveria ficar dependente da criação das 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.

Logo, 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)

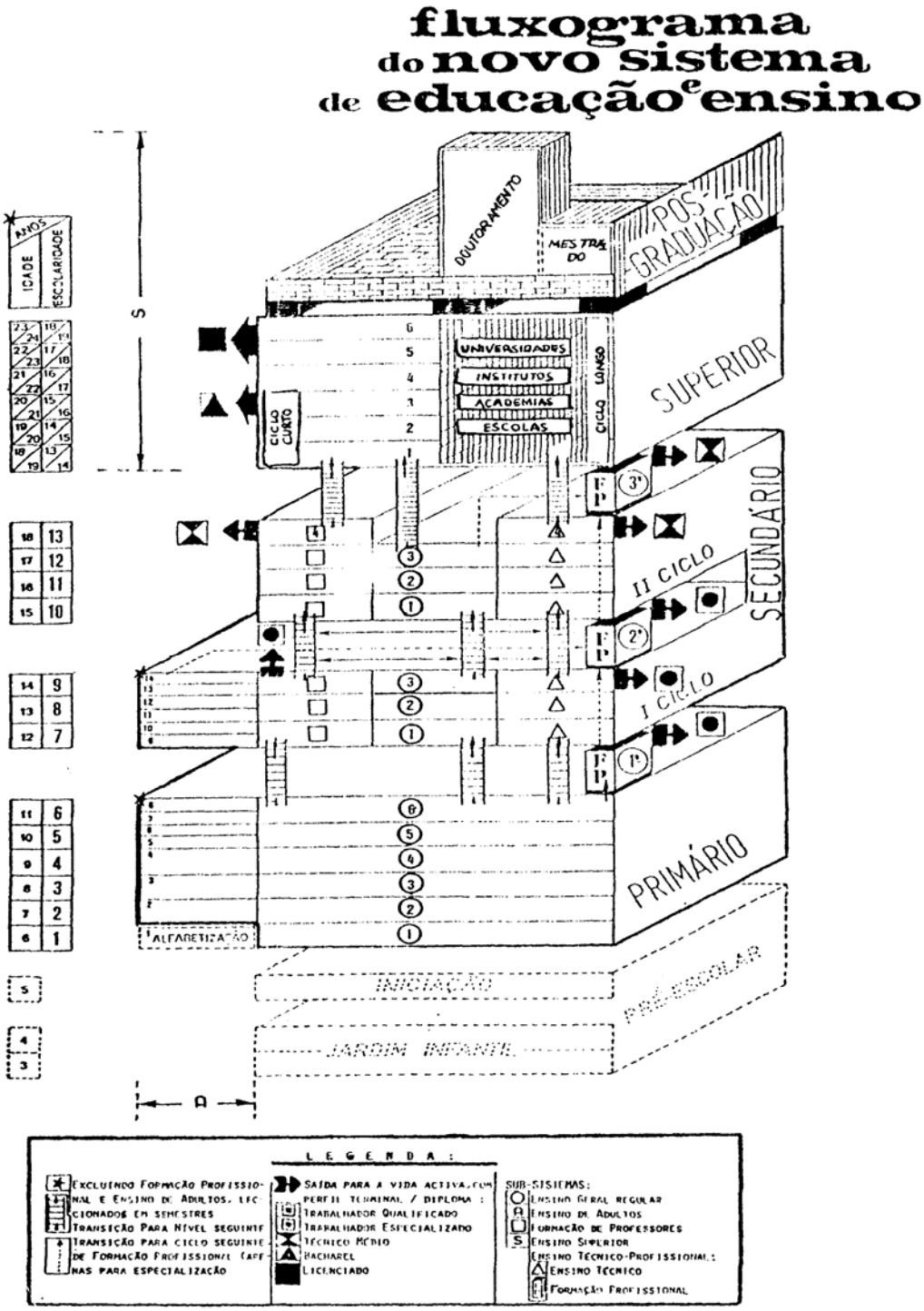
A fase vital e decisiva seria a de preparação para a implantação do Novo SEE, a qual abrangeria os anos compreendidos entre 1988 e 1991. Neste período seriam desenvolvidas acções preparatórias, que se traduziriam:

- 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 de 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. Para a sua quantificação deveria ser elaborado um plano de necessidades, que retratasse o esforço a despender em

meios humanos, materiais e financeiros, uma tarefa que deveria envolver todo o Estado.[115]

QUADRO 4.26 – A REFORMULAÇÃO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO E ENSINO



FONTE: Reformulação do Sistema de Educação e Ensino[116]

[115] *Idem*, p.34
[116] REFORMULAÇÃO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO E ENSINO, *op. cit.*, p.19

Tendo como pano de fundo a situação vivida no sector educativo e o presente ante-projecto, 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. 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.

8.4. A aprovação dos fundamentos do novo SEE

Em 1990, na sequência da directiva nº 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, em resultado de um maior aprofundamento do ante-projecto "Bases Gerais para um novo Modelo de Educação e Ensino" acima 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 eliminar 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. Do ponto de vista estrutural, as principais alterações verificadas eram as seguintes:

- A anterior designação de Subsistema de Educação de Adultos passava a Subsistema do Ensino de Adultos;

- O Subsistema de Ensino Geral passava a compreender os seguintes níveis: primário (6 classes); secundário/1º ciclo (da 7ª à 9ª classe); e secundário/2º ciclo (da 10ª à 12ª classe);
- O Ensino Especial abrangeria dois níveis de ensino: primário e secundário;
- Atendendo ao facto do ensino secundário passar a incluir dois ciclos de formação, os professores formados pelo INE exerceriam as suas funções nos ensinos Primário e no Secundário do 1º ciclo;
- Na Educação de Adultos no Meio Rural, deixou de se fazer referência às EBOC;
- Passou também a ser omissa, qualquer referência ao ensino em línguas nacionais. [117]

9. A instrução primária após Bicesse (1991)

Tal como a maioria dos países africanos, Angola apresenta uma população jovem, que crescia à média de 2,7% ao ano. Em que, em 1991, a faixa etária dos 0 aos 19 anos situava-se nos 55%. 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 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.[118]

FOTO 4.1 – ANTÓNIO BURITY DA SILVA NETO, MINISTRO DA EDUCAÇÃO

FONTE: Angonotícias[119]

A título de exemplo, de acordo com o quadro 4.27, entre os seis e os nove 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%. Quase metade das

[117] VVAA (1990), *Reformulação do Sistema de Educação e Ensino*, Ministério de Educação, Luanda, p.8
[118] 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.
[119] *In*, http://www.angonotícias.com, em 06/10/04

crianças, entre os seis e os nove 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. Havia mais de 1.400.000 crianças fora do sistema escolar, um número superior ao das crianças então matriculadas.

QUADRO 4.27 – 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 Todos[120]

O fosso existente na relação entre estudantes do sexo masculino e do feminino, anteriormente verificada na proporção de 163 (sexo masculino) para 100 (sexo feminino), havia também aumentado.[121]

QUADRO 4.28 – EFECTIVOS DO ENSINO DE BASE REGULAR POR CLASSE E IDADE (ANO LECTIVO 1990 – 1991)

IDADE	INICIAÇÃO	CLASSES								
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	TOTAL
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 Educação[122]

[120] ALPIARÇA, João (1991), *Diagnóstico do Sistema Educativo*, *In*, *Mesa* Redonda Sobre Educação para Todos, Ministério da Educação, Luanda, p.9

[121] GRAÇA, António; COHEN, Naiole; KIALA, Pedro, *op. cit*., p.18

[122] *Idem*, p.93. Os sombreados são da inteira responsabilidade do autor deste trabalho.

9.1. A classe de Iniciação

A classe de Iniciação, definida como provisória, cobria, em 1990/91, cerca de 12,5% das crianças inscritas no Ensino de Base Regular. No entanto, apenas 40% destes alunos tinham a idade recomendada para a frequência deste nível de ensino pré-escolar (5 anos). Cerca de 60% dos mesmos tinham idades superiores, registando-se, nalgumas províncias, a inscrição, nesta classe, de alunos com 10, 12 e mesmo 14 anos (quadro 4.28). Para além desta dificuldade, continuava a não haver professores com preparação específica para leccionarem esta classe. As estruturas físicas e os métodos de aprendizagem continuavam a ser inadequados, mantendo-se assim os problemas, já anteriormente diagnosticados, em 1986.[123]

QUADRO 4.29 – 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

Até 1978/79 havia-se verificado um aumento das inscrições na classe de Iniciação. Mas, a partir dessa altura, elas passaram a decrescer rapidamente, para atingirem, em 1990/91, cerca de 165.000 inscritos. Mas, para inscrever este número de alunos nas escolas do Ensino de Base Regular, haviam sido necessários cerca de 3.600 professores e 1.800 salas de aula.[124] Dada a insuficiência de salas de aula, muitas escolas funcionavam em regime triplo, em prejuízo do número de horas lectivas.[125]

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

[123] SANTOS, Narciso; PETERSON, Domingos; PAULA, João Santos (1992) *Estruturas Nacionais, Organização e Objectivos*, Exame Sectorial da Educação, Ministério da Educação, Luanda, p.30
[124] FAZENDEIRO, António (1992) *A problemática da Iniciação Escolar (texto adaptado), in*, Exame Sectorial da Educação, Ministério da Educação, Luanda, p.64
[125] ALPIARÇA, João (1991), *op. cit.*, p.11

inadequado, quando, na Iniciação, se registavam taxas de abandono e de repetência na ordem dos 34%.

QUADRO 4.30 – 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

9.2. O I nível do Ensino de Base Regular

9.2.1. Corpo Discente

O I nível de escolaridade (de 1ª à 4ª classe) correspondia a cerca de 85,5% da população escolar e a cerca de 76% dos inscritos no Subsistema do Ensino de Base Regular. No entanto, a nível nacional, a taxa de escolarização real, da 1ª à 4ª classe, era cerca de 51% da população estimada para a faixa etária dos 6 aos 9 anos (quadro 4.27).[126]

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 Kuando Kubango). Nas restantes províncias, os valores obtidos, com alguma oscilação, aproximavam-se da média nacional (51%).[127] Também em 1991, após a assinatura do Acordo de Paz entre o Governo e a UNITA, se reconfirmava que o número de matrículas, no 1º nível (instrução primária), continuava a decrescer,[128] apesar de se admitirem alunos

[126] COUTO, Fernando (1991), *Ensino Primário, In*, Mesa Redonda sobre Educação para Todos, Ministério da Educação, Luanda, p.42
[127] ALPIARÇA, João (1991), *op. cit*., p.12
[128] Veja-se ANEXOS IV-C a evolução do número de alunos no Ensino Geral, entre os anos lectivos de 1978/79 e 1990/91

no 1º ano de escolaridade, com idades muito superiores aos seis anos (quadro 4.28). 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%.

QUADRO 4.31 – 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 Educação[129]

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% das crianças matriculadas nas instituições de ensino.[130]

QUADRO 4.32 – 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 Educação[131]

Mas, em 1991, a situação de crise na instrução primária continuava a agravar-se: Em cada 1000 crianças, que entravam na escola, só 108 terminavam a 4ª classe. Destas, apenas 37

[129] THOMAS, Menga; COUTO, Fernando; ZIVENDELE, Sebastião; e outros, *op. cit.*, p.82. Os sombreados são da inteira responsabilidade do autor deste trabalho.

[130] Veja-se em ANEXOS IV-D, 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 4 ª classe).

[131] THOMAS, Menga; COUTO, Fernando; ZIVENDELE, Sebastião; e outros, *op. cit.*, p.82

o faziam 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%.[132] Não havendo dados actualizados sobre a pluri-repetência, é natural que muitos destes alunos, antes de abandonarem a escola, tenham sido sujeitos a várias situações de repetência, tornando a instrução primária ainda menos rendável.

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."[133] De um modo geral, para além de confirmarem as dificuldades já apresentadas no diagnóstico de 1986, evidenciava-se, também, o fraco domínio da língua portuguesa, por parte de alunos e de alguns professores.[134]

9.2.2. Salas de Aula e Corpo Docente

No final da década de 80, existiam, a nível nacional, cerca de 31.900 docentes para a Iniciação e 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 dos dados apresentados e ao fraco rigor com que, por vezes, são preenchidos alguns quadros estatísticos."[135]

QUADRO 4.33 – 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 Educação[136]

[132] MARTINS, José António (1991), *Alguns dados sobre a situação económico-social em Angola*, *In*, Mesa Redonda sobre Educação para Todos; Ministério da Educação, Luanda, p.105
[133] ALPIARÇA, João (1991), *op. cit*., p.14
[134] THOMAS, Menga; COUTO, Fernando; ZIVENDELE, Sebastião; e outros, *op. cit*., p.79
[135] ALPIARÇA, João (1991), *op. cit*., p.13
[136] *Idem*, p.53. Os sublinhados são da inteira responsabilidade do autor deste trabalho.

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. Uma sala de aula, que frequentemente funcionava ao ar livre, não correspondia a uma turma. 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.[137] Até porque continuava a verificar-se que o número de professores decrescia.

QUADRO 4.34 – 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 Educação[138]

Atraídos por melhores compensações sociais e salariais, só entre 1981 e 1984 cerca de 10.000 professores abandonaram o Ministério da Educação.[139] Entre os anos lectivos de 1981/82 e 1987/88, esse número correspondia já à saída de 12.707 docentes.

9.3. Educação de Adultos

9.3.1. A alfabetização

Em 1991, após ter sido alcançada a 18ª etapa da campanha de alfabetização, haviam sido alfabetizados cerca de 1.2.40.149 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 língua de alfabetização [A Língua Portuguesa]
>
> - A falta de continuidade das acções formativas;

[137] COUTO, Fernando, *op. cit.,* p.12

[138] THOMAS, Menga; COUTO, Fernando; ZIVENDELE, Sebastião; e outros, *op. cit.,* p.77. Os sombreados são da responsabilidade do autor deste trabalho.

[139] 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

- 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."[140]

Contudo, devemos salientar que, a partir de 1987, no quadro da alfabetização funcional, foram feitas algumas experiências em seis línguas nacionais, no sector rural. Alguns técnicos do Ministério da Educação colaboraram 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[141] (…) 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."[142]

9.3.2. 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."[143] Sentia-se ainda a "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."[144]

---

[140] ROMEU, João; BARROS, N'Singui; N'GONGA, Afonso; CAMPOS, Urbano Eliot, *op. cit*., p.149. O que se encontra entre parêntesis recto é da nossa inteira responsabilidade.
[141] *Idem*, pp.151-152
[142] *Idem*, p.155
[143] 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
[144] *Idem*, p 154

Embora não se tornasse possível analisar, em 1991, a situação no ensino nocturno, nas províncias de Luanda, Uíge e Lunda Norte, verificava-se, nas outras províncias, a existência de um total de 120.000 inscritos, dos quais, 53% no I nível do Ensino de Adultos (equivalente ao ciclo dos quatro primeiros anos de escolaridade no Ensino de Base Regular).

QUADRO 4.35 – 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 Todos[145]

Porém, as taxas de abandono eram elevadas, chegando a atingir os 40% dos inscritos. Também neste mesmo ano, registava-se a deslocação de numerosos jovens para o Ensino de Adultos, devido ao facto de terem ultrapassado o limite de idade legal para frequentarem as escolas do Ensino de Base Regular.[146]

10. A situação da instrução primária após Lusaka (1994)

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.[147]

Só dois 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.

[145] *Idem,* p.59
[146] ALPIARÇA, João (1991), *op. cit.*, p..20
[147] Veja-se em ANEXOS 4-E o Organograma do Ministério da Educação em 1992

Porém, os efeitos resultantes de mais dois anos de guerra não foram benignos e agravaram ainda mais o já difícil quadro educacional. Contudo, a instrução primária (da 1ª à 4 ª classe), continuava a ser o nível do Ensino de Base Regular com o maior número de alunos matriculados nas escolas (quadro 4.36).

QUADRO 4.36 – 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 Educativo[148]

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. Constatava-se, por outro lado que, entre 40 a 60% das infra-estruturas educativas em todo o país, estavam destruídas pela guerra. O ritmo de crescimento da população entre os 5 e os 14 anos de idade equivalia a 3,9% ao ano. Mas, apenas metade frequentava o Ensino de Base Regular. Dos alunos matriculados, mais de 3/4 encontravam-se no I nível. Contudo, apenas uma em cada duas crianças, frequentava a escola.

QUADRO 4.37 – 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 Educativo[149]

Nas províncias mais afectadas pela guerra esta estimativa global camuflava ainda as fortes disparidades regionais existentes. 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

[148] Plano-Quadro Nacional de Reconstrução do Sistema Educativo, *op. cit*., p.33
[149] *Ibidem.*

correspondiam às mais afectadas pela situação político-militar onde, pelo menos, 60% dos alunos haviam ficado privados de instrução.[150]

QUADRO 4.38 – 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 Educativo[151]

Também, 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 2 homens 1 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.

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, económica e social em 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. Porém, em 1996, dá-se uma nova remodelação governamental e António Burity da Silva Neto voltou 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 Ministério da Educação procurava adoptar um quadro de medidas que, não sendo estruturantes, adiavam os problemas existentes e criavam outros. A título de exemplo citamos:

- Aumentaram-se os turnos de aulas com consequente redução da carga horária semanal. Primeiro para três turnos e posteriormente, na maioria das escolas, para quatro.
- Cresceu consideravelmente o rácio aluno/professor, chegando, nalguns casos, a atingir entre 90 a 100 alunos, por professor.[152]

[150] *Idem*, pp.30-31
[151] Plano-Quadro Nacional de Reconstrução do Sistema Educativo, *op. cit*., p.33
[152] *Idem*, p.2

Em consequência destes 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 estrangulamento 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 estivessem criadas as necessárias condições para o seu atendimento.[153]

10.1. Medidas de emergência

Para se evitar o colapso total do sistema educativo a partir do ano lectivo de 1996/1997, o Ministério da Educação (MED) 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;
- A 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;

[153] *Ibidem*

- Implementação de um projecto de formação de 400 inspectores, correspondente a USD 4.800.000,00.[154]

10.2. A ineficácia das instituições de formação de professores

10.2.1. Os 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 catorze Institutos Normais de Educação (INE) que existiam em 1991 (posteriormente chamados Institutos Médios Normais – IMN) e que, a partir de 1998, passaram a dezoito (um por província),[155] serviam apenas de trampolim para o acesso directo de candidatos à universidade, atendendo à viabilidade proporcionada por algumas das suas opções de formação.[156]

QUADRO 4.40 – 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

FONTES: Direcção Nacional de Formação de Quadros de Ensino e Departamento Nacional de Educação Física[157]

---

[154] *Idem*, pp-4-7

[155] DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION(1996), *Conference Internacionale de lÉducation*, Rapport National de la Republique d'Angola, Ministère de l'Éducation, Luanda, p.24

[156] 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

[157] DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION, *op. cit.*, p.29. Os INE eram também conhecidos por Institutos Médios Normais (IMN), diferenciando-se assim de quaisquer outros Institutos Médios Técnicos.

Os IMN, vocacionados para a formação de professores para o 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.[158] Só entre 1985 e 1991, o número de alunos matriculados em todas as classes dos IMN passou de 4.070 alunos para 8.753.[159] O não funcionamento dos mecanismos de cumprimento da produção obrigatória, previstos por lei até esta altura, não só facilitavam o acesso imediato dos professores recém-formados às diferentes Faculdades do Ensino Superior, como também impediam todo e qualquer prognóstico direccionado para o alargamento planificado do SEE.

10.2.1.1. 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. Para além dos critérios gerais, 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 de 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 elevação do seu nível académico e profissional.[160] 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), tinham também

[158] ESTRATÉGIA INTEGRADA PARA A MELHORIA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO 2001-2015 (Agosto de 2001), Conselho de Ministros, Luanda, p.32
[159] NASCIMENTO, Adão; ANTÓNIO, Bernardo; CATERÇA, Laura; SILVA, Leonor (1992), *Formação de Quadros de Ensino, Exame Sectorial da Educação*, Ministério da Educação, Luanda, p.130
[160] THOMAS, Menga; COUTO, Fernando; ZIVENDELE, Sebastião; M'BALA; Zananga e outros, *op. cit.*, p.77

acesso aos 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 a Língua Portuguesa e a Matemática a serem consideradas como disciplinas nucleares.

> "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 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 no 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."[161]

Todavia, apesar do longo processo de assimilacionismo durante a administração colonial, foram muito poucos os angolanos capazes de atingir o pleno domínio da Língua Portuguesa. Apesar do Estado angolano, no pós-independência, ter mantido a Língua Portuguesa como única língua oficial e de escolaridade e, consequentemente, como estratégia política para o desenvolvimento, passava a criar uma dicotomia:

- Por um lado, a necessidade de promover e difundir a língua portuguesa como língua oficial e de escolaridade;
- Por outro lado, a necessidade de deixar expandir livremente e promover o acervo linguístico da grande maioria das populações, como uma manifestação de liberdade, de identidade étnica e de defesa do património cultural.

[161] LIMA, Maria de Jesus Sousa; FRIAS, Maria de José Matos, *op. cit*., p.13

Naturalmente que, este último aspecto, não poderia ser de modo algum escamoteado, sobretudo, 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*."[162]

Por seu turno, o princípio de vinculação ao ensino, 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 uma 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 fixar-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.[163] 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. Mas, 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.[164]

---

[162] Verso de um poema de Agostinho Neto, inserido na sua obra Sagrada Esperança, amplamente difundido através dos *media* e sistematicamente utilizado durante largos anos em comícios e saraus culturais. NETO, Agostinho (1980?), *Havemos de Voltar*, Sagrada Esperança, União dos Escritores Angolanos, Luanda, p.138

[163] LIMA, Maria de Jesus Sousa; FRIAS, Maria de José Matos, *op. cit*., p.25

[164] ESTRATÉGIA INTEGRADA PARA A MELHORIA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO 2001-2015, *op,cit*., p.32

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 uma formação média, pelo menos teoricamente, direccionada para a docência, num sistema educativo totalmente desfalcado de professores. 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 discentes. Os Institutos da Lunda Sul, Kwanza Norte, Namibe, Cabinda, Moxico e Zaire eram dos que recebiam menos alunos.[165]

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.[166]

10.2.1.2. Planos de Estudo e Meios Didácticos

O curso nos IMN está orientado, para além da Pré-Escolar, 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. A partir da 4ª classe, passaria a leccionar só 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),

[165] NASCIMENTO, Adão ; ANTÓNIO, Bernardo ; CATERÇA, Laura ; SILVA, Leonor (1992), *op.cit.*, p.130
[166] LIMA, Maria de Jesus Sousa; FRIAS, Maria de José Matos, *op. cit.*, p.58

optava pela docência nos II e III níveis, não se tornando assim viável o aumento de efectivos na instrução primária.[167] 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 formandos, 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".[168]

Os Planos de Estudo em vigor nos IMN resultaram de ligeiras melhorias introduzidas a partir de 1978/79, sem que, contudo, se tivesse posto em causa a sua essência. Logo, quer os Planos de Estudo, quer os próprios Programas, para além de desactualizados, estavam contextualmente desajustados e não proporcionam uma adequada formação aos candidatos à docência.[169] 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 I nível, na 9ª e 10ª classes, estendendo-se, no entanto, em alguns casos, às classes seguintes (...)[170] a formação que é dada pelos IMN é essencialmente uma formação geral e não profissional, dado que o leque de disciplinas, que abrange todos os cursos, tem 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."[171]

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. No entanto, manteve-se a necessidade de reforço da formação específica e da

---

[167] *Idem*, 24
[168] NASCIMENTO, Adão ; ANTÓNIO, Bernardo ; CATERÇA, Laura ; SILVA, Leonor, *op. cit*., p.33
[169] *Idem*, p.25
[170] LIMA, Maria de Jesus Sousa; FRIAS, Maria de José Matos, *op. cit*., p.45
[171] *Ibidem*

formação prática, bem como ainda a urgência em se criar apenas uma opção específica para o I nível.[172]

QUADRO 4.41 – PLANO DE ESTUDOS DOS IMN PARA AS OPÇÕES HISTÓRIA/GEOGRAFIA; BIOLOGIA/QUÍMICA; E MATEMÁTICA/FÍSICA

DISCIPLINAS	CLASSES			
FORMAÇÃO GERAL	**9ª**	**10ª**	**11ª**	**12ª**
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 INE[173]

De acordo com as atribuições estabelecidas para os órgãos executivos do Ministério da Educação, a elaboração de programas e manuais escolares é da competência do Instituto 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

[172] NASCIMENTO, Adão ; ANTÓNIO, Bernardo ; CATERÇA, Laura ; SILVA, Leonor, *op. cit.*, p.131
[173] LIMA, Maria de Jesus Sousa; FRIAS, Maria de José Matos, *op. cit.*, pp.45-46

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 feitas 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.

No que toca aos meios de ensino, existem ainda muitas dificuldades para a aquisição de bibliografia actualizada e de reagentes para os laboratórios.[174] No âmbito das considerações gerais sobre o Plano de Estudos utilizado nos IMN, duas consultoras do Instituto Politécnico do Porto, resumiram da seguinte forma as dificuldades constatadas:

> "- 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 não integra tantos componentes como esta última e torna o curso muito psicologizante."[175]

Em relação aos perfis de saída e, especificamente, às opções História/Geografia; Matemática/Física e Biologia/Química, as mesmas consultoras teceram as seguintes considerações:

> "- Necessidade de alteração dos perfis de saída, no sentido de se formarem professores primários para as seis primeiras classes, bem como professores de cada uma das disciplinas das opções bidisciplinares para que actualmente formam;
> - Introdução das disciplinas de Educação Visual e Plástica na 9ª e 10ª classes, assim como Organização do Estado;
> - 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;

[174] *Idem*, p.25
[175] *Idem*, p.46

> - Programas ultrapassados, inexistência de alguns programas e insuficiente clarificação de outros. Inexistência de programas de Educação Moral e Cívica; necessidade de clarificação nas designações das disciplinas de Filosofia, Economia e Sociologia, bem como ainda dos conteúdos de Pedagogia."[176]

Para além das lacunas apontadas, julgamos oportuno acrescentar que não existe ainda, nos Planos de Estudo dos IMN, qualquer disciplina que possa dar resposta aos aspectos de carácter multicultural e plurilingue que caracterizam a nação angolana. O acto educativo, nas instituições escolares do I nível do Ensino de Base Regular, é apenas feito em Língua Portuguesa que, para além de constituir uma segunda língua de aprendizagem, não é suficientemente dominada pela maioria das crianças angolanas e por muitos professores, que leccionam a instrução primária.

Todavia, pelo menos, em Angola, torna-se difícil enquadrar a Língua Portuguesa no conjunto das línguas estrangeiras, quando as camadas mais jovens, que residem nos principais centros urbanos, dificilmente se expressam numa outra língua, senão o português, mesmo quando é pouca a sua competência linguística neste idioma.

> "O desenvolvimento económico e tecnológico, a cooperação bilateral e multilateral, no âmbito dos PALOP e da CPLP, a escolarização e os *media*, a globalização..., têm exigido cada vez mais a aprendizagem e a utilização da Língua Portuguesa, como também da Língua Francesa e da Língua Inglesa, como meios de comunicação para consumo interno e externo. Hoje, há todo um conjunto de terminologias específicas, que não encontram a necessária correspondência nas línguas africanas. É um facto. Por outro lado há também que se equacionar a necessidade de se criar em Angola uma consciência nacional. E, uma mesma língua comum, capaz de ser entendida por todos os angolanos em qualquer parte do país, concorre necessariamente para o cumprimento deste desiderato."[177]

10.2.1.3. Corpo docente afecto aos IMN

Desde o surgimento, em 1978, dos INE (depois chamados IMN), que o seu corpo docente tem dependido, sobretudo, da contratação da força de trabalho estrangeira. Os professores eram maioritariamente cubanos, búlgaros, vietnamitas, congoleses, para além de também existirem britânicos, portugueses, ex-zairenses e ainda de outras nacionalidades. Os

[176] *Idem*, pp.47-48
[177] ZAU, Filipe (2002), *op. cit.*, pp.102-103

poucos professores nacionais haviam surgido de alguns quadros nacionais formados no exterior e no 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 consequentemente, do *Acordo Tripartido entre Angola, África do Sul e Cuba,*[178] o corpo docente dos IMN acabou por recrutar professores nacionais com habilitações literárias correspondentes à 12ª classe. Estes novos professores, 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.[179] Mais tarde, em 1998, constatava-se ainda o seguinte:

> "(...) falta de professores nos IMN com formação superior ou outra para as áreas/disciplinas, como as Expressões, Metodologias e Prática Pedagógica, pelo que esta formação não era feita, apesar da primeira fazer parte dos Currículos do Ensino de Base e as duas últimas serem indispensáveis para a formação de professores."[180]

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.

---

[178] PATRÍCIO, José, *op. cit.*, p.34
[179] NASCIMENTO, Adão ; ANTÓNIO, Bernardo ; CATERÇA, Laura ; SILVA, Leonor, *op. cit.*, 132-134
[180] *Idem*, p.25

10.2.1.4. Formação de Formadores para os Institutos Médios Normais

A formação de docentes para os IMN é feita nos ISCED, que são instituições integradas na Universidade Agostinho Neto, com cursos que apresentam uma duração de 4 ou 5 anos.

Em 1992, os ISCED absorviam 30% do total de alunos do Ensino Superior, sendo assim, as instituições mais frequentadas neste nível de ensino. Em 1998, já havia Institutos Superiores de Ciências da Educação sedeados no Lubango, Luanda, Benguela e Huambo, embora este último se encontrasse, nesta altura, desactivado. Estes Institutos, teoricamente, contam 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.

Porém, nenhum dos 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 ainda por falta de professores e de material pedagógico específico.

No ano lectivo de 1991/92, os ISCED formaram apenas 390 licenciados, número manifestamente insuficiente para dar resposta às necessidades do país em quadros da Educação, com formação superior. Também, naquele 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. Em consequência da guerra, constatava-se também a falta de meios financeiros, de instalações e outras infra-estruturas, necessárias para levar a cabo o bom funcionamento destas instituições de ensino superior, sobretudo as destinadas à formação de professores do Ensino de Base nos IMN.[181]

[181] LIMA, Maria de Jesus Sousa; FRIAS, Maria de José Matos, *op. cit*., pp.25-26

10.2.1.5. Alterações ao Sistema de Avaliação

As inadequadas condições materiais e as características do corpo docente, nunca haviam permitido o recurso a métodos e formas de ensino mais compatíveis com o nível de ensino pretendido e, consequentemente, com a profissionalização docente. Daí o abrirem-se espaços para o subjectivismo:

> "(...) 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 pelo menos de bom senso, para uma organização de ensino, no sentido da promoção das melhores competências."[182]

Com estas medidas administrativas evitava-se um maior índice de reprovações em troca de uma maior promoção da incompetência e de um maior descrédito do próprio SEE.

10.2.1.6. 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 línguas."[183]

Dados referentes a doze IMN, confirmavam também, 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 haviam transitado para outros sectores da vida nacional. Paradoxalmente, o IMN apresenta-se mais como uma via de superação académica e profissional de professores já existentes, como uma porta de entrada na universidade, ou,

---

[182] A propósito da CIRCULAR Nº 01/91/05 21/GAB/VMETP de 1991; *cit. in*, NASCIMENTO, Adão; ANTÓNIO, Bernardo; CATERÇA, Laura; SILVA, Leonor, *op. cit*., p.133
[183] *Idem*, p.134

ainda, como uma forma de promoção a postos de trabalho melhor remunerados, como tivemos já a oportunidade de referir.[184]

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."[185]

De frisar ainda que, ainda em finais de 1997, a generalidade dos directores dos IMN, não tinha ainda tomado conhecimento dos aspectos relacionados com a reforma educativa em curso, nomeadamente, com os novos Planos de Estudo (transitórios e definitivos), que diziam respeito às instituições que dirigiam.[186]

10.2.1.7. 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).[187] 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

[184] LIMA, Maria de Jesus Sousa; FRIAS, Maria de José Matos, *op. cit*., p.56 e p.58
[185] *Idem*, p.49
[186] *Idem*, p.59
[187] 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

(cumprimento 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).

> "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 detem dados e informações completas e actualizadas sobre o desenvolvimento qualitativo e quantitativo dos Institutos Normais."[188]

Ainda neste contexto, tal como se verifica em relação à DNFQE e no que toca à dependência metodológica, também se torna 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". Entretanto, há outras

[188] NASCIMENTO, Adão ; ANTÓNIO, Bernardo ; CATERÇA, Laura ; SILVA, Leonor, *op. cit*., p.135

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 Inspecção 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."[189]

Mas, por outro lado, a deficiente comunicação entre IMN e as estruturas nacionais do MED, constituía uma outra dificuldade para o bom funcionamento dos Institutos Médios Normais. 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 Inspecção Escolar Nacional (GIEN), ou eventualmente da Direcção Nacional da Educação de Adultos (DNEA), do Departamento Nacional do Ensino Especial (DNEE), ou ainda da própria Secretaria de Estado dos Assuntos Sociais (SEAS) – dada a sua responsabilidade na Educação Pré-Escolar – normalmente, não chegavam aos IMN em tempo oportuno, ou pura e simplesmente, nem sequer chegam a ser recebidas.[190]

Porém, do ponto de vista custos/benefício há sobretudo dois aspectos fundamentais a considerar, que concorrem para a ineficiência dos Institutos Médios Normais, enquanto produtores de serviços para o desenvolvimento do país, através da formação de quadros para o exercício da docência:

- A fraca adesão ao magistério, dos que terminam a sua formação;
- A elevada desproporção entre o número de alunos que pela primeira vez ingressa na instituição e o número de alunos que termina, no final de quatro anos lectivos.

---

[189] *Ibidem*
[190] LIMA, Maria de Jesus Sousa; FRIAS, Maria de José Matos, *op. cit.*, p.61

10.2.1.8. 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. Mas, pior que isso: "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."[191]

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 Ministério da Educação. Consequentemente, não havia sintonia entre as prioridades de ordem pedagógica estabelecidas pelo MED e os recursos financeiros disponíveis. De entre os vários outros problemas que surgiam, destacamos 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;
> - Impossibilidade de planificar a prazo os gastos e o seu desenvolvimento; (…)"[192]

[191] NASCIMENTO, Adão ; ANTÓNIO, Bernardo ; CATERÇA, Laura ; SILVA, Leonor, *op. cit.*, p.136
[192] *Ibidem*

10.2.2. Os Cursos de Formação Básica Docente

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 Ministério da Educação 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 8.000 novos docentes, em cursos que tiveram inicialmente uma duração de 4 meses. Mais tarde passaram para 6 e, posteriormente ainda, 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 dois anos-lectivos e com a elevação do nível académico da 6ª para a 8ª classe. Como estímulo, durante o curso era atribuído um subsídio aos alunos, equivalente ao salário mensal de um professor do I nível do Ensino de Base Regular, com as mesmas habilitações literárias. Os candidatos aos CFBD tinham que ter mais de 16 anos de idade, podiam ser ou não trabalhadores vinculados ao Ministério da Educação e estavam inicialmente sujeitos a uma prova de admissão. A partir de 1991/92, os candidatos passaram a realizar provas nacionais que obedeciam a critérios uniformizados, estabelecidos pelo Ministério da Educação.

Tal como nos IMN, os candidatos admitidos assinavam um termo de compromisso, no sentido de se ligarem 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.

A partir de 1991, procurou-se aumentar o tempo total de formação para melhorar a preparação prática e diminuir os aspectos de ordem teórica e ideológica. Para as disciplinas de formação geral são utilizados os mesmos programas e manuais escolares

do Ensino de Base Regular. No entanto, tal como acontecia ainda no Ensino de Base, 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 Direcção Nacional de Formação de Quadros de Ensino (DNFQE), ou então, manuais já desactualizados.[193]

QUADRO 4.42 – 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
LOBITO	1.030	176	118	736
LUANDA	1.288	251	291	746
L. SUL	437	42	19	376
MALANGE	689	147	74	468
MOXICO	434	36	66	332
NAMIBE	101	30	27	44
K. KUBANGO	98	7	10	81
K. NORTE	1.093	240	268	585
K. 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 Educação[194]

De acordo com o quadro 4.42, poderemos considerar o número de desistentes e de reprovados elevado, apesar de uma primeira triagem feita através dos exames de admissão e das condições de estudo oferecidas aos alunos: o estatuto de bolseiros internos. A instabilidade político-militar (guerra civil e ocupação da província do Cunene por tropas regulares sul-africanas); as acções de destabilização e sabotagem; a movimentação das populações e as dificuldades sociais…; concorreram necessariamente para que não houvesse um melhor aproveitamento dos alunos. A fraca presença de alunos em outras províncias fronteiriças do Cunene (Huíla, Kuando Kubango e Namibe) poder-nos-á levar a admitir esta hipótese.

[193] *Idem*, pp.137-138
[194] *Idem*, pp. 146-147

Porém, os aspectos demasiadamente teóricos e marcadamente político-ideológicos do curso até 1991, associados à utilização automática dos currículos do Ensino de Base Regular em alunos adolescentes e adultos em formação profissional, sem previamente se estabelecerem quaisquer tipos de adaptações, concorreram necessariamente para os casos de insucesso e abandono.

Os alunos podiam terminar o curso com reprovações até quatro disciplinas. Porém, em situação alguma, poderiam reprovar nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.[195] Neste último caso, volta-se a colocar a questão do fraco domínio de um idioma pela grande maioria de angolanos, independentemente do mesmo ser a única língua de oficial e de escolaridade.

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. O Ministério da Educação aconselhava ainda que se recorresse a professores com formação superior e experiência docente para ministrarem as disciplinas de Psicologia, de Pedagogia, bem como outras da especialização, recorrendo, se necessário, a professores dos Institutos Médios Normais. Neste último caso, a sua vinculação aos CFBD era feita na base da colaboração docente.

No ano lectivo de 1987/88 havia em todos os Centros um total de 234 docentes, na sua maioria, angolanos. Com maior carência de professores estavam os Centros do Zaire, Moxico, Namibe e Kwanza Norte.

Os professores estrangeiros ligados aos Institutos Médios Normais (IMN), que trabalham nos Centros de Formação Básica Docente (CFBD) em regime de colaboração, leccionam, normalmente, as disciplinas ligadas ao ensino das línguas (portuguesa e estrangeiras) e da área psico-pedagógica. Mas, tal como nos IMN, também nos CFBD 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.

---

[195] 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

10.2.3. Os Cursos de Superação Permanente

A partir de 1979, no quadro da formação contínua de professores, o Ministério da Educação, 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 de docentes apenas com a 4ª classe. A responsabilidade destes cursos estava a cargo da Direcção Nacional de Formação de Quadros do Ensino (DNFQE), mais propriamente, do seu Departamento de Superação, que elaborava os materiais de aprendizagem e coordenava a actividade dos Centros Provinciais de Superação (CPS). Estes, por seu turno, reproduziam localmente as Unidades de Auto-Formação (UAF) e distribuíam-nas por docentes em exercício em escolas normalmente afastadas dos grandes centros urbanos.

QUADRO 4.43 – 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
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 Educação[196]

Periodicamente atendiam directamente às necessidades de aprendizagem dos docentes em formação e sujeitavam os inscritos a provas de avaliação. Com o recrudescimento da

[196] NASCIMENTO, Adão ; ANTÓNIO, Bernardo ; CATERÇA, Laura ; SILVA, Leonor, *op. cit*., p.148

guerra, a instabilidade político-militar foi impedindo a circulação dos chamados superadores (professores nos CPS habilitados com a 12ª classe) e das próprias Unidades de Auto-Formação, indispensáveis à auto-aprendizagem. Para além das UAF terem sido elaboradas de acordo com os princípios do ensino a distância, obedeciam também a critérios da psicologia da aprendizagem dos adultos.[197]

A 1ª Etapa de Superação, dividida em diferentes fases, teve como objectivo elevar o nível académico-profissional dos formandos da 4ª à 6ª classe, através de Unidades de Auto-Formação (UAF) e de guias de preparação pedagógica. Entre 1979 e 1989 foram inscritos, em quase todas as províncias do país, 36.068 docentes com a 4ª classe. Dos formandos, que chegaram ao fim do processo, cerca de 49% obteve aproveitamento.

A partir de 1988, o processo de superação evolui para o atendimento de docentes interessados em elevar o seu nível académico-profissional da 6ª para a 8ª classe (2ª Etapa de Superação), sem que se deixasse de levar a cabo a 1ª Etapa de Superação (de 4ª para 6ª classe) aos professores ainda com 4ª classe, sobretudo em exercício de funções nas províncias do Bengo, Cunene, Kuando Kubango, Kwanza Norte, Lunda Norte, Lunda Sul, Malange, Uíge e Zaire.[198]

Cada Centro Provincial de Superação (CPS) era dirigido por um coordenador, coadjuvado por um coordenador adjunto, ambos nomeados por despacho ministerial, sob proposta da Delegação Provincial de Educação (DPE) e da Direcção Nacional de Formação de Quadros de Ensino (DNFQE). Periodicamente os coordenadores dos CPS enviavam relatórios detalhados sobre a evolução da sua actividade, depois dos mesmos serem visados pela DPE. Regularmente, técnicos do Departamento de Superação da DNFQE deslocavam-se aos CPS em missão de apoio e supervisão.

Em 1988, com o final do projecto tripartido ANG/84/007 (Governo de Angola/UNESCO/PNUD), passou o Ministério da Educação a gerir sozinho todo o processo de superação de professores, o que acabou por se tornar insustentável.

---

[197] Para uma informação mais pormenorizada deste projecto de superação veja-se ZAU, Filipe (2002), *op. cit.*, pp.225-231
[198] NASCIMENTO, Adão, *op. cit.*, pp.81-82

QUADRO 4.44 – 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, Huila, 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 Todos[199]

11. Após Lusaka, novamente a guerra

Em 1998, a Inspecção escolar ainda se encontrava em fase de reformulação. Para a fase de reformulação do SEE, processava-se a formação de inspectores no Instituto Politécnico do Porto para, posteriormente, se multiplicar essa mesma formação em Angola.[200] Mas, no final desse ano, o país voltou a cair numa nova situação de guerra aberta, agravando-se ainda mais o quadro sócio-político e educacional angolano. Para

[199] 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
[200] LIMA, Maria de Jesus Sousa; FRIAS, Maria José Matos, *op. cit*., p.30

além da insegurança, da destabilização social e da destruição de infra-estruturas, a guerra apresentava-se como o maior sorvedouro de importantes recursos humanos e financeiros.

No sector educativo, em 1998, a classe de Iniciação passava a incluir 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. Neste mesmo ano, a taxa bruta de escolarização, a nível nacional, era de 80%.[201] As províncias do Cunene, Moxico, Benguela e Huíla eram as que atingiam as mais elevadas taxas de escolarização. 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%). Em muitas escolas continuou a observar-se a existência de repetentes, o que, como já tivemos oportunidade de dizer, evidenciava a inadequação dos métodos utilizados e a falta de esclarecimento sobre os objectivos desta fase de preparação e motivação para a escolaridade obrigatória.[202]

O I nível de escolaridade obrigatória (da 1ª à 4ª classe) ocupava, em 1998, cerca de 73% do total de alunos matriculados no Ensino de Base Regular. 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%.

Devido à instabilidade político-militar e consequente 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 exclusivamente,

---

[201] 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/11educacao.htm, em 04/06/04.

[202] ESTRATÉGIA INTEGRADA PARA A MELHORIA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO, 2001-2015, *op. cit*., pp.23-24

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 quatro 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%). 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 eram variadas a nível provincial: 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. Ainda em 1998, continuava a ser grande a escassez de salas de aula. Estimava-se, nesta altura, que 1 em cada 2 candidatos à matrícula na 1ª classe conseguia lugar nos estabelecimentos de ensino existentes.

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. Já do ponto de vista da eficácia, de acordo com dados recolhidos apenas em 11 das 18 províncias, em cada 1.000 alunos, que ingressavam na 1ª classe, cerca de 27% atingiam a 4 ª classe. A retenção era extremamente baixa, comparada com a média da África Sub-Sahariana. Como já afirmámos anteriormente, de acordo com as estatísticas de 1994, 67% dos alunos mantinham-se inscritos até ao final de um ciclo de quatro anos de escolaridade primária.[203]

[203] 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.

Posteriormente, ainda em situação de guerra, no âmbito da instauração do Governo de Unidade Nacional (GURN) a ser nomeado no âmbito das conclusões do violado Protocolo de Lusaka, através do Decreto-Lei nº 6/00 de 9 de Junho de 2000, foi aprovado um novo estatuto orgânico, que volta a fundir o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura num único Ministério.[204] 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: Pinda Simão, para a Reforma Educativa e Alexandra Semeão, para a Acção Social. Para a área cultural foi, inicialmente, nomeado Frederico Cardoso e, mais, Fragata de Morais.

Vivendo, sistematicamente, 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, parece ter encontrado o caminho de uma paz duradoura, apesar da FLEC persistir em se manter no enclave de armas na mão.

12. Rumos para a Educação no inicio do século XXI: as propostas de Jomtien

12.1. A situação da instrução primária no Mundo

Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, através do seu art. 26, reiterava o direito de todas as pessoas à Educação.[205] Quatro décadas após esta data, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, surgida na sequência da Conferência de Jomtien (Tailândia) e realizada entre 5 e 9 de Março de 1990, apresentava-nos o seguinte quadro mundial:

- 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;

[204] DIÁRIO DA REPÚBLICA (9 de Junho de 2000), I Série, nº 23, Lei 6/00, Luanda
[205] DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (1948), art. 26, http://www.undime.org.br/declar%20DH.htm, em 30/09/2002.

- O analfabetismo funcional era significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;[206]
- Mais de um terço dos adultos em todo o Mundo não tinham acesso ao conhecimento impresso e às novas habilidades e tecnologias. Tal facto poderia contribuir para a melhoria da qualidade de vida desses mesmos adultos, bem como, 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. Por outro lado, havia quem concluísse a instrução primária sem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.[207]

12.2. 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);
- Conteúdos básicos de aprendizagem (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários à sobrevivência e ao pleno desenvolvimento de potencialidades.[208]

---

[206] "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

[207] 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.

[208] *Idem*, art. 1, ponto 1

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.

12.3. Desafios e constatações

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

> "- 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;
> - 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 avaliada 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."[209]

Ainda de acordo com a Conferência de Jomtien, que, no fundo, tinha como meta para o ano 2000, a Educação para Todos e a erradicação do analfabetismo, 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. Este facto tinha apenas como referência o crescimento populacional.

A Conferência de Jomtien havia reunido representantes de 150 países e de 150 organizações intergovernamentais e constatava que "muitas pessoas se vêem privadas da igualdade de acesso à educação por razões de raça, sexo, língua, deficiência, origem étnica, ou convicções políticas". Por outro lado, constatava-se ainda que as elevadas percentagens de evasão e de retenção escolar eram problemas detectados em todo o mundo.[210]

13. A resposta angolana a Jomtien

A Mesa Redonda sobre Educação para Todos, realizada de 22 a 27 de Julho de 1991, para além de uma resposta à Conferência de Jomtien, definiu 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 abrangente e estruturante de Educação para Todos.

Para além das crianças e adolescentes em idade escolar, haveria a necessidade de não deixar de fora os que, por diversas razões, haviam abandonado ou não frequentado a Escola. Neste contexto, situavam-se, necessariamente, os adolescentes e jovens com diversos tipos de problemas, incluindo aqueles que haviam sido vítimas da guerra, os deficientes, os que não tinham família nem tecto e os que se encontravam em situação de

---

[209] *Idem*, Ponto 8
[210] *Idem*, Ponto 3

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 Educação de Base para Todos estava relacionado com o ensino Não-Formal, especialmente destinado aos adultos analfabetos e aos homens que, sabendo ler e escrever, não possuíam o nível mínimo de conhecimentos, nem as aptidões indispensáveis à sua plena e correcta integração social.[211] Em termos gerais, procura-se, deste modo, traçar os novos rumos da instrução de base para o século XXI.

13.1. Preocupações com uma política de Educação para Todos

13.1.1. No âmbito da educação pré-escolar

Consideravam-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.[212]

13.1.2. 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, impunha-se, já para 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:

---

[211] ALPIARÇA, João (1991a), *Estratégia para a Educação de Base*, *In*, Mesa Redonda sobre Educação para Todos, Ministério da Educação, Luanda, p.35
[212] *Idem*, p.38

- Definição dos objectivos e a organização dos programas do 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.[213]

13.1.3. No âmbito dos adultos sem instrução primária

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, de modo a contrariar o retorno dos cidadãos ao analfabetismo. Também a pós-alfabetização deveria responder a necessidades educativas concretas, para além de tornar possível a aquisição de conhecimentos, aptidões e atitudes definidas no âmbito do Ensino de Base. Logo, a mesma deveria proporcionar a aquisição de qualificações profissionais ao nível da aprendizagem adquirida.[214]

13.2. 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 de Educação para Todos, para além da participação dedicada dos

[213] ALPIARÇA, João (1991a), *op.cit.*, p.35
[214] *Idem*, p.40

responsáveis da Educação e do seu corpo docente e discente, tornava-se necessária e urgente uma maior participação de toda a sociedade civil.

13.2.1. 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. Dado o plurilinguismo existente em Angola, nem sempre a língua de escolaridade é suficientemente dominada pelos alunos que, sobretudo, fora dos meios urbanos, utilizam outros veículos de comunicação. 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 encorajarem os filhos a obterem bons resultados, ou a colocarem à disposição destes os meios necessários para o reforço dos conhecimentos adquiridos na escola.

Na escola, 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.[215] 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 destas crianças fossem, também eles, sujeitos ao processo de formação de adultos. Já 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: "O múltiplo desenraizamento territorial, familiar e cultural a que vem sendo submetida a

[215] GONÇALVES, Isaías, 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, referindo-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 interagir 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

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."[216]

13.2.2. A Igreja Católica

As instituições de ensino da Igreja haviam sido nacionalizadas pelo Estado, após a independência, e a Igreja Católica reclamava pela devolução dos seus imóveis. Daí que, "para uma resposta mais acertada aos desafios dos tempos, precisava, antes de mais, da devolução dos seus edifícios para a formação do seu pessoal."[217] Posteriormente, a Igreja estaria em condições de continuar a prestar a sua tradicional colaboração, no esforço a ser empreendido pelo Estado, na educação da população angolana.

13.2.3. Os promotores do ensino privado

Através da Lei nº 18/91, de 18 de Maio, as pessoas singulares e colectivas passaram a ter autorização para abrirem, sob controlo do Estado, estabelecimentos de ensino. O MED passou a contar na sua estrutura com mais uma direcção: a Direcção Nacional do Ensino Privado. As instituições do ensino privado passaram a adoptar planos de estudo, programas e manuais escolares aprovados pelo MED e a cumprirem com o calendário escolar oficial.

13.2.4. A Comunicação Social

Tendo em conta a necessidade de envolvimento dos meios de informação num projecto de Educação para Todos, haveria a necessidade de considerar os seguintes aspectos:

> "- Formação especializada dos agentes da comunicação social em matéria de problemas educacionais no seu sentido mais amplo;

[216] MARTINS; José António, *op. cit*., pp.116-117
[217] CONJIMBE, Pe. Luís, *op. cit*., p.89

- Implantação nos meios de comunicação social de mecanismos, ou estruturas especializadas em estudos de audiência ou de sondagens de opinião pública;
- Definição, por parte do governo, com a participação dos cidadãos, do modelo de educação a seguir no país e, em função dele, avaliar as suas necessidades (…)"[218]

Considerava-se, por outro lado, que os programas em línguas étnicas, emitidos pela televisão, para além dos noticiários, poderiam também propiciar a aquisição de conhecimentos e a consciencialização das populações.[219]

14. As novas metas 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 discentes 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."[220] 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:

- 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.

[218] MIGUEL, José Filipe (1991) *A Imprensa Face à Educação, In,* Mesa Redonda sobre Educação para Todos, Ministério da Educação, Luanda, p.92
[219] GONÇALVES, Isaías, PEGADO, Rosa, COELHO, Virgílio (1991a), *op. cit*., p.103
[220] 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

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, então, 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, tenham acesso a uma educação primária obrigatória, completamente grátis e de boa qualidade;
- Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens estejam cobertas por meio de um acesso equitativo a programas de aprendizagem apropriados e técnicas necessárias para o desenvolvimento na vida quotidiana;
- Conseguir 50% de aumento no nível de alfabetização de adultos até ao ano 2015, especialmente das 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.[221]

Porém, em 1998, o número de crianças e jovens, em Angola, entre os 7 e os 14 anos, que estavam fora do SEE, poderia rondar os 3 a 3,5 milhões.[222]

15. A estratégia de intervenção para o período 2001-2015

De um modo geral, já em 1991 se verificava o seguinte:

> "Os problemas que afectam as instituições de formação de professores são antes de mais os inerentes a todo o sistema educativo. Derivam, fundamentalmente, da inadequação dos

[221] *Ibidem*
[222] LIMA, Maria de Jesus Sousa; FRIAS, Maria de José Matos, *op. cit.*, p.28

> recursos humanos e materiais, do conteúdo e métodos de ensino, dos mecanismos de gestão tanto pedagógica como administrativa, o que conduz à alienação dos objectivos específicos estabelecidos para cada instituição (…)".[223]

Primeiro, após, o Acordo de Paz de Bicesse (31 de Maio de 1991), com a realização do *Exame Sectorial da Educação* (de 22 de Julho a 31 de Agosto de 1992) e, posteriormente, após, o Protocolo de Lusaka (20 de Novembro de 1994), o então MEC e algumas agências do sistema das Nações Unidas, elaboraram um *Plano-Quadro Nacional de Reconstrução do Sistema Educativo para o decénio 1995-2005*, quando, pela segunda vez, se previa o fim do conflito armado. Este *Plano-Quadro*, de carácter inter-sectorial e pluridisciplinar, tinha como propósito adequar o ensino às exigências do desenvolvimento humano sustentável, numa perspectiva de reconstrução, assente em novas bases. Os diferentes programas que o integravam totalizavam custos indicativos na ordem dos 500 milhões de dólares e a sua implementação obedecia a uma estratégia de acções faseadas, de acordo com o processo de mobilização de recursos.

Seis anos após a divulgação do *Plano-Quadro*, reconhecia-se que a quase totalidade das acções e medidas, então previstas e preconizadas, ainda se mantinha válida. Foi então lançada, em 2001, a *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação para 2001-2015*, quando a situação no sector educativo correspondia a uma maior deterioração, devido ao regresso à guerra, em 1998. A taxa líquida de escolarização encontrava-se abaixo dos 60% e os problemas fundamentais do SEE, sobretudo no Ensino de Base Regular, continuavam a caracterizar-se pela falta de acesso e pela ausência de qualidade.[224] A tudo isto associavam-se os constrangimentos de ordem conjuntural e estrutural.

A Estratégia Integrada resultou de uma redefinição pragmática do *Plano-Quadro* (1995) e passou a ser um instrumento de orientação do governo da República de Angola, com o objectivo de direccionar, conjugar e integrar 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 educativo, com particular incidência para a educação primária e para a universalização da

[223] NASCIMENTO, Adão, *op. cit*., p.82
[224] ESTRATÉGIA INTEGRADA PARA A MELHORIA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO 2001-2015, *op. cit*., p.12

alfabetização de adultos. Logo, este nível de instrução básica passou a constituir uma prioridade governativa do sector da Educação.[225] Para além desta Estratégia Integrada tentar responder às preocupações nacionais, a mesma enquadra-se igualmente no contexto da implementação de recomendações de Conferências Regionais e Internacionais no domínio da Educação, tais como:

> "- 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."[226]

As metas a serem atingidas, no âmbito do Ensino Primário, 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.[227]

Por outro lado, através de uma maior dinamização do Ensino de Adultos, o governo angolano tem como alvos:

> "- Contribuir para a correcção das assimetrias do desenvolvimento regional e local;
> - Erradicar o analfabetismo literal e proporcionar a educação básica obrigatória (4ª classe) à população economicamente activa, com prioridade para os jovens e mulheres;
> - Contribuir para a contínua elevação da qualificação da mão-de-obra nacional, desenvolvendo a capacidade para o trabalho, através de uma preparação adequada às exigências da vida activa;
> - Contribuir para a melhoria dos índices nacionais de desenvolvimento humano."[228]

Para implementação destes propósitos e para cada uma das áreas de intervenção acima referidas, foram estabelecidos três períodos de actuação:

---

[225] *Ibidem*
[226] *Idem*, p.11
[227] *Idem*, p.51
[228] *Idem*, p.44

- 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 comporta um conjunto de acções faseadas, direccionadas para o cumprimento de objectivos específicos e para as acções a implementar para o efeito. 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.[229]

16. 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". 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."[230]

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, onze anos depois. A construção de uma

[229] Veja-se em maior detalhe os objectivos específicos e as principais acções a desenvolver em cada um dos períodos referenciados em ANEXOS 4-F

[230] DIÁRIO DA REPÚBLICA (31 de Dezembro de 2001), *Lei 13/01*, I Série, nº 65, Luanda. Veja-se em ANEXOS: 4-G (Diário da República de 31/12/2001); em 4-H (Lei de Bases do Sistema de Educação – Lei 13/01); em 4-I (Organigrama do Sistema de Educação – perspectiva vertical); em 4-J (Organigrama do Sistema de Educação – perspectiva horizontal – com relatório explicativo dos organigramas do Sistema de Educação); e em 4-K (comparação entre o Sistema de Educação em vigor e o Sistema de Educação a implementar).

sociedade livre, democrática, de paz e progresso social, inserida no actual contexto neo-liberal imposto pela globalização, substituiu os propósitos anteriormente direccionados para a construção de uma sociedade socialista e marxista.

Competindo, na altura, ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) a definição das normas gerais de Educação, o Estado constatou que seria muito difícil continuar a assegurar sozinho o esforço que todo o processo educativo implica. Logo, passou a estimular a sociedade civil a participar da formação e desenvolvimento dos recursos humanos do país. Mantiveram-se para as instituições públicas, os princípios da laicidade, da democraticidade e da obrigatoriedade do ensino primário, no subsistema do ensino geral, que passou a ter 6 classes, em vez de quatro. A LBSE garante a articulação horizontal e vertical dos subsistemas, níveis e modalidades de ensino e substituiu o princípio da unicidade pelo da integridade.

O art. 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 étnicas, 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 utilização e do ensino de línguas nacionais". O legislador reconhece a relevância inquestionável das línguas étnicas 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 para mim, o desenvolvimento da língua portuguesa em Angola, passa pelo reconhecimento dessa realidade."[231] Com efeito, a LBSE congrega os seguintes subsistemas:

- Subsistema de Educação Pré-escolar;
- Subsistema de Ensino Geral
- Subsistema de Ensino Técnico-Profissional;
- Subsistema de Formação de Professores,
- Subsistema de Educação de Adultos;

[231] 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; *cit. in*, ZAU, Filipe (2002), *op. cit*., p.104

- Subsistema de Ensino Superior.

Como podemos também verificar, em relação ao projecto de Reformulação do SEE, concebido em 1990, a Educação Pré-Escolar passou a constituir-se num subsistema e o Subsistema do Ensino de Adultos passou a ser intitulado Subsistema de Educação de Adultos. Nesta LBSE os Objectivos Gerais da Educação passaram a ser direccionados para:

> "a) Desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento sócio-económico do País;
> a) Formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva, para a participação activa na vida social, à luz dos princípios democráticos;
> b) 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 e a consequente melhoria da qualidade de vida;
> c) Fomentar o respeito devido aos outros indivíduos e aos superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida, à liberdade e à integridade pessoal;
> d) Desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença de outrem, permitindo uma saudável integração no mundo."[232]

17. 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 difusão da nossa língua oficial.

O poder político e a intelectualidade angolanos, desde a independência à actualidade, reconhecem e desejam preservar os riquíssimos acervos culturais e linguísticos das etnias, que integram a República de Angola. Mas este facto e todas as sequelas da época

[232] *Idem*, artº 3º

colonial não os impediram de constatar que, a Língua Portuguesa, apesar de deficientemente dominada, se difundiu mais durante os quarenta anos de luta armada do que em quinhentos de administração colonial portuguesa. Este idioma constitui, actualmente, argamassa para a construção da unidade nacional, por ser um veículo de comunicação entre diferentes etnias, que a guerra, independentemente de todos os seus malefícios, pôs em contacto e aproximou. A actual LBSE acaba por espelhar claramente as prioridades e as aspirações de um Estado, que tem a responsabilidade de construir a Nação.

PARTE II – O PAPEL DO FORMADOR NO DESENVOLVIMENTO DOS RECURSOS HUMANOS

Capítulo V – O professor do ensino obrigatório como instrumento do desenvolvimento dos recursos humanos

1. Fundamentos políticos e doutrinários do ensino obrigatório. Ensinar para quê?

1.1. Princípios gerais

1.1.1. 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*).[1]

Esta visão universal e alargada da educação que, em pleno século XVII, seria considerada uma mera utopia, passou, trezentos anos mais tarde, a consagrar-se como um princípio inalienável da Declaração dos Direitos Humanos, entendido como um meio de promover universalmente "a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos étnicos ou religiosos (…) em prol da paz".[2] Contudo, 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:

> "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

---

[1] *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*

[2] *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, veja-se em ANEXOS V-A "Aspectos relevantes da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos".

> calar-se; enfim, agir, em todas as circunstâncias, com as coisas, com os homens e com Deus, não levianamente 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"[3]

Para este pedagogo, a educação em todas as coisas (omnia) tinha por fim 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 também 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".[4]

Para viabilizar o seu projecto pedagógico, Coménio tornou-se num defensor da escola universal (panscolia) ou escola pública, que era por ele assim definida:

> "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"[5]

Também para este pedagogo a Educação era um processo ao longo da vida. Logo, "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."[6] O legado educativo de Coménio incluía também o uso das línguas nacionais como "medium por excelência que se queira universal e motivador".[7] Infere-se, a partir daqui, uma estratégia pedagógica, assente em centros de interesse

---

[3]COMÉNIO, Jan Amos (1971), *op. cit*.
[4] COMÉNIO, Jan Amos (1976), *Didáctica Magna*, cap. IX, §1, p.139, *cit. in, Enciclopédias Filosóficas; op. cit.*
[5] COMÉNIO, Jan Amos (1971), *Pampaedia*, cap. V, §9, p.111, *cit. in, Enciclopédias Filosóficas, op. cit.*
[6] *Idem*, cap. V, § 6 e XV e cap.V§19, p.116, *cit. in, Enciclopédias Filosóficas, op. cit.,*
[7] *Idem*, cap. XXVI, § 4, p.402

extraídos a partir da realidade concreta (e não abstracta), que fundamentam os princípios gerais direccionados para o bom êxito de qualquer processo de ensino-aprendizagem. Isto é:

- Do conhecido para o desconhecido;
- Do simples para o complexo;
- Do fácil para o difícil;
- Do próximo para o afastado;
- Do particular para o universal.

Scheleirmacher, um teólogo, filósofo e filólogo do século XVIII, na sua obra *Hermenêutica*, informa-nos que, a "arte de compreender" correctamente o discurso do Outro, "está internamente conectada com a arte de falar e com a arte de pensar".[8] Depreende-se então que haveria uma relação indissociável entre o pensamento e a linguagem. Todavia, não há uma linguagem universal. Schleirmacher observava, nessa altura, "a inexistência ou impossibilidade de uma linguagem universal."[9] Entendia aquele filósofo e filólogo que, ao pensar na "unificação do realismo com o idealismo" que dominava o seu tempo, se devia pensar juntos o universal e o particular, o ideal e o histórico."[10]

Estamos assim perante uma lógica metodológica indutiva que, ainda nos dias de hoje, se confronta com a política educativa de alguns países africanos "lusófonos" – como é o caso de Angola – independentemente dos diferentes contextos culturais e linguísticos que os caracterizam como países multiculturais e multilíngues. No caso específico de Angola existe uma "lusofonia", que se situa mais ao nível periférico do discurso político do que na essência da verdadeira realidade sócio-cultural angolana. É precisamente neste contexto que a afirmação de Maria da Conceição Neto, deve ser entendida: "(…) os angolanos no geral são em primeira instância bantuófonos. Não lusófonos."[11]

---

[8] SCHLEIERMACHER, F.(2000), *Hermenêutica*, Arte e Técnica da Interpretação, Vozes, Rio de Janeiro, Petropolis, p. 15, *cit. in*, MAZULA, Brazão (2002), *Para a Edificação do Instituto Internacional de Língua Portuguesa*, *In*, Cadernos CPLP, *Instituto Internacional de Língua Portuguesa*, CPLP, Lisboa, p.9

[9] *Idem*, p.11, *cit*, *in*, MAZULA, Brazão, *op. cit*., p.9

[10] *Ibidem*

[11] Na página *online* do Elos Clube de Uberaba, em Minas Gerais, Brasil (www.ldc.com.br/iclas), que se apresenta como "um espaço para manifestações culturais, empresariais, educacionais, tecnológicas de um amplo espectro, desde que comprometidas com a criação de laços entre comunidades que se expressam em português", encontrámos uma definição de lusofonia, bastante próxima da visão do lusotropicalismo de

Adriano Moreira, ministro português do Ultramar, no período após o início da luta armada em Angola, em 1961, pôs fim à Lei do Indigenato, inserida numa política de assimilacionismo que falhara os seus objectivos. Constatações também confirmadas pelos técnicos do Ministério da Educação durante a *Mesa Redonda sobre Educação para Todos* (1991) e do *Exame Sectorial da Educação* (1992), que serviram de base à elaboração de um *Plano-Quadro Nacional de Reconstrução do Sistema Educativo* (1995). Todavia, esta realidade "bantuófona", que se encontra associada à dinâmica individual, familiar e sócio-cultural da grande maioria das crianças angolanas, necessita de agentes educativos que dominem o Português e pelo menos a língua africana dominante no seu local de intervenção social.

1.1.2. O funcionamento do processo de ensino-aprendizagem

Para uma melhor análise da problemática acima exposta debrucemo-nos sobre o micro-sistema a seguir indicado (quadro 5.1), que tem como propósito ilustrar o modo como decorre, em situações normais, o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula:

Professor e *alunos* são os componentes pessoais deste micro-sistema e interagem através do discurso pedagógico. Vejamos qual a relação destes dois componentes, em cooperação com outros, também ligados ao processo de ensino-aprendizagem.

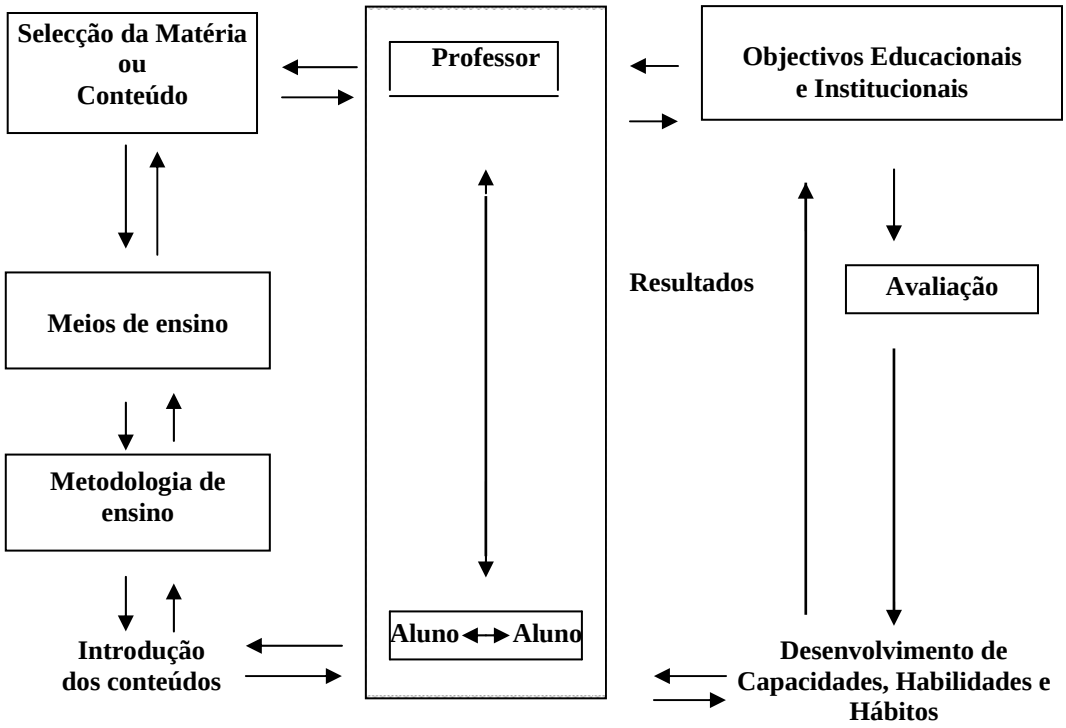
Gilberto Freyre. A mesma refere o seguinte: "E o que é a lusofonia? A realidade histórica europeia da Galiza, Portugal, Açores e Madeira, junto com a realidade histórica do 'complexo luso-tropical' criada pelos descobrimentos, envolve moderna engenharia política para a compatibilização do movimento integrativo geográfico e econômico com a vertente universalista da cultura portuguesa. 'Os povos lusos (lusófonos) são grandes por esta singularidade magnífica: à dimensão europeia acrescentou-se a dos povos luso-tropicais. Nas palavras do escritor e sociólogo brasileiro Gilberto Freire: 'Toda vez que os luso-tropicais tem pretendido ser como o inglês, o holandês, o francês, um europeu nos trópicos, um senhor branco de povos tropicais e de cor, ele se tem amesquinhado em ridícula caricatura daquelas nações imperiais (...)'. A lusofonia propõe aproximar as comunidades de língua portuguesa contribuindo assim para a tolerância entre os povos, para o enriquecimento cultural, para o desenvolvimento de novas amizades; promover os cidadãos dos Países membros no espaço da CPLP, utilizando os meios de comunicação e os mecanismos internacionais de cooperação. Incentivar e promover o intercâmbio de jovens, com o objetivo da formação e troca de experiências através da implementação de programas específicos, particularmente no âmbito do ensino, da cultura e do esporte. O estabelecimento de uma rede em língua portuguesa virtual, descentralizada e sem pretensão de exclusividade – em que circulem informações, nasçam contatos, se constituam pontos de referência comuns, num mundo sem fronteiras". *Cf.*, ELOS CLUBE DE UBERABA, *In*, http://www.uaisites.adm.br/iclas/quemsomos.htm, em 10/09/04

Os *Objectivos Educacionais e Instrucionais* são superiormente definidos pela política educativa do Estado; a *Matéria (ou Conteúdo) de Ensino* é também definida pelos programas oficiais; os *Meios* e os *Métodos de ensino* correspondem aos recursos e estratégias a serem adoptados pelo professor na sua actividade docente; a *Avaliação* permite ao professor inferir, através da comparação entre os resultados obtidos e os previstos, quanto à maior ou menor eficácia, no final de uma ou mais aulas leccionadas.

Seguindo agora o esquema, constatamos o seguinte:

- O *professor* selecciona *a matéria de ensino* de acordo com os *objectivos instrucionais e educacionais*, que integram o programa curricular e as orientações metodológicas estabelecidas no seu guia de orientação docente.
- Posteriormente, o *professor* faz a introdução dos *conteúdos programáticos* aos *alunos*, com o apoio de *meios* e *métodos de ensino.*

QUADRO 5.1 – ESQUEMA DO DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE ENSINO – APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA



Se os resultados da *avaliação* forem satisfatórios é porque houve desenvolvimento de capacidades e/ou habilidades e se cumpriram os *objectivos preconizados*. Se os resultados da avaliação não corresponderem às expectativas iniciais, o *professor* terá que fazer uma retro-alimentação do micro-sistema, para verificar que componente ou componentes

falharam. Daí a necessidade de se lançarem as seguintes hipóteses, sempre que não se cumpram os objectivos previamente estabelecidos:

- Ou os *objectivos educacionais e instrucionais* estavam, logo à partida, mal definidos, o que não depende do professor, mas sim, da política educativa. Esta poderá encontrar-se desajustada da realidade etária e/ou sócio-cultural dos alunos;
- Ou o *professor* não seleccionou convenientemente a *matéria de ensino* ou não relacionou da melhor forma os pré-requisitos necessários à introdução dos novos conhecimentos. Isto, sem perder de vista que, na maior parte das vezes, a falta de pré-requisitos se situa na fraca competência linguística dos alunos e até dos professores;
- O professor não utilizou os *meios* e os *métodos* mais adequados, de acordo com o *conteúdo* de aprendizagem. Nomeadamente, o uso de métodos diversificados, com vista a uma maior cooperação entre a língua de escolaridade e a língua materna, tendo em vista uma maior motivação e uma melhor compreensão.
- As questões da *avaliação* poderiam estar mal formuladas ou não devidamente articuladas com o *conteúdo*;

Enfim, competirá ao professor, como responsável pela condução do processo educativo, com base no seu perfil formativo e na sua experiência profissional, reavaliar todo este processo e, a partir dele, superar as dificuldades encontradas.

1.1.3. O sentido amplo da Educação

Ao ser considerada uma "actividade orientada intencionalmente para a promoção do desenvolvimento da pessoa humana e da sua integração na sociedade",[12] a educação não comporta apenas a instrução, mas também o trabalho educativo direccionado para a aquisição de hábitos, atitudes e valores.

O ser humano não tem apenas a faculdade cognitiva que lhe permite emitir "juízos sobre a realidade". Tem também potencialidades para fazer "juízos de valor sobre as coisas". Ora,

[12] LAENG, Mauro (1978), *Dicionário de Pedagogia*, Publicações Dom Quixote, Lisboa, p.141

são os valores universalmente reconhecidos que configuram a dignidade do homem e proporcionam o diálogo universal, ou, mais concretamente, um entendimento generalizado capaz de viabilizar a paz entre todos os povos. Logo, se o "mundo de valores" pode servir de guia para a humanidade e para as suas aspirações de paz e fraternidade, também pode servir de guia para a formação integral do indivíduo no processo de construção da sua auto-realização e aperfeiçoamento.[13] De acordo com o acima exposto, a educação apresenta dois propósitos fundamentais:

- A promoção do desenvolvimento da pessoa humana;
- A sua integração na sociedade.

Para a promoção do desenvolvimento da pessoa humana A *Lei de Bases do Sistema de Educação* de Angola estabelece como objectivos dos subsistemas de educação pré-escolar e escolar os seguintes:

> "- Promover o desenvolvimento intelectual, físico, moral, estético e afectivo (...)"[14]
> "- Conceber a formação integral e homogénea que permita o desenvolvimento harmonioso das capacidades intelectuais, físicas, morais e cívicas."[15]

Já no que respeita à integração da pessoa na sociedade, também a *Lei de Bases do Sistema de Educação* refere que, a nível da educação pré-escolar se deve:

> "- Permitir uma melhor integração e participação de crianças através da observação e compreensão do meio natural, social e cultural que as rodeia";[16]

Para, a nível escolar:

> "- Desenvolver os conhecimentos e as capacidades que favoreçam a auto-formação para um saber-fazer eficaz e que se adapte às novas exigências."

---

[13] TIERNO, Bernabe (1996) *Valores Humanos*, Taller de Editores, S. A., Madrid, p.11 e p.14. Veja-se ainda a propósito desta universalidade dos valores LAMA, Dalai (2000), *Ética para o Novo Milénio*, Circulo dos Leitores, Lisboa.
[14] LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO, *op. cit*., artº12, alínea a)
[15] *Idem*, artº 15, alínea a). Sem pôr em causa a *formação integral*, a questão da *formação homogénea* será alvo de posteriores comentários.
[16] *Idem*, artº12, alínea b), Luanda, p.1291

Posteriormente, numa fase ainda mais avançada da escolaridade dos alunos, a escola deve:

> "- Educar a juventude e outras camadas sociais de forma a adquirirem hábitos e atitudes necessários ao desenvolvimento da consciência nacional".

A escola também deve "promover na jovem geração e noutras camadas sociais o amor ao trabalho e potenciá-la para uma actividade laboral socialmente útil e capaz de melhorar as suas condições de vida."[17] Face ao exposto é de se inferir que, o acto educativo, a ser levado a cabo através do sistema educativo angolano, terá de ser entendido em todo o seu sentido amplo, com vista a atingir, de forma harmónica e multifacetada, os seguintes objectivos:

- Educação intelectual,
- Educação física,
- Educação estética,
- Educação moral, cívica e patriótica;
- Formação laboral e politécnica

Para além da escola, este processo de formação integral deverá contar com a acção concertada de outros agentes educativos, como: a família, os *media*, as igrejas, as associações comunitárias e filantrópicas, as empresas…[18] Contudo, a ascendente problemática da pandemia do HIV-SIDA;[19] os imperativos de ordem ecológica e a importância da informática face ao fenómeno da globalização, impõem, desde já, novas exigências sociais que, por sua vez, conduzirão ao alargamento da função social da escola. Aspectos ligados à educação sexual, ambiental e ao ensino da informática terão de ser também equacionados pelo Ministério da Educação, com vista à inclusão destas matérias no currículo da instrução obrigatória. Caso contrário, a escola angolana não poderá

---

[17] *Idem*, artº15, alíneas b), c) e d)
[18] *Idem*, artº1, ponto 1
[19] "Por toda a África Austral, cerca de 7 milhões de agricultores morreram de SIDA, de acordo com estimativas oficiais, deixando muitas famílias sem meios nem experiência para o cultivo. A crise de SIDA continuada ameaça provocar uma escassez de alimentos crónica e deixa grandes populações 'com a sua sobrevivência dependente de um programa internacional de assistência social de longo prazo', disse Alex de Waal, responsável da comissão da ONU sobre SIDA e governação em África" *Cf.* AIDS Portugal.com (30 de Outubro de 2003), *Em África, SIDA e Fome Andam Agora De Mãos Dadas*, *In*, http://www.aidsportugal.com/article.php?sid=2930, em 30/10/03

cumprir o papel social que lhe foi desde sempre determinado: "(…) a formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social",[20] que está na base das grandes finalidades educativas a serem atingidas pelo Estado angolano.

QUADRO 5.2 – ÁREAS-CHAVE DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO

ÁREAS-CHAVE	APRENDIZAGENS
Áreas transversais:	
Mudança	• aprender a adaptar-se à mudança • aprender a gerir a mudança (planear, organizar e controlar a mudança)
Autonomia	• aprender a ser autónomo sem se insularizar no individualismo
Democracia	• 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	• aprender a ser solidário no espaço (nas dimensões individual,[21] familiar, organizacional, comunitária, nacional e mundial) • aprender a ser solidário no tempo (para com as gerações futuras[22] e passadas[23])
Áreas específicas:	
Ambiente	• aprender a viver com qualidade protegendo o ambiente como património comum da humanidade actual e futura
População	• educação para a paternidade e maternidade responsáveis
Saúde	• educação para a nutrição • educação para a prevenção de doenças • formação sanitária básica
Cidadania económica	• educação para a produção • educação para a gestão de recursos • educação para distribuição de bens e serviços • educação para o consumo
Mulheres	• como agentes estratégicos de desenvolvimento • com agentes estratégicos de democratização
Interculturalidade	• educação para a identidade cultural • educação para a diversidade cultural • educação para o ecumenismo

FONTE: Hermano Carmo; *In,* Desenvolvimento Comunitário[24]

Hermano Carmo apresenta-nos uma estratégia de Educação para o Desenvolvimento em contexto de diversidade cultural (quadro 5.2). No mesmo são apresentadas as áreas transversais e específicas dessa formação. De realçar que o sentido de interculturalidade

[20] LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO, *op.cit.*, artº1, ponto 2
[21] "Para com as crianças, adolescentes, adultos e idosos que integram as gerações vivas"
[22] "A solidariedade com os nossos netos é fundamento de desenvolvimento sustentado"
[23] "A defesa do património e a assunção da História em todas as suas facetas positivas e negativas integram a solidariedade com os antepassados"
[24] CARMO, Hermano (1999), *op. cit.*, s/p; *cit. in*, CARMO, Hermano (2000), *op. cit.*, pp.126-127

nasce, numa primeira fase, do conhecimento do "próprio-eu", para depois se chegar ao conhecimento dos outros, diferentes na sociedade a que pertencemos e no mundo em que vivemos.

1.1.4. Os fins educativos face ao contexto sócio-cultural

Conta-se que Benjamin Franklin se habituou a divulgar a reacção de representantes de seis 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, expressa numa conhecida carta, foi negativa:

> "(...) 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 senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens."[25]

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.

> "(...) 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

[25] BRANDÃO, Carlos Rodrigues, *op. cit.*, pp.8-9

> livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos."[26]

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;
- Educar para o trabalho;
- Educar 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". Pressupõe e implica um "sistema de valores a concretizar-se nos actos e também (...) um conjunto de práticas sociais."[27] Sem trabalho não há progresso social. Sem cultura não há identidade, nem referências que possam sustentar o espírito de unidade para a construção da nacionalidade angolana; e, 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. Um conjunto de factores necessários ao desenvolvimento e 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. Angola, tal como a maioria dos países africanos, é uma Nação em construção. Estamos em crer, que a Educação intercultural resultante de um maior conhecimento das culturas em presença, reforçará a identidade nacional.

A *Lei 13/01* considera que, no ensino pré-escolar, se deve "permitir uma melhor integração e participação de crianças, através da observação e compreensão do meio natural, social e cultural que a rodeia".[28] A lei reconhece a existência de diferenças sócio-culturais e que estas deverão ser consideradas e respeitadas na vida das crianças, já que "(…) ensinar não

---

[26] *Idem*, p.9
[27] PARISOT, François, Coord. (2001), *Cidadanias Nacionais e Cidadanias Europeias*, Didáctica Editora, Lisboa, p.24
[28] *Idem*, artº12 alínea b)

é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção."[29]

1.1.5. Pressupostos doutrinários para gerir a diversidade

Como tivemos já oportunidade de verificar, através do roteiro histórico da Educação em Angola, de acordo com os diferentes pressupostos políticos e doutrinários se vem procurando gerir os efeitos da diversidade cultural nos diferentes sistemas educativos. Existem três formas principais de encarar a diversidade social, de acordo com as seguintes doutrinas (quadro 5.3):

- Assimilação cultural;
- Integração cultural; e
- Pluralismo cultural.

A doutrina da assimilação cultural parte de uma perspectiva etnocêntrica, uma vez que parte do pressuposto que deve haver uma cultura referencial à qual todas as outras se submetem. Independentemente das simpatias que possa ainda recolher nos dias de hoje, não deixa de estar identificada com as teorias racistas e com todas as outras de visão evolucionista, que cientificamente estão postas em causa. A doutrina da integração cultural parte de um princípio mais igualitário e defende que, no mesmo espaço, todas as culturas se devem caldear e transformar apenas numa só. "A metáfora aplicável a esta perspectiva é a do *caldo de culturas* (*melting pot*).

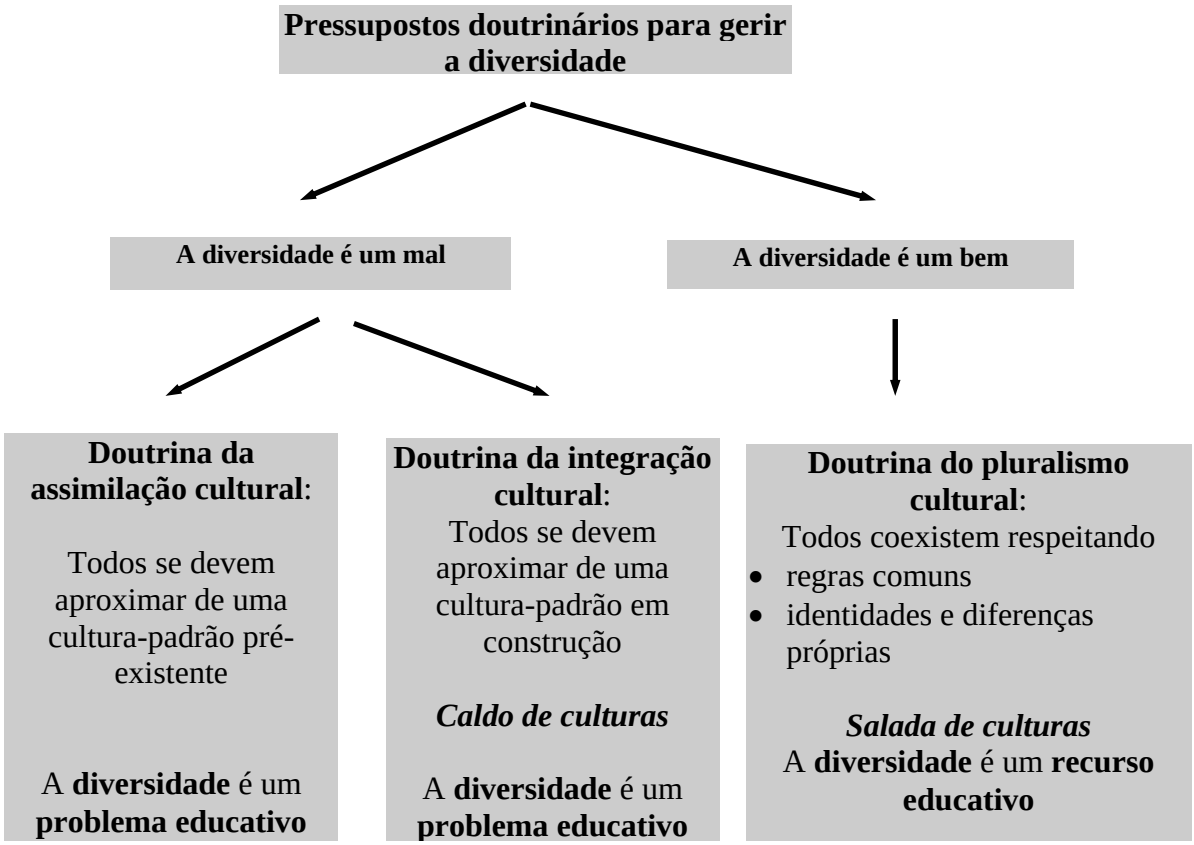
Se bem que parta de pressupostos diferentes do assimilacionismo, parece considerar a diversidade cultural como um mal a eliminar, tal como aquela doutrina". Contrariamente às doutrinas do assimilacionismo e do integracionismo, a doutrina do pluralismo cultural reconhece que a diversidade é um valor a preservar e que a sociedade enriquece o seu património ao preservar essa diversidade sob um quadro axiológico de convivência comum. "A metáfora para este ponto de vista é a da *salada de culturas*."

O princípio da educação intercultural surge a partir desta última doutrina, que assume por inteiro as diversidades sócio-culturais existentes, bem como ainda as diversidades

[29] FREIRE, Paulo, *op. cit.*, p.25

linguísticas, de género, de estatuto social e de capacidade de aprendizagem, que devem ser consideradas, não só como problema, mas também (e, sobretudo) como recurso educativo indispensável à construção de uma sociedade multicultural.[30]

QUADRO 5.3 – PRESSUPOSTOS DOUTRINÁRIOS



FONTE: Hermano Carmo; *In*, Educatión Intercultural a nivel de posgraduados y enseñanza flexible. Realidades y desafios [31]

Esta implica a existência e o pleno domínio da Língua Portuguesa, através da qual todos os angolanos possam conhecer, reconhecer e respeitar as especificidades culturais e linguísticas dos grupos em interacção, independentemente das suas expressões quantitativas.

---

[30] WINITZKLY, Nancy (1995), *Salas de aula multiculturais e de ensino integrado***,** *In* ARENDS, Richard I. (1995), *Aprender a ensinar***,** McGraw-Hill, Lisboa, pp 141-183; *cit. in*, CARMO, Hermano (Dezembro de 2002), *Multiculturalidade e Educação a Distância*, Universidade Aberta, Lisboa, pp.8-9. 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.*

[31] 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, pp. 224-237

2. Contextualização em África

2.1. As línguas africanas e as diferentes experiências educativas

De acordo com a Professora Amélia Mingas, as línguas faladas em Angola foram, a partir de um determinado momento da colonização, oficialmente relegadas para segundo plano, tendo ficado numa situação de periferia, tal como os seus locutores, em relação à participação na vida política, económica e cultural. Numa tentativa de alterar a situação, decidiu-se designá-las, após a independência, como "línguas nacionais". Porém, na realidade, não o são. Para tal, teriam que ser largamente difundidas por todo o país, de modo a serem reconhecidas como tal por todos os angolanos. Como isso não se verificou, estamos tão somente perante "línguas étnicas". E é por essa razão, que não nos é "(...) estranha a tendência para se pensar, maioritariamente, muito mais como Ambundos ou Bakongos do que como Angolanos."[32]

Na opinião de Joseph Poth, especialista em didáctica de línguas junto do Instituto Nacional de Educação da República Centro Africana, as principais razões para a introdução das línguas africanas decorre, essencialmente de:

> "- O índice de reprovação na escola primária atinge proporções alarmantes, visto que os alunos dominam mal as línguas estrangeiras através das quais o ensino é veiculado;
> - Os progressos realizados pela linguística, no que concerne à descrição dos sistemas de funcionamento das línguas, vêm comprovar que esta ciência está capaz de resolver no plano teórico, as dificuldades até então consideradas insuperáveis;
> - A evolução da psicologia pôs em evidência a importância primordial da língua materna no desenvolvimento psicomotor, afectivo, moral e cognitivo da criança;
> - A necessidade de fundamentar os programas de ensino – e consequentemente os de formação – numa autêntica pedagogia do meio que leve em conta todos os aspectos da realidade cultural,

[32] MINGAS; Amélia Arlete (2002), *A Importância das Línguas Angolanas na Unidade da Família Angolana*, texto apresentado nas jornadas da Universidade Jean Piaget, Luanda de 7 a 9 de Novembro de 2002, pp.1-2; Também *In*, htpp://www.uea-angola.org/artigocfm?ID54, em 23/11/03. Também na República da Namíbia não existe um termo único para referir as línguas faladas naquele país. Ocasionalmente são chamadas como "línguas nacionais" ou "língua maternas"; *cf.* AUGULA, Nahas (1993), *Language policy evolution and implementation: Choices and limitation*; *In*, MEC (1993),p.17; também chamadas "línguas de casa", "línguas locais"; *cf.* Haacke, W.H.G. (1993/4), *Language Policy and planning in independent Namibia*, Anual Review of Applied Linguistics, 14, p.244. Também para Augula, "linguas nacionais" são "língua de casa" e "línguas maternas" *cf.* AUGULA, Nahas, *op. cit*., p.18; *cit. in*, LEGÈRE, Karsten (1998), *Línguas na Educação. Namíbia: Realizações e Problemas (enfoque nas Línguas Namibianas)*; *In*, STROUD, Christopher; TUZINE, António (1998), *Uso de Línguas Africanas no Ensino: Problemas e Perspectivas*, INDE, Maputo, p.157. Apesar de "línguas nacionais" ser a designação oficial utilizada em Angola, sempre que possível (e apenas em relação a Angola) passaremos a intitulá-las de línguas africanas de Angola.

> linguística e humana da África actual torna-se um imperativo; 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."[33]

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 excepção.[34] Joseph Poth, informa-nos que a mera prática pedagógica já 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 da seguinte forma:

> "(...) 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 brutamente 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."[35]

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

---

[33] POTH, Joseph (1979), *Línguas Nacionais e Formação de Professores em África*, Edições 70, Lisboa, p.11
[34] *Idem*, p.21
[35] *Idem*, p.28

factores económicos, políticos, ou religiosos é imposta à população adulta de um país ou de uma determinada região, esse mesmo idioma "não se impõe automaticamente às crianças, cujas necessidades (de ordem diferente), podem ser perfeitamente satisfeitas pelo falar materno."[36]

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.

> "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."[37]

QUADRO 5.4 – LÍNGUA DE INSTRUÇÃO NO 1º ANO DA ESCOLA PRIMÁRIA NO PERÍODO COLONIAL – 1998 (Nº DE PAÍSES)

Ex-Potência Colonial	Utilização exclusiva da língua metropolitana	Utilização de uma ou mais línguas africanas
Bélgica	1	2
França	11	4
Grã-Bretanha	2	13
Portugal	5	0

Fonte: Banco Mundial [38]

Almerindo Jaka Jamba, actualmente embaixador de Angola na UNESCO, considerou que os argumentos, que se encontram na base da promoção exclusiva do ensino na língua oficial e de escolaridade eram simplistas e se baseavam na necessidade de facilitar a unidade nacional ou no mais fácil acesso ao mundo moderno.[39] 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:

---

[36] *Idem*, p.32

[37] PEREIRA, Maria Laura Monteiro (1989-1990) *Ensino do Português em África*, *In*, MATOS, Artur Teodoro; MEDEIROS, Carlos Laranjo, Dir., *op. cit*., p.222

[38] RELATÓRIO DO BANCO MUNDIAL (1988), p.44, *cit. in*, HYLTENSTAM, Kenneth; STROUD, Christopher (1997), *II. Questões Linguísticas*, INDE, Maputo, p.14

[39] 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

> "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)."[40]

Porém, estes aspectos suscitam duas questões:

1º) 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 à construção da nação e ao sentido de angolanidade?

2º) Será que as experiências educativas do tempo colonial e do pós-independência, que sempre utilizaram com exclusividade a Língua Portuguesa no ensino, concorreram para uma maior escolarização dos angolanos, com vista à modernização e desenvolvimento do país?

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: Suíça, Canadá, Espanha, 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?

Vamos procurar conhecer um pouco melhor a tipologia da política linguística Oficial em África, bem como algumas experiências educativas de países africanos (quadro 5.5).

---

[40] 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

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 assentou em questões religiosas. Também a Mauritânia e Marrocos experimentam ameaças de secessão motivadas por compromissos étnicos.

QUADRO 5.5 – 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)
2. Mixoglótica A língua nacional e uma língua estrangeira são co-oficiais	**Língua nacional com:** **Francês:** (Burundi, Chade, Ruanda) **Inglês:** (Botswana, Quénia, Lesotho, Malawi, África do Sul; Swazilândia **Árabe:** (Somália) **Inglês + Francês:** (Seychelles)
3. 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[41]

Paralelamente, 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 Quénia e a Somália, apresentam dificuldades em manter coesos os seus países contra rivalidades clânicas, étnicas ou regionais.

[41] SURE, Kembo, *op. cit.*, p.92

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.

2.1.1. Na África do Sul

Tal como a grande maioria dos Estados, a República Sul-Africana é constituída por uma sociedade multicultural e plurilingue. Mas, ao contrário de muitos Estados africanos, este país passou a consagrar este facto na sua própria Constituição:

> "- 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 multilinguísmo."[42]

Ao consagrar o multiculturalismo e plurilinguismo na sua 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;

[42] 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

- 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);
- A possibilidade de alienação;
- A morte cultural e linguística.

Contudo, já existiam experiências bilingues na instrução primária desde o tempo do *apartheid.* Nas chamadas escolas negras, a língua materna era usada durante os primeiros quatro 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, Vic Webb enumera oito possíveis obstáculos, que procuram impedir a implementação dos princípios do multiculturalismo e do plurilinguismo de forma completa e efectiva, não só, na África do Sul, mas também em outros países africanos. De acordo com a opinião deste investigador:

> " 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.[43]
> 3. 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;

[43] BAMGBOSE (1991), p.14 e p.37, s/t, s/e, s/l, *cit. in*, WEEB; Vic, *op. cit*., p.84

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, e
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."[44]

A propósito da 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 subtractivo. 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 subtractivo 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 (a língua materna para além de uma outra língua) em vez do bilinguismo subtractivo ou de transição.[45]

Define-se o bilingue, como a pessoa que, para além da sua primeira língua, tem competência comparável numa outra língua e é capaz de utilizar uma e outra em todas as

[44] WEEB, Vic, *op. cit*., pp.84-86
[45] HEUGH, Kathleen (1993), pp.27-29, s/t; s/e; s/l; *In*, WEEB, Vic, *op. cit*., pp.71-72

circunstâncias, com eficácia semelhante.[46] Neste caso, a experiência revela-nos que a criança, ao mesmo tempo que aprende a falar, e está em contacto com duas línguas, aprende as duas sem qualquer esforço, como faria se qualquer uma delas fosse apenas uma só língua. Melhor ainda. Ela não só é capaz de adquirir os dois sistemas linguísticos, como é ainda capaz de os separar e passar rapidamente de um a outro sistema, independentemente das circunstâncias e com plena consciência de dois sistemas, isto é, com plena noção do seu bilinguismo.[47]

2.1.2. 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. 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"[48]

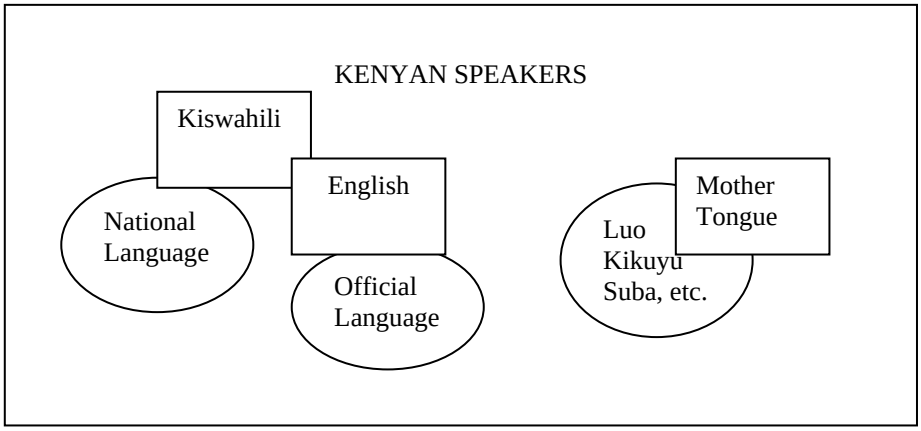
A lógica desta política linguística é a de preservar as identidades étnicas locais (através do ensino da língua materna), edificar uma identidade nacional (através da aprendizagem do Kiswahili), desenvolver as comunicações internacionais e permitir o desenvolvimento económico e tecnológico (através do 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. A realização de um estudo naquele país sobre a proficiência

[46] SIGUÁN, M.; MacKey, W. F. (1986), *Education e Bilinguisme*, Delachaux & Niestlé, UNESCO et Laussanne, Paris, p.11
[47] *Idem*, p.19
[48] SURE, Kembo, *op. cit.*, p.97. Veja-se adiante o quadro 5.6

linguística, padrões de uso da língua e atitudes entre quenianos instruídos inquiriu 805 estudantes de ambos os sexos e de proveniência urbana e rural das escolas secundárias, das escolas de formação de professores e das universidades, tendo chegado às seguintes conclusões:

> "A educação bilingue, no sentido clássico diglóssico, em que as línguas são rigorosamente compartimentalizadas não é funcionalmente sustentável, se o contexto sócio cultural e político geral não apoiar uniformemente todas as língua envolvidas"[49]

QUADRO 5.6 – FUNÇÕES LINGUÍSTICAS DESIGNADAS NO QUÉNIA



FONTE: D. Williams, *In*, Reflexions on the Creative Use of Language in Kenya[50]

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 naquele país 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 Zelândia[51],

[49] *Idem*, p.111
[50] 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 spekers = falantes quenianos; Kiswahili; English = Inglês; Mother tongue = Língua materna; Official Language = língua oficial; National Language = Língua National; 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 sobrepõe-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.
[51] Veja-se, Hirsh, W (s/d), *Living Languages: Bilingualism and Community Languages in New Zeland*, Heinemann, Auckland, *cit. in*, SURE, Kembo, *op. cit.*, p.111

no Canadá[52], na Austrália[53] e nas Filipinas[54]. "Quanto mais tempo uma língua for requerida na educação e, consequentemente, garantir um emprego, tanto mais prestígio ela terá." [55]

Na opinião de Tollefson " a língua é um meio de racionalizar o acesso aos empregos com bons salários."[56] 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."[57] 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, no que concerne a uma maior validação das línguas africanas no Quénia.

2.1.3. 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-Strokes; o Instituto Internacional Africano; a UNESCO; e o factor Missionário. Do ponto de vista filosófico todos consideravam "(...) a

---

[52] Veja-se, CUMMINS, J; SWAIN, M. (1986), *Bilinguism in education*, Longman, London; *cit.*, *in*, SURE, Kembo, *op. cit*., p.111
[53] 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
[54] 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
[55] SURE, Kembo, *op. cit*., p.111
[56] TOLLEFSON, J.W. (1991), *Planning Language, Planning Inequality*, Longman, London, p.8; *cit.*, *in*, SURE, Kembo, op. cit., p.112
[57] *Idem*, s/p, *cit. in*, SURE, Kembo, *op. cit*., p.112

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."[58]

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".[59] 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".[60]

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 e filosófico cardinal, "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. Num último ponto desse mesmo relatório, constava ainda o seguinte:

> "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

[58] 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
[59] *Ibidem*
[60] *Idem*, pp.118-119

> estudante se ele aprendeu a pensar primeiro na sua própria língua e a compreender a sua própria civilização."[61]

Também as missões católicas adoptaram, por sua vez, as línguas africanas, tanto no campo da educação religiosa, como no campo da educação formal. Neste período, os quatro ou cinco 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.

Mas, 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."[62] 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."[63] Com esta fundamentação de ordem prática, os professores, em exercício de funções, lançavam claros sinais para a priorização das necessidades educativas dos alunos, face à política educativa que fora levada a cabo entre 1964 a 1991.

2.1.4. Na Nigéria

Estima-se que a Nigéria possua uma população que se aproxima dos 114 milhões de habitantes[64] e possua para cima de 400 línguas africanas. Todavia, o Hausa, o Yoruba e o

---

[61] VVAA (1951), *O Uso das Línguas Vernaculares na Educação*, UNESCO, Paris, *cit. in*, KASHOSI, Mubanga, *op. cit.*, p.119
[62] KASHOKI, Mubanga, *op. cit.*, p.121
[63] *Ibidem*
[64] 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

Igbo são, por esta ordem, as mais faladas e, 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 três línguas africanas mais faladas na Nigéria são também línguas oficiais. Mas, na prática, o Inglês é a língua oficial. Uma outra língua, o *Pidgin*[65] nigeriano, de base inglesa, é a língua mais falada, mas não tem qualquer reconhecimento oficial, apesar de ser neutro do ponto de vista étnico e nacional em termos de abrangência geográfica.[66]

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 é dirigida sobretudo à Educação. Cobre o sistema educativo desde a pré-primária aos níveis terciários, assim como também 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.

[65] 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

[66] 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

- Ao nível primário (6-11 anos) o meio de instrução será inicialmente a língua materna ou a língua da comunidade imediata e, num estádio 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 três 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 Kanuri em Maiduguri; Yoruba e Igbo em Ibadan; Ibo (ou Igbo) e Youruba em Lagos, etc.[67]

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. Entretanto, 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 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:

> "O Governo considera que é interesse da unidade nacional que todas as crianças devem ser encorajadas a aprender uma das três línguas principais para além da língua materna. Em relação a isto, o Governo considera que as três línguas principais da Nigéria são Hausa, Ibo e Yoruba"[68]

[67] 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
[68] *Idem*, p.9

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 três línguas africanas que considera principais. 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 fazer melhor na sua língua materna, não impede que a política educativa proponha também a Língua da Comunidade Imediata (LIC), como opção. 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 três anos, apenas a função de disciplina de estudo. A língua inglesa é introduzida e ensinada nos primeiros três 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.[69]

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”.

Ainda 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.[70] Ora, segundo Elugbe:

---

[69] BAMGBOSE, A. (1990), *Issues in the teaching of Nigerian languages*. Paper read at the annual Conference of the Committe of Provosts, Colleges of Education, Nigeria College of Education, Ijebu-Ode, September 10-15, 1990, p.2; *cit.*, *in*, ELUGBE, Ben, *op. cit*., p.138

[70] ELUGBE, Ben, *op. cit*., p.139

> "(...) 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."[71]

Mas, 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 seis manuais ortográficos, que cobriam 33 línguas africanas.[72] 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 nove 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 décimal.

Foi publicado, em 1991, 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, pudessem ser 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.

---

[71] *Ibidem*
[72] MUSHOSHY, I (1992), *Research snd development activities of the LDC, NERC, In*, BAMGBOSE, A et al (1992), Eds, Abuja, p.33; *In*, ELUGBE, Ben, *op. cit*., p.141

A nível dos Governos Estaduais, as três instituições públicas de formação de professores, em Agbor, Ekiadolor e Warri, foram instruídas para iniciarem os programas académicos nas línguas locais, com vista à formação de professores. Estes, posteriormente, passarão a ensinar essas línguas africanas nas escolas primárias e secundárias. Mesmo nos Estados basicamente monolingues, onde se veicula o Hausa, Igbo ou Yoruba, continua-se a formar professores nas suas respectivas línguas maternas.

O *Projecto dos Manuais de Leitura de Rivers (RRP)*, do Estado de Rivers, tornou-se num exemplo. Rivers é um Estado multilingue que, adiantando-se ao Governo Federal, tomou a decisão de, já em 1967, desenvolver as línguas locais e tornar a língua materna um fundamento da educação no Estado. Patrocinado pelo Governo Estadual, este projecto beneficiou, inicialmente, de pequenos subsídios da UNESCO e da Fundação Ford. O Professor Kay Williamson, da Universidade de Port Harcourt, é o principal perito linguístico do projecto que, para além de manuais de leitura, elabora também guias de orientação docente, folhetos de ortografia e outras publicações.[73]

O *Projecto primário de seis anos em Ife* que, entre outros objectivos, procurava 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".[74] 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.[75] Este projecto foi financiado pela Fundação Ford, pelo Ministério da Educação do Estado Federal e pela Universidade Qbafemi Awolqwq 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 fazem um trabalho intensivo direccionado para as questões linguísticas.

---

[73] WILLIAMSON, K. (1980), *Small languages in education: the Rivers Readers Project as case history*, In, BAMGBOSE, Ayo, ed. (1977), Language in education in Nigeria: proceedings of the language symposium, Kaduna, October 31-November 4, 1977, National Language Centre, Lagos, p.88; *cit. in*, ELUGBE, Ben, *op. cit*., p.142

[74] ALFOLAYAN, A. (1976), *The six-year primary project in Nigeria*, In, BAMGBOSE, Ayo, ed. (s/d), *Mother tonge education: the west African experience*, The UNESCO Press, Paris, pp.117; *cit. in*, ELUGBE, Ben, *op. cit*., p.142

[75] *Idem*, pp.142-143

Na opinião de 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, 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, consequentemente, ao ensino das suas próprias línguas.[76]

2.1.5. No Congo Democrático

A República Democrática do Congo é também um país multilingue, mas com poucas línguas africanas consideradas predominantes. Estima-se que um total de 206 idiomas sejam falados por uma população correspondente a cerca de 30 milhões de habitantes.[77] 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.[78]

QUADRO 5.7 – 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

[76] BANCO MUNDIAL, *op. cit.*, p.148

[77] BAMGBOSE, A. (1991), *Language and the Nation. The Language Question in Sub-Saharan Africa*, Edimburgh University Press, Edimburgh, , p.2, *cit. in*, HYTENSTAM, Kenneth, STROUD, Christopher, *op. cit.*, p.19

[78] 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

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 congoleses, 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 depois para Francês, nas classes mais avançadas. Todavia, 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. 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. 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. 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, formação pedagógica apropriada e, principalmente, falta de vontade política e apoio das populações.[79]

2.1.6. 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. Nela evidenciavam-se as suas preocupações com as línguas africanas do país:

> "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.

[79] HYTENSTAM, Kenneth, STROUD, Christopher, *op. cit*., p.22

> 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".[80]

Depois da independência, a Namíbia optou pelo Inglês como língua oficial, conforme se encontra expresso no ponto 1 do artigo 3º da sua Constituição.[81] Logo, 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 saído no *Windhoek Advertiser* (16/07/1994) que, sobre esta questão, expôs o seguinte:

> "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 portanto ridículo ter o Inglês como língua oficial."[82]

Mas apesar da sua fraca base social, um facto que, de modo algum, era desconhecido pela SWAPO ao formular os princípios da sua política linguística, havia a repulsa pelo Afrikaans, estigmatizado como "língua de opressão" apesar de ser uma língua franca falada em todo o país. Mas 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 Nelson Mandela a fazer um discurso em Afrikaans, dirigido a 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".[83] Ora, 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:

---

[80] 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

[81] ANGULA, Nahas (1993), *Language Policy evolution and implementation: Coices and limitations*, *In*, MEC (1993), p.18; *cit. in*, LEGÈRE, Karsten, *op. cit*., p.154

[82] LEGÈRE, Karsten, *op. cit*., p.154

[83] MANDELA, Nelson (19 de Setembro de 1994), *Afrikaans is OK – Mandela*, The Namibian, p.8, s/l, *cit. in*, LEGÈRE, Karsten, *op. cit*., p.155

- Um elevado número de professores sem suficiente competência linguística em Inglês e que agora tem que usar o Afrikkans;
- 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.[84]

Contudo, foi a partir da Conferência de Ongwediva[85], em 1992, que se constituiu um documento básico que aborda o papel das línguas africanas da Namíbia na educação. Citamos agora alguns aspectos desse documento considerados relevantes para o *status* e promoção das mesmas:

> "(...) 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 indígena 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.

[84] FAIR, Kristi (1994), *Passing and Failing Learners: Policies and Pratices 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."

[85] 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

> 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 tribais 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"[86]

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 que emergiram dos documentos da Conferência de Ongwediva poderão ser resumidos do seguinte modo:

> "- A igualdade dos alunos estudarem através da sua própria língua particularmente nos primeiros anos de escolarização;
> - A promoção da identidade linguística e cultural dos alunos;
> - A promoção do Inglês como língua oficial da nação;
> - O reforço da unidade."[87]

[86] ANGULA, Nashas, *op. cit.*, pp.19-21
[87] 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

QUADRO 5.8 – DISTRIBUIÇÃO DAS LÍNGUAS NAMIBIANAS NO SISTEMA EDUCATIVO

Língua	Alfabe-tização 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)[88]

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. Na Namíbia, a maioria das línguas inseridas no quadro (5.8) 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, 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 discentes), (Ru-)Gciriku (1,6% do total de discentes) e também (Thi)-Mbukushu (1,3% do total de discentes). Cerca de 229.000 crianças aprendiam em (Oshi-) Kwanyama (20,6% do total de discentes) e também (Oshi-)Ndonga (16,3% do total de discentes) apenas como meio de instrução. Ora os falantes destas duas línguas, que se inserem no grupo genérico conhecido por "Oshiwambo", representam 51,4% da população namibiana, de acordo com o censo de 1991. Também 7,3% das crianças são locutores em (Otji-)Herero que, por sua vez, correspondem a 8% da língua materna dos namibianos. Todavia, este idioma é também ensinado em escolas onde estudam alunos não-Herero. O Khoekhoegowab é falado por 10,5% das crianças que

[88] LEGÈRE, Karsten, *op. cit.*, p.165

frequentam as escolas (12,6 dos namibianos são Nama/Damara).[89] 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. Todavia, 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 já há anúncios de algumas vagas profissionais, que requerem um conhecimento de uma língua africana para além do Inglês.[90]

2.2. 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."[91] Daí que, desde o século XVII, permaneça válida a máxima pampaedica de Coménio em prol do aperfeiçoamento da natureza humana – *Omnes*, *Omnia*, *Omnino*. 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."[92] Amélia Arlete Mingas justifica assim esta sua afirmação:

> "A VA [variante angolana] e, como se torna óbvio e notório, a LP [Língua Portuguesa] em processo de vernaculização, pois ela está a adaptar-se cada vez mais, à situação sociocultural

[89] HAACKE, W.H.G. (1993/1994), *Language policy and planning in independent Namíbia*. Annual Review of Applied Linguistics, 14, p.242, (s/l); *cit. in*, LEGÈRE, Karsten, *op. cit*., pp.166-167
[90] LEGÈRE, Karsten, *op. cit*., pp.168-169
[91] FREIRE, Paulo, *op. cit*., p.46
[92] MINGAS, Amélia Arlete, *op. cit.,* p.2

> angolana, munindo-se de elementos que a permitem melhor viabilizar o contacto entre os Angolanos, que têm como Lm [Língua materna] línguas africanas locais (...)"[93]

Torna-se difícil enquadrar a Língua Portuguesa no conjunto das línguas estrangeiras, quando as camadas mais jovens, que residem nos principais centros urbanos, dificilmente se expressam numa outra língua, que não o Português, mesmo quando é frágil a sua competência linguística neste idioma.[94] Caso semelhante encontrámos na experiência namibiana em relação ao Afrikaans. Daí que, também Ana Maria Martinho tenha afirmado:

> "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"[95]

"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."[96] Contudo, porque também existe a escola da vida, "não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é único lugar onde ela acontece (…) o ensino escolar não é a única prática e o professor não é o seu único praticante."[97]

3. Contextualização em Angola

3.1. Direitos e capacidades face às necessidades de formação. Ensinar quem?

3.1.1. Democratização do ensino

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,

---

[93] MINGAS, Amélia Arlete (5 de Junho de 2001), *Português, Língua Vernácula de Angola*, *In*, Cadernos CPLP (2002), *Instituto Internacional de Língua Portuguesa*, CPLP, Lisboa, p.70
[94] ZAU, Filipe (2002), *op. cit*., p102
[95] MARTINHO, Ana Maria Mão-de-Ferro (1995), *A Língua Portuguesa em África: Educação, Ensino, Formação*, Pendor Editorial Lda, Sínteses –3, Évora, p.16
[96] BRANDÃO, Carlos Rodrigues, *op. cit*., p.7
[97] *Idem*, p.9

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."[98]

Ao falarmos de democratização do ensino, não nos referimos somente ao direito universal à educação, mas também à composição sócio-cultural do contingente escolar; ou seja, ao equilíbrio, na representação proporcional de classes e camadas sociais, de sexos, de regiões, de etnias…, para além das seguintes acepções:

> "- Conteúdos e valores de ensino/aprendizagem explícitos e implícitos, predominantes no sistema (currículo manifesto, currículo oculto, meios de ensino, práticas pedagógicas, etc.);[99]
> - Governo e funcionamento das escolas (órgãos e formas de gestão, relações intra-institucionais, entre pessoas e grupos) e a relação delas com as autoridades político-administrativas da educação (centrais, regionais, locais);
> - Participação das forças e interesses sociais e culturais organizados, bem como dos grupos mais directamente implicados (professores, alunos, pais) na definição das políticas educativas;
> - Relações de articulação do sistema educativo, tecnológico, social e cultural."[100]

De uma forma sumária indicámos os domínios e os parâmetros do conceito de democratização no ensino. Todavia, este conceito volta a ganhar uma nova dinâmica e uma maior visibilidade com a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (Jomtien, 1990) e, mais tarde, com o *Fórum Mundial sobre Educação para Todos* (Dakar, 2000) que, no plano operacional, lançaram um conjunto de desafios e metas a serem alcançadas no âmbito da universalidade da instrução primária. Como também já afirmámos, a resposta angolana a Jomtien, fez-se sentir com a realização da *Mesa Redonda sobre Educação para Todos* (1991). Mais tarde, no quadro da Reformulação do

---

[98] LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO, *op. cit.*, art.º 6, p.1290

[99] 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; *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 Devolopment 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

[100] LES POLITIQUES DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION EN AFRIQUE SUB-SAHARIENNE (1987), UNESCO, Paris ; s/p ; *cit. in*, ZAU, Filipe (2002), *op. cit*., pp.210-211

SEE, ao diagnóstico intitulado *Exame Sectorial da Educação* (1992), ao *Plano-Quadro Nacional de Reconstrução do Sistema Educativo* (1995) e, posteriormente, em 2001, à *Estratégia Integrada de Educação para Todos (2001-2015)*.

A documentação concernente a estes quatro importantes momentos educativos, refere-se à programação de acções educativas nos diferentes níveis de ensino e âmbitos de actuação, tal como já referimos no capítulo anterior. 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 beneficio 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.

3.1.2. Capacitação para o ensino

B. Boom defende que é possível numa escola, quase todos os alunos (95%) atingirem metas de sucesso se, na prática docente, o professor utilizar estratégias que englobem, de acordo com a sua designação, as cinco 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."[101]

[101] 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, Colecção Ser Professor, Porto, pp.47-48

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".

Também para Bloom, não existe uma estratégia universal delineada, um professor ideal, o melhor currículo estruturado, 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 discentes 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 deverão ser adequadas à realidade dos discentes e contribuírem para o óptimo de aprendizagem de cada aluno. A capacidade para entender o que é ensinado é aqui definida como a maior ou menor capacidade que o professor possua para explicar e fazer entender a mensagem que é emitida perante o aluno.

> "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."[102]

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. Há alunos mais persistentes que outros, no que toca ao alcance dos resultados a atingir. 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.

[102] CORTESÃO, Luísa; TORRES, Maria Arminda, *op. cit.*, p.48

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.”[103]

A Educação, como sector-chave para o desenvolvimento, é uma necessidade colectiva de toda uma nação. O país é potencialmente rico, mas apresenta elevados índices de extrema pobreza, onde grupos populacionais ainda subsistem graças à ajuda humanitária internacional.

O processo de erradicação da pobreza absoluta em Angola implica uma maior escolarização de todos, porque, tal com afirma o Eng. José Eduardo dos Santos, presidente da República de Angola “(...) só com a generalizada formação e constante aperfeiçoamento dos cidadãos angolanos podemos conceber e materializar as políticas que defendemos.”[104]

3.1.3. 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.[105] Este estudo apresenta duas hipóteses:

3.1.3.1. 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

[103] *Idem*, p.49
[104] 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
[105] 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

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 SEE 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 estimava-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.

3.1.3.2. Hipótese B

Uma segunda alternativa, desse mesmo estudo de Narciso dos Santos, 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 angolano já seria na altura enorme e concentrar-se-ia apenas no ensino obrigatório. A Pré-Escolar, a Alfabetização, o Ensino de Adultos e os diferentes tipos de Ensino Especial teriam que ser objecto de esforços acrescidos, ainda no âmbito de uma Educação para Todos.[106]

É certo que estas necessidades em professores e em salas de aulas terão de ser adaptadas porque, entretanto, em 1992, Angola voltou à guerra e mais populações se deslocaram dos seus locais de origem e/ou muitas delas 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 a grande

[106] Veja-se em ANEXOS V-B, V-C e V-D a projecção de discentes até ao ano 2000 com as duas hipóteses de crescimento da rede escolar propostas por Narciso dos Santos, em 1991.

oportunidade para se começarem a esbater as actuais assimetrias entre litoral e interior, levando a escola e o conhecimento ao encontro das necessidades comunitárias dos cidadãos espalhados pelo país.

3.2. A questão dos conteúdos. Ensinar o quê?

3.2.1. Os objectivos 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 seis classes antecede o ensino secundário e constitui a base do Ensino Geral, tanto para o Ensino Regular, como para o Ensino de Adultos.[107] 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."[108]

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 (...)";[109] 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 e a consequente melhoria da qualidade de vida;"[110]

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

[107] LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO, *op. cit.*, art.º 17
[108] *Idem*, art.º 18
[109] *Idem*, art.º 3, alínea a)
[110] *Idem*, art.º 3, alínea c)

própria).[111] Referem-se apenas, de forma explícita, à educação intelectual (alínea c); à educação estética (alínea d); e à educação física (alínea e).

3.2.2. A formação transversal

Ao nível do Ensino Primário Unificado de seis classes, a Lei é omissa em relação à educação moral, cívica e patriótica; à educação ambiental e à formação manual e politécnica, quer para o ensino obrigatório,[112] 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 Objectivos Gerais da Educação.[113] Se não no seu todo ideal, para os tempos que correm,[114] pelo menos, na parte indispensável e possível, de acordo com as necessidades educativas expressas pela própria *Lei 13/01*.

3.2.3. O discurso pedagógico

Analisando agora no seu todo os Objectivos do Ensino Primário Unificado de seis classes, interrogamo-nos porque é que os mesmos terão que ser cumpridos em 6 anos e não em quatro 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

---

[111] *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.

[112] "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

[113] "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

[114] Tal como justificamos anteriormente, a função social da escola primária em Angola, deverá ser ainda alargada à educação sexual, à educação ambiental e ao ensino da informática.

mais dois anos lectivos, elevar a competência linguística e, consequentemente, o perfil de saída dos alunos do futuro ensino primário, antes destes entrarem no ensino secundário.[115] 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. As dificuldades constatadas, em finais de 1979, em relação ao processo de superação académica de 20 mil monitores escolares eram evidentes. Para além das dificuldades de carácter político-militar, social e administrativas, do ponto de vista da aprendizagem, o Ministério da Educação passou a saber que estes professores em exercício tinham também:

> "- Dificuldade na compreensão da linguagem utilizada nas UAF – Unidades de Auto-Formação;
> - Monitores com diploma de 4ª classe, mas sem pré-requisitos necessários para a aprendizagem dos novos conteúdos;[116]
> - Ausência de cultura geral e de habilitações básicas de leitura."[117]

Teoricamente, os resultados num futuro exame final da 6ª classe tenderiam para uma melhoria percentual dos resultados, comparados com o que ainda ocorre hoje no exame final da 4ª classe. No fundo, este problema está desde há muito diagnosticado, tanto para a falta de competência linguística dos alunos, como dos professores. Daí que, o moçambicano Zeferino Martins, ex-secretário executivo adjunto da CPLP, tenha afirmado o seguinte:

> "(...) o debate (...) continua aberto, não tanto por razões técnicas e metodológicas, mas sobretudo por aquelas que se prendem com as opções políticas estratégicas. É tempo de fecundar, para não dizer de agir sobre a realidade."[118]

---

[115] 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.

[116] 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 5ª e 6ª classes. Daqui se poderá inferir, qual o perfil de saída dos alunos destes professores.

[117] ZAU, Filipe (2002), *op. cit*., pp. 227-228

[118] MARTINS, Zeferino (21 de Janeiro de 2002), *Texto de apresentação, In*, ZAU, Filipe (2002), *Angola: Trilhos para o Desenvolvimento*, Universidade Aberta, Temas Educacionais, Lisboa, p.7; Zeferino Martins foi também em Moçambique, Director do Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE) e vice-ministro da Educação. "Há também casos como os de Moçambique ou Angola, depois da independência, em que nenhum documento oficial fez referência explícita a uma língua em particular no sentido de a proclamar como a língua oficial, embora em público os argumentos para reter a língua dos

Pensamos também que, em relação às poucas escolas primárias existentes e ao seu precário estado de conservação, ter-se-ia que adaptá-las a uma nova concepção de escola primária (seis classes) e conceber as novas instituições escolares para o Ensino Primário Unificado de acordo com o prescrito na Lei. Uma solução bastante dispendiosa se tivermos em conta que, desde o tempo colonial, as escolas primárias que Angola herdou, estão tecnicamente concebidas em mobiliário e em número de salas para receber crianças apenas até às quatro primeiras classes e não seis.

Contudo, estas observações não deverão, de modo algum, ser entendidas como uma negação à novidade do Ensino Primário Unificado de seis classes em Angola. Como verificámos, isto não é novo em África. Porém, as diferentes experiências por nós conhecidas e aqui apresentadas, levam-nos a inferir que, ao nível do discurso pedagógico, pesou mais a necessidade de se estabelecer uma cooperação efectiva entre as línguas maternas e a língua oficial, do que em reforçar a competência na língua oficial e de escolaridade.

3.2.4. A formação específica e transversal no início da escolarização

3.2.4.1. 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;

---

antigos senhores coloniais (Português) foram discutidos repetidas vezes pelos activistas da FRELIMO ou do MPLA. Consequentemente, esta agitação a favor do Português reflectia também a atitude dos partidos no poder em relação à situação linguística e às mudanças que eles queriam trazer. Para eles a transformação da situação linguística devia ter resultado num aumento regular do papel do Português no seio de uma população que foi privada de qualquer progresso educativo durante a secular dominação colonial portuguesa." No fundo, dever-se-á considerar que a política educativa está embutida no credo político de uma dada entidade. LEGÈRE, Karsten, *op. cit*., pp.151-152

> - (...) propedêutica geral, com vista a futuras aquisições;
> - (...) observação global de cada criança, a fim de detectar possíveis deficiências e prevenir futuras inadequações."[119]

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 diferentes exercícios com as crianças, tais como:

- Exercícios sensoriais (visão, gosto, tacto, audição, olfacto, sensações térmicas e sensações referentes ao peso);
- Exercícios de observação;
- Exercícios tendo em conta o esquema corporal; laterização e orientação no espaço e no tempo;
- Exercícios de atenção e de memória;
- Exercícios de preparação manual e de coordenação visual motora;
- Exercícios de ritmo e de auto-domínio.[120]

Como é óbvio, 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.

> "A aquisição e a aprendizagem de uma competência de comunicação em língua materna, tal como a de uma competência social e cultural àquela indissoluvelmente 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."[121]

---

[119] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (1974), *Ensino Primário*, Secretaria-Geral, Divisão de Documentação, Algueirão, p.2
[120] *Idem*, pp.3-20
[121] MARQUES, Maria Emília Ricardo (1995), *Sociolinguística*, Universidade Aberta, Lisboa, p.29

Todavia, 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 social 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"[122]

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."[123]

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, pretende-se que a criança atinja ainda os seguintes desideratos:

- Desenvolver o seu poder de comunicação com os outros;
- Adequar a livre expansão ao seu próprio ritmo;
- "Proporcionar **a** adaptação do seu próprio ritmo ao ritmo colectivo, nunca por imposição, mas como resultado de circunstâncias que favoreçam o desabrochar de uma disciplina normal."[124]

---

[122] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, *op. cit*., p.1
[123] *Idem*, pp.1-2
[124] *Idem*, p.2

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.

> "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."[125]

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 a beneficiar do multiculturalismo e plurilinguismo existentes em Angola.

3.2.4.2. A Língua Portuguesa e a língua materna

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
- Como disciplina curricular.

[125] *Ibidem*

Estas duas funções complementar-se-iam no esforço de proporcionar ao aluno as melhores condições de aprendizagem, através de uma maior facilitação na comunicação professor/alunos, alunos/alunos, professor/encarregados de educação e escola/comunidade.

O facto de as línguas africanas de Angola não terem sido objecto de levantamento, estudo e normalização adequados, não deve impedir os docentes de ter em conta preocupações pedagógicas direccionadas para uma maior cooperação entre a Língua Portuguesa e as Línguas Africanas de Angola, bem como, para uma estreita ligação entre a Educação, a Cultura e a Informação.

Às crianças, que já tivessem a Língua Portuguesa como língua veicular, nada deveria impedir que aprendessem língua(s) africana(s) dos seus pares ou 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. Todo, tudo, de todas as maneiras – *omnes*, *omnia*, *omnino.*

3.2.4.3. A Matemática

Independentemente de um esquema mais clássico ou mais voltado para as matemáticas modernas, a matemática, após o período propedêutico e ao nível da primeira classe, poderá cumprir os seguintes objectivos:

> "- Desenvolver o raciocínio e o espírito criativo dos alunos;
> - Desenvolver a capacidade de observação, de comparação, de análise e de síntese;
> - Possibilitar a abstracção a partir do estudo de variadas situações concretas;
> - Despertar nas crianças o gosto pela pesquisa de soluções, em presença de uma situação problemática."[126]

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. Daí a aprendizagem desta disciplina dever ser feita em ligação com as situações vividas pelas crianças, tanto no ambiente familiar, como no meio social.

---

[126] *Idem*, p.36

3.2.4.4. 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, essas deverão ser ampliadas e adquiridas novas experiências. Porém, 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, consequentemente, diferentes caminhos para a "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.[127]

3.2.4.5. 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 comunicação, como mais uma forma de realização pessoal."[128] 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" pode resultar numa rejeição futura da criança. Aqui o desenho deve ter como alvo o desenvolvimento da sua criatividade e da sua sensibilidade estética. Logo, deverá ser apenas estimulado e nunca imposto. Os exercícios propedêuticos sensoriais, referentes à visão, ao tacto e os de observação, auxiliarão a educação visual e constituirão estímulos para o desenvolvimento da expressão plástica.

3.2.4.6. 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.

---

[127] *Idem*, p.59
[128] *Idem*, p.64

3.2.4.7. 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 educá-las 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 ainda canções infantis de outros países. Poderá ainda contribuir como meio facilitador da aprendizagem de uma língua segunda. Quer se trate da Língua Portuguesa, de uma língua africana de Angola, ou de uma língua estrangeira. A música desperta o interesse das crianças e, consequentemente, estimula a sua discriminação auditiva.

3.2.4.8. A Educação Física

A actividade física e a actividade lúdica são determinantes para o desenvolvimento integral das crianças. 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 de índole psico-motora. Os jogos clássicos e tradicionais devem ser realizados pelas crianças. 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 a condução das suas vidas futuras.

3.2.4.9. Educação ambiental, moral, cívica e patriótica

Como vimos anteriormente o respeito pela Natureza torna-se cada vez mais uma necessidade imperiosa nos dias de hoje.

Nas disciplinas de Ciências Geografico-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 patriótica. A título de exemplo: a atitude ambiental, moral, cívica e patriótica face ao lixo, de modo a evitarem-se os despejos anárquicos pelas ruas.

3.2.5. A formação específica e transversal em outras classes

3.2.5.1. A Língua Portuguesa

Hyltenstam e Stroud afirmam que grandes sectores da população, na maioria dos países africanos, são bilingues ou multilingues. "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." E acrescentam:

> "Historicamente, e na época actual, os grupos de falantes vizinhos aprenderam as línguas uns com os outros, as línguas dos mercadores e, 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."[129]

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",[130] ainda não podemos testar o que Mehler e Dupoux afirmam:

> "A aquisição das estruturas fonéticas das duas línguas começa muito cedo na criança nascida num ambiente bilingue; mas as experiências realizadas sobre sujeitos nos primeiros meses de vida, atestam que uma das duas línguas, frequentemente a da mãe por 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."[131]

---

[129] HYLTENSTAM, 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

[130] *Idem*, pp.220-221

[131] 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

3.2.5.2. 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 Plano de Estudos, para o Ensino Primário Unificado de seis classes, deveria ser composto ainda 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 quatro anos consecutivos de contactos com este idioma (quatro 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, estas crianças, já dominam 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, pelas razões já atrás apresentadas. 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.

> "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."[132]

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 (...)."[133]

---

[132] REFORMA EDUCATIVA (s/d), *Programa do 1º ciclo do Ensino Básico*, Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário, Ministério da Educação, Lisboa, p.47
[133] HYLTENSTAM, Kenneth; STROUD, Christopher, *op. cit.*, p.242

3.3. A questão metodológica. Ensinar como?

3.3.1. 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 da 1ª à 12ª classe:

- A estrutura de Educação Regular;
- 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. Implica a presença do professor em sala de aula. No início deste capítulo tivemos a oportunidade de apresentar em esquema, o micro-sistema relativo ao modo como se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem 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."[134]

Se a modalidade de ensino directo (face a face ou presencial) implica a presença física do professor em sala de aula, já a modalidade de ensino indirecto, não. O Subsistema de

[134] LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO, *op. cit.*, artº31

Educação de Adultos, por ser organizado de acordo com princípios andragógicos[135] "obedece a critérios a serem estabelecidos por regulamentação própria"[136] e estrutura-se em:

- Ensino primário (alfabetização e pós-alfabetização);
- Ensino secundário (organizado em dois ciclos unificados).

3.3.1.1. 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. Daí que a educação, para os adultos, tenha também como fins: o trabalho, a cultura e o exercício da cidadania. 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 individualidade.

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; isto é, 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.

---

[135] 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.
[136] LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO, *op. cit.*, art.º 34

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 gozam. 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:

- Aceitação da responsabilidade (procura assumir a responsabilidade dos seus actos);
- Predomínio da razão (tem capacidade para generalizar, julgar e decidir);
- Equilíbrio da personalidade (assume a condução da sua própria vida).[137]

Tal como a criança ou adolescente, o adulto continua a desenvolver-se. Normalmente, tem condições para adquirir novos conhecimentos, aceitar novos valores, criar novos interesses, formar novas habilidades e atitudes dentro e fora da escola. Contudo, contrariamente à criança e ao adolescente, o estudante adulto é antes de tudo um produto normal da sociedade em que vive e membro pensante e actuante da mesma. Daí que seja um educando que:

- Sabe que é responsável pelos seus actos e que, além disso, deseja sê-lo;
- É capaz de ver com objectividade o Mundo e os acontecimentos da vida;
- Tem capacidade para abstrair, generalizar, julgar, deduzir e induzir, seguir e construir;
- É sujeito activo da sua própria educação e não um mero objecto das influências do educador.[138]

---

[137] LUDOJOSKI, Roque (1972), *Andragogia e educación del adulto*, Buenos Aires, Guadalupe, s/p; *cit. in*, 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). Também em INSTRUMENTOS DE ENSINO DE ADULTOS E A DISTÂNCIA (1982), Contebrás, Brasília-DF (manual de instrução)

[138] *Idem*, p.10, *cit. in*, ZAU, Filipe; CUSTÓDIO, Irene; CALAF, Suely; *op. cit.*, pp.14-15

Logo, a Educação de Adultos deverá ser, sobretudo, entendida como um processo, que visa complementar as insuficiências que um adulto comporta, 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 pedagógico, do qual se podem esperar frutos positivos a favor dos próprios adultos e da comunidade a que pertencem.

3.3.1.2. A aprendizagem nos adultos

A aprendizagem é uma experiência humana universal. O indivíduo de que aprender a alimentar-se, a vestir, a falar, etc, ou seja, 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.

> "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"[139]

No entanto, podemos entender a aprendizagem como 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 aluno necessita possuir certas habilidades e dominar determinados conteúdos que lhe servem de base; isto é, os chamados pré-requisitos. Quando uma pessoa está pronta para uma nova aprendizagem é porque desenvolveu as habilidades necessárias e também

---

[139] ROGERS, Jennifer (1976), *Ensino de Adultos*, Livraria Martins, Lisboa, p.62, *cit. in*, ZAU, Filipe; CUSTÓDIO, Irene; CALAF, Suely; *op. cit.*, pp.18-19

interesses relacionados com a nova aprendizagem. Na medida em que o estudante adulto puder aprender segundo o seu próprio ritmo, desde que 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 nada serve forçar-lhe a velocidade. Toda a aprendizagem é uma auto-aprendizagem e só aprende o indivíduo que, ao enfrentar a matéria de ensino, esteja, de facto, motivado para aprender. De acordo com Allen Tough, um estudioso sobre as principais motivações dos adultos face ao processo de aprendizagem, "um adulto aprende sobretudo quando não é ensinado."[140] 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

[140] KNOWLES, Malcolm (1980), *The modern pratice 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

tempos livres e encontrar uma filosofia de vida que, aparentemente, lhes dê algum significado.[141]

3.3.1.3. 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).

3.3.1.3.1. 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 …"[142] Todavia, estes factores também aparecem sob a forma de influência positiva, quando, por exemplo, se encontram relacionados com a aspiração profissional, com melhoria salarial.

Em relação à idade verifica-se que:

a) A inteligência não declina com a idade. A pessoa pode obter, aos 50 anos, resultados num trabalho, com a mesma qualidade daqueles que realizara aos 40 anos;
b) 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;

[141] 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

[142] 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

c) 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;
d) A aptidão motriz diminui acentuadamente, por isso os movimentos das pessoas mais velhas são mais lentos que os dos jovens. Por exemplo: no andar, na gesticulação e em todos os demais movimentos do corpo;
e) 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;
f) 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:

a) Insegurança e medo face a situações novas, porque teme expor-se ao ridículo e ao fracasso;
b) Resistência às mudanças, pois a novidade obriga a renunciar a um conjunto de pontos de vista ou ideias arreigadas 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;
c) Redução da sua participação nas actividades novas, sobretudo, após os 40 anos de idade, dada a consciência do papel social que já desempenham com a "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 acontecer, mesmo quando esse 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. 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. Tem o adulto, por outro lado, consciência das suas limitações e, em decorrência disso, é fundamental dar-lhe conhecimento imediato dos resultados obtidos, a fim de que possa corrigir os seus próprios erros.[143]

3.3.1.3.2. Factores domésticos

Passando agora aos factores domésticos, é de frisar que, não poucas vezes, o adulto não dispõe de tempo para realizar as tarefas de aprendizagem; ou porque necessita estar no lar, ou porque necessita de ampliar a jornada de trabalho para equilibrar o 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

[143] LUDOJOSKI, Roque, *op. cit.*, s/p, *cit. in*, ZAU, Filipe; CUSTÓDIO, Irene; CALAF, Suely; *op. cit.*, pp.23-28

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.[144]

3.3.1.3.3. Factores externos

Os factores externos são aqueles que, não dependendo directamente das próprias pessoas, 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:

3.3.1.3.3.1. 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 o indivíduo realizou, 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. Quantos mais contactos o adulto tenha tido com a Educação, maior tendência apresenta para procurar outros. Quanto menos instrução tenha recebido, menos deseja ampliar os seus conhecimentos. Daí a necessidade de se estimular sistematicamente o estudante adulto.

---

[144] *Idem*, pp.29-31

3.3.1.3.3.2. O papel social

As pessoas também desempenham papéis sociais como responsáveis, dirigentes ou, apenas, membros da força produtiva do país. Em relação a esses papéis, a sociedade estabelece exigências e espera que os seus membros as satisfaçam. Ora, 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, os adultos tendem a aprender com maior facilidade, quando aquilo, que aprendem, os ajuda a desempenhar satisfatoriamente as suas funções. Porém, se o papel social, que eles 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 aos adultos oportunidades de estudo, mas também estimular a sua participação, pela valorização do papel social que desempenham.

3.3.1.3.3.3. 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 a 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.

3.3.1.3.3.4. A circunstância política

Ainda dentro dos factores externos há a considerar a circunstância política. O homem, enquanto cidadão, é, por essência, um animal político. Do ponto de vista político, 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.

3.3.1.4. 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."[145] 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:

[145] *Idem*, p.10, *cit. in*, ZAU, Filipe; CUSTÓDIO, Irene; CALAF, Suely, *op. cit.*, p.35

- O método deve despertar no adulto a consciência da necessidade de se instruir e de se alfabetizar;
- Deve partir dos elementos que compõem a realidade autêntica do educando: o seu mundo de trabalho; as suas relações sociais; as suas crenças, valores, gostos artísticos, gíria, etc. enfim, a sua cultura;
- Deve ser criado pelo aluno, que estabelecerá um acordo de trabalho educativo com o seu professor.

Vejamos 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 discente;
- A experiência do aluno, no processo pedagógico, é relativamente pequena; já no processo andragógico é muito mais longa, devendo o professor tirar partido dela, como recurso;
- As técnicas de ensino relacionadas com o tipo de discentes. Nesta conformidade, enquanto que na Pedagogia se deve incidir bastante nas técnicas de transmissão da informação (leitura, escrita, apresentações clássicas e audio-visuais); 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).[146]

3.3.1.5. O Ensino a Distância

O Ensino a Distancia é uma modalidade do ensino indirecto e está exclusivamente vocacionada para a aprendizagem dos adultos. Contudo, o Ensino a Distância não constitui

[146] KNOWLES, Malcolm, *op. cit.*, p.42, *cit. in*, CARMO, Hermano (1997), *Ensino Superior a Distância*, Vol. I, Universidade Aberta, Lisboa, p.316

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", por decisão do I Congresso do MPLA, em 1977.

> "Os Cursos de superação permanente visam aperfeiçoar agentes do ensino que o colonialismo chamou 'monitores escolares', e que serão cerca de 15.000 em Angola, 'os professores de posto e os professores primários eventuais e os professores do Ensino Secundário'. Estes Cursos exigem uma atenta planificação e serão dados à distância, de modo a assegurar constantemente o funcionamento das escolas. A orientação destes Cursos será assegurada pelos Institutos Normais de Educação e suas secções nas Províncias correspondentes. É objectivo destes Cursos: preparar os professores progressivamente, com o mínimo de conhecimentos políticos e pedagógicos, que lhes permita elevar constantemente o seu nível cultural e criar-lhes condições apropriadas não só para atingir o nível de professores primários diplomados, mas outros estudos superiores a nível da profissão educacional."[147]

Porém, esta estimativa havia sido feita muito por baixo, na medida em que, só "monitores escolares" inscritos, num primeiro momento, e não em todas as províncias do país, eram mais de 20 mil.[148] Aos monitores herdados, juntaram-se outros professores com a 4ª classe, recrutados um pouco anarquicamente e sem qualquer preparação pedagógica pelas Delegações Provinciais de Educação. Era a forma de, administrativamente, se dar resposta à explosão escolar do pós-independência, resultante dos princípios de obrigatoriedade e gratuitidade do sistema educativo.

A gritante falta de professores, e o baixo nível de escolarização da grande maioria dos docentes angolanos, levou o Ministério da Educação a assinar um acordo tripartido – na altura, entre a República Popular de Angola, o PNUD e a UNESCO – com o objectivo de elevar o nível académico e profissional dos chamados "monitores escolares"; ou seja, os professores habilitados apenas com as quatro primeiras classes da instrução primária que, desde o tempo colonial, leccionavam nas zonas rurais, crianças da primeira à quarta classe e, em alguns casos, com as quatro classes numa mesma sala de aula.

Depois da independência herdaram-se os antigos "monitores escolares" e recrutaram-se novos. A meta governamental passou a ser a de elevar, numa primeira etapa, o grau

---

[147] TESES E RESOLUÇÕES DO I CONGRESSO DO MPLA (1978), INA, Luanda, p.77

[148] Para conhecimento mais aprofundado do processo de superação de professores no Ministério da Educação, consultar ZAU, Filipe (2002), *Angola: Trilhos para o Desenvolvimento*, Universidade Aberta, Temas Educacionais, Lisboa, pp.225-231

académico de 20 mil professores habilitados com a 4ª classe, até ao nível da 6ª classe e, posteriormente, numa segunda etapa, mais 20 mil professores do ensino básico, da 6ª classe até à 8ª classe, utilizando a metodologia do Ensino a Distância.[149] A avaliação desta primeira experiência destacou sobretudo duas dificuldades marcantes:

- A fraca preparação de base do pessoal docente;
- As dificuldades de comunicação constatadas no decurso do processo de aprendizagem.

As dificuldades de comunicação, que se registaram ao longo do curso decorreram, sobretudo, da pouca competência dos monitores (formandos) no domínio da língua de aprendizagem (o Português) – uma vez que, para grande parte deles, esta não é a sua língua materna – e, não tanto, das deficiências nos materiais de aprendizagem, que acabaram por ser corrigidas. Se estes professores apresentaram dificuldades na compreensão do material de auto-formação, redigido na língua de escolaridade, é certo que não poderemos aguardar bons resultados escolares das crianças que estão sujeitas à sua docência.

Um dos aspectos fundamentais que se evidencia no ensino a distância é que o professor e o estudante adulto, normalmente, não se encontram juntos, ao longo do processo de aprendizagem. 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);
> - O 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)."[150]

[149] O modelo herdado provinha do Brasil, nomeadamente do CETEB – Centro de Ensino Técnico Brasileiro – que através do ensino a distância, procurava elevar o nível académico dos seus "professores leigos", que correspondem aos monitores escolares em Angola.
[150] CARMO, Hermano (1997), *op. cit.*, pp.191-192

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 discente 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)[151] 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."[152]

Todas estas estratégias se tornam indispensáveis à formação dos docentes para o futuro ensino primário unificado de seis 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.

3.4. Os professores que temos

3.4.1. Situação

Se em textos oficiais e outra documentação produzida pelo Ministério da Educação se tornou possível chegar à informação relevante, o mesmo já não sucede em relação à informação estatística.[153] Oficialmente, já se reconhecia, desde 1991, que as próprias projecções demográficas existentes poderiam não reflectir com exactidão a situação educacional do momento. As mesmas basearam-se em projecções das Nações Unidas para África e nos censos parciais realizados nalgumas regiões do país, mas já em período da guerra civil. É, sobretudo, através destes dados, que se vêm apreciando as taxas de escolarização e a cobertura do SEE.

[151] MARQUES, Maria Emília Ricardo (2003), *Português, Língua Segunda*, Universidade Aberta, Lisboa, p.16
[152] CARMO, Hermano (1997), *op. cit*., p.195
[153] LIMA, Maria de Jesus Sousa; FRIAS, Maria de José Matos, *op. cit*., p.3

Aos problemas ligados ao recrudescimento da guerra, ao êxodo das populações e à falta de recenseamento geral, acresce ainda o pouco rigor no preenchimento dos mapas estatísticos, o que impede a realização de um tratamento homogéneo e rigoroso dos diferentes indicadores, que caracterizam o sistema educativo:

> "Com efeito, numerosas são as províncias onde, para determinado ano lectivo, não existem dados sobre as escolas, os professores, a distribuição etária dos alunos ou sobre o seu aproveitamento. Regra geral, teremos que recorrer à análise sobre dois ou três anos consecutivos, para conseguirmos uma fotografia, o mais correcta possível, da situação existente."[154]

Com o reinício da guerra civil, em 1992 e, posteriormente, em 1998, a situação, já de si extremamente complexa, acabou por se tornar cada vez mais difícil de gerir, uma dificuldade que se mantem até aos dias de hoje, já que a guerra se prolongou até Abril de 2002. Todavia, o corpo docente em exercício no I Nível do Ensino Geral[155] é caracterizado, por responsáveis da própria DNFQE, do seguinte modo: "instável, heterogéneo e frustrado".[156]

Logo após a independência a escola era 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

---

[154] ALPIARÇA; João (1991) *op. cit*., pp.7-8

[155] O Ensino Geral compreende actualmente o I nível (de 1ª à 4ª classe), o II nível (5ª e 6ª classes) e o III nível (7ª e 8ª classes) do Ensino de Base Regular, mais o Ensino Pré-Universitário. O Ensino Geral passou a ser dirigido por um vice-ministro para o Ensino Geral, em substituição do vice-ministro para o Ensino de Base. Só entre 1977 e 1992 foram concebidos três organigramas (1977, 1980 e 1987). Qualquer deles acabou por nunca dar resposta às necessidades do próprio sistema educativo, nem à quantidade e qualidade dos meios humanos e materiais disponíveis. *Cf*., SANTOS, Narciso; PETERSON, Domingos; PAULA, João Santos (1992) *Estruturas Nacionais, Organização e Objectivos*, *In*, Exame Sectorial da Educação, Ministério da Educação, Luanda, p.34

[156] LIMA, Maria de Jesus Sousa; FRIAS, Maria de José Matos, *op. cit*., pp.68-69

más condições sociais dos docentes, discentes e da generalidade dos elementos da comunidade (…)."[157]

A guerra foi um verdadeiro sorvedouro de recursos e o país passou a contar com cada vez menos meios financeiros para a Educação, menos infra-estruturas e, consequentemente, menos quadros docentes em quantidade e qualidade. Os professores melhor qualificados (angolanos e portugueses) ou foram abandonando o país ou o exercício da docência nas escolas públicas em Angola, passando a trabalhar sob melhor remuneração salarial em escolas privadas ou empresas carentes de recursos humanos minimamente qualificados para o seu funcionamento. No caso da grande maioria das escolas e empresas privadas, nacionais ou estrangeiras, a remuneração salarial é feita em dólares americanos e não em kwanzas. Este facto foi determinante para a saída dos docentes do sector da educação.

No quadro da função pública, os professores são dos melhores remunerados. Mas, como o salário real não é adaptado à inflação e, não poucas vezes, é recebido com atraso, o vencimento mensal deixa de ser atractivo. Associa-se à questão do salário as difíceis condições de trabalho nas escolas públicas e o baixo status social de que gozam os formadores angolanos do ensino primário, nos dias de hoje: uma classe docente descaracterizada pelo seu baixo nível formativo e considerada, por esse facto, incompetente. Mas não só com os professores do ensino obrigatório.

O estatuto social dos docentes nacionais dos IMN é também considerado baixo, pouco valorizado pela sociedade e pelas próprias autoridades, atendendo não só aos baixos salários, mas, também, ao atraso com que, por vezes, são pagos. De um modo geral, os docentes não se podem apresentar condignamente.[158] O quadro 5.9 ilustra como a situação do corpo docente ligado ao ensino obrigatório já se apresentava extremamente complicada em 1986, ainda antes do recrudescimento da guerra civil em 1992 e, posteriormente, em 1998. Poucos professores possuíam as habilitações necessárias para um ensino de qualidade mínima: o Curso do Magistério Primário do tempo colonial ou o Curso do Instituto Médio Normal do pós-independência. A maioria dos professores tinha em média o correspondente à 6ª classe, ou seja, o equivalente ao Curso de Formação Básica Docente (CFBD) que formava professores para uma situação de emergência. Mas, pior ainda,

[157] *Idem*, pp.44-45
[158] DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION, *op. cit.*, p.44

continuavam a existir muitos docentes apenas com a 4ª classe. Esta situação acabou por se degradar ainda mais, uma vez que a guerra civil apenas terminou em 2002.[159]

QUADRO 5.9 – 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

Obs: PUNIV= Pré-Universitário

FONTE: Gabinete do Plano do Ministério da Educação[160]

Por outro lado, independentemente do baixo número e nível académico-profissional dos professores ligados ao ensino obrigatório, os poucos docentes, considerados com alguma preparação, deslocaram-se para os principais centros urbanos, tal como grande parte da população, em fuga às confrontações militares e à procura de melhores condições sociais.

QUADRO 5.10 – 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 Educação[161]

O quadro 5.10 tem como propósito ilustrar as assimetrias regionais do pós-independência, estabelecendo, a título exemplificativo, a comparação entre o nível académico-profissional

[159] Veja-se em ANEXOS V-E e ANEXOS V-F 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.

[160] 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.

[161] THOMAS, Menga; COUTO, Fernando; ZIVENDELE, Sebastião; M'BALA; Zananga e outros, *op. cit.*, p.78

dos professores em Luanda (litoral) e os professores no Uíge (interior).[162] Todavia, as assimetrias aprofundaram-se ainda mais, devido à guerra.

3.4.2. Necessidades

De acordo com a lei, as modalidades de prestação de serviços para os professores do ensino obrigatório, 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.[163] Porém, para qualquer dos casos, as condições de trabalho apresentam-se difíceis e inadequadas:

> "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 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 (...)"[164]

Como a maior parte dos edifícios escolares públicos está hoje degradada, 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…

Este quadro educativo dramático, que associa a baixa formação académica e profissional dos professores, aos salários pouco atractivos e em atraso, bem como ainda à instabilidade social resultante do pós-guerra, são motivos mais do que suficientes para:

---

[162] ALPIARÇA, João (1991), *op. cit.*, p.11
[163] DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION, *op. cit.*, p.28
[164] 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 dèveloppement de l'Angola: L'Education et La Culture*, Centre Culturel Angolais; Mason de l'Angola; Editions du Centre Culturel Angolais, Paris, p.161

- 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.[165]

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. Contudo, 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 devidamente estruturada.

3.4.3. 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 paz (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.[166]

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

[165] DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION (1996), *op.cit.*, pp.28-29
[166] 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

OGE e grande parte desse montante correspondia aos salários dos professores.[167] Há uma gritante falta de professores e a existência de medidas de contenção orçamental inviabiliza a admissão, no ensino público, de novos quadros docentes.[168]

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."[169]

Para que a instrução em Angola possa gerar desenvolvimento, terão de existir recursos. Daí que, para além da necessidade de 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. Esse esforço deve ser, também, levado a cabo a nível da cooperação bilateral e multilateral e, ainda, através do sistema das Nações Unidas e outras agências financiadoras internacionais.

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."[170] Resta-nos aguardar que esse acordo de princípio possa realmente produzir os seus verdadeiros efeitos no Mundo e, nomeadamente, em Angola.

3.4.4. 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*

---

[167] 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

[168] ESTRATÉGIA INTEGRADA PARA A MELHORIA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO 2001-2015, *op,cit*., p.24

[169] VAN-DÚNEM, Fernando José de F.D. (1991), *op. cit*., p.147

[170] FORUM MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS*; In*, NOTÍCIAS UNESCO, *op. cit.*

Mundial, foi elaborado pelo INIDE, o Plano de Estudos para a formação de professores do ensino primário unificado de seis classes (quadro 5.3). Esta *Fase de Experimentação* – inicialmente prevista para o período de 1991/94, mas interrompida depois do reinício da guerra em 1992 – é coordenada pela Direcção Nacional de Formação de Quadros de Ensino (DNFQE) e executada em novas instituições vocacionadas para a formação de professores primários.[171]

QUADRO 5.11 – PLANO DE ESTUDOS TRANSITÓRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO

	9ª Classe		10ª Classe		11ª Classe	
FORMAÇÃO GERAL	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. 1996[172]

Neste contexto foram criadas 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

[171] 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 Correcção* (de 2004 a 2010); *Fase de Generalização* (de 2006 a 2011); *Fase de Avaliação Global* (a partir de 2012). Veja-se em ANEXOS V-G 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

[172] *Idem*, p.39

para a formação de professores do ensino primário.[173] 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. Ao pensarmos nos professores que queremos ter, temos antes demais que entender o seguinte:

> "A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e, ali, sempre se espera (…) que a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem uns dos outros (…). Mas na prática, a mesma educação que ensina pode deseducar, e pode correr o risco de fazer o contrário do que pensa que faz (…)"[174]

5. Em síntese

Partimos do legado de Coménio, 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 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 distintos. 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,

[173] DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION, *op. cit.,* p.24
[174] BRANDÃO, Carlos Rodrigues, *op. cit.*, p.12

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 e cultural), há ainda a considerar qual a melhor forma de comunicar: para crianças (utilizando adequadamente métodos pedagógicos); 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 número 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 nacional, era uma aposta de futuro. Mas tinham também plena consciência que o esforço dos professores, direccionado para a profissionalização, contribuiria para o reforço do poder estatal. Logo, o Estado não hesitou em criar condições para a profissionalização da docência.

> "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-dois*, 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."[1]

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:

---

[1] NÓVOA, António (1992), *Os professores e a sua formação*, Nota de Apresentação, Publicações D. Quixote Lda, Lisboa, p.16

- A consolidação das instituições de formação de professores;
- O incremento do movimento associativo docente;
- A feminização do professorado;
- Modificações na composição socioeconómica do corpo docente;
- Reforço da tutela estatal e dos mecanismos de controlo dos professores, independentemente de uma maior afirmação autónoma da profissão docente.[2]

Com a 1ª 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 apresenta-nos o exemplo de 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*. Eusébio Tamagnini, quando se referia à implementação do ensino, falava-nos do *saber*:

[2] 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

> "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" (Adolfo Lima)[3]
>
> [...]
>
> "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" (Eusébio Tamagnini)"[4]

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 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 passou 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,

---

[3] LIMA, Adolfo (1915), *O recrutamento de professores*, Revista de Educação, n.º 4, série III, s/l, pp.360-361, *cit. in*, NÓVOA, António, *op. cit.*, p.17

[4] TAMAGNINI, Eusébio (1930), *Programas taxativos e Diário do aluno*, Arquivo Pedagógico, IV (1-4), s/l, p.94; *cit. in*, NÓVOA, António, *op. cit.*, pp.17-18

que não se traduz numa melhoria da sua situação socioeconómica."[5] 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 ainda 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.

> "O controle sobre o saber se faz em boa medida através do controle sobre *o quê* 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."[6]

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.[7]

---

[5] NÓVOA, António, *op. cit.*, p.18
[6] BRANDÃO, Carlos Rodrigues, *op. cit*., p.112
[7] 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 – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – 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". O ensino normal primário ganhou um novo ímpeto, após 1974, 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".[8]

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:

[8] *Idem*, p.21

- Quer os sectores conservadores, que até hoje continuam a desconfiar da formação de professores e a recear a formação de um corpo profissional prestigiado e autónomo;
- Quer os sectores intelectuais, que sempre desvalorizaram a dimensão pedagógica da formação de professores e a componente profissional na acção universitária, corroboram numa 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 detenção de um determinado corpo de conhecimentos científicos."[9]

Ainda segundo António Nóvoa, 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".[10]

Logo, 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 o 25 de Abril, em 1974, 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, da "Reformulação do Actual Sistema de Educação e Ensino". Mas, foi mais propriamente, 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 exigido. Nesta

[9] *Ibidem*. Neste contexto, registámos a crítica feita directamente pela Professora Doutora Maria José Ferro Tavares, Reitora da Universidade Aberta de Lisboa, numa das secções do *X Encontro da Associação de Universidades de Língua Portuguesa – AULP* que decorreu em Ponta Delgada (Açores), entre 24 e 28 de Abril de 2000. Na sua comunicação considerou que "alguns dos docentes universitários podiam ser muito doutos, mas eram sem dúvida alguma péssimos professores".
[10] *Ibidem*

conformidade, resta-lhe suportar críticas severas dos encarregados de educação e da sociedade em geral, o que, associado a situações concretas de falta de ética profissional, em larga escala contribui para a degradação cada vez maior da sua imagem.

Foi na 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."[11] 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, consequentemente, "promotores da criação do homem novo."[12] 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;

[11] NASCIMENTO, Adão, *op. cit*., p.80
[12] *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

- A instabilidade social e os traumatismos (físicos e psicológicos) provocados pela duração e extensão da guerra civil a praticamente todo o território nacional.[13]

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. A partir de diferentes concepções filosóficas sobre o Mundo e a Vida que, por sua vez, conduzem a estratégias de organização curricular e de ensino, a Escola procura formar e preparar indivíduos, para o exercício da cidadania, para a actividade laboral e para a cultura. Logo, é neste contexto que se direcciona a tese "(…) que defende, que as comunidades humanas são susceptíveis de aperfeiçoamento, através do Desenvolvimento Comunitário."[14] Sendo reconhecida a importância da Escola, é ao formador que cabe o papel de fazer com que esta instituição possa vir a exercer a função social para a qual foi criada. Ao professor, como actor social, cabe o papel de ajudar os seus alunos a alcançar uma aprendizagem inteligente e reflexiva.

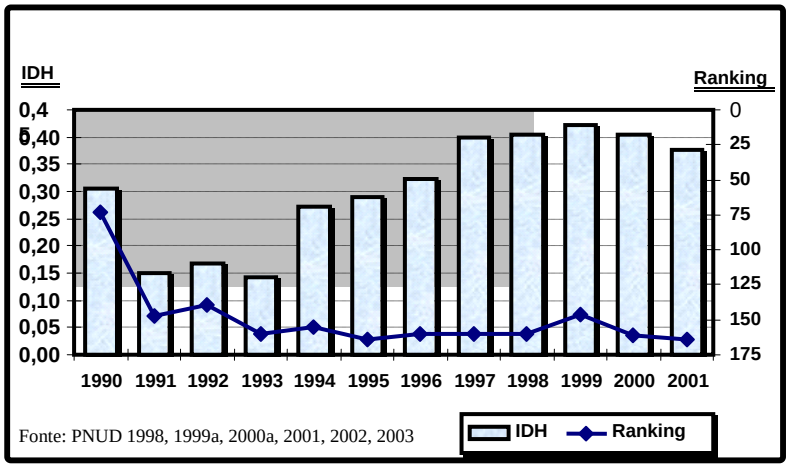
2.1. O formador como agente de uma aprendizagem significativa para o desenvolvimento

Por aprendizagem significativa entende-se o tipo de aprendizagem que se consegue quando o aprendente interioriza os novos conhecimentos, relacionando-os com os conhecimentos que possui, fruto da sua experiência anterior.[15] Logo, a aprendizagem significativa pressupõe a interiorização de novos conhecimentos, por "associação ou ancoragem a estruturas cognitivas pré-existentes"[16] – os chamados pré-requisitos – que

[13] 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.
[14] CARMO, Hermano (1999), *op. cit*., p.21
[15] "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
[16] NOVAK, Joseph (1996), *Aprender a aprender*, Plátano, Lisboa, 1ª ed. de 1984, s/p; *cit. in*, CARMO, Hermano (1999), *op. cit.*, p.22

começam a ser apreendidos no seio da família e no ambiente sócio-cultural em que crianças e adultos estão inseridos.[17]

QUADRO 6.1 – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO EM ANGOLA (1990-2001)



FONTE: Paulo de Carvalho; *In*, Seminário "Angola século XXI: Estabilidade e Desenvolvimento"[18]

Como existe uma relação directa[19] entre a educação e o desenvolvimento, o acto educativo terá de ser entendido como um processo de intervenção social. Ao professor

[17] 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 nos levam 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 sensório-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

[18] 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.

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 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 professor 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.[20] E, 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. Logo, 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.[21]

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:

---

[19] 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

[20] MAYOR, Frederico, *op. cit.*, p.21

[21] CARMO, Hermano (2000a), *Intervenção Social com Grupos*, Universidade Aberta, Lisboa, p.37

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.

QUADRO 6.2 – ELEMENTOS PRESENTES EM QUALQUER PROCESSO DE INTERVENÇÃO SOCIAL

FONTE: Hermano Carmo; *In,* Desenvolvimento Comunitário[22]

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, de imediato, a transcrever na íntegra:

[22] CARMO, Hermano (1999), *op. cit*., p.35

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."

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 bébé 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...! "[23]

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.

[23] *Idem*, pp.34-35

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.[24]

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.

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."[25] 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;

[24] *Idem*, p.35-36
[25] *Idem*, p.37

- 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.

"Tanto no processo de codificação como no de descodificação das mensagens, a cultura dos protagonistas desempenha um papel essencial, seja na percepção da mensagem, seja no reconhecimento, filtragem e contextualização da informação. Quanto maior for a distância cultural entre os actores sociais mais difícil se torna o processo comunicacional."[26]

Caso 3: A confusão entre neve e cacimbo

Numa entrevista que nos foi gentilmente fornecida, para fins académicos, por um actual responsável do Ministério da Educação da República de Angola, foi-nos apresentado um exemplo, que resulta de ruídos e bloqueios presentes numa comunicação intercultural menos conseguida. Este responsável do MED chega a considerar que, em Angola, as crianças dos meios rurais, quando entram pela primeira vez na escola, sofrem "uma espécie de amputação". A razão para tal afirmação é justificada pelo mesmo nesta entrevista. Vejamos parte dela:

" (...) Diz-se que aquilo que foi aprendido na infância perdura. A maior parte da nossa população viveu ou vive ainda no meio rural e aí as pessoas não dominam o Português. Não dominam, não digo que não falem. Podem até falar um pouco de Português, mas dominam, sim, as suas línguas maternas. É nessas línguas que elas construíram todo o seu saber, toda a sua filosofia, toda a sua maneira de ser, de estar, e de ver o Mundo. Portanto uma criança desse meio, quando entra para a escola, já tem um castelo de conhecimentos. Tem a sua filosofia e à sua maneira a sua história de vida criada. Quando entra para a escola ela sofre uma espécie de amputação. Porque vai conhecer novos vocábulos, que não lhe dizem absolutamente nada, vai conhecer novas maneiras de ser, de estar e de ver o mundo. Se é verdade que as línguas são o veículo das filosofias dos povos, então essa criança vai ver a sua filosofia amputada ou interrompida durante algum tempo. Por outro lado, é nessa língua materna, que essa criança também edificou o seu saber. Ela sabe alguma coisa, proveniente, por via oral, de seus avós, de seus pais e de seus amigos de infância. Portanto é importante que se devam preservar as Línguas Africanas. Para já, para começar, quer seja nas escolas, quer seja fora delas, para benefício próprio da sociedade angolana. Porque se

[26] *Ibidem*

> vai lá abaixo, a Catete, a cinquenta e tal quilómetros daqui e pergunta: O que é isso de neve, que de vez em quando aparece nos jornais e nos noticiários...? Vai receber uma informação, como sendo nevoeiro... o nosso. A nossa neblina das tardes ou das manhãs de cacimbo. E porquê? Porque eles não conhecem outra coisa. Se viu a neve na imagem, associou logo aquilo que lhe era mais familiar e que estava mais próximo do seu dia a dia. É aquilo, é parecido?... Então é isso mesmo! Não tem a neve da Europa, lá dos países nórdicos. Ele não conhece. É parecido, é aceite como tal (…)"[27]

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. Através de uma outra entrevista, para fins académicos, um actual deputado da Assembleia Nacional apresentou-nos a sua experiência.

O caso particular dos Cokwe (caso 4)

> " (…) nós não podemos criar projectos de desenvolvimento nos nossos países (africanos), se nós não os conseguirmos transmitir àqueles que executam esses projectos nas línguas em que eles falam. Eu tenho uma experiência política muito interessante... e temos grupos angolanos, alguns até não tão maioritários, mas que têm um orgulho da sua personalidade cultural, que é uma coisa extraordinária. Eu refiro-me ao exemplo dos Cokwe. Quando estivemos nas guerrilhas..., você não mobiliza um Cokwe se não for através da sua língua. Não passa a mensagem, sem ser através da língua e da cultura. Muitas vezes, com um provérbio, já tem meio caminho andado, porque é através dessas formas de pensamento, que se transmitem as ideias (…)."[28]

---

[27] O seu verdadeiro nome aparece aqui substituído por um pseudónimo. Por outro lado, procurou-se também não especificar a sua actual responsabilidade no Ministério da Educação. "Respostas de José Reis, um dos responsáveis do Ministério da Educação, em 16/04/98; *In,* ZAU, Filipe (2002), *op. cit.*, p.286

[28] O verdadeiro nome deste deputado foi substituído por um pseudónimo "Respostas do Dr. Augusto Jaime Jukuima, Deputado da Assembleia Nacional Angolana pela UNITA, em 23/06/98" *In*, ZAU, Filipe (2002), *op. cit*., 293

Daí que, faça todo o sentido, a opinião do recém-falecido escritor e etnólogo angolano Óscar Ribas (1909-2004), Prémio de Cultura e Artes no ano 2000 em Angola, nas modalidades de investigação e literatura, ao escrever dois anos antes da sua morte, no seu livro *Temas da Vida Angolana e suas Incidências*, o seguinte:

> "Para bem se investigar, penetrando no âmago do assunto, dois requisitos se impõem: conhecimento da língua do povo em estudo e o conhecimento da sua psicologia. Conhecendo-se a língua, fatalmente que ambas as partes – investigador e investigado – se entenderão, sem a intervenção de intérprete. Em resultado, nenhuma deturpação vocabular, ou mesmo de sentido, poderá ocorrer. É que o intérprete, geralmente indígena, nem sempre reproduz exactamente o vernáculo, não por maldade, mas por deficiência de propriedade (...) Analisemos agora o conhecimento da psicologia. Tanto ou mais que o da língua, ele desvenda as subtilezas, como o lampião esclarece a obscuridade. Com a psicologia mergulhamos fundo, buscamos luz, preenchemos as lacunas da elucidação. O que se nos afigura incompreensível, logo se ilumina, de naturalidade se reveste."[29]

FOTO 6.1 – ÓSCAR RIBAS

FONTE: Casa de Angola em Portugal[30]

Uma opinião que nos parece sensata e oportuna para qualquer interventor social, como é o caso do professor em Angola. Ainda nesta conformidade, José Blat Gimeno refere o seguinte:

> "Cada grupo humano tem a sua própria cultura; paralelamente, há uma cultura universal, que constitui um valioso património comum da humanidade. Estas duas dimensões da cultura devem inspirar a educação. Mas, a primeira delas, de raiz popular, rica em tradições e valores peculiares, elaborada ao longo da história, e que confere identidade cultural, foi desvalorizada em determinados países durante o período em que os mesmos foram submetidos ao jugo colonial, impondo-se-lhes o critério de que a cultura verdadeiramente valiosa, era que vinha de

[29] RIBAS, Óscar (2002), *Temas da Vida Angolana e suas Incidências*, Chá de Caxinde, Luanda, pp.81-82. O que se encontra a bold é da nossa inteira responsabilidade.
[30] *In*, http://www.casadeangola.org/FIGURAS/figuras.htm, em 09/09/04

> fora. Face a esta tendência se vem reivindicando, cada vez com maior veemência, os valores próprios, autóctones, mas há ainda um caminho longo a percorrer. Basta pensar na situação de determinados grupos indígenas marginalizados, a quem se procura dar uma educação pouco consentânea com o seu meio e, não poucas vezes, num idioma diferente das suas próprias línguas. A fusão, a integração equilibrada da cultura universal com a própria cultura, constitui a melhor garantia para a eficácia do sistema educativo."[31]

As diferentes linguagens e os diferentes idiomas chamam a atenção para o interagir cultural, que constitui a questão central de qualquer mudança programada e, em particular, de qualquer acto educativo.

2.4. O professor como interventor social

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, regional e nacional. Logo, podemos 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, não poderá responder eficazmente aos desafios a que se propõe, face a qualquer aprendentes e, por maioria de razão, em contextos multiculturais e plurilingues;[32]
- 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 comportamentos. Só a partir dessa introspecção permanente, poderá ter a

[31] GIMENO, José Blat (1984), *El fracaso escolar en la enseñanza primaria: medios para combatirlo – Estudio comparativo internacional*, UNESCO, Paris, pp.30-31.

[32] "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

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."[33] 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*;

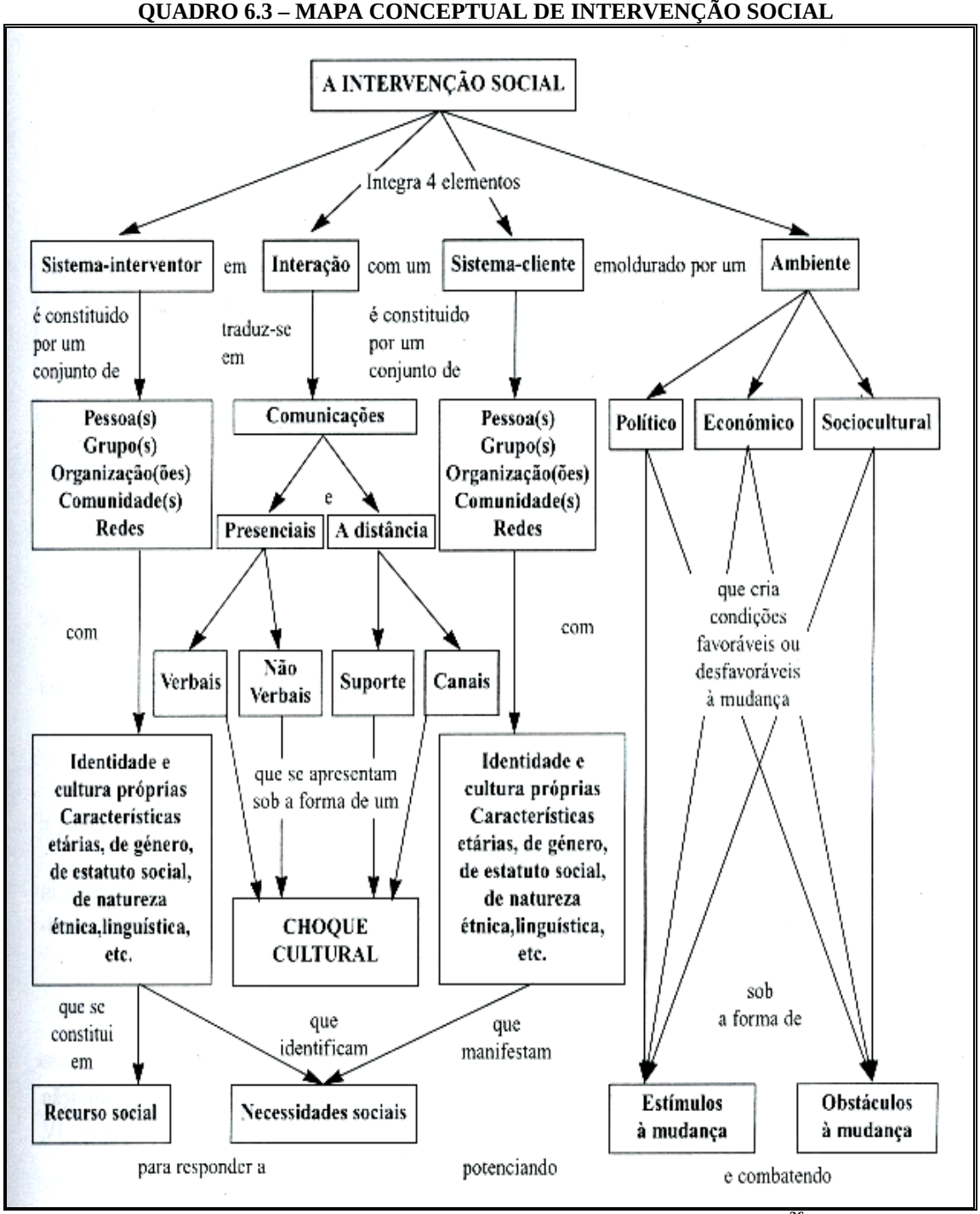
- "O interventor social deve conhecer os principais elementos que integram o ambiente da intervenção (políticos, económicos e sócio-culturais), que traçam um quadro de ameaças e de oportunidades estratégicas;"[34]
- Por fim, deve depositar a sua atenção em todos os elementos que configuram a interacção 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 evitar-se a ocorrência de filtros comunicacionais.[35]

Porém, para dar resposta à complexidade dos problemas educacionais, sociais e económicos, 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, etc, pode o formador mobilizar recursos humanos e

[33] CARMO, Hermano (1999), *op. cit.*, p.35
[34] *Ibidem*
[35] *Ibidem*

angariar fundos para reabilitar, em parceria com as autoridades locais, por exemplo, uma escola degradada ou destruída pela guerra.

QUADRO 6.3 – MAPA CONCEPTUAL DE INTERVENÇÃO SOCIAL



FONTE: Hermano Carmo; *In*, "Desenvolvimento Comunitário"[36]

[36] 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

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.

> "Neste sentido, o professor do ensino primário, enquanto interventor social que trabalha com voluntários, deverá aproveitar esta circunstância para promover a sua formação pessoal e social geral para além de os treinar para o desempenho do papel específico que vão ter. Na formação de voluntários o trabalho de grupo pode constituir um recurso excelente para atingir qualquer dos objectivos."[37]

De salientar ainda que o desenvolvimento pessoal e social de qualquer indivíduo deverá ser tão multifacetado quanto possível e não se cingir apenas ao desenvolvimento cognitivo. Ainda de acordo com Hermano Carmo, passamos a discriminar os objectivos do interventor social relativamente aos voluntários:

> "1. Apoiar o seu crescimento pessoal no sentido de aprenderem a ser
>
> a) pessoas responsáveis e críticas no seu sistema de relações face a face (na família, escola, trabalho e vizinhança)
>
> b) cidadãos responsáveis.
>
> 2. Apoiar a sua educação social de modo a aprenderem a
>
> a) ver a realidade social à sua volta (observar, recolher e interpretar informação de forma sintetizada)
>
> b) *julgar as situações observadas com a objectividade possível* (educação para a democracia e para o desenvolvimento, educação intercultural, etc.,
>
> c) *agir organizadamente* sobre as situações, como agentes de mudança"[38]

Para o 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 a paz e para o exercício da cidadania num Estado de direito. No âmbito das relações a serem criadas entre a escola, os encarregados de educação, os *media*, as autoridades civis e militares…, poderá ainda o

[37] CARMO, Hermano (2000a), *op. cit*., p.78
[38] *Ibidem*

professor, com o colectivo dos seus alunos, promover grupos de acção social direccionados, por exemplo, para a prevenção contra o HIV-SIDA, ou para educação ambiental, ajudando a implementar métodos alternativos às queimadas, nas florestas, para fins agrícolas.

O papel e o perfil do professor, em Angola, serão determinantes para que, através do estatuto que o mesmo venha a adquirir, possa vir a tornar-se num interventor social de excelência, em parceria com outros técnicos e com as autoridades comunitárias competentes.

3. O perfil exigido

"Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores."[39] Contudo, 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, em actas de congressos, num ou noutro opúsculo e artigo de jornal".[40]

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.[41]

3.1. Componentes da formação de professores

Carlos Marcelo define a formação de professores como um processo sistemático e organizado, onde:

---

[39] NÓVOA, António, *op. cit*., p.9

[40] PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção (1999), *Formação e Avaliação de Professores*, Porto Editora Lda, Porto, p.10

[41] 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 Pratice*. *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

> "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 e que lhes permitem intervir profissionalmente."[42]

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, que passamos de imediato a enumerar:

> "Em primeiro lugar porque se trata de um tipo de formação dupla, que inclui uma componente académica e científica (conteúdos das chamadas Ciências da especialidade) e uma componente profissional-pedagógica (conteúdos das Ciências da Educação), independentemente da ênfase concedida a uma ou outra vertente nos diferentes sistemas organizacionais. Em segundo lugar, a formação de professores é uma formação profissional, pois (...) estamos perante uma formação com finalidade concreta de formar pessoas que irão exercer a actividade de ensino; por fim, a formação de professores é ainda uma formação de formadores decorrente da analogia estrutural entre o lugar físico da formação e o espaço onde ocorre a prática profissional."[43]

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 oferecidas às crianças 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
- Pós-graduação

Em 1991, já havia a tendência para colocar a formação de professores ao nível terciário, o que subentende que a profissionalização de um professor do ensino primário exigia

---

[42] 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

[43] 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

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 colocavam, em 1991, 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 mesmo 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.

QUADRO 6.4 – NÚMERO DE ANOS POR NÍVEL DE ENSINO E LOCALIZAÇÃO DO INÍCIO DA FORMAÇÃO DOCENTE (1991)

NÍVEL / PAÍS	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 Todos[44]

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. Para fazer face a esta situação, os Camarões recorrem a diferentes modalidades de formação, incluindo modelos não convencionais.

[44] NASCIMENTO, Adão, *op. cit*., p.83

> "Trata-se de escolas normais para a formação de professores suplentes. A formação é de dois anos para os que terminam o 2º ciclo secundário. A diferença de qualificação à entrada explica a variação de duração dos estudos. É de se assinalar também que algumas escolas normais para a formação de professores suplentes evoluem para o sistema segundo o tipo de escola normal."[45]

Mas, apesar do déficit de professores existentes na República dos Camarões, o recrutamento dos candidatos para as instituições de formação é selectivo, levando, entre outros aspectos, em linha de conta:

- A aprovação num exame de admissão;
- As habilitações literárias;
- A idade do candidato para cada um dos tipos de escolas de formação.

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 classe, com a duração de quatro anos, em escolas normais e, após estes, em escolas e institutos superiores de ciências de educação."[46] 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."[47]

Ora, de acordo com 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 trinta anos atrás. Corresponde ainda ao nível de ensino obrigatório a ser traçado no futuro, de acordo com o programa do MPLA, actual partido político no Governo, saído no seu V Congresso, realizado em Dezembro de 2003.[48] Assim sendo, tal como já acontece em alguns países

---

[45] *Idem*, p.84
[46] LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO, *op. cit.*, art. 26º, pontos 2
[47] *Idem*, ponto 1
[48] "(…) 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 gratuitidade 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

africanos, a localização da formação docente terá de, necessariamente, situar-se ao nível terciário. Tanto mais quando, neste mesmo programa, o partido no Governo reconhece o seguinte:

> "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."[49]

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."[50] Nesta conformidade, dada a falta de uma visão global da formação, estes 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.

3.1.2. A componente profissional-pedagógica

As actuais circunstâncias do desenvolvimento económico e social angolano, associadas ao facto de a carreira docente não ser atractiva, continuam a determinar a existência de docentes sem formação pedagógica, o que concorre para a criação de um Estatuto da Carreira Docente. Com efeito, o *kimbanda*[51] pode até curar muitas doenças através do seu conhecimento empírico. Porém, por mais que cure, não se transforma automaticamente num médico, a não ser que frequente uma instituição vocacionada para o efeito.[52] Ora, também em Educação, temos que chamar as coisas pelos seus nomes. O

---

reunião do Comité Central de 13/11/03), Sub-Comissão, de actualização da Tese, Estatutos, Programa, Luanda, p.15

[49] MOÇÃO DE ESTRATÉGIA DO V CONGRESSO DO MPLA, *op. cit*., p.15

[50] PERRENOUND, Phillipe (2000), *Dez novas competências para ensinar*, Artes Médicas Sul, Porto Alegre, p.47

[51] O mesmo que feiticeiro ou adivinho.

[52] O conhecimento científico vem sendo entendido "como o aprofundamento progressivo, encontrando-se a sua verdade na sua objectividade. Quando o senso-comum falha na interpretação da realidade é porque permanece em níveis *superficiais* de conhecimento e porque, por precipitação derivada da necessidade de dar respostas a problemas práticos, não adequa convenientemente as suas ideias à realidade que o transcende. (…) A tendência na ciência moderna foi, cada vez mais, para não se desassociar o plano da verdade – imutável e pré-estabelecida – do da explicação científica (…) Porém a verdade científica é relativa, apenas, porque não representa a totalidade da realidade a que se refere – apresenta-nos apenas uma parte dessa totalidade – mas de que progressiva e idealmente se vai apoderando. Contudo, ela é absoluta porque representa em si mesma, uma conquista irreversível a que outras se acrescentarão, nunca

facto de haver pessoas que dão aulas em instituições de ensino, sem a necessária formação profissional, não as transforma automaticamente em professores. Apenas dão aulas pela escassez de profissionais da docência, sendo, por conseguinte, os "kimbandas" da Educação.

> "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."[53]

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 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;
- 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 de qualquer sistema educativo, que venha a ser implementado em Angola.

Pelas mesmas razões, julgamos que as formações intermédias, que a *Lei 13/01* prevê, após a 9ª e a 12ª classes, com a duração de um a dois anos, só poderão ser entendidas

---

para a destruírem mas sempre para, a ela se juntando, se sobreporem". *Cf*., CARVALHO, Adalberto Dias de, *op. cit*., p.47 e p.50

[53] LAENG, Mauro, *op. cit*., pp.234-235

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*.

> "Pode-se organizar formas intermédias de formação de professores após a 9ª e a 12ª classes, com a duração de um a dois anos, de acordo com a especialidade."[54]

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 a docência.[55] Se Angola não tem hoje um quadro de professores do ensino primário, suficiente em número e qualidade, é porque a profissão deixou de ser dignificada. Os baixos salários (frequentemente em atraso) e as difíceis condições de trabalho levaram muitos professores a abandonar a docência. Logo, há então que voltar a valorizar a escola pública, como instituição social, e a carreira docente, como profissão indispensável ao desenvolvimento do país.

> "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."[56]

3.2. Um perfil em experiência

As expectativas direccionadas para as mudanças educativas, para serem estruturantes, têm que ser encaradas de forma sistémica, de modo a propiciar a interacção entre os seus componentes:

---

[54] LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO, *op. cit.*, art. 26º, pontos 3
[55] O INDEPENDENTE (27 de Julho de 2002), *O homem que "revolucionou" o português*, Semanário de Actualidade e Informação Geral n.º 146, Luanda. Veja-se em ANEXOS VI-C, Castilho Soares, hoje ligado à cooperação empresarial Portugal Angola na Câmara de Comércio e Indústria em Lisboa.
[56] LIMA, Maria de Jesus Sousa; FRIAS, Maria José Matos, *op. cit.*, p.79

- A organização e funcionamento das escolas;
- Os docentes;
- Os discentes;
- Os métodos e os meios de ensino;
- A diversidade de contextos escolares;
- O modelo de desenvolvimento curricular;
- O modelo de formação/actualização dos professores, que as vão implementar.

Na opinião de Maria de Jesus Lima e Maria Frias, duas consultoras da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, quando ao serviço do Ministério da Educação de Angola, afirmaram que

> "(...) uma Reforma Curricular é um dos vectores fundamentais da Reforma do Sistema Educativo, sendo mesmo a sua pedra angular, uma vez que a escola existe para desenvolver o Currículo. Contudo a Reforma do sistema de ensino não se esgota na Reforma Curricular, pois tem que contemplar outros aspectos, nomeadamente os de âmbito essencialmente administrativo. Mesmo que uma Reforma Curricular esteja bem fundamentada teoricamente (o que parece não ser o caso de Angola) é muito frequente que a sua aplicação à realidade falhe, por não se ter garantido a interacção sistémica entre as unidades educativas acima referidas. Como é óbvio uma Reforma Curricular não se faz apenas por decreto e os seus efeitos decorrem em primeiro lugar da perspectiva que enformou a sua planificação, elaboração, experimentação e difusão."[57]

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

[57] *Idem*, pp.76-77

da experiência da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, as consultoras Maria de Jesus Lima e Maria Frias avançam uma proposta curricular para os Institutos Médios Normais (quadro 6.5). Em relação ao anterior *Plano de Estudos Transitório de Formação de Professores do Ensino Primário* (quadro 5.3), esta nova proposta (quadro 6.5) tem, segundo as suas autoras, 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."[58]

Neste plano não existem referências a uma metodologia de aprendizagem da Língua Portuguesa, como língua segunda; nem tão pouco se refere a necessidade de dominar línguas africanas de Angola. Também a disciplina de antropologia, indispensável ao conhecimento do sistema-cliente, não é contemplada neste mesmo Plano de Estudos. Ora, 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;[59]
- O exercício de uma educação intercultural e multilingue, bem como a aprendizagem da Língua Portuguesa, como língua segunda;
- 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);

---

[58] *Idem*, p.99
[59] "O ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa". *Cf*., LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO, *op. cit*., art. 9º, ponto 1

- Quem ensinar? (características dos alunos)

QUADRO 6.5 – 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						
Física	2	2						
Matemática	4	4	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	2	2	
Formação Pessoal, Social e Deontológica/Projecto	3	3					2	
Desenvolvimento Curricular				2	2	2	2	
FORMAÇÃO PROFISSIONAL								
Metodologia do Ensino primário					2	2	2	
Metodologia do Ensino de: Língua Portuguesa					2	2	2	
Matemática					2	2	2	
Estudo do Meio/ Ciências Naturais			2	2	2			
História e Geografia			3	3				
Expressões/ Educação Física			2	2	2	2		
Prática Pedagógica			5	5	6	8	20	
Estágio								25
TOTAL DE HORAS	30	30	28	30	30	30	32	25
Nº DE DISCIPLINAS	11	11	10	11	11	10	6	1

FONTE: Necessidades de Formação de Professores do Ensino Primário e Secundário e Preparação de um programa de Reorganização dos INE"[60]

Este Plano de Estudos não contempla algumas das características do público-alvo, pelo que necessita de ser adaptado, a partir das nossas próprias experiências.

3.3. Os "saberes" necessários

O conhecimento "pode ser filosófico (subjectivo, especulativo), experimental (do senso comum) ou científico (objectivo, nomotético)"[61]. Na antiguidade clássica, "o saber que

[60] *Idem*, p.102

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."[62] 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*.[63]

Ao caracterizar as instituições de formação de professores na viragem do século XIX para o século XX, António Nóvoa apresenta-nos pistas para a identificação dos "saberes" necessários à docência. Pela sua descrição, poderemos constatar que a preocupação do Estado em relação aos diferentes domínios do saber, por parte dos professores, já se fazia sentir naquela época:

> "As escolas normais são instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projectos de escolarização de massas; mas são também um espaço de afirmação profissional onde emerge um espírito de corpo solidário. As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção de professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva de professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer."[64]

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 daqueles 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:

---

[61] O conhecimento científico nomotético, é aquele que se debruça sobre leis do funcionamento dos processos educativos. *Cf.*, CARVALHO, Adalberto Dias de, *op. cit.*, p.82. Mais adiante falaremos das Ciências Nomotéticas a propósito da classificação de Piaget das ciências sociais e humanas.
[62] BRANDÃO, Carlos Rodrigues, *op. cit.*, p.37
[63] "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 Nicomaquea, livro VI, cap.7, *cit. in*, PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção, *op. cit.*, p.16
[64] NÓVOA, António, *op. cit.*, p.16

- O que resulta de um processo aquisitivo;
- O que resulta de um conhecimento que assenta num discurso sobre a prática ou modo de acção.[65]

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:

> "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"[66]

Hermano Carmo, para além de se referir à importância destes dois *saberes*, fala-nos ainda de um terceiro, que consiste na necessidade de qualquer interventor social *saber situar-se*:

> "- 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."[67]

Jürgen Habermas, na sua obra *O discurso filosófico da modernidade*, afirma que são as necessidades humanas e os interesses, que conduzem o conhecimento, uma vez que este é reconhecido como algo que a pessoa constrói.[68]

> "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, que supõe a superação dos significados estritamente

[65] PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção, *op. cit*., p.15
[66] DOMINICÉ, Pierre (1990), *L'histoire de vie comme processus de formation, Éditoins L'harmattan*, Paris, pp.149-150, *cit. in*, NÓVOA, António, *op. cit.*, p.25
[67] CARMO, Hermano (1999), *op. cit*, p.23
[68] 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

> subjectivos e que se situa ao nível do desejo de independência de conquista de liberdade individual e social."[69]

Ora, é no contexto deste interesse emancipatório, de que nos fala Jürgen Habermas, que podemos enquadrar o *saber situar-se* que, aqui, nos é apresentado por Hermano Carmo. 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."[70]

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. 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."[71]

Edgar Morin fala-nos de sete saberes "fundamentais" a serem 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 opções filosóficas e crenças

---

[69] "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 competénces de l'enseignement profissionnnel: entre savoir, schèmes d'action et adptation, le savoir anlyser*; *In*, PAQUAY, L.; ALTER, M.; CHARLIER, E.; PERRENOUND, P.; eds. (1996), *Former des enseignants profissionnels: quelles stratégies? Quelles compétences?*; De Boeck, Bruxelles, p. 33; *cit. in*, PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção, *op. cit.*, p.18

[70] 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

[71] PÉREZ GÓMEZ; Angel (1988), *El pensamento prático del professor: a formação do professor como professional 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

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 "cega quanto ao que é o conhecimento humano, seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão e não se preocupe em fazer conhecer o que é conhecer."[72] Para Morin, o conhecimento não é uma ferramenta a utilizar automaticamente. Primeiro examine-se a natureza do mesmo. Logo, há que 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. Daí que, para esse conhecimento inicial, se torne 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."[73]

Roger Sperry, prémio Nobel de Medicina, em 1981, defensor do *enfoque diádico* para a compreensão da aprendizagem (a mesma que aborda as funções lógico-racionais de um lado e intuitivo-emocionais de outro) referiu-se à questão da lateralidade das funções cerebrais; ou seja,

> " (…) o cérebro é anatomicamente dividido em dois hemisférios ou lados ou porções e, também, suas funções são lateralizadas entre hemisfério esquerdo e hemisfério direito; os dois hemisférios desempenham papéis distintos. O lado esquerdo é preferencialmente responsável pelas actividades lógicas, analíticas, verbais, racionais, matemáticas, etc. Já o lado direito processa mais o emocional, o sintético, o intuitivo, o criativo, o artístico e as imagens"[74]

---

[72] MORIN, Edgar (2003), *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, Cortez Editora e UNESCO, 8ª ed., São Paulo e Brasília – DF, p.14

[73] *Ibidem*

[74] SPERRY, R. W. Gazzaniga, M. S. & BOGEN, J.E. (1969), *Interhemispheric relation-ships; the neocortical comissures; syndromes of hemisphere disconnetion*; *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

Daí que Marylin Ferguson tenha também afirmado que,

> " (...) à medida que a cultura se torna mais complexa, a ciência mais abrangente e as opções mais diversas, 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."[75]

Por seu turno, Paul 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.[76]

O reptílico, que nos répteis é o "único" cérebro, nos mamíferos corresponde à parte interna do cérebro, ou seja, o cerebelo. Ainda de acordo com MacLean, 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. Daí que seja esta parte do cérebro também conhecida como o "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, os seus neurónios, altamente especializados, lhe viabilizam a realização de múltiplas tarefas em simultâneo. Para MacLean, a inteligência é o produto do esforço combinado dos três computadores biológicos, ou dos três cérebros do homem atrás referidos, com

---

[75]FERGUSON, Marilyn (1989), *Conspiração Aquariana*, Record Editora Exclusiva, Rio de Janeiro, s/p; *cit. in*, OLIVEIRA, Colandi Carvalho de, *op. cit.*, p.25

[76] MACLEAN, Paul D. (1990), *The Triune Brain Evolution*, Plenum Press, New York, s/p; *cit. in*, OLIVEIRA, Colandi Carvalho de, *op. cit.*, p.76. "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

particular destaque para o sistema límbico, pois parece ser ele o principal responsável pelas atitudes da pessoa perante a vida. Também a Cibernética Social e o Proporcionalismo defende o enfoque do cérebro triádico.[77] Retoma e amplia, dentre 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.[78] Ora, 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 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 aprendizagem.[79] 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.[80]

---

[77] "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

[78] "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

[79] OLIVEIRA, Colandi Carvalho de, *op. cit*., p.78

[80] *Idem*, p.52

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. Ora 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. Logo,

> "É necessário desenvolver a aptidão natural do espírito humano para situar todas essas informações em um 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."[81]

3.3.3. Ensinar a condição humana

O ser humano, enquanto biopsicossocial, 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. Logo, torna-se 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 humanas, reunindo e organizando conhecimentos 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."[82]

---

[81] MORIN, Edgar, *op. cit*., p.14
[82] *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. Todavia, 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."[83]

3.3.5. Enfrentar as incertezas

Segundo Edgar Morin, o dramaturgo grego Eurípedes (484 a.C. – 406 a.C.)[84] sustentava que "O esperado não se cumpre e, ao inesperado, um deus abre caminho".

> "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."[85]

---

[83] *Idem*, p.16

[84] 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

[85] MORIN, Edgar, *op. cit.*, p.16

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.

> "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 ao longo do tempo. É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza."[86]

3.3.6. Ensinar a compreensão

A compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é vital para que as relações humanas saíam 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 raízes, suas modalidades e seus efeitos. Este estudo é tanto mais necessário porque enfocaria não os sintomas, mas as causas do racismo, da xenofobia, do desprezo. Constituiria, ao mesmo tempo, uma das bases mais seguras da educação para a paz, à qual estamos ligados por essência e vocação."[87]

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."[88]

---

[86] *Ibidem*
[87] *Idem*, p.17
[88] *Ibidem*

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,[89] 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. Partindo destes aspectos, desenham-se duas grandes finalidades ético-políticas para o século XXI:

> "- Estabelecer uma relação de controlo mútuo entre a sociedade e os indivíduos pela democracia;
> - Conceber a Humanidade como comunidade planetária."[90]

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, em desejo de implementar a cidadania mundial.

3.4. As competências indispensáveis

Como verificámos atrás, Hermano Carmo enquadra as competências comunicacionais na área do *saber-fazer* sem que, no entanto, afirme que haja uma total dependência dessas competências em relação àquele saber. Daí que, para descrever uma competência, é preciso explicitar práticas de referência. O termo *competência* pode ter vários significados e tem sido alvo de longos e diferenciados debates. No dizer de Le Boterf "um atractivo estranho".[91] Porém, é utilizado neste trabalho na perspectiva de Barbier; ou seja, enquanto *saber da experiência* ou *saber da acção*, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes.[92] As competências não têm como propósito somar, a um conjunto de conhecimentos, um certo número de capacidades e atitudes,

---

[89] Em nosso entender, o conceito de pessoa, enquanto biopsicossocial, não deverá ser entendido apenas como indivíduo, capaz de se afirmar apenas no seu individualismo ou narcisismo, sem sentido de alteridade, de costas voltadas para às questões sociais que também o afectam; nem no sentido diametralmente oposto; ou seja, como átomo social, incapaz de afirmar a sua própria individualidade. Há no conceito de pessoa o carácter humano, que a caracteriza como única e singular pelos seus aspectos físico, biológico e psíquico, mas também como parte de um todo histórico-cultural, cidadão do mundo.

[90] MORIN, Edgar, *op. cit*., pp.17-18. O que se encontra a bold é da nossa responsabilidade

[91] LE BOTERF, G. (1994), De la compétence. Essai sur um attracteur étrange. Les Éditions d'organisation, Paris, s/p; *cit. in*, PERRENOUND, Phillipe (2000), *op. cit*., p.15

[92] BARBIER, J. M (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'actions*, PUF, Paris, s/p; *cit. in*, PERRENOUD, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.15

"mas, sim, promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizem a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais ou menos familiares (…)"[93] ao formador. Daí que, a noção de competência, corresponda, ainda neste caso, "à capacidade de mobilizar recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações."[94]

Nesta conformidade, esta definição é caracterizada por quatro aspectos fundamentais:

> " 1. As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais *recursos*.
> 2. Essa mobilização só é pertinente em *situação*, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.
> 3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas subentendidas por *esquemas de pensamento*[95] que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma acção relativamente adaptada à situação.
> 4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao *sabor da navegação* diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra."[96]

Diferentemente de outras profissões, o professor desenvolve esquemas de pensamento, que estão de acordo com o exercício da docência. Com a experiência, o formador vai-se apercebendo dos múltiplos processos que ocorrem simultaneamente, durante a sua actividade em sala de aula.[97] Como, 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, durante a sua actividade.

---

[93] ABRANTES, Paulo – coord. (2001), *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Lisboa, p.9

[94] PERRENOUND, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.15

[95] ALTET, M (1996), *Les compétences de l'énseignant profissionnel. 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, Bruxelas, pp.27-40; *cit. in*, PERRENOUND, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.15

[96] LE BOTERF, G. (1997), *De la compétence à la navigation profissionnelle*, Les Éditions d'organisation, Paris, s/p ; *cit. in*, PERRENOUND, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.15

[97] CARBONNEAU, M; HÉTU J. C. (1996), *Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionelle* ; *In*, PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, É. e PERRENOUD, Ph. – org. (1996), *op. cit.*, s/p; Também em DURAND, M. (1996), *L'enseignement en millieu scolaire*, PUF, Paris, s/p; *cit. in*, PERRENOUND, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.16.

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 a 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 6.6, foi avançado por um grupo de pesquisa e de inovação, constituído por professores suíços, de Genebra, ligados às oito 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.[98]

Do total das 54 competências, que nos são apresentadas por Perrenound, 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 considerar 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."[99]

3.4.1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem

Esta primeira competência global promove um modelo de ensino mais centrado nos aprendentes. 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.

---

[98] *Idem*, p.174
[99] *Idem*, p.172

QUADRO 6.6 – 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.	• 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	• 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	• 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	• 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, *à la carte*. • Favorecer a definição de um projecto pessoal do aluno
5. Trabalhar em equipa	• Elaborar um projecto de equipa, representações comuns. • Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões. • Formar e renovar uma equipe pedagógica. • Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais. • Administrar crises ou conflitos interpessoais
6. Participar da administração da escola	• 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	• Dirigir reuniões de informação e de debate. • Fazer entrevistas. • Envolver os pais na construção dos saberes.
8. Utilizar novas tecnologias	• 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	• 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	• 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 a adoptado pela instituição mediante proposta da comissão paritária da formação[100]

[100] *In*, PERRENOUND, Phillipe (2000), *op. cit.*, pp.20-21

Cada discente procurava compreender e aprender, como pudesse, para, depois, poder solucionar questões. Contudo, nos dias de hoje, a reflexão sobre as situações didácticas deverá colocar-se face à questão oportunamente levantada por Saint-Onge: "Eu ensino, mas [será que] eles aprendem?".[101]

Em 1966, já Bourdieu 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 (…)"[102].

No caso presente, uma equidade é identificada pela igualdade de tratamento. Porém, como há estreitos laços entre a pedagogia diferenciada e a reflexão sobre as situações de aprendizagem,[103] podemos considerar que, na aprendizagem, nada é mais desigual, do que, à partida, tratar por igual o que social e culturalmente se nos apresenta como sendo diferente. Daí que, a competência global *organizar e dirigir situações de aprendizagem*, resida no desejo de conceber melhores situações didácticas, não só para quem não domine suficientemente a língua de escolaridade, mas também para os alunos que não aprendem, ouvindo apenas as aulas de forma expositiva.

> "*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*,[104] as quais requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas."[105]

---

[101] 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

[102] BOURDIEU, P. (1996), *L'école conservatrice. L'inegalité social devant l'école et devant la culture*, Revue francaise de sociologie, nº3, pp.325-347; *cit. in*, PERRENOUD, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.24

[103] MERIEU, Ph. (1989), *Apprendre… oui mais comment?*, ESF éditeur, 4ª ed., Paris, s/p; e MERIEU Ph. (1900), *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, ESF éditeur, Paris; *cit. in*, PERRENOUND, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.24

[104] 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 executas por uma instância (governo, hierarquia de uma organização) para 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 ensinos básico e secundário em Portugal: sentidos de uma evolução*, Educ. Soc., Vol. 24, nº82, Campinas, p.64.

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."[106]

Contudo, quer por uma questão de ética, quer ainda 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."[107]

> "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."[108]

Mas, na escola é diferente. Na opinião de Tardif, todo o ensino, digno desse nome, deveria ser *estratégico*, mas 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.[109] Mas, na prática, um paradigma de "educação sob medida" tornar-se-ia impraticável, já que "a solução não é

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

[105] PERRENOUD, Phillipe (2000), *op. cit.*, pp.25-26

[106] *Idem*, p.41

[107] COSTA, Luís Dias (1997), *Cultura e Escola. A Sociologia da Educação na Formação de Professores*, Livros Horizonte, Lisboa, p.127

[108] PERRENOUND, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.41

Ibidem

[109] TARDIF J. (1998), *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?*, ESF éditeur, Paris, s/p; *cit. in*, PERRENOUND, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.41

transformar a aula em uma série de relações duais, com o professor ocupando-se com cada aluno individualmente."[110] Daí que, a progressão dos alunos venha sendo feita em função de cada ano lectivo.

Todavia, com a introdução dos planos de estudos em função dos níveis de ensino plurianuais, 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 individualização dos percursos de formação, que situa as preocupações da progressão ao nível de um ensino mais personalizado e menos massificado.[111]

---

[110] PERRENOUND, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.56

[111] "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. "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 se pode ficar despreparado em uma situação de atendimento individual, ainda que aparentemente ela seja ideal. Certas aprendizagens só ocorrem graças a interacções sociais, seja porque se visa o desenvolvimento de competências de comunicação ou de coordenação, seja porque a interacção é indispensável, para provocar aprendizagens que passem por conflitos cognitivos ou por formas de cooperação". *Cf.*, PERRENOUND, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.56. 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 impulsionador 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 Miñon, 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,

Em consequência, a competência, para *administrar a progressão das 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 mesmo princípio. Todavia, considerando que toda a pessoa é, em si mesma, um ser bio-psico-social inserido num contexto cultural específico, diferenciar o 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 Perrenound e Tardif, proceder do seguinte modo:

> "(…) organizar diferentemente o trabalho em aula, acabar com a estruturação em níveis anuais, ampliar, criar novos espaços, tempo de formação, jogar, em uma escala maior, como os reagrupamentos , as tarefas, os dispositivos didácticos, as interacções, as regulações, o ensino mútuo e as tecnologias da formação."[112]

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 vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem."[113]

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 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.*.

[112] PERRENOUND, Ph. (1997), *Pedagogie differenciée: des intentions à l'action*, ESF éditeur, Paris ; s/p; e TARDIF, J. (1998), *Intégrer les nouvelles tecnologies de l'information. Quel cadre pedagogique?*, ESF éditeur, Paris, s/p ; *cit. in*, PERRENOUND, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.56

[113] PERRENOUND, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.57

Naturalmente que também as outras competências específicas (referenciadas no quadro 6.6) 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

Toda a aprendizagem é, em si, uma auto-aprendizagem. 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 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.[114] Logo, a motivação é tida como um pré-requisito incontornável ao cumprimento dos objectivos 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.[115]

A sociedade impõe-nos, no entanto, um correr constante atrás do tempo, a que Teresa Vergani chama o "cancro ocidental da pressa."[116] A melhor maneira de 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, porque: "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."[117]

---

[114] DELANNOY, C. (1997), *La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre*, Hachette, Paris, s/p; *cit. in*, PERRENOUND, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.67

[115] 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.

[116] 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

[117] *Ibidem*

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. 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 do sector médico-pedagógico ou médico social ou, até mesmo, as autoridades locais competentes);[118]
- 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,

[118] 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, Henriques; s/d; s/t; s/l; s/e; s/p. Transcrevemos 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.

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 daqueles 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, favorece aberturas pontuais e até mesmo actividades colectivas mais amplas, onde se 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.[119] 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

Segundo Perrenound "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

[119] PERRENOUND, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.81

formação."[120] Muitas vezes, a falta de eficiência dos sistemas de educação, mesmo depois de reformulados, acontece

> "(...) 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."[121]

Ora, em muitos países, as competências aqui descritas correspondem a funcionamentos emergentes que, tanto as autoridades educativas, como as associações de professores afirmam desejar.[122] Pois, "não há pior adversário da mudança do que a constatação que os cépticos gostam de sussurrar com prazer: Vejam bem, isso não pode funcionar, eles não são capazes de assumir suas responsabilidades."[123] 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,

---

[120] *Idem*, p.96
[121] *Idem*, pp.95-96
[122] BOUVIER, P. (1994), *Manegement et projet, Hachette*, Paris, s/p; BROCH, M.; CROSS, F. (1989), *Ils on voulu um projet d'établissement. Stratégies et méthodes*, INRP, Paris, s/p; HUTMACHER, W. (1990), *L'école dans tous ses états. Des politiques de systèmes aus stratégies d'etablissement*, 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 aus 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 profissionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme?*, Revue francaise de pédagogie, nº 109, pp.19-39, s/l; GATHER, Thurler M. (1994a), *Le eficacité 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: porquoi et comment?*, La Revue des Échanges, vol. 13, nº 1, pp.1-16, s/l; GATHER, Thurler M. (1997), *Manager ou dévelloper la qualité de l'ecole*; *In*, VANNETA, F. – org. *A proposito di qualità nella scuola*, Ufficio Studi e Ricerche, Bellinzona, pp.69-90; PERRENOUND, Phillipe (1993), *Ce qui se joue à l'échelle des établissements dans une rénovation didactique*, Revue française de pédagogie, nº 104, pp.5-16, s/l; PERRENOUND, Phillipe (1993a), *L'organisation, l'efficacité et le changement, réalités construites par les acteurs*, Education et Recherches, nº2, 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'education*, Editions de l'Afides, Montreal, pp.11-47; PERRENOUND, Phillipe (1998a), *L'etablissement scolaire entre madat et projet: vers une autonomie relative*, Université de Genève, Facuté de psychologie et des sciences de l'éducation, s/p; *cit. in*, PERRENOUND, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.96
[123] PERRENOUND, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.96

conduzir, suscitar, caucionar ou negociar projectos, fazer e interpretar balanços, incitar sem impor, dirigir sem privar."[124] Um conjunto de saberes e competências a desenvolver com formação específica e com procedimentos reflexivos.

3.4.7. Informar e envolver os pais

Afirmámos anteriormente que, uma das razões, para o professor ter de trabalhar em grupo, se deve ao facto da família ser um dos parceiros sociais da escola. Segundo Perrenoud, "informar e envolver os país é, portanto, uma palavra de ordem e, ao mesmo tempo, uma competência."[125] 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 especifico. Daí, afirmar-se que, a educação de uma criança começa no seio da sua família e ainda antes dela frequentar a escola.

> "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' (...)"[126]

E, desta feita, com um maior envolvimento dos encarregados de educação, o pluralismo cultural torna-se condição do próprio desenvolvimento."[127]

3.4.8. Utilizar novas tecnologias

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 de informação e comunicação transformam substancialmente a nossa forma de pensar, de comunicar, de trabalhar e de decidir.

---

[124] *Ibidem*
[125] *Idem*, p.114
[126] HENRIQUES, J. M. (1990), *Municípios e Desenvolvimento*, Escher, Lisboa, p.143; *cit. in*, COSTA, Luís Dias de, *op. cit*., p.131
[127] COSTA, Luís Dias de, *op. cit*., p.131

> "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."[128]

É certo que a escola angolana, mesmo ao nível mais básico do sistema educativo, já tem imensas dificuldades para atingir os seus objectivos fundamentais, como o domínio da leitura e do raciocínio. Como afirma Perrenound "antes de carregar insidiosamente o navio, seria prudente indagar-se se ele já não está acima da capacidade de flutuação."[129] Todavia, a formação de professores em Angola destina-se ao ensino público e privado e, actualmente, pelo menos em Luanda, já existem escolas privadas angolanas que iniciam os seus alunos na utilização de actuais *softwares* e a navegar na *World Wide Web*. Daí que, também esta competência se torne indispensável, tanto à formação do formador, como também do aprendente e contribui para que não se agravem as assimetrias já existentes na sociedade angolana.

Patrick Mendelsohn, responsável pela unidade de tecnologias da formação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, produziu no suplemento de uma revista de informática, duas relevantes declarações, que merecem a nossa atenção:

> "As crianças nascem em uma cultura em que se clica, e o dever dos professores é inserir-se no universo dos seus alunos."[130]

> "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?"[131]

Torna-se muito difícil não concordar com estas declarações, portanto devem familiarizar-se os alunos com as novas ferramentas informáticas e, simultaneamente,

---

[128] PERRENOUND, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.128
[129] *Idem*, p.127
[130] MENDELSOHN, Patrick (Dezembro de 1997), *Se não se ligar, a escola se desqualificará*, L'Hebdo, suplemento, p.12, s/l; *cit. in*, PERRENOUND, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.125
[131] *Ibidem*

viabilizar uma maior desenvoltura intelectual das crianças e uma maior eficácia do ensino.

3.4.9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão

Ainda no decurso do 1º capítulo desta investigação, a propósito de transparência e arte governativa, abordámos aspectos relacionados com a necessidade de ética educativa.

> "Parece cada vez menos razoável negar a dimensão educativa do trabalho docente, mas seria tão absurdo quanto injusto esperar dos professores virtudes educativas infinitamente maiores do que as da sociedade que lhes confere a incumbência de ensinar. Ainda que eles fossem exemplares não poderiam mascarar o estado do mundo. 'Nosso planeta é confuso!'[132] Todos os alunos vêem isso todos os dias nas ruas e nos meios de comunicação."[133]

Segundo Perrenound, 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."[134]

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... Logo, torna-se 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. Ora, como a educação não se pode guiar por aquilo que é evidente, resta enfrentar a contradição entre os valores que defende e a sua prática "onde o contraste jamais foi tão grande

---

[132] N. De T. Em francês, "pas nette, la planete"; *Cf.*, PERRENOUND, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.141
[133] PERRENOUND, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.141
[134] *Ibidem*

entre a miséria do mundo",[135] e o que poderia ser feito com os conhecimentos, as tecnologias, os meios intelectuais e materiais, de que o planeta dispõe.

"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"[136]

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."[137]

Podemos assim concluir que, a "educação para a cidadania" não pode ser pura e simplesmente limitada a uma grade curricular e que "a formação do cidadão se esconde, na escola, no coração da construção dos saberes"[138], passando ainda por todo o currículo oficial e/ou oculto.[139] Contudo, as cinco competências específicas desta competência global, discriminadas no quadro 6.6., acabam sempre por concorrer para uma educação coerente para a cidadania.

3.4.10. Administrar a sua própria formação contínua

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

---

[135] BOURDIEU, P. – org. (1993), *La misère du monde, Seuil*, Paris, s/p; *cit. in*, PERRENOUND, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.142
[136] PERRENOUD, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.142 e p.143
[137] *Ibidem*
[138] VELLAS, E. (Novembro a Dezembro de 1993), *La formation du citoyen se cache, à l'école au cour de la construction des savoirs*, Éducateur, nº 8; s/l; s/p; *cit. in*, PERRENOUND, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.142
[139] PERRENOUND, Phillipe (1996a), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF éditeur, 3ª ed.; s/l; s/p; e PERRENOUND, Phillipe (1997), *Apprendissage de la citoyenneté... des bonnes intencions au curriculum caché* ; *In*, GARCIA J.-C – org. (1997), *Éducation, citoyenneté, territoire*, Actes du séminaire national de l'enseignement agricole, ENFA, Toulouse, pp.32-54; *cit. in*, PERRENOUND, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.142

jornal *Canard Enchaîné* "a liberdade só se gasta se não for usada", também só se torna possível conservar uma competência, desde que a mesma seja utilizada com regularidade. Daí que, qualquer das 9 famílias de competências, que analisámos anteriormente, necessite de exercício constante, para que o docente mantenha o domínio das mesmas. Isto independentemente do facto de qualquer formador, após um período isento da prática necessária, poder voltar a dominá-las.

A formação contínua justifica-se pela evolução e necessidade de actualização dos recursos cognitivos mobilizados pelas competências e sua respectiva adaptação às condições de trabalho, que o profissional vier a enfrentar. Há assim toda uma dinâmica pedagógica contrária a uma aparente continuidade das práticas pedagógicas. Ao longo de décadas elas:

- Baseiam-se em objectivos de nível taxionómico cada vez mais elevados, por exemplo, aprender a aprender, a raciocinar, a comunicar;
- Para além dos conhecimentos que mobilizam, visam com maior frequência a construção de competências;
- Recorrem com maior frequência a métodos activos, a princípios da escola nova, às pedagogias alicerçadas no projecto, no contrato e na cooperação;
- Proporcionam uma maior liberdade aos aprendentes e exigem uma disciplina menos rigorosa por parte dos mesmos;
- Manifestam um maior respeito pelo aprendente, pela sua lógica, pelos seus ritmos, pelas suas necessidades e pelos seus direitos;
- Vinculam-se mais ao desenvolvimento da pessoa e um pouco menos à sua adaptação à sociedade;
- Centram-se mais no aprendente, nas suas representações iniciais e na sua maneira de aprender;
- Em vez de uma sucessão de lições, o ensino é concebido como sendo a organização de situações de aprendizagem;
- Concedem mais espaço às tarefas abertas, ao trabalho por objectivos, aos procedimentos relativos ao projecto;
- Valorizam a cooperação entre aprendentes, propondo-lhes actividades que exigem uma forma de partilha, uma divisão de trabalho, uma negociação;

- Direccionam-se para uma planificação didáctica mais flexível, resultante da negociação com os aprendentes, susceptível de integrar situações e abordagens imprevisíveis;
- Englobam uma avaliação mais normativa, mais criteriosa e formativa;
- São mais sensíveis à pluralidade das culturas, menos etnocêntricas, mais tolerantes com as diferenças, mais preocupadas em organizar a convivência dos aprendentes, do que em conduzi-los através de normas;
- Consideram cada vez menos o insucesso como uma fatalidade e evoluem no sentido do apoio pedagógico e da diferenciação do ensino com discriminação positiva contínua e preventiva;
- São receptivas à integração de aprendentes com necessidades especiais, devido a patologias ou doenças consideradas incompatíveis, com uma aprendizagem regular;
- Tendem a romper o grupo estável, como única estrutura de trabalho, a organizar grupos por necessidades, por projectos, por níveis, por escala de ciclos plurianuais de aprendizagem;
- Interagem cada vez mais com diferentes profissionais, numa cooperação regular, formando mesmo uma verdadeira equipa;
- Estão cada vez mais enquadradas ou dirigidas, ao nível das instituições, e tornam-se num actor colectivo, que conduz um projecto ou uma dada política de actuação;
- Articulam-se mais facilmente com as práticas educativas dos pais, por meio de um diálogo mais equilibrado entre instituição/família;
- Recorrem cada vez mais às tecnologias audiovisuais e informáticas;
- Dão mais espaço à acção, à observação, à experimentação;
- Tornam-se cada vez mais sujeitas a uma avaliação periódica;
- Atribuem maior importância à pesquisa, a saberes estabelecidos fora de uma experiência prática, através da utilização de outros métodos;
- São socialmente menos valorizadas, porque são mais acessíveis a pessoas instruídas e, portanto, menos protegidas da crítica;
- Estão em vias de formação inicial, de formação continuada ou de reconversão profissional e fundamentam-se numa autonomia mais forte, associada a responsabilidades mais amplas e mais claras;

- São remetidas para o exercício profissional, cada vez com maior frequência e mais explicitamente, em função das reformas de estruturais, de programas, de modos de gestão curricular.[140]

> "Certamente, o aperfeiçoamento não é uma invenção que date de hoje. Ele se limitou, por muito tempo, ao domínio das técnicas artesanais ou à familiarização com novos programas, novos métodos e novos meios de ensino. Actualmente, todas as dimensões da formação inicial são retomadas e desenvolvidas em formação contínua. Alguns paradigmas novos aí se desenvolvem antes de serem integrados à formação inicial."[141]

Cada Estado, em determinada fase do seu desenvolvimento, procura organizar o seu sistema formativo, de acordo com as suas opções político-ideológicas, económicas e imperativos sócio-culturais. Assim, o papel estratégico e dinâmico da formação de formadores tem de respeitar a realidade concreta de cada país.

3.5. Subsídios para a construção de um plano de formação geral e específica de docentes

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 científica (localização do nível da formação académica);
- A formação psico-pedagógica 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-

[140] PERRENOUND, Phillipe (2000), *op. cit.*, pp.156-157
[141] *Idem*, p.158

aprendizagem e com a produção de conhecimentos. Nesta conformidade, a planificação curricular terá de se fundamentar numa concepção de educação que:

> "- Pressupõe que o aluno seja sujeito de seu processo de aprendizagem;
> - Privilegia, principalmente, o saber que deve ser produzido, sem relegar a segundo plano o saber que o aluno já possui;
> - As actividades do currículo e ensino não são separadas da totalidade social e visam à transformação crítica e criativa do contexto escolar, e mais especificamente de sua forma de se organizar;
> - Essa transformação ocorre através do acirramento das contradições de acção, tendo em vista a superação das questões apresentadas pela prática pedagógica."[142]

Ora, elaborar uma nova proposta curricular implica: compreender o mundo, a sociedade e o homem a ser formado, com os olhos voltados para o futuro. Daí nascem as decisões daquilo que deve entrar no currículo específico de um curso de formação; i.e., a programação de conteúdos, as actividades e as experiências a serem cumpridas através do calendário estabelecido para formadores. Porém, tal proposta deve respeitar princípios de interdisciplinaridade[143] e de transdisciplinaridade[144] de modo a ser

---

[142] VEIGA, Ilma Alencastro (1991), *Escola fundamental, currículo e Ensino*, Papirus, Campinas, s/p; *cit. in*, OLIVEIRA, Colandi Carvalho de, *op. cit*., p.49

[143] 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 dês Recherches Pédagogiques*, *In*, Pedagógica Europea, XI, s/l, s/p; *cit. in*, CARVALHO, Adalberto Dias de, *op. cit*., pp.102-103

[144] "*Transdiciplinaridade* – 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 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

holística[145] e, consequentemente, integrada.[146] Pelo que vimos afirmando, sobre o perfil exigido para o papel necessário, não se pode também 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, remetendo para planos do conhecimento, a segunda da eficácia e a terceira do sentido e dos valores."[147]

Contudo, não é nossa intenção criar aqui um plano curricular *ready-made* a ser possivelmente utilizado sem um estudo prévio dos respectivos conteúdos e até das cargas horárias estabelecidas. Não nos vamos propor a esse exercício, nem é esse o objectivo deste trabalho. As sugestões ou os subsídios, que aqui deixarmos, poderão valer muito ou pouco, consoante as políticas educativas que vierem a ser traçadas para

---

[145] 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 reducionista (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 cientifico. "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 determinando sistema. OLIVEIRA, Colandi Carvalho de, *op. cit*., pp.17-18.

[146] "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

[147] TOZZI, Michel; s/d, s/t, s/e; s/p; *cit. in*, CARVALHO, Adalberto Dias de, *op. cit*., p.12

o futuro. Naturalmente, sempre em consonância com o paradigma[148] constitucional ainda em construção.

3.5.1. Formação geral e progressão na carreira docente

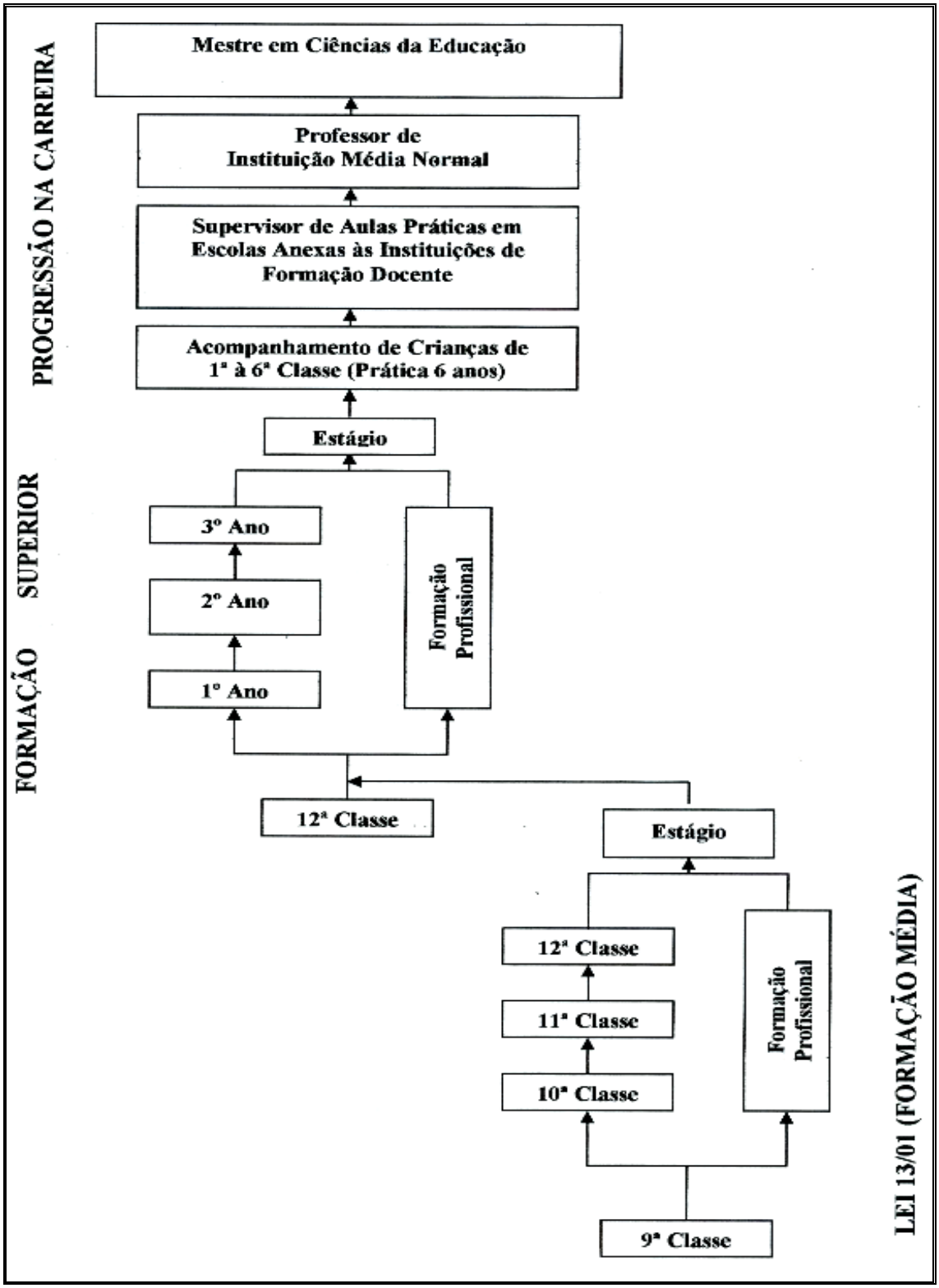
Verificamos, em cada ano lectivo, que a oferta das instituições públicas e privadas do Ensino Superior, em Angola, continua com sérias dificuldades em dar resposta ao número cada vez maior de jovens que procuram licenciar-se. Jovens que podem ser atraídos para uma profissionalização docente, desde que as condições de trabalho e os salários passem a ser suficientemente atractivos. Nesta conformidade, cresceria o número e o nível académico de candidatos para a docência, tão necessária ao desenvolvimento endógeno e sustentado do país. Por outro lado, quanto maior for a preparação académica dos candidatos, maior será o investimento nas suas formações científica e profissional. Tendo em conta o perfil de saída, a sua profissionalização será socialmente mais dignificada. A intervenção social direccionada para o desenvolvimento comunitário tornar-se-á, com certeza, mais eficiente e melhor reconhecida. Embora já se tenha admitido a hipótese de elevar o ensino obrigatório para a 9ª classe, bem como a necessidade de localizar a formação de formadores ao nível terciário dos estudos académicos, somos levados a aceitar, transitoriamente, que o ensino obrigatório continue a contemplar, para já, apenas as seis classes actuais, em Escolas Superiores de Educação ou em departamentos adequados, no ISCED. Nesta conformidade, os candidatos deveriam já ter concluído a 12ª classe e seriam ainda 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. Após este 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.

---

[148] 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 Revolução 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

QUADRO 6.7 – HIPÓTESE DE CENÁRIO PARA A FORMAÇÃO E ASCENSÃO NA CARREIRA DOCENTE



Após três anos de bom desempenho, devidamente analisado, poderia então 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, três 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.

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 a submissão 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 levarem a cabo a sua formação contínua, todos os professores em efectivo serviço, nas escolas do ensino obrigatório teriam de frequentar, num determinado período das férias dos alunos, reciclagens organizadas pelo Ministério da Educação, com vista à aquisição de actuais e novas competências profissionais, bem como de um maior e mais adequado conhecimento do ambiente de intervenção social e da informática na perspectiva do utilizador.

Também a organização futura de um sistema 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, e entre cidade e campo. A implantação de um sistema de comissões de serviço, com períodos previamente acordados e estímulos suplementares a serem estudados, poderia ajudar a desconcentrar periodicamente bons docentes para locais com baixos índices de escolaridade, bem como, ainda, a fixar mais as populações rurais nos seus locais de origem.

Considerando ainda razões atrás apontadas, qualquer dos Planos de Estudos necessários 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 **–** todavia, deverá também promover a aquisição de competência comunicacional pelo menos numa língua africana**,** que seja falada na região de intervenção social.[149]

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 de contexto) 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 L2 e como L1.

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 poderiam beneficiar como alunos e mais tarde, como tutores. Logo, também o ensino da informática teria de necessariamente 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) e de unidade.

A Biologia deverá ser a trave-mestra para a educação ambiental e a educação para a saúde, sem descurar questões ligadas à prevenção contra o HIV-SIDA, a prática da Higiene Comunitária e a utilização dos Primeiros Socorros. Conhecimentos

[149] Veja-se em ANEXO VI-D, as opiniões expressas pelo primeiro-ministro e pelo vice-ministro da Educação da República de Angola, favoráveis à introdução de línguas africanas no ensino: "Línguas Nacionais no Ensino em 2006".

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 esforços e de meios.

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. 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 nomomotéticas*. 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 temos 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 nomométicos, 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, consequentemente, na sua originalidade irredutível'.

- *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."[150]

Dado o carácter subsidiariamente interdisciplinar das ciências de educação, as mesmas são:

- *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).[151]

Já Mialaret, com base em três grandes categorias envolventes: das condições gerais da instituição escolar; a das condições locais da educação; e a das condições do próprio acto educativo; estabelece um quadro em que, num primeiro grupo da sua classificação, inclui as disciplinas que abordam as:

[150] 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
[151] CARVALHO, Adalberto Dias de, *op. cit*., p.82

- ***Condições gerais e locais da instituição escolar***

- A *sociologia escolar* (ou sociologia da educação) – que permite "descobrir a importância e o mecanismo das forças sociais que pesam sobre as situações de educação e as determinam";
- A *demografia escolar*, que numa perspectiva quantitativa, está voltada para as populações escolares (a sua repartição por idades, sexo, grau de ensino, etc);
- A *economia da educação* que, para além de situar a escola "entre os factores que actuam sobre a evolução económica da sociedade", tem ainda como preocupação estabelecer, em associação com outras disciplinas, correlações entre os processos educativos e as situações económicas das diferentes comunidades e indivíduos;
- A *educação comparada* (um conjunto de ciências que se orientam para o estudo das situações pedagógicas) e que, "é a parte da teoria da educação que diz respeito à análise e às interpretações – não normativas – das diferentes práticas e políticas em matéria de educação, nos diferentes países e diferentes culturas".

Num segundo grupo, as disciplinas que se preocupam com a:

- *Relação pedagógica* e com o *acto educativo* em si mesmo. Subdividem-se em quatro subgrupos:

- O das disciplinas que estudam "as próprias condições do acto educativo", tais como:

  - A *fisiologia da educação***,** que fornece os elementos necessários para um pleno entendimento da vida e do crescimento da criança e do adolescente em período escolar, bem como das condições ambientais exigidas por essa vida e por esse crescimento;
  - A *psicologia da educação*, constituída pelo "conjunto de estudos sobre as condutas e os processos (individuais e colectivos) utilizados e provocados pelos actos e pelas situações de educação";

- A *psicossociologia*, atendendo à circunstância de que, a situação escolar tipo passa quase invariavelmente pela institucionalização de grupos, designadamente a turma, procura dar a conhecer "todas as leis de funcionamento, de evolução e de estruturação desses grupos";
- As *ciências da comunicação e da criatividade*, que estudam as condições de transmissão e de recepção das mensagens, partindo do princípio de que a educação é um acto criativo e que, tal como afirmámos anteriormente, "não há educação sem comunicação".

- O *das ciências da didáctica das várias disciplinas*, preocupadas sobretudo com as questões ligadas aos *conteúdos*, aos *programas*, aos *objectivos* e, de uma maneira geral, aos *métodos* e às *técnicas*.
- O *das ciências dos métodos e das técnicas propriamente ditas* que, no dizer de Adalberto Dias de Carvalho, "um tanto ou quanto confusamente" emergem do próprio interior das didácticas específicas e albergam a tecnologia dos audiovisuais, analisam, por exemplo, entre outros: os métodos magistrais, os não directivos, os métodos de trabalho de grupo...
- O *das ciências da avaliação***,** de início genericamente apelidadas de *docimologia*, que se dividem em:

  - *Docimática*, ou "técnica dos exames";
  - *Doxologia*, ou "estudo sistemático do papel que a avaliação desempenha na educação escolar"

O terceiro grupo de ciências da educação engloba:

- As chamadas ciências "da reflexão e da evolução", nomeadamente:

- A *filosofia da educação*, preocupada com os problemas das finalidades e dos princípios da acção pedagógica, que analisa finalidades, elucida problemas e estabelece princípios;

- A *história da educação*, virada para a história das ideias pedagógicas, das instituições e dos métodos, para compreensão da evolução e dos processos de mudança;
– A *planificação da educação*, que, em associação com a *teoria dos modelos*, participa da tomada de decisões políticas, visando directamente o futuro, através de uma antecipada previsão e planificação de um amplo conjunto de relações, entre o ensino e todo o universo social.[152]

Finalmente, para Quintana Cabanas, a propósito do lugar e do estatuto da pedagogia no seio das ciências da educação, para além de considerar que aquela não se diluía nestas últimas, afirma que, sem a Ciência da educação, a pedagogia é uma das ciências da educação. A pedagogia, anteriormente entendida apenas como uma mera disciplina, passa assim a ser uma ciência prática e normativa, que se preocupa com a acção de educar, i.e., com o acto educativo. E tal como já havíamos referido na parte da Introdução desta investigação, sendo as outras ciências teórico-descritivas têm como objecto de estudo o facto educacional, constituído pelos próprios fenómenos educacionais.

> "As ciências da educação – empírico-descritivas, nomotéticas e teoréticas – procuram responder à questão 'o que é a educação?' e são nomeadamente , a biologia da educação, a psicologia da educação, a antropologia da educação, a filosofia da educação, a sociologia da educação, a economia da educação e a história da educação. Por sua vez, a pedagogia, a quem interessa a questão 'como deve ser a educação' – essencialmente práxica – desdobra-se no conjunto das ciências pedagógicas. Estas, sendo subdivisões da pedagogia, nunca deixam de pertencer à grande família das ciências da educação em sentido amplo, ás quais Quintana Cabanas, propõe que globalmente se chame *educologia* ou *ciência da educação*."[153]

---

[152] MIALARET G. (1966); *Education Nouvelle et Monde Moderne*, PUF, Paris, p.39-67; e também em MIALARET G. (1976), *As Ciências da Educação*, Moraes, Lisboa, s/p; *cit. in*, CARVALHO, Adalberto Dias de, *op. cit.*, pp.96-98

[153] CARVALHO, Adalberto Dias de, *op. cit.*, pp.98-99 "1. A pedagogia – ciência tradicional da educação – sofre toda uma evolução conducente à afirmação das ciências da educação. Transita-se assim, em primeira análise, de uma via unidisciplinar a uma outra multi ou pluridisciplinar que se exprime através de uma mutação terminológica, a qual passa, numa fase intermédia, pelas 'ciências pedagógicas'. A passagem do singular ao plural é acompanhada finalmente, por um lado, pelo abandono de um vocábulo ('pedagogia'), por outro, pela introdução do termo ('educação'). Esta mutação não é meramente formal e prende-se com transformações que ocorrem tanto ao nível externo como a um nível interno: aquelas têm a ver com o progressivo reconhecimento e com a expansão das ciências sociais e humanas, estas com a reperspectivação dos próprios modelos de abordagem da problemática educacional, onde a observação e a experimentação começam a tomar a dianteira. 2. Assiste-se, deste modo, a uma obstinada ânsia de desvinculação dos modelos especulativos e normativos da filosofia e a uma tentativa paralela de aproximação das metodologias das ciências positivas. A filosofia da educação sobrevive, em alguns

QUADRO 6.8 – DISCIPLINAS CONSIDERADAS ESSENCIAIS PARA UM PLANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES[154]

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	
2. Língua Africana de Angola	3. Sociologia da Educação e Intervenção Comunitária *	
3. Língua Estrangeira	4. História da Educação	
4. Matemática e Estatística Descritiva	5. Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem	
5. Antropologia e Educação Intercultural	6. Tecnologia Educativa **	
6. Geografia Física e Humana de Angola	7. Técnicas de Trabalho em Grupo	
7. Biologia e Educação Ambiental	8. Administração e Gestão Escolar	
8. Introdução à Economia	9. Desenvolvimento Curricular	
9. Estudos Sociais e História de Angola	10. Introdução à Educação Especial	2. Observação Pedagógica
10. Educação Sexual e para a Saúde	11. Saúde Escolar e Socorrismo	3. Práticas Pedagógicas
11. Metodologia de Investigação	12. Literatura Infanto-juvenil	4. Seminários
12. Expressão Musical		5. Estágio
13. Expressão Visual e Plástica		
14. Educação Física		
15. Movimento Expressivo e Dramatização		

*Esta disciplina implica a elaboração de um projecto de investigação
** Incluindo a utilização de NTIC's

Considerando o actual Plano de Estudos em experiência, o conjunto dos saberes e competências necessárias e as teses avançadas por Piaget, Mialaret e Cabanas, podemos encontrar uma plataforma mais sólida, que nos permite sugerir um conjunto de disciplinas essenciais a integrar num plano de estudos para a formação de formadores. Em suma: as disciplinas propostas poder-se-iam agrupar, como se propõe no quadro 6.8, que correspondiam, aproximadamente, a um curso de 7 semestres, considerando, hipoteticamente, todas as disciplinas semestrais e como igual número de créditos.[155]

---

casos, como uma companheira que, de todo em todo, não se consegue eliminar ou que se quer precipitadamente comprometer nos planos de ascensão do saber educacional à positividade. 3. Entretanto, a multidisciplinaridade dos estudos sobre os fenómenos educativos solicita o estatuto interdisciplinar, o que é, aliás, aparentemente assegurado por um objecto comum: a educação." *Cf*., CARVALHO, Adalberto Dias de, *op. cit*., pp.207-208

[154] 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.

[155] 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

Há ainda que referir, no âmbito da formação específica, a relevância de uma *Introdução à Educação Especial*, que ajudará, pelo menos, a diagnosticar crianças com necessidades educativas especiais, existentes, em maior ou menor número, em todas as sociedades.

3. Em síntese

O desenvolvimento dos recursos humanos em Angola está dependente de uma boa preparação de base das actuais e das novas gerações. Para tal, há necessidade de formadores académica, profissional e eticamente bem preparados, de acordo com a máxima "*saber*, *saber-fazer* e *saber situar-se*". Há um saber epistemológico a levar em linha de conta na preparação dos formadores que, no âmbito da relação dialéctica teoria/prática, não dispensa a aquisição de um conjunto de competências necessárias ao exercício do ensino-aprendizagem ao longo da vida.

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 mais personalizada. É a escola que está ao serviço da comunidade e não o contrário. Como tal, a formação inicial deverá ter a plasticidade necessária ao perfil dos membros das diferentes comunidades que serve. Só assim, em terreno próprio para cada sementeira, a Educação e o formador poderão semear, para que Angola colha os frutos num Amanhã diferente de hoje e só igual ao dia do Amanhã.

---

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

REFLEXÕES FINAIS

Há milhões de crianças, que perecem antes de atingirem os 5 anos, milhões de adultos, sobretudo mulheres e velhos, que não resistem à guerra, à falta de água potável, à fome, à falta de cuidados primários de saúde e de saneamento básico, a endemias como o HIV-SIDA, a triponossomiase (doença do sono) ou a malária. São cidadãos de países em desenvolvimento, cujas matérias-primas são pagas por cerca de metade do valor que tinham há meio século atrás.

Esses países estão altamente endividados, a pagar um serviço de dívida externa muito elevado, não podem satisfazer as necessidades básicas, pessoais e sociais, dos seus cidadãos, têm enormes gastos com a defesa e a segurança interna e externa e, os seus elementos mais qualificados são seduzidos pelas regalias, que lhes são oferecidas pelos países desenvolvidos. Neste quadro, a corrupção existente nos países em vias de desenvolvimento, mas também nos países desenvolvidos, tem pouca expressão e, a sua eliminação, não seria panaceia para salvar os milhões de pessoas que morrem à fome em todo o mundo ou para eliminar o analfabetismo literal e/ou funcional de cerca de um terço da humanidade. E não se iludam os que acreditam que um elevado rendimento *per capita* ou uma mesma língua materna eliminam aqueles flagelos, pois se assim fosse, os países desenvolvidos não teriam perto de 50 milhões de crianças pobres.

Para combater os referidos flagelos é preciso comunicar eficazmente e isso só se consegue se houver educação/formação ao longo da vida. A escola e todas as outras entidades formadoras devem conhecer, o melhor possível, o contexto sócio-cultural e linguístico em que interagem, de modo a compreendê-los e a fazerem-se compreender. Isto porque, na origem da não comunicação ou de uma comunicação deficiente pode estar, um menos adequado código linguístico. Com efeito, não basta dominar a língua materna ou a étnica. É indispensável comunicar eficazmente na língua do contexto. A comunicação, o diálogo será tanto mais enriquecedor, quanto mais ricas foram as culturas e as línguas das comunidades em interacção. Por isso, os formadores, de crianças, jovens ou adultos têm de criar uma relação empática e motivante com os aprendentes, integrem-se eles em entidades vocacionais para a formação, em empresas ou em organismos públicos. Só assim os aprendentes assimilarão os conhecimentos necessários a um desempenho gratificante e eficaz.

Angola não é excepção na situação descrita, até porque Portugal disponibilizou mais factores de desenvolvimento em 13 anos de guerra do que em 500 anos de presença. Tanto a guerra colonial como a civil, que se lhe seguiu, apesar dos seus horrores e intenções desagregadoras, contribuíram decisivamente para as populações de Angola se conhecerem melhor, se respeitarem e desenvolverem solidariedades indispensáveis à coesão nacional.

Para que o desenvolvimento sustentado e endógeno de Angola seja um facto irreversível é indispensável investir na formação de formadores, para todos os níveis, graus e contextos de aprendizagem, para qualificar os formandos, maioritariamente menores de 20 anos, que devem aprender a executar as suas tarefas de forma simples e, se possível, lúdica. A TV, a rádio e os outros *media*, bem como a investigação e o ensino superior podem e devem contribuir muito activamente para o registo, tratamento e difusão dos riquíssimos acervos culturais e linguísticos de Angola. Os referidos meios devem agir de igual modo relativamente à língua oficial e de escolaridade e da língua estrangeira, de preferência o Inglês, tanto no ensino/aprendizagem presencial como a distância. Esta última língua dá acesso às NTIC e ao desenvolvimento científico e tecnológico de ponta.

A forma determinada, pragmática e paciente como Angola conquistou a paz e está a conduzir o seu processo de democratização, já merece o reconhecimento, não só dos países africanos, mas, também, de toda a comunidade internacional. A pujança de recursos humanos maioritariamente jovens e as enormes potencialidades do país permitem alcançar, no médio prazo, um desenvolvimento sustentado e duradouro de Angola e uma significativa melhoria das condições de vida de todos os angolanos.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

- ABRANTES, Paulo – coord. (2001), *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essencia*is, 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 nº588, 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;
- ANÓNIMO (2003), *Reflicta*, texto circunstancialmente encontrado em correio electrónico;
- 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 (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 inicio do século XXI*, Provas de Agregação em Política e Acção Social, Universidade Aberta, Lisboa, pp.39-44 [texto policopiado];

- 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 Contribuition 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 soc*ial, 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, Fréderic 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, Colecção 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;
- CURRICULO 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'EDUCATION (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 (6 de Maio de 2004), *Bush Promete punir torturas no Iraque*, Lisboa;
- DIÁRIO DE NOTÍCIAS (30 de Setembro de 2004), *Governo russo decide ratificar protocolo*, Lisboa;

- DIÁRIO DE NOTÍCIAS (16 de Fevereiro de 2005), *Protocolo de Quioto entra hoje em vigor*, 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;

- EHRENTRANT, 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, Cristopher; 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);

- 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, Isaías, 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, Isaías, 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, Isaías, 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. (1989/990), Povos e Culturas, Educação em África, Centro de Estudos dos Povoas 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;

- HYLTENSTAM, 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;

- HYLTENSTAM, Kenneth; STROUD, Christopher (1997), *II. Questões Linguísticas*, INDE, Maputo;

- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (1998), *Estatísticas da CPLP*, Lisboa;

- 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;

- 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, Luicien (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;

- 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, Cristopher; 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 Chajmowiez 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 (enfoque nas Línguas Namibianas)*; *In*, STROUD, Cristopher; 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;
- MINGAS, Amélia Arlete (5 de Junho de 2001), *Português, Língua Vernácula de Angola*, *In*, Cadernos CPLP (2002), *Instituto Internacional de Língua Portuguesa*, CPLP, Lisboa;
- MINGAS; Amélia Arlete (2002), *A Importância das Línguas Angolanas na Unidade da Família Angolana*, texto apresentado nas jornadas da Universidade Jean Piaget, 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 Indianopolis; James Currey, London;
- N'GANGA, João Paulo (1995) *Preto no Branco. A regra e a excepção*, 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 Ensinagem*, 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;

- PERRENOUND, 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), *Africa 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 Povoas e Culturas de Expressão Portuguesa, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa;

- SIGUÁN, M.; MacKey, W. F. (1986), *Education e Bilinguisme*, Delachaux & Niestlé, UNESCO et Laussanne, Paris;

- SILVA CUNHA, J.M. (1953), *O Sistema Português de Política Indígena, Subsídios para o seu Estudo*, Coimbra Editora, Coimbra;

- 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 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, 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 nº 577-49º 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, Colecção 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., Colecção 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 de1993*) 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 (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*, htpp://www.tvcultura.com.br/aloescola/historia/guerrafria/gue…/descricaopanoramica.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, Conceitos, 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*, htpp://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;
- htpp://www.tvcultura.com.br/aloescola/historia/guerrafria/gue…/descricaopanoramica.ht, *Guerra-Fria – Uma descrição panorâmica*, em 17/10/2002
- htpp://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/Princ%C3%ADpio_da_incerteza_de_Heisenberg, em 16/08/04;
- 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/article.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.angonotícias.com, em 06/10/04
- 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.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.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;
- LEME, Carlos Câmara (s/d), *"Nação Crioula" de José Eduardo Agualusa*; Colecção Mil folhas 3, *In*, http://www.publico.pt/cmf3/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/namíbia/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*, htpp://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;
- 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; *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, i*n*, 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.

ANEXOS

ANEXO I-A

PAÍSES POBRES REPRESENTAM APENAS 25% DO COMÉRCIO MUNDIAL[1]

Apesar de representar 85 por cento da população mundial, a participação dos países pobres no comércio internacional é apenas de 25%. A dívida externa desses países, em que se inclui Angola, em 1964, ano em que nasceu a CNUCD [Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento], rondava os 50 biliões de dólares. Hoje, atinge a cifra de 2,6 triliões de dólares.

Entre 1982 e 2003, o mundo pobre pagou 5,4 triliões de dólares pelo serviço da dívida, o que significa que o montante actual foi pago mais de duas vezes aos países ricos. Em 2003, o chamado Terceiro Mundo recebeu 54 biliões de dólares como ajuda ao desenvolvimento, mas no mesmo ano pagaram aos países ricos 436 biliões de dólares pelo serviço da dívida.

Os países ricos gastam anualmente mais de 300 biliões de dólares com o pagamento de subsídios que impedem o acesso das exportações dos países pobres aos seus mercados. Ainda assim, revela-se impossível medir o prejuízo causado a esses países pelo tipo de relações comerciais que através dos caminhos sinuosos da Organização Mundial do Comércio e os tratados de livre comércio são impostos aos países pobres incapazes de competir com a sofisticada tecnologia, o monopólio quase total da propriedade intelectual e os imensos recursos dos países ricos.

A estas formas de pilhagem, lê-se na mensagem enviada pelo presidente de Cuba à conferência, Fidel de Castro, acrescentam-se a grosseira exploração da mão-de-obra barata, a especulação com as moedas ao ritmo de triliões de dólares dia, o comércio de armas, posse de bens do património nacional, invasão cultural e outras acções de pilhagem e roubo impossíveis de enumerar.

---

[1] CAFUSSA, Alberto (21 de Junho de 2004), *Países Pobres Representam Apenas 25% do Comércio Mundial*, Jornal de Angola, Luanda

Segundo a mesma mensagem, que serve de instrumento de estudos durante a conferência, o dinheiro de todo o mundo escapa para os Estados Unidos para se proteger da instabilidade monetária e a febre especulativa que provoca a própria ordem económica. Sem este presente, a administração dos EUA não poderia suportar o enorme défice fiscal e comercial que atinge não menos de um trilião de dólares, este ano.

ANEXO I-B

INDICE DE PERCEPCIONES DE CORRUPCIÓN 2003 DE TRANSPARENCY INTERNATIONAL[2]

Rango del país	País	Puntaje IPC 2003	Encuestas utilizadas	Desviación estándar	Rango alto-bajo
1	Finlandia	9.7	8	0.3	9.2 - 10.0
2	Icelandia	9.6	7	0.3	9.2 - 10.0
3	Dinamarca	9.5	9	0.4	8.8 - 9.9
	Nueva Zelanda	9.5	8	0.2	9.2 - 9.6
5	Singapur	9.4	12	0.1	9.2 - 9.5
6	Suecia	9.3	11	0.2	8.8 - 9.6
7	Pais-Bajos	8.9	9	0.3	8.5 - 9.3
8	Australia	8.8	12	0.9	6.7 - 9.5
	Noruega	8.8	8	0.5	8.0 - 9.3
	Suiza	8.8	9	0.8	6.9 - 9.4
11	Canadá	8.7	12	0.9	6.5 - 9.4
	Luxemburgo	8.7	6	0.4	8.0 - 9.2
	Reino Unido	8.7	13	0.5	7.8 - 9.2
14	Austria	8.0	9	0.7	7.3 - 9.3
	Hong Kong	8.0	11	1.1	5.6 - 9.3
16	Alemania	7.7	11	1.2	4.9 - 9.2
17	Bélgica	7.6	9	0.9	6.6 - 9.2
18	Irelanda	7.5	9	0.7	6.5 - 8.8
	Estados Unidos	7.5	13	1.2	4.9 - 9.2
20	Chile	7.4	12	0.9	5.6 - 8.8
21	Israel	7.0	10	1.2	4.7 - 8.1
	Japón	7.0	13	1.1	5.5 - 8.8
23	Francia	6.9	12	1.1	4.8 - 9.0
	España	6.9	11	0.8	5.2 - 7.8
25	Portugal	6.6	9	1.2	4.9 - 8.1
26	Omán	6.3	4	0.9	5.5 - 7.3
27	Bahrain	6.1	3	1.1	5.5 - 7.4
	Chipre	6.1	3	1.6	4.7 - 7.8
29	Eslovenia	5.9	12	1.2	4.7 - 8.8
30	Botswana	5.7	6	0.9	4.7 - 7.3
	Taiwán	5.7	13	1.0	3.6 - 7.8
32	Qatar	5.6	3	0.1	5.5 - 5.7
33	Estonia	5.5	12	0.6	4.7 - 6.6
	Uruguay	5.5	7	1.1	4.1 - 7.4
35	Italia	5.3	11	1.1	3.3 - 7.3
	Kuweit	5.3	4	1.7	3.3 - 7.4
37	Malasia	5.2	13	1.1	3.6 - 8.0
	Emiratos Arabes Unidos	5.2	3	0.5	4.6 - 5.6
39	Túnez	4.9	6	0.7	3.6 - 5.6
40	Hungría	4.8	13	0.6	4.0 - 5.6
41	Lithuania	4.7	10	1.6	3.0 - 7.7
	Namibia	4.7	6	1.3	3.6 - 6.6
43	Cuba	4.6	3	1.0	3.6 - 5.5
	Jordania	4.6	7	1.1	3.6 - 6.5
	Trinidad y Tobago	4.6	6	1.3	3.4 - 6.9
46	Belice	4.5	3	0.9	3.6 - 5.5
	Arabia Saudita	4.5	4	2.0	2.8 - 7.4

[2] 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

48	Mauricio	4.4	5	0.7	3.6 - 5.5
	Sudáfrica	4.4	12	0.6	3.6 - 5.5
50	Costa Rica	4.3	8	0.7	3.5 - 5.5
	Grecia	4.3	9	0.8	3.7 - 5.6
	Corea del Sur	4.3	12	1.0	2.0 - 5.6
53	Bielarrusia	4.2	5	1.8	2.0 - 5.8
54	Brasil	3.9	12	0.5	3.3 - 4.7
	Bulgaria	3.9	10	0.9	2.8 - 5.7
	Republica Checa	3.9	12	0.9	2.6 - 5.6
57	Jamaica	3.8	5	0.4	3.3 - 4.3
	Letonia	3.8	7	0.4	3.4 - 4.7
59	Colombia	3.7	11	0.5	2.7 - 4.4
	Croacia	3.7	8	0.6	2.6 - 4.7
	El Salvador	3.7	7	1.5	2.0 - 6.3
	Perú	3.7	9	0.6	2.7 - 4.9
	Eslovaquia	3.7	11	0.7	2.9 - 4.7
64	México	3.6	12	0.6	2.4 - 4.9
	Polonia	3.6	14	1.1	2.4 - 5.6
66	China	3.4	13	1.0	2.0 - 5.5
	Panamá	3.4	7	0.8	2.7 - 5.0
	Sri Lanka	3.4	7	0.7	2.4 - 4.4
	Siria	3.4	4	1.3	2.0 - 5.0
70	Bosnia-Herzegovina	3.3	6	0.7	2.2 - 3.9
	Rep. Dominicana	3.3	6	0.4	2.7 - 3.8
	Egipto	3.3	9	1.3	1.8 - 5.3
	Ghana	3.3	6	0.9	2.7 - 5.0
	Marruecos	3.3	5	1.3	2.4 - 5.5
	Tailandia	3.3	13	0.9	1.4 - 4.4
76	Senegal	3.2	6	1.2	2.2 - 5.5
77	Turquía	3.1	14	0.9	1.8 - 5.4
78	Armenia	3.0	5	0.8	2.2 - 4.1
	Irán	3.0	4	1.0	1.5 - 3.6
	Libano	3.0	4	0.8	2.1 - 3.6
	Malí	3.0	3	1.8	1.4 - 5.0
	Palestina	3.0	3	1.2	2.0 - 4.3
83	India	2.8	14	0.4	2.1 - 3.6
	Malawi	2.8	4	1.2	2.0 - 4.4
	Rumania	2.8	12	1.0	1.6 - 5.0
86	Mozambique	2.7	5	0.7	2.0 - 3.6
	Rusia	2.7	16	0.8	1.4 - 4.9
88	Argelia	2.6	4	0.5	2.0 - 3.0
	Madagascar	2.6	3	1.8	1.2 - 4.7
	Nicaragua	2.6	7	0.5	2.0 - 3.3
	Yemen	2.6	4	0.7	2.0 - 3.4
92	Albania	2.5	5	0.6	1.9 - 3.2
	Argentina	2.5	12	0.5	1.6 - 3.2
	Etiopia	2.5	5	0.8	1.5 - 3.6
	Gambia	2.5	4	0.9	1.5 - 3.6
	Pakistán	2.5	7	0.9	1.5 - 3.9
	Filipinas	2.5	12	0.5	1.6 - 3.6
	Tanzania	2.5	6	0.6	2.0 - 3.3
	Zambia	2.5	5	0.6	2.0 - 3.3
100	Guatemala	2.4	8	0.6	1.5 - 3.4
	Kazajstán	2.4	7	0.9	1.6 - 3.8
	Moldavia	2.4	5	0.8	1.6 - 3.6
	Uzbekistán	2.4	6	0.5	2.0 - 3.3
	Venezuela	2.4	12	0.5	1.4 - 3.1
	Vietnam	2.4	8	0.8	1.4 - 3.6
106	Bolivia	2.3	6	0.4	1.9 - 2.9
	Honduras	2.3	7	0.6	1.4 - 3.3
	Macedonia	2.3	5	0.3	2.0 - 2.7

	Serbia y Montenegro	2.3	5	0.5	2.0 - 3.2
	Sudán	2.3	4	0.3	2.0 - 2.7
	Ucraina	2.3	10	0.6	1.6 - 3.8
	Zimbabwe	2.3	7	0.3	2.0 - 2.7
113	Congo, República del	2.2	3	0.5	2.0 - 2.8
	Ecuador	2.2	8	0.3	1.8 - 2.6
	Irak	2.2	3	1.1	1.2 - 3.4
	Sierra Leona	2.2	3	0.5	2.0 - 2.8
	Uganda	2.2	6	0.7	1.8 - 3.5
118	Costa de Marfil	2.1	5	0.5	1.5 - 2.7
	Kirguizstán	2.1	5	0.4	1.6 - 2.7
	Libia	2.1	3	0.5	1.7 - 2.7
	Papúa Nueva Guinea	2.1	3	0.6	1.5 - 2.7
122	Indonesia	1.9	13	0.5	0.7 - 2.9
	Kenya	1.9	7	0.3	1.5 - 2.4
124	Angola	1.8	3	0.3	1.4 - 2.0
	Azerbaidján	1.8	7	0.3	1.4 - 2.3
	Camerún	1.8	5	0.2	1.4 - 2.0
	Georgia	1.8	6	0.7	0.9 - 2.8
	Tayikistán	1.8	3	0.3	1.5 - 2.0
129	Myanmar	1.6	3	0.3	1.4 - 2.0
	Paraguay	1.6	6	0.3	1.2 - 2.0
131	Haití	1.5	5	0.6	0.7 - 2.3
132	Nigeria	1.4	9	0.4	0.9 - 2.0
133	Bangladesh	1.3	8	0.7	0.3 - 2.2

Notas explicativas

Puede encontrar una descripción más detallada sobre la metodología del IPC 2003 en http://www.transparency.org/cpi/ index.html#cpi o en http://www.gwdg.de/~uwv

Puntuación del IPC 2003
se refiere a percepciones acerca del grado de corrupción desde el punto de vista de empresarios, académicos y analistas de riesgo, y se extiende entre 10 (altamente limpio) y 0 (altamente corrupto).

Encuestas utilizadas
Se refiere al número de encuestas que valoraron el comportamiento de un país. Se usaron 17 encuestas en total de 13 instituciones independientes, y se requerían al menos tres encuestas para que un país pudiera ser incluído en el IPC.

Desviación estándar
indica diferencias en los valores de las fuentes: cuanto mayor es la desviación estándar, tanto mayores son las diferencias de las percepciones de un país entre las fuentes.

Rango alto-bajo
Muestra los valores más altos y más bajos de las diferentes fuentes.

ANEXO I-C

MIA COUTO

In, SAVANA, 13.12.2003

Rico é quem possui meios de produção. Rico é quem gera dinheiro dá emprego. Endinheirado é quem simplesmente tem dinheiro. Ou que pensa que tem. Porque, na realidade, o dinheiro é que o tem a ele. A verdade é esta: são demasiado pobres os nossos "ricos". Aquilo que têm, não detém. Pior, aquilo que exibem como seu é propriedade de outros. É produto de roubo e de negociatas. Não podem, porém, estes nossos endinheirados usufruir em tranquilidade de tudo quanto roubaram. Vivem na obsessão de poderem ser roubados. Necessitariam de forças policiais à altura. Mas forças policiais à altura acabariam por os lançar a eles próprios na cadeia. Necessitariam de uma ordem social em que houvesse poucas razões para a criminalidade. Mas se eles enriqueceram foi graças a essa mesma desordem.

O maior sonho dos nossos novos-ricos é, afinal, muito pequenito: um carro de luxo, umas efémeras cintilâncias. Mas a luxuosa viatura não pode sonhar muito, sacudida pelos buracos das avenidas. O Mercedes e o BMW não podem fazer inteiro uso dos seus brilhos, ocupados que estão em se esquivar entre chapas muito convexas e estradas muito côncavas. A existência de estradas boas dependeria de outro tipo de riqueza Uma riqueza que servisse a cidade. E a riqueza dos nossos novos-ricos nasceu de um movimento contrário: do empobrecimento da cidade e da sociedade. As casas de luxo dos nossos falsos ricos são menos para serem habitadas do que para serem vistas. Fizeram-se para os olhos de quem passa. Mas ao exibirem-se, assim, cheias de folhos e chibantices, acabam atraindo alheias cobiças. O fausto das residências chama grades, vedações electrificadas e guardas privados. Mas por mais guardas que tenham à porta, os nossos pobres-ricos não afastam o receio das invejas e dos feitiços que essas invejas convocam.

Coitados dos novos-ricos. São como a cerveja tirada à pressão. São feitos num instante mas a maior parte é só espuma. O que resta de verdadeiro é mais o copo que o conteúdo. Podiam criar gado ou vegetais. Mas não. Em vez disso, os nossos endinheirados feitos sob

pressão criam amantes. Mas as amantes (e/ou os amantes) têm um grave inconveniente: necessitam ser sustentados com dispendiosos mimos. O maior inconveniente é ainda a ausência de garantia do produto. A amante de um pode ser, amanhã, amante de outro. O coração do criador de amantes não tem sossego: quem traiu sabe que pode ser traído.

Os nossos endinheirados-às-pressas não se sentem bem na sua própria pele. Sonham em ser americanos, sul-africanos. Aspiram ser outros, distantes da sua origem, da sua condição. E lá estão eles imitando os outros, assimilando os tiques dos verdadeiros ricos de lugares verdadeiramente ricos. Mas os nossos candidatos a homens de negócios não são capazes de resolver o mais simples dos dilemas: podem comprar aparências, mas não podem comprar o respeito e o afecto dos outros. Esses outros que os vêem passear-se nos mal-explicados luxos. Esses outros que reconhecem neles uma tradução de uma mentira. A nossa elite endinheirada não é uma elite: é uma falsificação, uma imitação apressada.

A luta de libertação nacional guiou-se por um princípio moral: não se pretendia substituir uma elite exploradora por outra, mesmo sendo de uma outra raça. Não se queria uma simples mudança de turno nos opressores. Estamos hoje no limiar de uma decisão: quem faremos jogar no combate pelo desenvolvimento? Serão estes que nos vão representar nesse relvado chamado “a luta pelo progresso”? Os nossos novos-ricos (que nem sabem explicar a proveniência dos seus dinheiros) já se tomam a si mesmos como suplentes, ansiosos pelo seu turno na pilhagem do país.

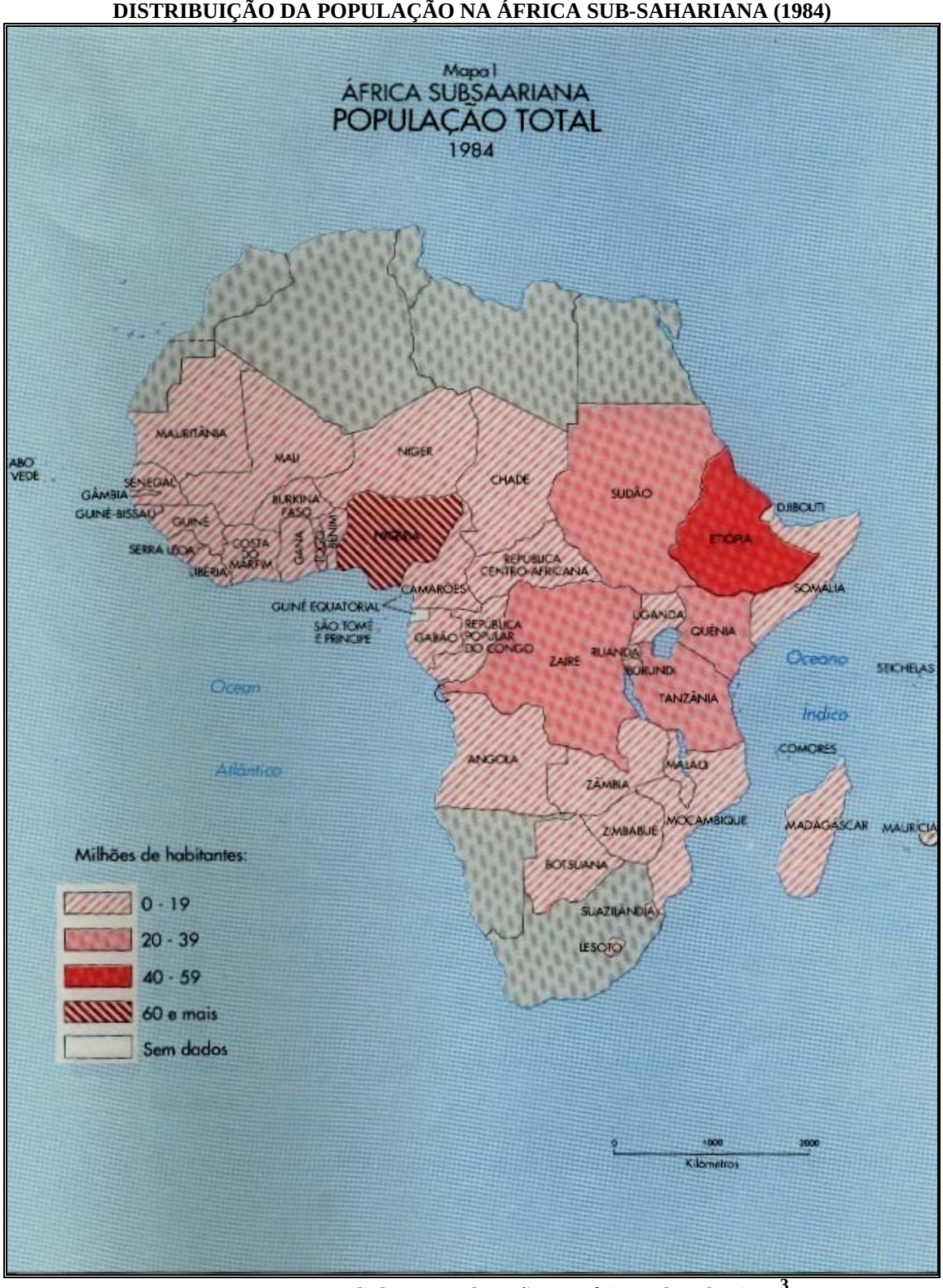
São nacionais mas só na aparência. Porque estão prontos a serem moleques de outros, estrangeiros. Desde que lhes agitem com suficientes atractivos irão vendendo o pouco que nos resta. Alguns dos nossos endinheirados não se afastam muito dos miúdos que pedem para guardar carros. Os novos candidatos a poderosos pedem para ficar a guardar o país. A comunidade doadora pode ir às compras ou almoçar à vontade que eles ficam a tomar conta da nação. Os nossos ricos dão uma imagem infantil de quem somos. Parecem crianças que entraram numa loja de rebuçados. Derretem-se perante o fascínio de uns bens de ostentação.

Servem-se do erário público como se fosse a sua panela pessoal. Envergonha-nos a sua arrogância, a sua falta de cultura, o seu desprezo pelo povo, a sua atitude elitista para com a pobreza. Como eu sonhava que Moçambique tivesse ricos de riqueza verdadeira e de proveniência limpa! Ricos que gostassem do seu povo e defendessem o seu país. Ricos

que criassem riqueza. Que criassem emprego e desenvolvessem a economia. Que respeitassem as regras do jogo. Numa palavra, ricos que nos enriquecessem. Os índios norte-americanos que sobreviveram ao massacre da colonização operaram uma espécie de suicídio póstumo: entregaram-se à bebida até dissolverem a dignidade dos seus antepassados. No nosso caso, o dinheiro pode ser essa fatal bebida. Uma parte da nossa elite está pronta para realizar esse suicídio histórico. Que se matem sozinhos. Não nos arrastem a nós e ao país inteiro nesse afundamento.

ANEXO I-D

DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO NA ÁFRICA SUB-SAHARIANA (1984)

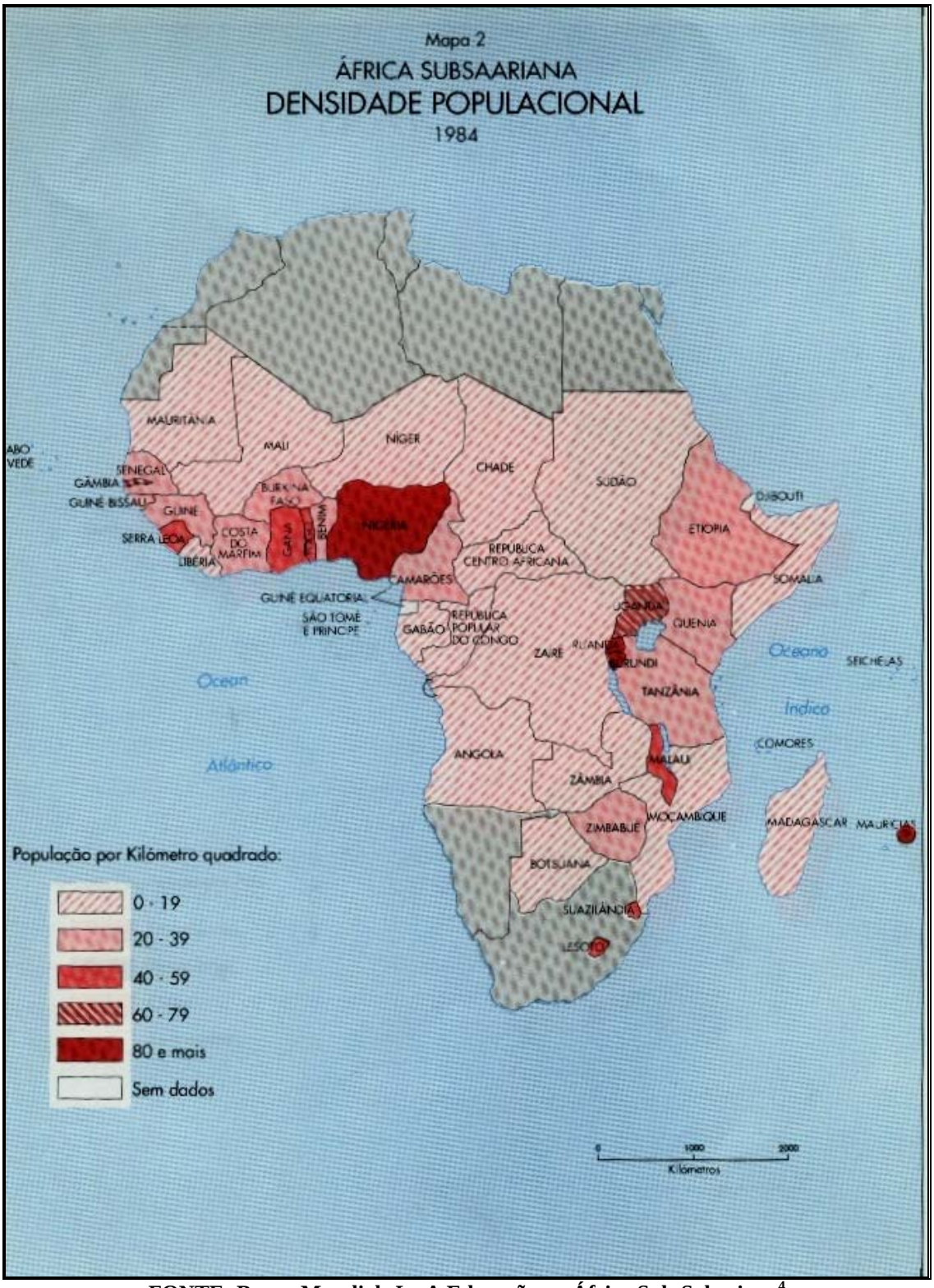


FONTE: Banco Mundial; *In*, A Educação na Africa Sub-Sahariana[3]

[3] BANCO MUNDIAL, *op. cit*., p.201

ANEXO I-E

DENSIDADE POPULACIONAL NA ÁFRICA SUB-SAHARIANA



FONTE: Banco Mundial; *In*, A Educação na África Sub-Sahariana[4]

[4] BANCO MUNDIAL, *op. cit*., p. 202

ANEXO I – F

LÍNGUA OFICIAL E LÍNGUAS NACIONAIS

Sebastião Coelho*, jornalista angolano

Como o feitiço que se volta contra o feiticeiro, a língua, a mais importante arma utilizada pelo colonizador para impôr domínio, transformou-se, paradoxalmente, no mais importante meio de descolonização e factor básico de unidade nacional em Angola. Assim, um quarto de século de independência fez mais pela implantação e difusão do português no território do que cinco séculos de colonização.

I. ANÁLISE INTRODUTÓRIA DAS CIRCUNSTÂNCIAS

Este dado que ainda hoje pode surpreender, era quase impossível de imaginar sequer em 1974, época de exacerbado nacionalismo e de forte oposição a qualquer resquício de presença portuguesa. Nessa oportunidade preparei um relatório reservado para a direcção do MPLA [1] adiantando esta hipótese e insistindo na necessidade de que o futuro governo nacional angolano desse prioridade absoluta a um plano de alfabetização prevendo a ampla difusão do português como língua veicular, de comunicação social e de unidade nacional. Declarado “língua oficial” no próprio acto da proclamação da independência em 11 de Novembro de 1975, o português consolidou-se rapidamente e por etapas. Ultrapassada a condição de “língua do colono” passou na prática a “língua veicular” e logo a seguir a “língua dominante” e estabeleceu-se como instrumento de alfabetização. No alvorecer do terceiro milénio conquistou a posição de “língua materna” para mais de 20% dos angolanos [2].

Tão impressionante trajectória era impensável ao escutarem-se os fortes protestos que se seguiram à sua designação como língua oficial. Foram notórios os assobios e gestos de

desconformidade e frustração quando o Presidente Agostinho Neto, durante o mesmíssimo acto da proclamação da República Popular de Angola, anunciou que o Português passava a ser a língua oficial do país. Sem dúvida, a declaração surpreendeu e desagradou profundamente a grande parte dos angolanos presentes naquele acto multitudinário, em Luanda. O próprio presidente Neto se surpreendeu com o volume da onda de protesto, mas tratou de minimizar a importância do incidente. Contudo o eco da reacção dos primeiros instantes retumbava nos dias posteriores e havia ponderosa razão para esse tipo de manifestações. Era o desabafo, era o resultado da prolongada luta anticolonial. Era, essencialmente, consequência do sentimento anti-português desse momento, exacerbado depois do 25 de Abril, pelas atitudes vacilantes das novas autoridades portuguesas, o caótico êxodo em massa dos colonos, estigmatizando negativamente tudo o que estava relacionado com Portugal. Aos olhos de todos voltava a dura imagem da debandada geral depois do saqueio, confirmando que a colonização tinha sido um roubo material e um engano moral e que atrás não ficava absolutamente nada, nem sequer as palavras, embora "fossem portuguesas", as palavras com que se expressavam estas idéias. Ninguém parecia ter consciência deste pormenor.

A desolação era geral, havia tristeza e desconformidade ante a consumada proclamação do português como língua oficial. Multiplicavam-se as críticas a propósito da que se comentava tão "*incompreensivel como desacertada decisão política do Presidente Neto"*. Admitia-se ter sido ele quem cometera o erro de "escolher" a língua portuguesa, mas não se podia acusá-lo de traição. Talvez existisse algum compromisso secreto ou então era, de facto, uma decisão de carácter estritamente pessoal. Estas críticas são fáceis de entender, se as tomamos como reflexo directo do estado emocional de uma população oprimida durante séculos. Na realidade o presidente Neto não escolheu e não tinha possibilidade de o fazer porque, simplesmente, a opção estava feita há muito e não existiam alternativas. Do que não tenho dúvida é de que, se a eleição da língua oficial tivesse obedecido ao resultado de um plebiscito, o povo, nesse momento, teria votado negativamente. Cego na sua fúria momentânea contra Portugal, por desforra e sem pensar em vantagens ou consequências, teria elegido qualquer outro idioma, o Inglês, o Francês ou o Espanhol, qualquer um e a ninguém importava qual. Podiam ser "todos", excepto o Português.

Era manifesto o clima de hostilidade reinante, a necessidade colectiva de exorcismo, de querer banir, magicamente, meio milénio de convívio, enfim, de acabar com tudo o que

recordava os portugueses, incluindo, naturalmente, a «língua do colono» [3]. Não era possível calcular quanto tempo ia durar o ressentimento, mas tal estado de espírito iria prevalecer enquanto durassem o ódio, a confusão, a insatisfação e o repúdio. Com a passagem do tempo e porque as mentalidades mudam e mais rapidamente do que se pensa, muitas coisas iriam ficando mais claras e poderia vislumbrar-se até um horizonte de entendimento e união entre as nações desavindas, a médio ou longo prazo. Assim aconteceu.

II. ANTECEDENTES

A adoção do português como língua veicular não foi decidida no momento da independência nem começa com o abrandamento das posições anti-lusitanas do pós-independência. O processo inicia-se a partir de 1961, portanto nos alvores da luta armada contra o colonialismo, ponto de articulação da viragem. Até aí o português era apenas a língua do colono, falada exclusivamente pelos colonos e uma reduzida elite de angolanos que também o utilizavam como única língua. Para o diálogo com o povo empregava-se um português básico [4] de palavras de fácil compreensão. Conformava o tipo de comunicação característico das zonas urbanas e as que se situavam em regiões do litoral ou ao longo das principais vias de penetração no território. Eram os lugares onde havia uma colonização mais intensa e, portanto, se acentuava a convivência. Nas zonas do interior profundo, no mato, ponto de concentração da maioria absoluta da população gentílica, poucos compreendiam o português. Os diálogos eram curtos e não sempre plenamente entendíveis. Estas populações sedentárias e estáveis, comunicavam-se entre si na língua e dialectos da região e poucos se animavam a articular palavras ou curtas frases em português que regra geral apenas serviam para a permuta ou para dar simples indicações mas sem diálogo fluido. Os comerciantes e os missionários estabelecidos na zona conheciam o essencial da língua regional para comunicar-se com a comunidade.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial notaram-se sinais de mudança. Houve modificação notória da política colonial salazarista, reflexo da Conferência de Bandung e consequência da libertação de Goa, Damão e Diu, colónias portuguesas encravadas em território da União Indiana. Salazar, abalado nas suas convicções tratou de não passar à história como o liquidador do império e decidiu, a todo o custo, não abdicar das colónias africanas. Eliminou as restrições vigentes à entrada de colonos e em pouco tempo milhares

de portugueses afluiram ao território [5], o que teve como resultado nova ampliação do uso do português. A abertura de Angola à entrada de colonos também coincidiu com a euforia do café, que se aproximava do auge. A maior valia do produto gerou riqueza e repercutiu na actividade económica em geral e modificou o espectro dos falantes de português. Com o estímulo das roças de café ampliaram-se as plantações de sisal, de oleaginosas e de açúcar. Paralelamente desenvolveu-se a indústria pesqueira e por tudo isto intensificou-se o recrutamento de mão-de-obra através do chamado contrato de trabalho voluntário [6]. O aumento da mão-de-obra gerou maior concentração de trabalhadores nas roças e outros lugares de actividade. Estes individuos provinham de distintas regiões e sendo difícil a comunicação através do uso da língua regional de cada um, viram-se na necessidade de aprender e intensificar o uso do português, apontando já à sua consolidação como futura língua veicular.

III. O IDIOMA PORTUGUÊS EM ANGOLA

As distintas fases da introdução do português em Angola, o seu debil crescimento inicial face a várias resistências, a sua relação directa com o povo, as reticências e ódios que gerou, a sua relação com as línguas nacionais [7], mais a sua definição como língua oficial e posterior avanço até ser idioma dominante e transformar-se na segunda língua étnica do país, são alguns aspectos que pretendo focalizar neste trabalho.

Português língua de unidade nacional

Em Angola falam-se uns dez idiomas [8] e cerca de cem dialectos, quase todos da mesma raíz bantu [9]. Cada grupo, na sua região, utiliza basicamete o seu idioma regional e respectivos dialectos. Dadas as características do território e da distribuição das tribus, não existia grande comunicação entre regiões nem a nível nacional, porque não havia nível nacional. Os angolanos em geral e os de origem rural em particular, por terem menos contactos externos, não tinham arreigado os conceitos de pátria, bandeira, hino, fronteira comum nem a ideia de unidade nacional.

Angola, como todos os países africanos, era um todo apenas para a concepção colonial europeia e mais tarde também para os responsáveis políticos nacionalistas. Por isso e perante a consumação das fronteiras aleatórias desenhadas pela conferência de Berlim, a

OUA – Organização de Unidade Africana considerou absolutamente necessário estabelecer como regra única que os países membros conservassem o traçado das fronteiras coloniais. Não existia identidade nacional. Cada grupo étnico apenas conhecia a sua pequena pátria, o reino ou sobado e o vizinho era potencialmente um inimigo, ideia permanentemente inculcada pelas autoridades coloniais que estimulavam as diferenças e as divisões como forma de reinar.

O obscurantismo era outra forma da expressão colonial. Não se ensinava adequadamente o português e as línguas nacionais estavam praticamente confinadas ao seu âmbito tribal desde o consulado de Norton de Matos a quem se deve o desmantelamento da nascente burguesia africana. As línguas regionais além de restringidas eram desqualificadas para uso nos meios urbanos de tal forma que a população urbana tinha vergonha de expressar-se na sua própria língua. Os meios naturais de comunicação estavam restringidos mas a expansão do português era, assim mesmo, muito lenta, devido a não haver programas de alfabetização.

Portanto, no começo da luta armada contra o colonialismo, a unidade nacional era o objectivo primordial dos dirigentes do MPLA e um "slogan": – *um só povo, uma só nação de Cabinda ao Cunene*. Este desejo só podia processar-se através duma língua veicular, razão pela qual, por primeira vez, na posição de idoma comunicacional, o português assumiu real importância para os angolanos.

Consequências Directas da Guerra

O uso do português ganha verdadeira expressão durante a segunda metade do Séc. XX, em consequência directa das três guerras que assolaram Angola em forma sucessiva:

- Guerra anti-colonial – (1961-1974).
- Guerra de libertação – (1974-1975)
- Guerra civil – (1975-2002)

Estes conflitos que, juntos, resultaram ser a guerra mais longa do Séc. XX em África e em todo o mundo, actuaram, por distintos motivos, como os grandes impulsionadores da difusão da língua portuguesa em Angola. Depois, também cresceu graças aos programas de alfabetização.

1ª Expressão – O início da guerra armada (1961) implicou o natural engajamento conjunto de angolanos de distintas etnias e provenientes de todas as regiões do país. Não era fácil a comunicação utilizando diferentes línguas ou dialectos e uma das condições politicas de base era a eliminação de todo o resquício de tribalismo. Portanto não se podia escolher uma língua nacional para a comunicação, porque seria criar uma hegemonia dialectal [10]. A necessidade de intercomunicação impunha o uso do português, idioma neutro em relação às línguas nacionais e garantia a unidade com um só idioma para todos. Portanto, nas escolas da guerrilha, em plena mata, deu-se início ao ensino do português. Desde essa época o seu uso foi crescendo nas matas e no interior do país como parte de uma nova subjectividade.

2ª Expressão – Em determinada altura o exército colonizador passou a incorporar nas suas fileiras jovens angolanos. Este pessoal ou já sabia português ou, necessariamente, devia aprendê-lo. Portanto e paralelamente à acção alfabetizadora da guerrilha, surgia assim uma nova camada de falantes que ampliava a base de utilizadores e melhorava as condições para uma futura unidade nacional.

3ª Expressão – Ao terminar a guerra anti-colonial, desencadeou-se de imediato a guerra civil e com ela a violência contra civis e os massacres que provocaram o êxodo das populações rurais [11]. Milhões de pessoas abandonaram os seus lugares de residência, os cultivos, os costumes quotidianos e consuetudinários, realojando-se em precários campos de refugiados junto às cidades, por razões de segurança e abastecimento. Nestes campos não era possível manter os hábitos tribais, guardar os mínimos aspectos da cultura ancestral e impôs-se a necessidade de comunicação com outros deslocados procedentes de lugares diferentes e falando distinta língua. Passou a utilizar-se sistematicamente a língua veicular, já reconhecida como língua oficial.

Participação dos Meios Electrónicos

A par da maior escolarização promovida pelo crescimento económico, este também determinou o aparecimento e intensificação do uso dos meios de difusão electrónicos entre a população de menores recursos. A rádio abriu novas perspectivas e o povo teve acesso à informação independentemente de quem sabia ler e escrever. Para isso teve de adaptar o ouvido a uma nova linguagem, pois todas as emissões eram em português e dirigidas expressamente aos colonos, jamais incluindo música africana. O panorama mudou

completamente em 1961 quando surgiu no Huambo a primeira emissão de rádio com música angolana e locução em português e umbundu, o programa “Cruzeiro do Sul” [12].

Não abordo pormenorizadamente a imprensa escrita porque o nível de alfabetização era tão baixo que os números são inexpressivos. Os jornais de pequena tiragem circulavam apenas nas cidades com especial incidência em Luanda, mas sem acesso das massas. Por incapacidade de leitura e impossibilidade económica de comprar jornais.

O Português que se falava em Angola no tempo colonial

No ano da Independência de Angola (1975) existiam no país dois grandes grupos falantes. A sua composição é importante para se analisar o comportamento de cada um nos períodos imediatamente anterior e posterior à independência.

Grupo 1 – *Individuos que falavam português* – (Abrange todos, desde os que só falavam português aos que apenas falavam português).

Grupo 2 – *Indivíduos que não falavam português* – (Constituiam a maioria da população, eram os indígenas [13] de acordo com a Lei do Indiginato).

Entre os individuos que falavam o português (Grupo 1), a situação reinante era caracterizada pelos seguintes aspectos:

a) Angolanos de cultura média ou superior que utilizavam correcta, sistemática e fluidamente a língua portuguesa. Quase todos desconheciam línguas nacionais e se sabiam falar alguma, coibiam-se de o fazer.

b) Angolanos alfabetizados ou não, falando bem o português. Conheciam uma ou mais línguas nacionais. Os que sabiam ler e escrever português podiam ascender à categoria de assimilados [14].

c) Angolanos não alfabetizados e utilizando preferentemente línguas nacionais para expressar-se. Conhecedores primários do português utilizavam vocabulário reduzido. Mesmo assim, neste grupo detectavam-se dois níveis de domínio e uso do idioma português.

1º Nível:

Indivíduos de origem rural – Por hábito, ou por falta de termos, ou porque lhes resultava mais fácil expressar-se desse modo, era normal que no discurso do camponês em língua portuguesa, se insinuassem bastantes termos autóctones, puros ou aportuguesados, para sustentar a fluidez das frases.

2º Nível:

Indivíduos de origem urbana. Expressavam-se em português com certa dificuldade, mas, curiosamente, animavam-se, na prática, a inesperada fluidez no discurso, devido a um contacto mais directo e prolongado com o colono. Utilizavam um léxico mínimo, mas diferente do tipo rural. Na construção da frase notava-se o emprego sistemático de calão, pelo que era fácil diferençá-lo do camponês. Ao contrário dos indivíduos procedentes de meio rural, os de condição urbana, quando tratavam de se expressar numa língua nacional, tinham necessidade de recorrer a palavras portuguesas para sustentar um discurso fluído.

O Português de Angola na Pós Independência

A partir da independência houve fortes deslocações de populações rurais por diversas razões. Inicialmente, gente que sentia a atracção da cidade e que podia deslocar-se livremente pelo território, liberta de burocracias. [15] Foi um pequeno período. Logo a seguir desencadearam-se outras guerras que determinariam os grandes êxodos. Devido a estas migrações pressionadas pela violência e pela fome começaram a notar-se importantes modificações no panorama linguístico, com uso mais frequente e sistematizado do português. Para melhor entendimento das mudanças, vou utilizar os mesmos esquemas anteriores de análise a dois níveis, realçando que os dados que se seguem se referem ao período pós-independência, portanto diferente do anterior.

1º Nível:

Indivíduos de origem rural – Atraídos pela cidade ou forçados a refugiar-se na zona urbana, os indivíduos procedentes do interior do país tiveram necessidade de comunicar-se fora da sua área dialectal com indivíduos de outras origens. Deixou de existir o clã e era vital aprender e agilizar o português, para poder comunicar-se e sobreviver, inserindo-se na mistura cosmopolita da cidade.

Os deslocados mais velhos encontraram dificuldade para adaptar-se aos costumes da cidade e à linguagem, mas o mesmo não aconteceu com as crianças. Necessitadas de sobreviver a qualquer preço, instalaram-se na rua. Abandonaram as famílias, prostituíram-se, esqueceram as tradições e até a língua original. Comunicaram-se em português e inventaram um patuá próprio. Mas algumas concorreram à escola e de algum modo o processo de alfabetização [16], ainda que precário, explica outra mais razão para o rápido crescimento do uso do português.

2º Nível:

Indivíduos habitantes da cidade – Perderam o convívio assíduo com o colono mas tiveram de dar maior uso à língua comum ou veicular e em grande parte abandonaram a língua regional de origem.

Assim, tanto os indivíduos de origem rural como os da cidade aumentaram substancialmente o uso quotidiano do português, com pequenas variantes em relação à maior ou menor percentagem de utilização e mistura de termos dialectais que passaram a ser mais frequentes. As palavras oriundas de qualquer língua nacional universalizaram-se na cidade e passaram a ser utilizados na linguagem mista e quotidiana dos dois grupos, apontando ao nascimento de um novo crioulo de raiz portuguesa. Até agora não existe um crioulo de Angola, mas começa a conformar-se um modo específico de falação, especialmente em Luanda.

Logo depois da independência o fenómeno de acrioulação incursionou rapidamente pelos jornais, rádio e televisão, consequência do êxodo de jornalistas imediatamente anterior à independência. Numa primeira etapa alguns meios foram tomados de assalto por oportunistas confusionistas, na maior parte indivíduos não angolanos que se lançaram numa falsa campanha de africanização do português, deformando propositadamente com “kk” todos os vocábulos, com objectivos que ainda hoje não tenho claros.

Na segunda etapa já participaram os primeiros jornalistas da nova camada de angolanos de boa vontade, formados à pressa para vencer as dificuldades do sector. Apesar das deficiências de expressão com que abordaram a profissão, souberam crescer e são muitos dos que hoje ocupam lugares destacados no jornalismo. O português deles, a par da linguagem dos escritores da moderna literatura, apareceu impregnado de termos autóctones e expressões populares importadas das línguas nacionais, vocábulos que,

nitidamente, facilitam a comunicação local. Estes termos aplicados à agilização da linguagem quotidiana, iniciaram o processo de africanização do "português", dando vigência permanente a vocábulos como «*bué*», «*kínguila*», «*maka*», «*mujimbo*», etc. e que mais tarde ou mais cedo vão impor mudanças no léxico geral.

IV. O PORTUGUÊS E AS LÍNGUAS NACIONAIS

1. Línguas Nacionais no esquema colonial

As Línguas Nacionais foram sufocadas quando, sistemática e injustamente, os programas de ensino oficial ignoraram a sua existência, para além de outras sanções coibitórias do seu uso e expansão. Mas isso, por doloroso que seja, tem de compreender-se, fazia parte do esquema colonial. O constante estado de abandono a que estiveram votadas as línguas locais nos centros urbanos provocou o esquecimento gradual de termos do vocabulário próprio, por falta de uso. A perda do hábito da linguagem reflecte-se especialmente nas cidades onde se desvanece [17] facilmente, o peso dos costumes ancestrais não praticados e com eles, a tradição familiar. O uso de línguas africanas sempre foi subestimado a nível de cidade. Classificadas, depreciativamente, como «*língua de cão*», poucos colonos [18] excepto alguns comerciantes do mato aprendiam ou fechavam os olhos para que os filhos aprendessem ou se exercitassem livremente na prática das línguas e dialectos locais. Devido a esta posição negativa, as camadas mais instruídas (*por aculturadas*) da população angolana, urbana, copiavam a atitude de despeito dos portugueses e jamais utilizavam as línguas nacionais que muitos nem aprendiam.

As autoridades coloniais, obcessionadas por imporem o seu próprio padrão cultural europeu, nunca consideraram as línguas locais como um bem para preservar e adicionar ao património lusitano. Pelo contrário, jamais instigaram o seu estudo nos programas oficiais de ensino. Esta atitude não era compartilhada pelas Igrejas, que pretendiam melhorar a sua comunicação com os fiéis e sabiam que a língua materna era o caminho mais directo para chegar ao coração. Por isso, desde sempre, os missionários se esforçaram por dominar os idiomas africanos, dando-lhe, inclusivamente, forma escrita.

2. Missionários, Línguas Étnicas e um Calcanhar de Aquiles

Os estudos básicos, a recolha de informação, a adaptação e a difusão das formas escritas das Línguas Nacionais, devem-se, quase sempre, ao trabalho e curiosidade individual de missionários religiosos. A eles se deve, também, a compilação dos primeiros dicionários.

O esforço destes investigadores de origem europeia ou norte-americana era individual, disperso e isolado. Para a tradução, registo e transcrição gráfica dos fonemas, cada um tomava como base a sua respectiva língua materna, com o que, a par do seu louvável esforço, se introduziu em África um complicado e perdurável problema. Ao escrever de maneira distinta as mesmas palavras e os mesmos sons, não se facilita a escrita, a leitura, nem o uso, entendimento e difusão das línguas nacionais.

Situação tão caótica resultou da falta de um plano coordenador geral, cuja inexistência permitiu que cada estudioso recolhesse e desse à transcrição dos fonemas um tratamento nitidamente pessoal, baseado, exclusivamente, nas suas convicções, no seu estilo próprio e critérios adaptados da respectiva língua materna. Esta é a razão fundamental que determina tantas discrepâncias na forma escrita das línguas nacionais que, para bem delas, conviria rever quanto antes.

REFLEXÕES SOBRE LÍNGUAS E DIALECTOS

A dolorosa verdade foi difundida há bem pouco pela Unesco. No relatório publicado em Fevereiro deste ano, a Unesco alerta para o perigo que correm as línguas minoritárias [19] de desaparecerem sob pressão das línguas dominantes ou por políticas repressivas. Segundo esse documento, a língua de uma comunidade está em perigo quando 30% das suas crianças não a aprendem. Isso acontece, entre outras razões, pela deslocação forçada da comunidade, o contacto com uma cultura mais agressiva ou acções destruidoras dos membros de uma cultura dominante.

O relatório indica várias regiões em perigo, identifica como “zonas de crise” a ilha de Twaian onde os idiomas locais cedem ante a pressão do chinês mandarim e a Nova Caledónia, cujas línguas nativas perdem terreno frente ao francês. Na Europa há várias línguas ameaçadas – por exemplo o leonês e o galego, na Espanha. Há situações similares na América Central e do Sul onde “os governos foram indiferentes e hostis para as línguas indígenas dos seus países até 1970”. Aborda problemas nos Estados Unidos e no México. Os autores do relatório também recordam o efeito catastrófico causado no último milénio pela invasão dos aztecas e mais tarde pela conquista espanhola. Mas, não existe nenhuma referência à África, região onde alguma vez teriam sido censados uns 800 idiomas e mais de sete mil dialectos. O continente africano, em grande parte dos seus países e invariavelmente para os seus contactos exteriores, expressa-se hoje, na prática, apenas

quatro idiomas e nenhum é africano: árabe, francês, inglês e português. E em Angola que acontece?

Angola perfila-se de algum modo, pelo menos nas intenções de alguns organismos nacionais como um pais multilingue, que se há-de articular no futuro em diferentes zonas, cada uma com o uso mais intensivo do seu idioma regional próprio, a par da língua oficial como instrumento de união e de universalismo. Sem dúvida que este esquema, se for vertido à realidade, vai trazer muitos benefícios à preservação da cultura, das tradições diversificadas e que são base fundamental do progresso e da angolanidade sem perda de identidade.

Esta identidade tem muito que ver com condições próprias que procedem da oralidade e que só o uso constante das línguas regionais permitirá continuar a desfrutar e salvar para a posteridade [20]. Como as línguas locais, também a literatura oral está em franco declínio. E só a literatura impressa e não sujeita a tradução, (portanto no idioma correspondente a cada lugar), como fonte mais próxima ao original, poderá conservar a tradição com certa fidelidade. A partir daí, desse original tão genuíno quanto possível, sim, poderá fazer-se cópias traduzidas a outros idiomas para a sua difusão e universalização. Por agora a literatura impressa em línguas nacionais vive de excepções, escassíssimas excepções quase sempre constituídas por traduções ou variantes experimentais que ajudam a confirmar a regra geral – não existem edições em línguas que não se aprendem na escola e os números difundidos pela Unesco são terroríficos quando explicam que a língua de uma comunidade está em perigo quando 30% das suas crianças não a aprendem.

De qualquer modo creio que a revitalização das línguas nacionais não passa unicamente pela alfabetização. Passa pelo seu uso sistemático, a importância que lhes dêem os meios de comunicação social e consolida-se através da existência de uma literatura própria. É um sonho complicado porque nunca, pelo menos nos tempos mais próximos, esse tipo de literatura parece utópico porque não existe universo que a sustente. Por outro lado a língua nacional é o factor básico da unidade de um país em busca de ser uma nação e que não pode distrair-se desse objectivo para não ser pulverizado. Portanto, escrever em línguas nacionais é por agora, penso, um cometimento quase suicida se pensado em termos de difusão quando a língua oficial é a que garante realmente a universalidade a que podem almejar os angolanos perante uma realidade de mais de 200 milhões de potenciais leitores.

VI. ALGUMAS PROPOSTAS

1. Padronização das Línguas Nacionais

Parece que é tempo dos lexicógrafos angolanos se porem de acordo, abandonarem trincheiras e encararem soluções no sentido de se unificar a ortografia, medida tendente a facilitar o indispensável ensino e a leitura das línguas nacionais. O tema não é de fácil abordagem porque, com o tempo, se criaram «*escolas*» que se degladiam entre si em busca de supremacia. Cada uma delas defende, dogmaticamente, a sua posição. Ninguém quer abdicar de princípios que não são tal, porque reflectem apenas o resultado artificial de circunstâncias de trabalho, acidentais e ultrapassadas.

As línguas africanas não se sujeitavam a parâmetros europeus de escrita. Portanto, sendo desconhecida a leitura ou interpretação da grafia dos fonemas, não existia o problema de saber quais eram os símbolos ou letras que conjunta ou isoladamente, melhor representava este ou aquele som ou conjunto de sons. A padronização pode ser um factor importantíssimo para revivificar as línguas nacionais e facilitar o seu uso intensivo e em especial no importante processo de alfabetização. Nenhuma língua nacional tem condições, pelo menos por agora, para impor a sua hegemonia no país e se assim acontecesse, o problema seria para outros grupos étnicos o mesmo que ocorre com o uso exclusivo do português no processo de alfabetização. Mas abordar este tema já é entrar noutra questão alheia ao meu propósito.

2. Modificações na escritura

O português expandiu-se pelo mundo. Dados estatísticos da Unesco publicados em 1970, revelavam que era a língua que apresentava então maior índice de expansão em todo o mundo. A mesma tendência de crescimento continuou confirmando-se e de acordo com o estudo de projecção publicado pela União Latina em 1998, será a terceira língua europeia mais popular do mundo no ano 2010, logo depois do Inglês e do Espanhol [21].

São oito os países de língua oficial portuguesa. São diferentes mas não são incompatíveis. Estudiosos de todos estes países têm de contemplar o grande crescimento que se anuncia, estabelecendo regras claras de utilização, dicionários compatíveis com a realidade e eliminando muitas complicações ortográficas que se enfrentam inclusive com certas limitações da técnica informática. E é possível perguntar porque razão perdoravel se usa o “S” e o “Ç”, se ambas letras têm o mesmo som. Por que temos de complicar-nos a vida

com o aberrante Ç? E com o “S” a servir de “Z” de vez em quando? E se o “G” é mesmo Guê porque o confundimos com J? Se K é forte porque não escrevemos K e em vez de QUE? E para quê tanto acento inútil. Que importa que seja vídeo em vez de video, se igual se fala de filmes? Vou tentar um pequeno exercício:

Ja sei, muitos vao dizer ke so kero complicar as coizas, que a tradisao peza muito e ke ha regras ke nao se podem mudar. Dizem iso porke nao kerem dijerir o meu discurso. Bue de jente vai reclamar contra mim mas eu insisto em ke temos de fasilitar a nosa maneira de escrever. Vai custar a mudar? Seguramente. Mas os abitos mudam-se. Ou nao mudou o portuguez desde o tempo de Camoes ate agora? Podemos experimentar?

VII. BREVES CONCLUSÕES

- As línguas nacionais são o tesouro cultural mais importante de Angola. Guardam as tradições e a sabedoria dos “mais velhos”. Devem preservar-se. As Universidades têm um papel fundamental a desempenhar na conservação e difusão das línguas nacionais, na recolha das tradições culturais dos povos.
- A Língua Portuguesa não é incompatível com as outras línguas, nem com independência do país, nem com a liberdade dos povos que a utilizam, antes pelo contrário é um factor de consolidação dos valores próprios.
- O português é o sustentáculo principal da unidade nacional mas não pode ser usado como elemento de submissão. É um bem comum e tem de se aceitar que os tempos exigem plasticidade e mudanças corajosas. Assim como preconizo a padronização das línguas nacionais, também sugiro que, corajosamente, se encarem transformações fundamentais na língua portuguesa, a sua repadronização. Os dicionários têm de acolher os novos vocábulos de origem africana. Sem exageros de um lado ou do outro, mas com espírito de entendimento e respeito pela diversidade. Só desse modo o país angolano poderá sentir que participa plenamente da vantagem de pertencer de facto a uma grande comunidade.
- As Universidades têm um papel fundamental a desempenhar na aproximação, coordenação e entrosamento das diferentes vertentes da língua portuguesa, o português europeu, o português brasileiro e o português africano, o galego e o timorense, irmãos do mesmo ventre que não podem ser relegados como o foram no seu tempo as línguas tradicionais angolanas.

A paz que agora se instala em Angola pode significar em breve futuro a entrega de importantes recursos para a alfabetização, a cultura e o crescimento científico do país. Mas não basta a existência de recursos económicos. É indispensável que o conjunto das universidades de língua portuguesa apoie as transformações pelas que anseia o povo angolano.

*** Jornalista, professor e investigador**

Nota: A Rádio Nacional Angola (estatal), o meio de comunicação mais importante do país, difunde o seu programa N'GOLA YETU em 10 línguas étnicas que designa como "nacionais", com tempo iguais de emissão. Por seu turno a Televisão Pública de Angola (estatal), difunde notícias em 7 línguas que designa como "regionais", também com tempos iguais de emissão. Ambas radiodifusoras apresentam programas em Kwanyama (Cuanhama) mas a Rádio Nacional designa-a como língua Oshiwambo. A importância do português como língua oficial e língua nacional justifica que a maior parte das emissões de ambas radiodifusoras seja difundida em língua portuguesa.

RÁDIO NACIONAL DE ANGOLA	**TELEVISÃO PÚBLICA DE ANGOLA**
Emissões em línguas NACIONAIS	**Emissões em línguas REGIONAIS**
Cockwe (tchokwé)	Cockwe (tchokwé)
Fiote [*]	Fiote*
Kikongo	Kikongo
Kimbundo	Kimbundo
Lunda Ndembo	
Luvale	
Nganguela	Nganguela
Oshiwambo	Kwanyama
Songo	
Umbundu	Umbundu

[1] - Nessa altura corria o grande risco de não ser compreendido e de ser acusado de traidor à causa do nacionalismo. Esse documento, juntamente com outros que produzi na mesma altura, foi posteriormente publicado em forma de livro. Sebastião Coelho - "*Informação de Angola*" - Edição do Autor – Litotipo, Lda – Luanda, 1977 (esgotado). Pgs. 22/32.

[2] - Dados do Ministério da Educação de Angola indicam que nos finais dos anos oitenta, o português teria passado a ser língua materna de cerca de 11% do total da população. Segundo a mesma fonte, em estudos ulteriores, no ano 2000 esse número aumentou para mais de 21%, transformando-se assim na lingua dominante e ao mesmo tempo em principal língua étnica do país.

[3] - Não tanto a palavra «português» mas sim os termos «luso», «lusitano», «lusófono» e variantes, arrastavam (ainda arrastam) nesses tempos iniciais de justificada euforia nacionalista, importantes cargas de tipo emocional e político, que obstaculizavam a sua utilização nas ex-colónias. Por isso, este tema, aparentemente sem importância se revestiu de espinhos no momento de se pensar na constituição do grupo finalmente designado Países Africanos de Lingua Oficial Portuguesa – PALOP.

[4] - Era a característica linguagem dita "pretoguês".

[5] - Entre 1900 e 1940 a população branca aumentou de 9.000 para 44.000 indivíduos. O censo de 1960 já registou a presença de 172 brancos.

[6] - O contrato era um eufemismo para ocultar a existência e o tráfico interno de escravos. Os trabalhadores eram coagidos, por vários meios, a aceitarem contratos "voluntarios" anuais e mandados para as roças e pescarias. Recrutavam-se através de cambuladores, angariadores e das autoridades administrativas. (S. Coelho – Angola – "História e Estórias da Informação" – Executive Center – Luanda – 1999 – Pgs. 33/42).

[7] - Esta designação que se dá em Angola às línguas étnicas tem origem na época da independência como forma de hierarquizá-las, redimindo-as do constante desprestígio a que tinham sido sujeitas durante séculos, pelas autoridades coloniais.

[8] - Não existe acordo acerca do número exacto dos idiomas nacionais, porque não existem estatísticas válidas e porque se evita qualquer classificação de idiomas ou sub-idiomas que poderia agudizar susceptibilidades por inadequadas ou irritantes hegemonias. Ver quadro no final deste ensaio.

[9] - Apenas os descendentes de europeus e o reduzido grupo Khoisan, não são de origem bantu.

[10] - O facto da maior parte dos membros do MPLA proceder, inicialmente, da zona do Kimbundu levantou problemas especialmente com os elementos de fala Kikongo, por razões antigas da relação entre os dois povos. Também havia atritos em relação ao Umbundu. Este problema era tão delicado que nunca o presidente Neto, presidente de todos os angolanos, utilizou uma língua nacional para expressar-se, facto que lhe gerou algumas criticas e incompreensão.

[11] - A guerra civil terminou oficialmente em 4 de Abril de 2002 com a assinatura dos acordos de Paz em Luanda. As estimativas mais conservadoras sobre o conflito indicam para população de 12 milhões de habitantes, meio milhão de mortes e mais de quatro milhões de refugiados ou seja a terceira parte do total da população. Deixou também um saldo muito elevado de diminuidos fisicos por acidente, particularmente a explosão de minas.

[12] - Foi o pioneiro dos programas de rádio em línguas nacionais. Até então nunca se haviam realizado emissões que incluissem música africana e locutores falando em língua nacional. Com a emissão do Cruzeiro do Sul (programa biligue português-umbundo) nasceu uma nova rádio em Angola. Dois anos mais tarde surgiu em Luanda o programa "Tondoya Mukina O Kizomba", falado em português e kimbundo e música africana. Deu início à massificação da música popular angolana. (S. Coelho - "*Angola – História e Estórias da Informação*" - ·Edição Executive Center – Luanda – 1999 – pg 194).

[13] - "O estatuto do Indígena Português é pessoal, devendo ser respeitado em qualquer parte do território português onde se ache o indivíduo que goze dele" – (Artº 1º do Estatuto) – NA - Não podiam obter Bilhete de Identidade, não eram cidadãos, pagavam imposto indígena, usavam caderneta como documento de identidade e podiam ser presos e levados para o contrato. Não podiam conduzir automóveis, não podiam viajar livremente pelo território, necessitando para isso de uma guia de marcha passada pelas autoridades administrativas.

[14] - Designava-se por assimilado o indivíduo identificado com a cultura do colonizador. O termo utilizava-se no tempo colonial para diferençar quem já era "quase cidadão" ou "meio-cidadão", meio-termo entre "selvagem ou indígena" e "cidadão comum", mas não de pleno direito. Deixava de pagar imposto indígena, podia requerer substituição da caderneta indígena pelo BI (Bilhete de Identidade) e podia requerer (prova de saber ler e escrever) e obter carta para conduzir automóveis. (S Coelho – "*Osfalação di Angola*" – Inédito). O assimilado estava sujeito a muitas desconfianças: <*... depois, depressa, desatou a fazer perguntas, parecia queria-lhe mesmo atrapalhar: onde trabalhou; o que é que fazia; quanto ganhava; se estava casado; qual era a família; se era "assimilado"; se tinha carta de bom comportamento dos outros patrões; muitas coisas mais...*> - (Luandino Vieira – "*Luuanda*" – pg. 24).

[15] - No tempo colonial e especialmente durante a ditadura havia grandes restrições ao movimento do pessoal. Cada indivíduo necessitava obter previamente na Administração do Concelho ou no Posto Administrativo, uma guia de marcha que o autorizava a deslocar-se de um ponto a outro. Para obter esta guia

necessitava possuir caderneta indígena e ter o imposto anual pago. Se não apresentava estes documentos podia sofrer castigos corporais e ser compelido ao contrato.

[16] - O português foi, na prática, a única língua que se utilizou na alfabetização. A par da acção das missões , a partir de 1960 e devido ao crescimento económico que se começou a registar no país, mais crianças foram às escolas públicas. Angola chegou à independência com cerca de 90% de analfabetos. Luanda registava cerca de 50% do total de alfabetizados, o que dá ideia da trágica situação herdada da ditadura salazarista. (S. Coelho – "*Informação de Angola*" – Luanda 1977 - Edição do Autor – Pgs. 49/50).

[17] - Os governos angolanos têm feito alguns esforços, não muitos, no sentido de elevar as línguas nacionais a nível de ensino e educação, mas o fantasma da desculturalização continua vigente. <...a língua Kimbundu está a morrer...> – (Cf. Boubacar Diarra - Perito da UNESCO e do Instituto de Línguas Nacionais - Luanda - in "Seminário de Aperfeiçoamento das Línguas Nacionais" cit. p/ «Jornal de Angola» - Luanda).

[18] - Missionários e alguns comerciantes do interior, em tempos idos, aprendiam as línguas nacionais como factor de valorização das suas actividades, a expansão da Fé ou a expansão dos negócios, mas isso não acontecia nas cidades.

[19] - Milhares de idiomas minoritários e dialectos do planeta têm os dias contados. Das seis mil línguas que se falam no mundo, metade poderia desaparecer sob a pressão de idiomas mais dominantes ou de políticas repressivas dos governos. – "Atlas dos idiomas do mundo em perigo de desaparecer" – (UNESCO – informe datado de 21 de Fevereiro de 2002 – Dia Internacional da Língua Materna).

[20] - Recolha e Preservação da Tradição Oral – (S. Coelho - "*Angola – História e Estórias da Informação*" - ·Edição Executive Center – Luanda – 1999 – pg 89-90).

[21] - O relatório da União Latina publicado em Lisboa em Abril de 1998 indica que no ano 2010, haverá 219.590 milhões de indivíduos em todo o mundo que utilizarão a língua portuguesa. Nesse mesmo ano, o Inglês, será falado por 796.670 milhões e o espanhol, falado por 458.750 milhões, sendo as línguas mais populares do universo. As línguas iberófonas (português - espanhol), em conjunto, serão faladas por 675.345 milhões de indivíduos.

[*] Fiote – Não existe a língua fiote. O termo é corrupt. do Port. filhote. Apesar de carinhoso, este vocábulo era desagradável para os cabindas "mais velhos" que se sentiam diminuídos. Os colonos chamavam assim aos cabindeses para os distinguirem pelas suas qualidades, tratando-os como filhos adoptivos. Fiote era para eles uma palavrota. A verdadeira lingua de Cabinda é o Ngoyo ou Woyo, variante do Kikongo. (S.Coelho – "*Osfalação diAngola*" – Inédito).

ANEXO I -G

DIFERENTES PAPÉIS DAS LÍNGUAS DE COMUNICAÇÃO COMO MEIO DE ENSINO NA ÁFRICA SUB-SAHARIANA ATÉ 1990

Países	Nº de línguas		Línguas Principais*	Percentagem da população utilizado a língua como:		Língua utilizada como:				
								Meio de ensino:		
	Total	Princi-pal		Língua materna	2ª Língua	Língua oficial	Língua franca	1.os anos do primário	Últimos anos do primário	Pós-primá-rio
1. Mali	10	4	Bambara	31	20	x				
			Fulfulde	20						
			Árabe				x			
			Francês	fraco		x		x	x	x
2. Burkina-Faso	10+	5	Mossi	50			x			
			Francês	fraco		x		x	x	x
3. Níger	7+	7	Hausa	46			x			
			Songhai							
			Francês	fraco		x		x	x	x
4. Gâmbia	8	5	Mandinga	41	19		X			
			Wolof	13			x			
			Fulfulde	14						
			Inglês	fraco		x		x	x	x
5. Somália	4+	4	Somali	95	2	x		x	x	x
			Árabe			x				
			Inglês			x				
			Italiano			x				
6. Chade	15+	3	Árabe	13	40		x	x	x	
			Sara	19	10		x	x		
			Francês	fraco	13	x		x	x	x
7. Etiópia	70	4	Amarico	31	40	x	x	x	x	
			Tigrinya	14			x			
			Galla	35						
			Inglês	fraco						x
8. República Democrá-tica do Congo	300	5	Suahili	36	13		x	x		
			Lingala	28	41		x	x		
			Luba	17			x	x		
			Kikongo	12	18		x	x		
			Francês	fraco		x			x	x
9. Malawi	15+	4	Nyanja	50	10		x	x		
			Lomwe	15						
			Yao	14						
			Inglês		5	x			x	x
10. Guiné-Bissau	NA	5	Crioulo							
			Português	Fraco		x		x	x	x

Países	Nº de línguas		Línguas Principais*	Percentagem da população utilizado a língua como:		Língua utilizada como:				
								Meio de ensino:		
	Total	Princi-pal		Língua materna	2ª Língua	Língua oficial	Língua franca	1.os anos do primário	Últimos anos do primário	Pós-primá-rio
11. Tanzânia	120	3	Sukuma	13						
			Suahili	6	90	x	x	x	x	x
			Inglês	fraco	15					x
12. Uganda	30+	7	Runyankore	20		x				
			Luganda	18	20			x		
			Lwo	12		x				
			Suahili		35		x			
			Lugbara			x				
			Ateso			x				
			Akarimojong							
			Inglês	fraco		x			x	x
13. Togo	15+	4	Ewe	44	6		x	x		
			Kabiye		20			x		
			Hausa				x			
			Francês	fraco		x			x	x
14. República Centro Africana	10+	4	Banda	31						
			Gaya	29						
			Sango	25			x			
			Francês	fraco		x		x	x	x
15. Mada-gáscar	NA	2	Malgaxe				x	x		
			Francês	fraco		x			x	x
16. Benin	10+	4	Fon-Ewe	60			x			
			Yoruba	13						
			Bariba	12						
			Francês	fraco		x		x	x	x
17. Ruanda	3+	3	Kinyarwanda	90	18	x		x		
			Suahili	10			x			
			Francês	fraco		x		x	x	x
18. Quénia	50	7	Suahili	5	60	x	x	x		
			Kikuyu	25		x				
			Luhya			x				
			Luo			x				
			Kamba			x				
			Inglês	fraco		x		x	x	x
19. Serra Leoa	18	4	Mende	31	5		x			
			Temne	25	45					
			Krio				x			
			Inglês	fraco		x		x	x	X

Países	Nº de línguas		Línguas Principais*	Percentagem da população utilizado a língua como:		Língua utilizada como:				
								Meio de ensino:		
	Total	Princi-pal		Língua materna	2ª Língua	Língua oficial	Língua franca	1.os anos do primário	Últimos anos do primário	Pós-primá-rio
20. Guiné	15+	4	Malinke	30	18		x			
			Fulfulde	28	5					
			Sousou	16						
			Francês			x		x	x	x
21. Ghana	54	9	Dagbani	16		x				
			Ewe	12		x				
			Akan	40			x	x		
			Hausa		60		x			
			Adangme			x				
			Nzema			x				
			Ga			x				
			Dagaari			x				
			Inglês	fraco		x			x	x
22. Sudão	100	13	Árabe	50	10	x	x	x	x	x
			Shilluk			x				
			Bari			x				
			Latuka			x				
			Zande			x				
			Kreish			x				
			Ndogo			x				
			Moru			x				
			Inglês	fraco			x			
23. Senegal	10+	8	Wolof	42	40		x	x		
			Fula	19	5		x	x		
			Serer	15		x				
			Diola	7		x				
			Malinke	6			x	x		
			Sominke	3		x				
			Árabe		elevado					
			Francês	fraco		x			x	x
24. Moçam-bique	20	8	Português	fraco		x		x	x	x
25. Mauritânia	5	6	Árabe	80	7		x			
			Fulfulde				x			
			Wolof				x			
			Francês	fraco	13	x		x	x	x
26. Libéria	28	4	Bassa	14	23					
			Kpelle	20	40					
			Krio	40	50		x			
			Inglês	fraco		x	x	x	x	X

Países	Nº de línguas		Línguas Principais*	Percentagem da população utilizado a língua como:		Língua utilizada como:				
								Meio de ensino:		
	Total	Princi-pal		Língua materna	2ª Língua	Língua oficial	Língua franca	1.os anos do primário	Últimos anos do primário	Pós-primá-rio
27. Zâmbia	73	8	Bamba	31	25		x	x		
			Nyanja	11	42		x	x		
			Tonga	11		x				
			Kaonde			x				
			Lunda			x				
			Luvale			x				
			Inglês	fraco		x			x	x
28. Lesotho	2	2	Sotho	95	4		x	x		
			Inglês	fraco		x			x	x
29. Costa do Marfim	60	5	Akan	25						
			Dyula	16	50		x			
			Anyi-Baoule	20						
			Senoufo	12						
			Francês	fraco	35	x		x	x	x
30. Zimbabwe	20+	3	Shona	75			x	x	x	
			Ndebele	16		x		x		
			Inglês	fraco		x				x
31. Suazi-lândia	NA	3	Swati	90			x	x		
			inglês	fraco		x			x	x
32. Botswana	3	2	Tswana	90	9	X	x	x		
			Inglês	fraco		x			x	x
33. Maurícias	NA	8	Francês	Fraco		X	[?]	[?]	[?]	[?]
			Inglês	fraco		x				
34. Nigéria	350+	11	Huasa	30	20		x	x		
			Yoruba	20			x	x		
			Ibo	10		x				
			Fulfulde				x	x		
			Pidgin				x			
			Kanuri				x			
			Edo			x				
			Ijo			x				
			Efik			x				
			Idoma			x				
			Inglês	fraco		x			x	x
35. Camarões	200	9	Bamileke	27						
			Fang	18						
			Ewondo				x			
			Filfulde				x			
			Francês			x		x	x	x
			Inglês	fraco		x		x	x	x

Países	Nº de línguas		Línguas Principais*	Percentagem da população utilizado a língua como:		Língua utilizada como:				
								Meio de ensino:		
	Total	Princi-pal		Língua materna	2ª Língua	Língua oficial	Língua franca	1.os anos do primário	Últimos anos do primário	Pós-primá-rio
36. República Popular do Congo			Kikongo	52	20		x			
			Teke	25						
			Lingala				x			
			Francês	fraco		x		x	x	x
37. Gabão	15+	4	Fang	30	20		x			
			Eshira	20						
			Pidgin				x			
			Francês	fraco		x		x	x	x
38. Angola	20	4	Kikongo	15						
			Quimbundo	23						
			Umbundo	30	20					
			Português	fraco	35	x		x	x	x

* Apresentam-se apenas as línguas para as quais se dispõe de dados
\+ As estimativas podem sub-representar o número real
[?] da nossa responsabilidade

FONTE: Banco Mundial; *In*, A Educação na África Subsahariana[5]

[5] BANCO MUNDIAL, *op. cit.*, pp.166-169. Contudo, o quadro acima não faz referência ao nível de competência do espanhol, como língua oficial e de escolarização na Guiné Equatorial.

ANEXO II-A

ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA DA REPÚBLICA DE ANGOLA

PROVÍNCIAS	CAPITAL	Km²	MUNICÍPIOS	COMUNAS
BENGO	Caxito	33.016 Km²	Dande, Ambriz, Icolo e Bengo, Bula-Atumba, Dembos, Kissama, Nambuangongo, Pango-Aluquém	Caxito, Barra do Dande, Mabubas, Quicabo, Úcua, Ambriz, Bela-Vista, Tabi, içolo e Bengo, Bom-Jesus, Cabiri, Kakuloka-hango, Cassoneca, Bula-Antumba, Quiage, Quibaxi, Coxe, Paredes, Piri, Muxima, Demba-Chio, Mumbondo, Quixinde, Cabo-Ledo, Muxiluando, Cage (Mazumbo) Quixico, Canacassaia, Gombe, Zala, Quizungo, (Mucondo); Pango-Aluquém, Cazua
BENGUELA	Benguela	31.788 Km²	Benguela, Lobito, Bocoio, Caimbambo, Cubal, Chongoroi, Ganda, Baía-Farta, Balombo	Benguela, Lobito, Canata, Catumbela, Egipto, Bocoio, Chila, Cubal do Lombo, Monte-Belo, Passe, Caimbambo, Catengue, Cubal, Imbala, Quendo, Capupa, Chongoroi, Bolongueira, Ganda, Babaera, Kasseque, Chicuma, Ebanga, Baia-Farta, Dombe-Grande, Balombo, Chingongo
BIÉ	Kuíto	70.314 Km²	Kuíto, Andulo, Kamacupa, Catabola, Chinguar, Chitembo, Cuemba, Cunhinga, Nharea	Kuíto, Cambandua; Chicala, Cunje, Trumba, Andulo, Calussinga, Cassumbe, Chivualo, Kamakupa, Kuanza, Muinha Ringoma, Impulo, Catabola, Caiuera, Sande, Chiuca, Chipera, Chinguar, Cangote, Cutato, Chitembo, Cachingues, Malengue, Muambué, Mutumbo, Soma-Kuanza, Cuemba, Luando, Munhango, Sachinemuna, Cunhinga, Belo-Horizonte, Nharea, Caieie, Dando, Gamba, Lubia
CABINDA	Cabinda	7.270 Km²	Cabinda, Cacongo, Buco-Zau, Belize	Cabinda, Malembo, Tando-Zinze, Landana, Massabi, Dinge, Buco-Zau, Inhuca, Necuto, Belize, Luali, Miconje
CUNENE	Ondjiva	87.342 Km²	Cuanhama-Ondjiva, Cuvelai, Namacunde, Ombandja-Xangongo, Cahama, Curoca-Oncócua	Ondjiva, Nehone-Cafima, Evale, Mon-gua, Simporo-Yonde (Tcimporo), Cuvelai, Calonga, Cubati (Chissuata, Mupa, Namacunde, Melunga (Chiede), Xangongo, Ombala Yomungo, Humbe, Mucope, Naulila, Cahama, Otchinjau, Oncócua, Chitato
HUAMBO	Huambo	34.270 Km²	Huambo, Bailundo, Caala, Ecunha, Katchiungo, Londuimbale (Lumbale), Mungo, Tchindjenje, Ecuma, Tchicala-Tcholoanga, Longonjo	Huambo, Calima, Chipipa, Bailundo, Bimbe, Hengue-Calulo, Lunge, Luvemba, Caala, Calenga, Catata, Cuima, Ecunha, Tchipeto, Katchiungo, Tchiahama, Tchiumbo, Londuimbale, Kumbira, Galanga, Ussoqué (Soque), Alto-Hama, Mungo, Cambuengo, Tchindjenje, Tchiaca (Quiaca), Ecuma, Cacoma, Mundondo, Tchicala, Mbave, Sambo, Hungulo (Samboto), Longonjo, Chilala, Lava Catabola, Lépi
HUÌLA	Lubango	75.002 Km²	Lubango, Quilengues, Kaluquembe, Caconda, Chipindo, Kuvango, Humpata, Chibia, Chicomba, Gambos, Jamba, Quipungo; Matala	Lubango, Santo-Arimba (Santo António), Cacula, Huíla, Quilengues, Dinde, Impulo, Caluquembe, Calepi, Degola, Caconda, Cusse, Gungue, Uaba, Chipindo, Bambi, Kuvango, Humpata, Galangue, Vicungo, Chibia, Capunda-Cavilongo, Jau, Quihita, Chicomba, Cutenda, Chiange, Tchibembe, Jamba, Cassinga, Dongo, Quipungo, Matala, Capelango, Mulondo
KUANDO KUBANGO	Menongue	199.049 Km²	Menongue, Calai, Cuangar, Cuchi, Dirico, Cuito-Cadavale, Mavinga, Nancova, Rivungo	Menongue, Caiundo, Cuielo, Calai, Maué, Cuangar, Bondo, Savale, Cuchi, Cutato, Chinguanje, Luacano, Mucusso, Kamavera, Cuito-Cadavale, Longa, Lupire, Baixo-Longa, Mavinga, Cutuile, Dima, Luengue, Nancova, Rito, Rivungo, Galangue, Luiana
KUANZA NORTE	Ndalatando	24.110 Km²	Cazengo-Ndalatando, Ambaca-Camabatela, Banga, Bolongongo, Cambambe-Dondo, Golongo-Alto, Gomguembo-Quilombo dos Dembos, Lucala	Ndalatando, Canhoca, Camabatela, Bindo, Luinga, Maua, Tango, Banga, Aldeia-Nova, Calulo, Cabaça, Cariamba, Bolon-gongo, Quiquiemba, Terreiro, Dondo, Quilemba, Dange ya Menha, Zenza do Itombe, Gulungo Alto, Cambondo, Cerca, Quiluange, Quilombo dos Dembos, Camame, Cavunga, Lucala, Quiamgombe, Quiculungo, Samba-Caju, Samba Lucala

PROVÍNCIAS	CAPITAL	Km²	MUNICÍPIOS	COMUNAS
KUANZA SUL	Sumbe	55.660 Km²	Sumbe, Porto-Amboim, Quibala, Mussende, Libolo, Conda, Ebo, Cassongue, Quilenda, Waku-Kungo, Eku-Seles, Amboim	Sumbe, Gungo, Gangula, Quicombo, Porto Amboim, Capolo, Quibala, Cariango, Dala Cachibo, Lonhe, Mussende, Quinha, Quipaze, Calulo, Cabuta, Munenga, Quissongo, Conda, Cunjo, Ebo, Conde, Quissanje, Cassongue, Atome, Dumbi, Pambagala, Quilenda, Quirimbo, Wako-Kungo, Kissanga, Sanga, Seles, Amboiva, Botera, Gabela, Assango
LUANDA	Luanda	2.257 Km²	Cazenga, Ingombotas, Kilamba Kiaxi, Maianga, Rangel, Samba, Sambizanga, Cacuaco, Viana	Cazenga, Cuca, Tala-Hadi, Ingombotas, Ilha do Cabo, Kinanga, Patrice Lumumba, Maculusso, Kilamba Kiaxi, Neves Bendinha, Palanca, Golfe, Maianga, Prenda, Cassequel, Cassenda, Rocha Pinto, Rangel, Terra Nova, Marçal, Samba, Futungo de Belas, Benfica, Mussulo, Sambizanga, Bairro Operário, N'gola Kiluange, Cacuaco, Funda, Quicolo, Viana, Calumbo, Barra do Kuanza
LUNDA NORTE	Lucapa	103.000 Km²	Lucapa, Tchitato, Cambulo, Cuilo, Caungula, Cuango, Lubalo, Capenda-Camulemba, Xa-Muteba	Lucapa, Sombo, Capaia; Tchitato, Lovua, Luachimo, Cambulo, Cachimo, Canzar, Luia, Cuili, Caluango, Caungula, Camaxilo, Cuango, Luremo, Lubalo, Muvulege, Luangue, Capenda-Camulemba, Xinge, Xá-Muteba, Longo, Cassange, Quitapa
LUNDA SUL	Saurimo	77.637 Km²	Saurimo, Dala, Muconda, Cacolo	Saurimo, Mona Quinbundo, Sombo, Dala, Cazage, Luma Cassai, Muconda, Cassai, Chiluange, Muriege, Cacolo, Alto Chipaca, Cucumbi, Xassengue
MALANGE	Malange	97.602 Km²	Malange, kacuso, Kalandula, Cambundy Catembo, Kangandala, Caombo, Kunda ya Bassa, Luquembo, Marimba, Massango, Kakulama-Mukari, Quela, Quirima, Kimba-N'zoji, Alto Zambeze, Bundas	Malange, Cambaze, Ngola Luiji, Kacuso, Lombe, Pungo-Andongo, Quizenga, Kalandula, Catego-Cangola, Cota, Cuale, Quinge, Cambundy Catembo, Dumba Cambango, Tala Mungongo, Cangandala, Bembo, Caribo, Culamagia, Caombo, Tembo Aluma (Mangando), Massango, Quihuhu; Quinguenge, Mucari (Caculama), Muquize, Caxinga, Catala, Quela, Moma, Xandel, Quirima, Saltar, Kiwba-N'zoji, Mufuma, Cazombo, Caianda, Calunda, Lovua, Lumbala, Candundo, Macondo, Lumbala Ngimbo, Chiume, Lumai, Lutembo, Mussuma, Ninda, Sessa
MOXICO	Luena	223.023 Km²	Lumbala-Nguimbo, Luchaze	Cachipoque, Muangai, Calunda, Lovua, Lumbala-Caquengua, Mussuma, Ninda, Chiume, Lutembo, Lumai, Sessa, Cassamba, Cagombe, Muié, Tempué, Cavungo, Caianda, Macondo
NAMIBE	Namibe	58.137 Km²	Namibe, Bibala, Tombua, Virei, Camacuio	Namibe, Saco Mar, Bentiaba, Lucira, Bibala, Caitou, Capangombe, Lola, Tômbua, Baia dos Tigres, Yona, Virei, Cainde, Camucuio; Mamué, Chingo
UÍGE	Uíge	58.698 Km²	Uíge, Negage, Puri, Alto Cauale, Sanza-Pombo, Milunga, Quimbele, Buengas, Dange, Songo, Bembe, Mucaba, Ambuíla, Bungo, Damba, Maquela do Zombo	Uíge, Negage, Dimuca; Quisseque, Puri, Cangola, Bengo, Caiongo, Sanza-Pombo, Alfândega, Uamba, Cuilo Pombo, Milunga, Macocola, Massau, Macolo, Quibele, Alto Zaza, Cuango, Icoca, Nova Esperança, Buenga Sul, Cuilo Camboso, Quitexe, Aldeia Viçosa, Vista Alegre, Cambamba, Songo, Quivuenga, Bembe, Lucunga, Mabaia, Quinzala, Uando Mucaba, Nova Caipemba, Quipedro, Bungo, Damba, Camatambo, Lembua, Petecusso, Nsosso, Maquela do Zombo, Beu, Quibecoio, Cuilo, Futa, Sacandica
ZAIRE	Mbanza Congo	40.130 Km²	Mbanza Congo, Cuimba, Noqui, Nzeto, Soyo, Tomboco	Mbanza Congo, Calula, Luvo, Madimba, Cuimba, Buela, Serra da Canda, Luvaca, Noqui, Lufico, Mpala Lulendo, Nzeto, Mussera, Kindenje, Loge, Soyo, Pedra do Feitiço, Sumba, Quelo, Tomboco, Quinzau, Quiximba, Quingombe

FONTE: Monografia de Angola[6]

[6] MONOGRAFIA DE ANGOLA, *op. cit.*, pp.13-15

ANEXO II-B

ANGOLA NO CONTEXTO DOS AGRUPAMENTOS ECONÓMICOS NA ÁFRICA SUB-SAHARIANA (1984)

FONTE: Banco Mundial; *In*, A África Sub-Sahariana[7]

[7] BANCO MUNDIAL, *op. cit*., p.204

ANEXO II-C

GRUPOS E SUBGRUPOS ETNOLINGUÍSTICOS DE ANGOLA

GRUPOS ÉTNICOS DE ANGOLA
(Formas de escrita)

■

POVOS BANTOS

Corrente em português	Correcta em português	Correcta em língua nativa
Grupo Conguês (Língua = kicongo) *(Bakongo-Kikongo)*		
1 - Maiombes	Iombes	*Bayombe*
2 - Bavilis	Vilis	*Bavili*
3 - Bassundis	Sundis	*Basundi*
4 - Baluangos	Luangos	*Balwango*
5 - Balingos	Lingos	*Baliŋji*
6 - Bacongos	Congos	*Bakongo*
7 - Bauoios	Uoios	*Bawoyo*
8 - Bassolongos	Solongos	*Basolongo*
9 - Baxicongos	Congos	*Bachikongo*
10 - Bazombos	Zombos	*Bazombo*
11 - Bacanos	Canos	*Bakano*
12 - Bassossos	Sossos	*Basoso*
13 - Maiacas	Iacas	*Bayaka*
14 - Mussucos	Sucos	*Basuku*
Grupo Ambundo (Língua = quimbundo) *(Ambundu-Kimbundu)*		
15 - Dembos	Dembos	*Jindembo*
16 - Maungos	Hungos	*Bahungu*
17 - Calandulas	Landulas	*Balandula*
18 - Negolas	Ngolas	*Angola*
19 - Gingas	Gingas	*Ajinga*
20 - Holos	Holos	*Aholo*
21 - Bondos	Bondos	*Mbondo*
22 - Bângalas	Mbangálas	*Imbangala*
23 - Quissamas	Quissamas	*Kisama*
24 - Libolos	Lubolo	*Lubolo*
25 - Hacos	--	
26 - Songos	Songos	*Asongo (Masongo)*
27 - Quibalas	Quibalas	*Ibala*
28 - Mussendes	Sendes	
Grupo Lunda-Quioco (Línguas = lunda e quioca) *(Lunda-Tchokwe)*		
29 - Lundas	Lundas	*Tulunda*
30 - Quiocos	Quiocos	*Tutchokwe*
34 - Cacongos	Congos	*Tukongo*
35 - Camatapas	Matapas	*Tumatapa*
36 - Xinjes	Xinjes	*Maxinji (Tuxinji)*
37 - Minungos	Minungos	*Tuminungu*
Grupo Luba (Língua = tchiluba) *(Baluba-Tchiluba)*		
31 - Bena Mais	Mais	*Bena Mai*
32 - Bena Luluas	Luluas	*Bena Lulua*
33 - Balubas	Lubas	*Baluba*
Grupo Ovimbundo (Língua = umbundo) *(Ovimbundu-Umbundu)*		
38 - Amboins	Mboins	*Vambui*
39 - Pindas (Mupindas)	Pindas	*Vapinda*
40 - Seles	Seles	*Vasele*
41 - Sanjis	Sanjis	*Ovisanji*
42 - Bailundos	Bailundos	*Vambalundu*
43 - Dombes	Dombes	*Vandombe*
44 - Quiacas	Quiacas	*Vatchyaka*
45 - Huambos	Huambos	*Vauambo*
46 - Bienos	Vienos	*Vavyie*
47 - Hanhas	Hanhas	*Vaanya*
48 - Cacondas	Cacondas	*Vakakonda*
49 - Galangues	Galangues	*Vangalangi*
50 - Sambos	Sambos	*Vasambo*
51 - Gandas	Gandas	*Vanganda*

Corrente em português	Correcta em português	Correcta em língua nativa
Grupo Ganguela (Língua = tchinganguela) *(Ngangela-Tchingangela)*		
52 - Luimbes	Luimbes	*Maluimbi (Valuimbi)*
53 - Gongueiros	Gongueiros	*Vangongelo*
54 - Nhembas	Nhembas	*Vanyemba*
55 - Ganguelas	Nganguelas	*Vangangela*
56 - Ambuelas	Mbuelas	*Vambwela*
57 - Luenas	Luenas	*Malwena (Tulwena ou Balievale)*
58 - Luchazes	Luchazes	*Baluchazi*
59 - Bundas	Bundas	*Balunda*
60 - Bacangalas	Cangalas	*Vakangala*
61 - Camaches	Maches	*Vamachi (Akwakwando)*
62 - Vaiauma	Iaumas	*Vayauma*
63 - Valuios	Luios	*Valuyo*
Grupo Herero (Língua = tchihelelo) *(Helelo-Tchihelelo)*		
64 - Dimbas	Ndimbas	*Ovandimba*
65 - Chimbas	Himbas	*Ovahimba*
66 - Chavícuas	Chavícuas	*Ovatchyavikwa*
67 - Cuanhocas	Cuanhocas	*Ovakwanyoka*
68 - Mucubais	Cuvales	*Ovakuvale*
69 - Guendelengos	Guendelengos	*Ovanguendelengo*
Grupo Nhaneca-Humbe (Língua = olunianeca) *(Nyanyeka-Olunyanyeka)*		
70 - Mumuilas	Muilas	*Ovamwila*
71 - Gambos	Ngambos	*Ovangambwe*
72 - Humbes	Humbes	*Ovankhumbi*
73 - Dongoenas	Ndongoenas	*Ovandongwena*
74 - Hingas	Hingas	*Ovahinga*
75 - Cuâncuas	Cuâncuas	*Onkhwankhwa*
76 - Handas da Mupa	Handas da Mupa	*Ovahanda*
77 - Handas do Quipungo	Handas do Quipungo	*Ovahanda*
78 - Quipungos	Quipungos	*Ovatchipungu*
79 - Quilengues-Humbes	Quilengues-Humbes	*Ovatchilenge-Humbi*
80 - Quilengues-Musós	Quilengues-Musós	*Ovatchilenge-Muso*
Grupo Ambó (Língua = tchicuanhama) *(Ambo-Tchikwanyama)*		
81 - Evales	Vales	*Ovavale*
82 - Cafimas	Cafimas	*Ovakafima*
83 - Cuanhamas	Cuanhamas	*Ovankwanyama*
84 - Cuamatos	Cuamatos	*Ovakwamatwi*
85 - Dombondolas	Dombondolas	*Ovadombondola*
Grupo Xindonga		
86 - Cuangares	Cuangares	*Vakwangali*
87 - Candundos	Ndundos	*Vandundo*
88 - Cussos	Cussos	*Vakuso (Mambukuso)*
89 - Vanhengos	Nhengos	*Vanyengo*
90 - Diricos	Diricos	*Ovadiliku (Vadiliku)*
POVOS NÃO BANTOS		
91 - Cuisses	Cuissis	*Ovakwisi*
92 - Cuepes	Cuepes	*Ovakwepe*
93 - Cungues (Bochimanes)	Cungues	*!Kung*

FONTE: João Vicente Martins, *in* Crenças, Advinhação e Medicina Tradicionais dosTutchokwe do Nordeste de Angola[8]

[8] MARTINS, João Vicente, *op. cit.*, p. 32

ANEXO II-D

LISTA DOS NTOTILA DO CONGO

NOME	PERÍODO DE GOVERNAÇÃO
1. Depois da chegada dos portugueses	
- João I, Nzinga-a-Nkuvu	(1509)
- MPANZU-a-NZINGA	(1509)
- Afonso I, MVEMBA-a-NZINGA (MVEMBA ne Lumbu)	(1509-1540)
- Pedro I, NKANGA-a-MVEMBA	(1540 – 1544)
- Francisco, MPUDI-a-NZINGA	(1544 – 1546)
- Diogo, NKUMBI-a-MPUDI	(1546 – 1561)
- Afonso II MVEMBA-a-NZINGA	(1561)
- Bernardo I, MVEMBA-a-NZINGA	(1561-1567)
- Henrique, MVEMBA-a-NZINGA	(1567-1568)
- Álvaro I, MPANGU NIMI-a-LUKENI lua MVEMBA	(1568-1574)
- Álvaro II, MPANGU-a-NIMI LUKENI lua MVEMBA	(1574-1614)
- Bernardo II, NIMI-a-MPANZU LUKENI lu MVEMBA	(+ 1615)
- Álvaro III, MVIKA-a-MPANGU LUKENI lua MVEMBA	(1615-1622)
- Pedro II Afonso, NKANGA-a-MVIKA lua Ntumba-a-Mvemba	(1615-1622)
- Garcia I, MVEMBA-a-NKANGA NTINU	(1624- 1626)
- Ambrósio I	(1626-1631)
-Álvaro IV	(1631 – 1636)
- Álvaro V	(1636 – 1638)
- Álvaro VI	(1638 – 1641)
- Garcia II, NKANGA-a-LUKENI	(1641-1663)
- António, VITA-a-NKANGA (mwana Nlaza)	(1663-1666)
- Álvaro VII, MPANGU-a-Nsudi	(1666-1667) – Mbanza Kongo
- Pedro III, NSUKU-a-NTAMBA	(1667-1679) -- Mbula
- Álvaro VIII	(1667-1669) – Ki-mpangu
- Garcia III, NKANGA-a-MVEMBA	(1669-1678) – Ki-mpangu
- Rafael I	(1669-1675) – Mbanza Kongo
- Daniel I	(1678-1680) – Mbanza Kongo
- João II, NSUKU-a-NTAMBA	(1679-1710) -- Mbula
- André, NLAZA	(+ 1679) – Ki-mpangu
- Manuel, NZINGA	(+ 1680) – Ki-mpangu
- Álvaro IX, NIMI-a-MVEMBA	(+ 1680) – Ki-mpangu
- Pedro IV, NSAKU-a-MVEMBA	(1694-1710) – Ki-mpangu
- Pedro Constantino, MPANGU	(+ 1709)

FONTE: António Custódio Gonçalves, *In*, Kongo, Le Lignage Contre L'Etat[9]

[9] GONÇALVES, António Custódio (1985), *op. cit*., p.239.

ANEXO II-E

LISTA NOMINAL DOS MANICONGO APÓS A CHEGADA DE DIOGO CÃO (1482)

NOME	PERÍODO DE GOVERNAÇÃO	NOME	PERÍODO DE GOVERNAÇÃO
KONGO- DYA - NZA:		32. Leki I	
1. Nzinga Mvemba I (Nkuvu)	(-- 1506)	33. Ndiki II	--
2. Mpanzu'a Nzinga I (Mpanzu'a Lumbu)	(1506 – 1507)	34. Pedro VII	--
3. Mvemba'a Nzinga I	(1507 – 1542)	35. José II	--
4. Nzinga Mvemba II (Nkanga)	(1542 – 1543)	36. Nzing'a Mpanzu VII	--
5. Mpanzu'a Nzinga II (Mpudi)	(1543 – 1544)	37. Nzin'a Mvemba III (Mavandu)	--
6. Nzinga Mpanzu I (Mpudi)	(1544 – 1561)	38. Mpanzu'a Nzinga	--
7. Nzinga Mpanzu II (Mpudi)	(1561 – 1561)	39. Kafwasa	--
8. Nzinga Mpanzu III (Mpudi)	(1561 – 1567)	40. Nzing'a Mvemba IV	(1814)
9. Mpanzu'a Nzinga III (Mpudi)	(1567 – 1568)	41. Ndele II (Beya)	(1814 – 1842)
10. Mpanzu'a Nzinga IV (Mpudi)	(1568 – 1578)	42. Mpanzu'a Nzinga X	(1856 – 1859)
11. Nzinga Mpanzu IV (Lukeni)	(1578 – 1614)	43. Mvemb'a (Vuzi)	(1859 – 1891)
12. Nzinga Mpanzu V (Lukeni)	(1614 – 1615)	44. Mvemb'a Mpanzu I (Mfutila)	(1891 – 1896)
13. Nzinga Mpanzu VI (Lukeni)	(1615 – 1622)	45. Nzing'a Nzing'a II (Ntêya Nkenge)	(1896 – 1901)
14. Mvemb'a Nzinga II (Nkanga)	(1622 – 1624)	46. Mvemb'a Nzinga (Vuzi)	(1901 – 1910)
15. Mvemb'a Nzinga III (Nkanga)	(1624 – 1626)	47. Mvemb'a (Vuzi)	(1910 – 1920)
16. Mvemb'a Nzinga IV	(1626 – 1631)	48. Mvemb'a Mpanzu II	(1923 – 1955)
17. Mvemb'a Nzinga V	(1631 – 1636)	49. Mvemb'a (Vuzi)	(1955 – 1956)
18. Mvemb'a Nzinga	(1636 – 1638)		
19. Mpanzu'a Nzinga IV (Mbanda)	(1638 – 1641)	DE KIBANGU:	
20. Nzing'a Ninga I	(1641 – 1663)		
21. Mvemb'a Nzinga VI (Vita)	(1663 – 1665)	1. N. Mpanzu'a Mvemba I (Mpudi)	(1667)
22. Mpanzu'a Nzinga VII (Nsindi)	(1666 – 1669)	2. Mpanzu'a Nzinga I	(1669 – 1679)
23. Mpanzu'a Nzinga VIII	(1669 – 1669)	3. Mpanzu'a Mvemba II	(1679)
24. Mpanzu'a Mvemba (Vita)	(1669 – 1678)	4. Mpanzu'a Mvemba III	(1680)
25. Mpanzu'a Mvemba II (Myala)	(1678 – 1680)	5. Mpanzu'a Mvemba IV	(1680)
26. Pedro Constantino	(-- 1709)	6. Mpanzu'a Mvemba V	(1694)
27. Luvwalu X	--		
28. José I	--	DE KONGO-DYA-LÈMBA:	
29. Afonso IV	--		
30. António II	--	1. Mvemb'a Mpanzu I (Ntambu)	(1667 – 1679)
31. Luvwalu XI	--	2. Mvemb'a Mpanzu	(1710)

Fonte: Ana Maria de Oliveira, *In,* Elementos Simbólicos do Kimbaguismo[10]

[10] OLIVEIRA, Ana Maria, *op. cit.*, pp.35-36

ANEXO II –F

MONANGAMBA

Naquela roça grande não tem chuva
é o suor do meu rosto que rega as plantações:

Naquela roça grande tem café maduro
e aquele vermelho-cereja
são gotas do meu sangue feitas seiva.

O café vai ser torrado
pisado, torturado,
vai ficar negro, negro da cor do contratado.

Negro da cor do contratado!

Perguntem às aves que cantam,
aos regatos de alegre serpentear
e ao vento forte do sertão:

Quem se levanta cedo? Quem vai à tonga?

Quem traz pela estrada longa
a tipóia ou o cacho de dendém?
Quem capina e em paga recebe desdém
fuba podre, peixe podre,
panos ruins, cinqüenta angolares
'porrada se refilares'?

Quem?

Quem faz o milho crescer
e os laranjais florescer
- Quem?

Quem dá dinheiro para o patrão comprar
máquinas, carros, senhoras
e cabeças de pretos para os motores?

Quem faz o branco prosperar,
ter barriga grande - ter dinheiro?
- Quem?

E as aves que cantam,
os regatos de alegre serpentear
e o vento forte do sertão
responderão:
- "Monangambéééé..."

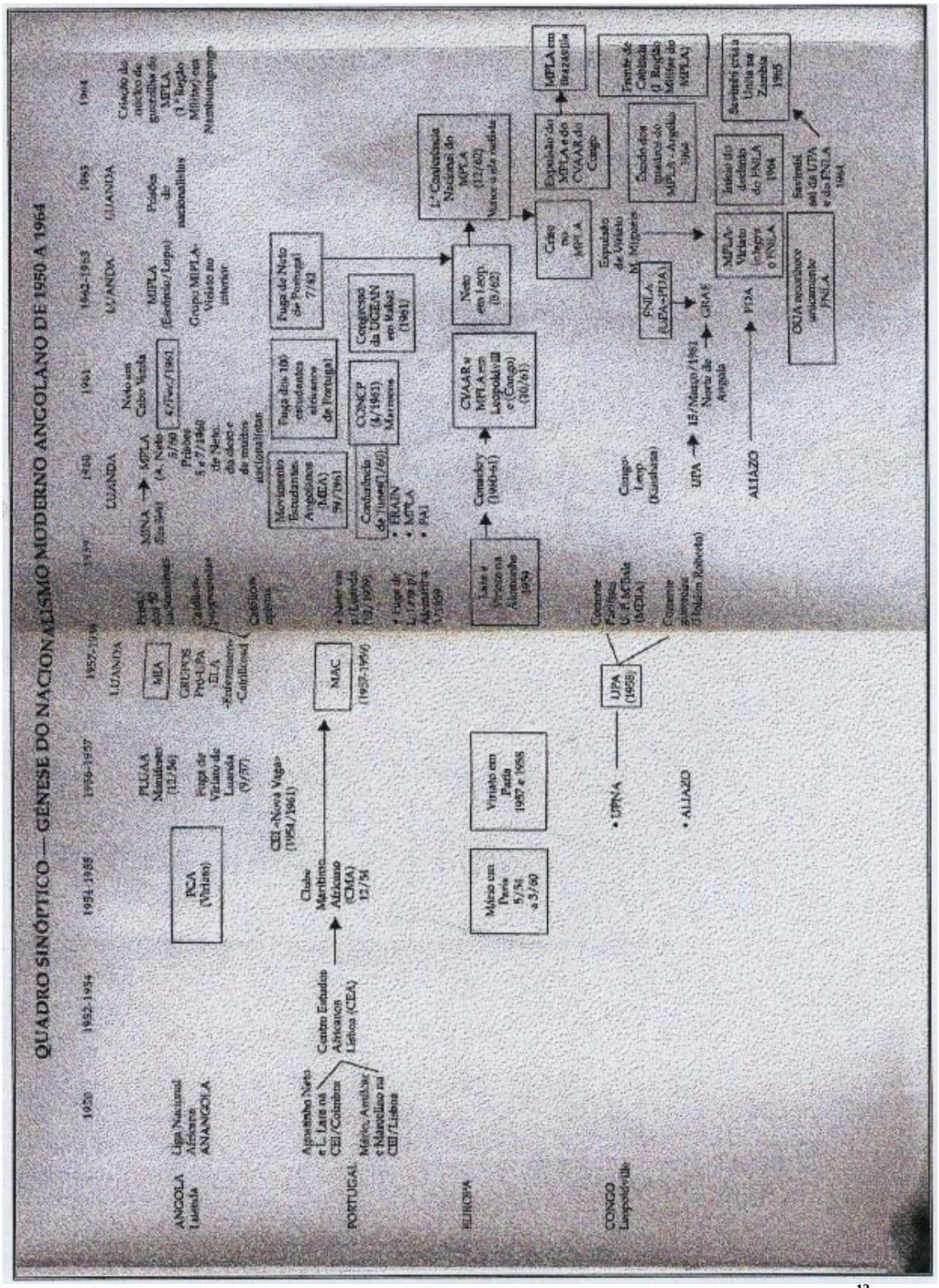
Ah! Deixem-me ao menos subir às palmeiras
Deixem-me beber maruvo, maruvo
e esquecer diluído nas minhas bebedeiras

- "Monangambéééé..."[11]

[11] Maruvo é o nome do vinho extraído da palmeira. Tonga é o mesmo que lavra. JACINTO, António (s/d), *Monangamba*; *In,* http://betogomes.sites.uol.com.br/AntonioJacinto.htm#POESIA4, em 02/04/04.

ANEXO III-A

QUADRO SINÓPTICO SOBRE A GÉNESE DO MODERNO NACIONALISMO ANGOLANO DE 1950 A 1964

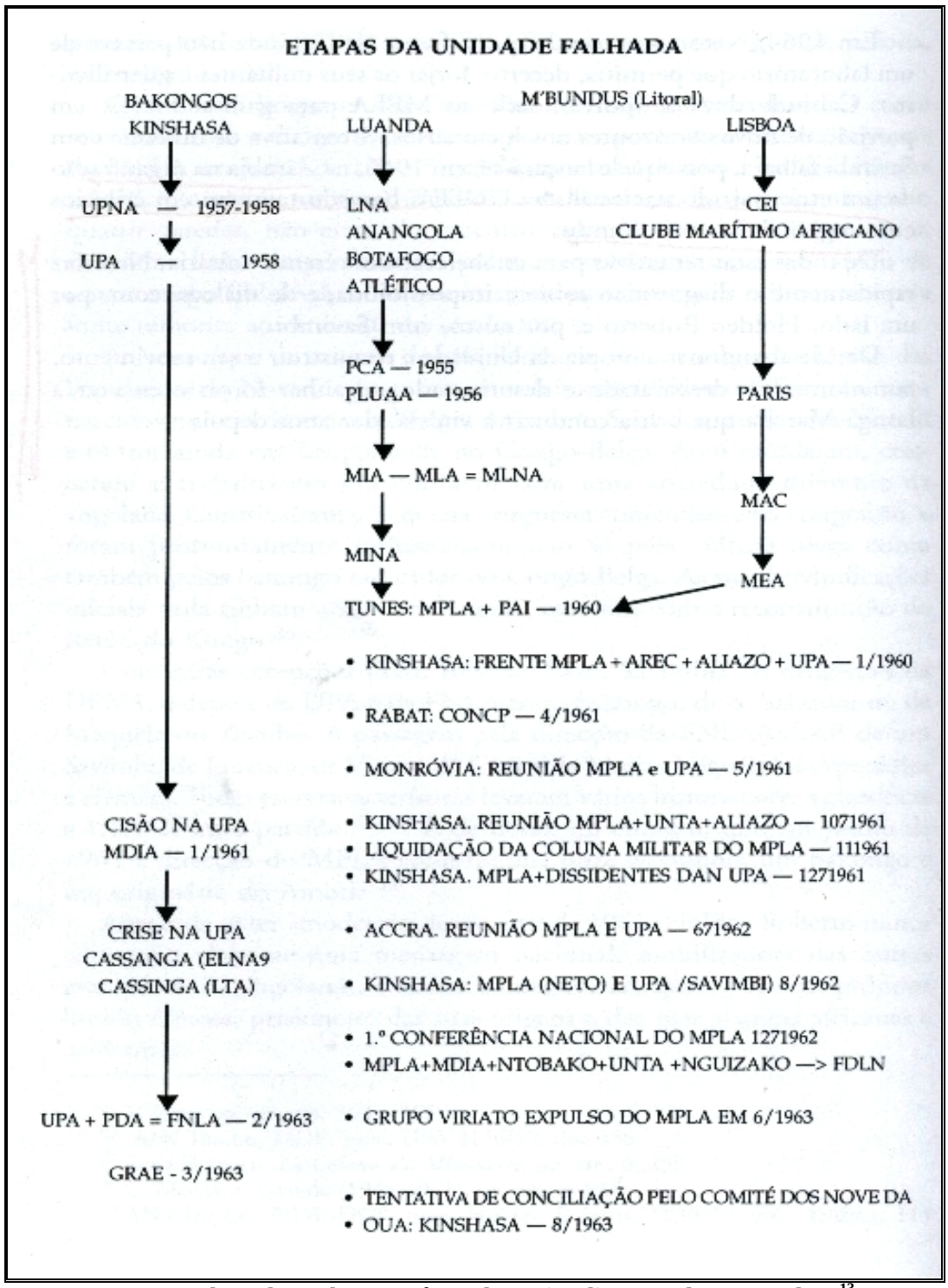


FONTE: ROCHA, Edmundo Rocha; *In*, Génese do Nacionalismo Moderno Angolano[12]

[12] ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit*., p.369

ANEXO III-B

ETAPAS DA UNIDADE FALHADA



FONTE: Edmundo Rocha; *In*, Génese do Nacionalismo Moderno Angolano[13]

[13] ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit*., p.310. Em vez de FDLN, deverá ler-se FPLN (Frente Patriótica de Libertação Nacional)

ANEXO III-C

EXÉRCITO DE NINGUÉM

Por: Sebastião Coelho

Colonos residentes insatisfeitos com a nova situação política e preocupados com o seu futuro organizaram-se e desencadearam atrocidades contra habitantes das áreas suburbanas de Luanda, num desesperado gesto para fazer reverter o já imparável processo que levaria à independência de Angola.[14] Um relato de algumas dessas atrocidades foi-nos apresentado pelo jornalista angolano Sebastião Coelho[15]:

«Quinze de Julho de 1974 – Dia de greve e de luto, de sangue e de violência. A Revolução do 25 de Abril tardava em chegar a Luanda e a paciência esgotava-se. As forças reaccionárias pareciam imparáveis e multiplicavam-se os incidentes e as mortes. O funeral das vítimas dos taxistas desvairados estava marcado para o meio dessa tarde. Entretanto, a ordem de greve, emanada da Liga Nacional Africana, vinha sendo acatada pela população negra e branca na sua quase totalidade. Mas era necessário fazer alguma coisa mais para acabar com a loucura dos tiros.

Cerca das nove horas da manhã, milhares de homens angolanos, desarmados, sob o comando dos alferes José Maria[16] e Carlos Pimentel Teixeira[17], começam a juntar-se nos largos da Maianga e do Hospital Central "D. Maria Pia". Dali, partiriam, em formatura, para o Palácio do Governo e depois em direcção ao Comando Chefe das Forças Armadas (portuguesas), instalado na velha fortaleza de São Miguel. Ordeiramente, cruzaram a cidade alta, passaram diante do Palácio do Governo e alcançaram o largo da fortaleza. Já não são soldados portugueses e ainda não respondem a nenhum comando angolano, mas são militares disciplinados e resolutos. São soldados do povo num "Exército de Ninguém"...

[14] GRAÇA, António; COHEN, Naiole; KIALA, Pedro, *op. cit*., p.8
[15] COELHO, Sebastião (quinta-feira, 8 de Agosto de 2002), *Exército de ninguém*, Estórias da História – 5, Jornal de Angola, Luanda
[16]José Maria, nessa época alferes angolano, negro, do exército português, natural do Huambo, alcançaria depois o posto de general do exército angolano, ocupando, no ano de 2002, o cargo de principal conselheiro militar do presidente da República, José Eduardo dos Santos. *Cf.* Nota do autor
[17]Carlos Pimentel, nessa época alferes angolano, branco, do exército português, natural de Moçâmedes, (Namibe), ingressaria na actividade civil na Fina Petróleos, onde se reformou, mas mantendo, sempre, a sua condição de oficial membro das Forças Armadas Angolanas. *Cf.* Nota do autor

Para garantir a legitimidade da informação sobre o comportamento desses homens e pela importância histórica de que se reveste como documento de opinião, transcrevo, "ipsis verbis", o texto do comunicado distribuído cerca do meio-dia pelo Comando-Chefe das Forças Armadas Portuguesas:

> *1 – "Na manhã de hoje, dia 15, uma larga representação de militares africanos dirigiu-se, ordeiramente, ao largo fronteiro ao Comando-Chefe, devidamente enquadrada pelos graduados presentes, tendo apresentado ao General-Chefe os problemas de natureza grave que nestes últimos dias têm atingido a população de Luanda, especialmente a dos musseques*[18] *e que, directamente lhes respeita".*
> *2 – "De entre os pontos apresentados ressalta o desejo de participarem mais directa e activamente na protecção dos bairros suburbanos dentro da maior isenção e desejo de bem servir, visto sentirem que, por falta de efectivos a segurança levada a efeito até agora não tem revelado a eficácia que todos desejamos".*
> *3 – "O General Comandante-Chefe, depois de ouvir alguns dos militares mais graduados e de ter dirigido a palavra a todos os que se encontravam concentrados no Largo da Fortaleza, a quem prometeu medidas imediatas para satisfazer os anseios da população, recebeu uma delegação dos militares presentes com quem tratou de assuntos de pormenor, relativamente à forma como deverão ser postas em prática essas medidas".*
> *4 – "O General Comandante-Chefe deseja esclarecer que os factos passados esta manhã junto da fortaleza de S. Miguel decorreram na mais completa ordem e dentro dos limites permitidos pela Disciplina Militar, pedindo à população que olhe com respeito e consideração os militares africanos pela exemplar manifestação de disciplina, civismo e consciência das responsabilidades que acabam de dar".*

[18] Musseque – Bairro pobre sem asfalto. Bairro suburbano construído a trouxe-mouxe. *Cf.* Nota do autor.

Lamentavelmente, nem tudo foi assim tão cordial e tão transparente. Previamente, a PM – Polícia Militar portuguesa, postrada no então chamado Largo dos Quartéis, ao cimo da Avenida de Álvaro Ferreira, hoje Avenida do Congresso, deixou avançar a coluna do "Exército de Ninguém", mas impediu a passagem de milhares de civis, também desarmados, que pretendiam segui-los. Soaram tiros e alguns foram disparados sobre a multidão que se descontrolou e dispersou em debandada. Vários desses civis, em pânico, trataram de escapar-se tomando pela Rua da Misericórdia, exactamente pelo lado onde estava formado o cordão policial que reagiu, disparando de novo. Os fugitivos atiraram-se ao chão, mas, mesmo assim, segundo o testemunho de feridos, foram alvejados. E no terreno, ficaram, estendidas dezenas de pessoas entre um caos de sapatos desirmanados.

No hospital de São Paulo deram entrada doze cadáveres e muitos feridos, nove dos quais faleceram a seguir, aumentando para 21 o número de mortos. As emissoras de rádio lançaram apelos aos médicos, enfermeiros e dadores de sangue que responderam com civismo exemplar, comparecendo imediatamente. A multidão reunida na Liga Africana levanta-se num clamor: –"*Estão a matar o nosso povo! "*. Os movimentos democráticos, reunidos de emergência, designam uma comissão para ir a Lisboa relatar de viva voz os acontecimentos dessa manhã sangrenta.

O povo protesta mas organiza-se para os funerais que o jornalista Alfredo Bobella da Mota[19] relata da seguinte maneira:

> *"À tarde, o funeral das vítimas do 11 de Julho sai da Liga Nacional Africana a caminho do cemitério da estrada de Catete. Incorporam-se nele cerca de trinta mil pessoas. Cordões de soldados negros, desarmados, fazem o policiamento. Há flâmulas dos movimentos de libertação. Há dísticos de reivindicações emancipalistas. Há cânticos de consolação e esperança. Mas não há ódios. Não há vinganças. Não há, sequer, vislumbres de racismo num préstito em que muitos brancos se incorporam, quase imperceptíveis, no entanto, na sua minoria, naquela mole de gente suburbana. Há apenas um povo que chora os seus mortos e que espera, pacientemente, a sua libertação*".

[19] Bobella da Mota – Escritor e jornalista angolano, fundador da União de Escritores Angolanos, autor de "Massacres em Luanda" – (África Editora – Lisboa -1974 – pg. 64) *Cf.* Nota do autor.

O caos não tarda em instalar-se na capital de Angola. Já é difícil distinguir entre represália e banditismo. Entre legítima defesa e criminosa agressão. Um comerciante europeu mata a sangue frio um furriel africano. Indivíduos de raça negra, a bordo de automóveis que circulam a alta velocidade, abrem fogo contra negros e contra brancos, no bairro do Corbal. Nos musseques regista-se a presença de elementos negros conhecidos como colaboradores da extinta Pide-DGS[20]. Há estabelecimentos de colonos, saqueados. Nos musseques escuta-se o eco de tiros isolados e de rajadas de metralhadora. Continuam a cair as vítimas inocentes. Dezasseis mortes no dia 16. Quatro no dia 17. Três no dia 19. Duas no dia 20. Decresce a violência mas parece que aumenta a confusão.

No dia 17, registam-se escaramuças no quartel da Companhia de Comandos e Serviços, onde, por erro fatal, soldados lutam contra soldados. A Polícia de Segurança Pública deixa de intervir na cidade. Tropas negras do Exército de Ninguém coadjuvam soldados portugueses no policiamento dos bairros suburbanos. Os mujimbos[21] ganham a cidade... e passam a fazer parte de outras estórias da História[22].»

O clima independentista angolano estava a ser vivido em pleno período da chamada *guerra-fria*[23]. Logo após a 2ª guerra mundial, o mundo havia ficado ideologicamente dividido em dois blocos: Por um lado, os Estados Unidos da América e os seus aliados. Por outro, a ex-União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, à testa dos países de orientação socialista. Cada uma destas superpotências, (ou seus seguidores), ao apoiarem

[20] Pide-DGS – Polícia política do governo fascista de Salazar e Caetano. *Cf.* Nota do autor. A PIDE passou mais tarde a designar-se por Direcção Geral de Segurança (DGS), embora mantendo as mesmas funções.
[21] Mujimbo – Boato. Notícia não confirmada e de origem desconhecida. *Cf.* Nota do autor.
[22] Estórias da História – Como ajuda de memória utilizei entrevistas, documentos e jornais da época e o livro "Massacres em Luanda" – Relatório do Movimento Democrático de Angola sobre os incidentes de Julho de 1974, em Luanda (África Editora - Lisboa – 1974). Cf. Nota do autor.
[23] Segundo o pensador Raymond Aron, 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 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 1949. 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*, htpp://www.tvcultura.com.br/aloescola/historia/guerrafria/gue…/descricaopanoramica.ht, *Guerra-Fria – Uma descrição panorâmica*, em 17/10/2002.

directa ou indirectamente as diferentes correntes do movimento nacionalista angolano, acabaram por concorrer para o seu fraccionamento, praticamente, desde o período da luta armada. Os três movimentos de libertação – FNLA (Frente Nacional de Libertação de Angola), MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola) e UNITA (União Nacional para a Independência dos Territórios de Angola) – acabaram por estabelecer no Quénia, em 3 de Janeiro de 1975, uma plataforma de entendimento, com vista às negociações com o Governo Português e, tendo como alvo, a independência de Angola.

ANEXO III – D

40 ANOS DE GUERRA EM ANGOLA – CRONOLOGIA

ANO	MÊS	DIA	ACONTECIMENTOS
1961		3	Franco Nogueira assume a pasta dos Negócios Estrangeiros
			Nomeação do general Venâncio Deslandes como governador-geral e comandante militar de Angola
		de 4 a 19	Adriano Moreira publica 33 diplomas legislativos para Angola
		13	Um enviado do Papa abençoa, em Fátima, os soldados portugueses que combatem em Angola
			Os contingentes de reforço enviados para Luanda avançam para Norte
		31	A União Sul-Africana, que abandonara a Commonwealth, proclama a República da África do Sul
	Junho	9	O Conselho de Segurança da ONU convida Portugal a "suspender de imediato as medias de repressão em Angola".
		17	A Grã-Bretanha anuncia a venda a Portugal de duas fragatas equipadas para a guerra em África
		30	Salazar declara na Assembleia Nacional: "Não vejo outra atitude que não seja a decisão de continuar."
	Julho	3	O ministro da Defesa da África do Sul, J.Fouché, visita Lisboa para conversações com Salazar
		12	Termina em Leopoldeville, sem qualquer acordo, uma ronda de conversações para a criação de uma Frente Comum de organizações nacionalistas angolanas
		15	O ministro do Interior anuncia que 41 estudantes africanos, que frequentavam estabelecimentos em Lisboa e Coimbra, fugiram do país
		18	Início da operação de cerco a Nambuangongo, ocupada pelos rebeldes desde o início da sublevação
	Agosto	1	O Daomé (actual República do Benin) ocupa a fortaleza portuguesa de S. João Baptista de Ajudá
		9	O exército português retoma Nambuangongo
	Outubro	7	O governador-geral de Angola declara que a situação militar no Norte do território está sob controlo
		de 20 a 23	Promovido pelo Governo indiano, realiza-se em Nova Deli um colóquio internacional sobre as colónias portuguesas
		30	O MPLA transfere a sua sede de Conakry para Leopoldeville
	Novembro	--	Forças da ONU intervêm no Catanga para por fim à sessão da região
		--	Recomposição do Comité executivo da UPA: Alexandre Taty sobe a vice-presidnte e Jonas Savimbi a secretário-geral
		12	O adido militar da Embaixada dos EUA em Lisboa visita Angola
		22	O Governo altera o sistema tributário para fazer face às despesas militares
		27	O governador-geral de Angola anuncia a eclosão de "nova actividade terrorista" com ataques a cinco localidades do Norte
	Dezembro	--	O líder do MPLA, Mário Pinto de Andrade e o general Humberto Delgado decidem criar uma Frente Unida entre portugueses e africanos para lutar contra o regime de Salazar
		9	A Índia concentra tropas junto à fronteira de Goa
		14	Salazar determina que, no estado português da Índia, "apenas pode haver soldados e marinheiros vitoriosos ou mortos"
		17	Unidades do Exército e da Força Aérea indianas atacam Goa
		19	O governador-geral do Estado da Índia, general Vassalo e Silva, apresenta a rendição às tropas indianas
		--	No final de 1961, Portugal tem 33.447 militares em Angola

1962	Janeiro	--	A Assembleia-Geral da ONU aprova uma resolução reafirmando o direito do povo angolano à independência
	Fevereiro	2	Marcelo Caetano preconiza uma modificação constitucional com vista a transformar o Estado Unitário em Estado Federal
	Março	--	Portugal e a África do Sul abrem conversações sobre um projecto de aproveitamento do rio Cunene
		--	Intelectuais portugueses naturais ou residentes em Angola constituem a Frente Unida Angolana – FUA, que defende posições de apoio ao MPLA
		3	A UPA reivindica a autoria da prisão e execução de um destacamento do MPLA
		27	A UPA e o PDA constituem a Frente Nacional de Libertação de Angola – FNLA
	Abril	5	A FNLA constitui em Leopoldeville o Governo Revolucionário de Angola no Exílio – GRAE
	Maio	--	Agostinho Neto evade-se de Lisboa, onde se encontrava com residência fixa, com o apoio do aparelho clandestino do PCP
	Julho	--	Começa a funcionar a base militar de Kinkuzu atribuída pelo Governo de Leopoldeville à FNLA
		--	Um tribunal de Luanda condena os escritores angolanos António Jacinto, António Cardoso e José Graça (Luandino Vieira) a 4 anos de prisão por "actividades contra a segurança exterior do Estado".
	Agosto	12	As autoridades de Leopoldeville exibem quatro militares portugueses aprisionados no rio Zaire, entre os quais o comandante da Armada Rosa Coutinho
			Conflito entre o governador-geral de Angola e o ministro do Ultramar a propósito da criação, em Luanda, dos estudos-gerais universitários
	Setembro	24	O general Venâncio Deslandes, governador-geral de Angola, é chamado a Lisboa e demitido pelo governo, sendo substituído pelo tenente-coronel Silvino Silvério Marques
	Novembro	15	Viriato da Cruz escreve uma carta aberta aos militantes do MPLA atacando a personalidade e o projecto de liderança de Agostinho Neto
	Dezembro	3	Agostinho Neto assume a presidência do MPLA, substituindo Mário Pinto de Andrade
		4	Adriano Moreira é demitido de ministro do Ultramar e substituído pelo comandante Peixoto Correia. O general Gomes de Araújo assume a pasta da Defesa, provisoriamente a cargo de Salazar
		28	Holden Roberto, presidente da FNLA é ouvido por uma comissão da ONU sobre a situação em Angola
			No final de 1962, Portugal tem 44.925 militares em Angola
1963	Janeiro	18	O Governo debate um projecto de Lei orgânica do Ultramar, contestado pelos ministros Correia de Oliveira, Antunes Varela e Soares Martinez
		23	Início da luta armada na Guiné, conduzida pelo PAIGC
	Fevereiro	21	Salazar recebe enviados do abade Youlou, presidente do Congo Brazzaville, que se propõe mediar uma negociação do conflito em Angola
	Março	1	O Governo publica um conjunto de decretos com vista à formação de um mercado único português
		15	Aníbal São José Lopes assume a chefia da PIDE em Angola
	Abril	3	Franco Nogueira anuncia a intenção de negociar "um pacto de não-agressão com os países limítrofes de Angola".
	Maio	25	Fundação da Organização de Unidade Africana – OUA
	Junho	--	A sede do MPLA em Leopoldeville é assaltada pela polícia congolesa que prende Agostinho Neto e Lúcio Lara

1963	Julho	1 e 2	Movimentos nacionalistas angolanos debatem em Brazzaville a formação de um Comité de Coordenação
		10	O MPLA funda em Brazzaville a Frente Democrática de Libertação de Angola – FDLA
		13 a 18	Uma missão da OUA, após uma visita a Leopoldeville, recomenda aos países africanos o reconhecimento do GRAE e a prestação de apoio À FNLA
		22	Mário Pinto de Andrade critica a criação da FDLA pelo MPLA
		24	O presidente do Congo-Brazzaville, Fulbert Youlou, apresenta ao embaixador de Portugal em Paris, um programa para a realização de eleições em Angola
	Agosto	30	Na sequência das negociações sobre a utilização da Base das Lages, membros da Administração norte-americana declaram que Portugal "continua a desempenhar em África um papel importante"
	Setembro	16	O almirante Américo Tomás inicia uma visita a Angola
	Outubro	--	Os nove padres angolanos deportados em Portugal dirigem-se ao Núncio Apostólico denunciando o "colonialismo missionário".
		13	O general Humberto Delgado reúne-se para conversações, no Rio de Janeiro, com representantes da FNLA
		16	Portugal inicia conversações com países africanos sob a égide da ONU
	Novembro	2	O Governo do Congo-Leopoldeville proíbe as actividades do MPLA no país
	Dezembro	9	O Governo português convida o secretário-geral da ONU, U Thant, a visitar Angola e Moçambique
			No final de 1963, Portugal tem 47.400 militares em Angola
1964	Janeiro	--	O MPLA realiza a Conferência de Quadros e Militantes Activos
		11	A Assembleia Nacional aprova, por unanimidade e sem discussão, uma moção de apoio à "política de defesa intransigente do solo pátrio"
	Março	17	O secretário-geral da ONU apresenta ao Conselho de Segurança um relatório sobre a presença em Angola de mercenário e ex-gendarmes catangueses
	Maio	--	O *trust* alemão Krupp assina um contrato com o Governo português para exploração das minas de ferro de Cassinga, em Angola
		25	O Governo renova o convite de Portugal a U Thant para visitar Angola e Moçambique
	Junho	4	U Thant recusa o convite de Portugal para visitar Angola e Moçambique
		12	Nelson Mandela é condenado a prisão perpétua na África do Sul
	Julho	12	Moisés Tschombé assume a chefia do Governo do Congo-Leopoldeville
		18	Jonas Savimbi demite-se do GRAE e da FNLA
	Agosto	--	Os funcionários públicos em Angola passam a frequentar, com carácter obrigatório, exercícios de defesa civil
	Setembro	25	Início da luta armada em Moçambique, conduzida pela FRELIMO
	Outubro	13	Portugal e África do Sul assinam oito acordos de cooperação, um dos quais relativo à utilização do rio Cunene
		24	Proclamação da independência da Rodésia do Norte, que passa a chamar-se Zâmbia
	Dezembro	2	O Conselho de Segurança da ONU decide ouvir em audiências os movimentos nacionalistas de Angola, Guiné e Moçambique
		11	Publicação em Brazzaville do Manifesto aos Amigos de Angola – AMANGOLA, subscrito, entre outros, por Jonas Savimbi
			No final do ano de 1964, Portugal tem 52.493 militares em Angola
1965	Janeiro	--	Ernesto *Che* Guevara reúne-se em Brazzaville com dirigentes do MPLA
	Março	19	É nomeado Silva Cunha como ministro do Ultramar

1965			
	Abril	26	O Governo promulga um novo Código de Investimento Estrangeiro para o "espaço comum" português
	Maio	--	A Sociedade Portuguesa de Escritores atribui o Prémio Camilo Castelo Branco ao escritor Luandino Vieira. A Legião Portuguesa assalta a sede da SPE, que e dissolvida pelo Governo
	Junho	--	Reunião secreta em Lisboa entre Salazar e Moisés Tschombé
	Setembro	3	Encerramento da Casa dos Estudantes do Império, em Lisboa, pela PIDE
	Outubro	de 3 a 8	II Conferência das Organizações Nacionalistas das Colónias Portuguesas – CONCP
		13	Tschombé é apeado do poder no Congo-Leopoldeville
	Novembro	--	Jonas Savimbi e outros dissidentes da FNLA frequentam um curso militar na China
		11	Ian Smith declara unilateralmente a independência da Rodésia do Sul
		23	O Conselho de Segurança das Nações Unidas pronuncia-se favoravelmente à independência imediata dos territórios coloniais, apesar da abstenção dos EUA, Reino Unido, França e Holanda
		25	Mobutu Sese Seko assume o poder no Congo-Leopoldeville
			No final do ano de 1965 Portugal tem 57.053 militares em Angola
1966	Fevereiro	6 e 8	Primeiras escaramuças junto à fronteira da Zâmbia promovidas pelos homens de Jonas Savimbi
	Março	13	Jonas Savimbi funda a UNITA
		18	O MPLA abre a Frente Leste da guerra em Angola
	Junho	--	A ONU retira à África do Sul o mandato sobre o Sudoeste Africano, mas Pretória não acata a decisão mantendo a ocupação militar do território
	Julho	--	Motim de mercenários e ex-gendarmes catangueses, refugiados em Angola, no Congo-Kinshasa (ex-Leopoldeville)
	Setembro	24	A Embaixada de Portugal em Kinshasa é assaltada e saqueada por manifestantes congolenses
	Outubro	9	O Governo português decide apoiar a tentativa de regresso de Tschombé ao poder no Congo-Kinshasa
		15	Com o voto contra da África do Sul e a abstenção de Portugal, a ONU aprova a criação do Dia Internacional para a Eliminação da Discriminação Racial
	Dezembro	--	O coronel Rebocho Vaz é designado governador-geral de Angola. No discurso de posse declara que a guerra "está praticamente ganha".
		11	Morre em Portugal monsenhor Manuel das Neves, um dos nove padres angolanos deportados em 1961
		25	Tropas da UNITA atacam a vila de Teixeira de Sousa. Nos confrontos morre o chefe de posto local da PIDE
			No final do ano Portugal tem 57.420 militares em Angola
1967	Abril	8	O ministro sul-africano da Defesa, Pieter Botha, discute com Salazar, Franco Nogueira e Gomes de Araújo, "problemas de segurança" de Angola e Moçambique
	Setembro	19	O jornal *Le Monde* revela que os investimentos estrangeiros nas colónias portuguesas aumentaram 100 por cento desde a aprovação da nova lei, em 1965
	Novembro	8	As tropas de Mobutu desalojam os mercenários que ocupavam a cidade de Bukavu e que se refugiaram em Angola
		24	É criada em Angola a Estrutura de Contra-Subversão, destinada a coordenar acções civis e militares
		--	No final do ano de 1967 Portugal tem 57.420 militares em Angola
1968	Março	30	São criadas em Angola as Áreas Militares, nas quais a autoridade civil é substituída pela militar

1968	Abril	1	A PIDE proíbe a realização em Luanda dos Primeiros Colóquios Sociais de Angola
	Junho	--	O director da PIDE, major Silva Pais, visita Angola para supervisionar a formação dos *Flechas*
		26	Um sargento e 12 soldados portugueses são aprisionados pelas autoridades da República do Zaire no interior daquele país
	Julho	--	Início a extracção de petróleo em Cabinda pela Gulf Oil
	Agosto	13	A ONU revela que existem cerca de 300 mil refugiados angolanos no Zaire
		19	Remodelação governamental do Governo, entrando Gonçalves Rapazote para o Interior, Pereira Crespo para a Marinha e Bethencourt Rodrigues para o Exército
	Setembro	25	Salazar é substituído no cargo de Presidente do Conselho por Marcelo Caetano
			No discurso de posse, Marcelo Caetano declara que pensou em particular "na necessidade de não descurar um só momento a defesa das províncias ultramarinas".
			O general Sá Viana Rebelo assume a pasta da Defesa
	Dezembro	--	O Governo da Suécia anuncia a concessão de ajuda aos movimentos nacionalistas das colónias portuguesas
		16	O ministro da Defesa declara que Angola é "um foco de intensa subversão".
			No final do ano de 1968, Portugal tem 58.230 militares em Angola
1969	Janeiro	--	John Stockwell, oficial da CIA colocado no Zaire, visita bases da FNLA em Angola, na qualidade de *conselheiro*
		21	Reúne em Cartum a I Conferência Internacional de Solidariedade com os Povos das Colónias Portuguesas e da África Austral
		24	Comunicados militares portugueses assinalam combates, nos últimos dois meses, em oito províncias de Angola
	Fevereiro	3	O presidente da FRELIMO, Eduardo Mondlane, é assassinado em Dar-es-Salam, através de uma encomenda do correio armadilhada
		11	O ministro da Defesa inicia uma visita a Angola, Moçambique e África do Sul
	Março	21	O ministro da Defesa da África do Sul visita Portugal
	Abril	8	Marcelo Caetano inicia uma visita à Guiné, Angola e Moçambique
	Julho	de 17 a 25	Reúnem-se em Lisboa os chefes militares, dos serviços secretos e das polícias políticas de Portugal, África do Sul e Rodésia
	Agosto	--	Um grupo de cristãos denuncia aos bispos e Angola acções do Exército contra populações civis e reclama da Igreja uma tomada de posição clara
		--	O II Congresso da UNITA declara o seu apoio a Mao Tsé Tung e à "revolução proletária cultural".
	Outubro	--	Vaga de prisões em Luanda
	Novembro	7	O subsecretário norte-americano para os assuntos africanos inicia uma visita a Angola, Moçambique e África do Sul
		26	Os adidos militares das Embaixadas dos EUA, Reino Unido, França, Alemanha e Brasil, baseados em Lisboa, iniciam uma visita a Angola e Moçambique
	Dezembro	15	A Assembleia Nacional aprova por unanimidade uma moção de "defesa da unidade e integridade de todos os territórios portugueses".
			No final do ano de 1969 Portugal tem 55.574 militares em Angola
1970	Janeiro	15	Remodelação do Governo, com as entradas de Rui Patrício (Negócios Estrangeiros), Veiga Simão (Educação) e Baltazar Rebelo de Sousa (Corporações)
		28	O presidente Richard Nixon anuncia o fornecimento a Portugal de equipamento militar "não letal" para utilização nas colónias

1970	Fevereiro	--	Vaga de prisões de estudantes africanos nas universidades portuguesas
		7	Richar Nixon e Marcelo Caetano anunciam que vão passar a efectuar "consultas periódicas entre os dois governos".
	Junho	de 27 a 29	Reúne-se em Roma a II Conferência Internacional de Solidariedade com os Povos das Colónias Portuguesas
	Julho	1	O Papa Paulo VI recebe em audiência, no Vaticano, Agostinho Neto, Amílcar Cabral e Marcelino dos Santos
	Setembro	6	Marcelo Caetano acusa a ONU de instigar a "subversão no Ultramar".
	Outubro	7	Portugal e África do Sul assinam um acordo de cooperação nuclear
	Dezembro	2	O Governo entrega à Assembleia Nacional uma proposta de revisão da Constituição que contempla um "estatuto de autonomia interna" para "as províncias ultramarinas".
		--	No final de 1970, Portugal tem 55.233 militares em Angola
1971	Fevereiro	3	O MPLA denuncia perante a OUA a utilização de prisioneiros de guerra pelas tropas portuguesas, em acções de propaganda
		10	Início do julgamento, em Lisboa, de Joaquim Pinto de Andrade e outros nove arguidos acusados de tentarem obter "por meios violentos a separação de Angola da Mãe-Pátria".
		17	Marcelo Caetano declara que "as reformas constitucionais previstas para o Ultramar não são um primeiro passo para a independência".
	Março	--	O bispo de Carmona, D. Francisco da Mata Mourisca proclama que "Portugal foi tido por Deus na missão de realizar o mister de salvação junto de outros povos".
	Junho	19	É promulgada a nova Lei Orgânica do Ultramar
	Agosto	--	Publicação da Lei de Revisão Constitucional. Angola e Moçambique passam a ser designados por "Estados".
	Agosto	--	Quadros da UNITA estabelecem contactos com madeireiros portugueses no Moxico, com vista a definir um *modus vivendi* na região e a cooperar "na luta contra a UPA e o MPLA".
	Novembro	6	É estabelecido novo regime de pagamentos interterritoriais
		19	A Assembleia Nacional, por unanimidade, decreta o "estado de subversão" dada a existência de "actos subversivos graves em algumas parcelas do território nacional".
		25	Um despacho do director-geral da DGS cria o Grupo de Trabalho Madeira com vista à "integração" de Jonas Savimbi e da UNITA
	Dezembro	3	O Governo-Geral de Angola aprova o plano de operações para a "integração dos guerrilheiros da UNITA" com o estatuto de tropas irregulares" e propõe conceder a Savimbi "um posto administrativo".
		--	No final de 1971, Portugal tem 62.060 militares em Angola
1972	Janeiro	12	Levantamento popular no Cunene, promovido pelo MPLA, contra a alta dos impostos, licenças e multas.
	Fevereiro	4	Realiza-se a primeira reunião do Grupo de Trabalho Madeira, com vista à "integração" de Savimbi e da UNITA
	Março	1	O governador-geral de Angola, Rebocho Vaz, e o comandante-chefe, Costa Gomes, determinam que seja passado um salvo-conduto a Savimbi, garantindo-lhe "a liberdade pessoal e a integridade física".
		25	O Grupo de Trabalho Madeira reúne-se com uma delegação da UNITA, no Luso, para discutir o "estatuto dos elementos da UNITA quanto à integração" e a "atribuição de sectores às forças da UNITA para acções contra o MPLA".
	Abril	2	A UNESCO estabelece um programa de ajuda ao MPLA no domínio da educação
	Maio	25	Delegações do Exército português e da UNITA reúnem-se no Luso
	Junho	--	Agostinho Neto e Holden Roberto reúnem-se Rabat para analisar formas de cooperação entre o MPLA e a FNLA

1972	Agosto	--	Aníbal São José Lopes passa a coordenar as operações da DGS em Angola e Moçambique
		de 16 a 19	Milícias de colonos procedem a rusgas nos bairros populares de Luanda
	Setembro	22	O general Costa Gomes cessa a comissão como comandante-chefe em Angola e é nomeado chefe do Estado-Maior General das Forças Armadas
		27	A ONU concede o estatuto de observador a representantes dos movimentos nacionalistas das colónias portuguesas
	Novembro	22	O Conselho de Segurança da ONU aprova, por unanimidade, uma resolução pedindo a Portugal que inicie conversações com "interlocutores válidos" para solução das guerras coloniais
		--	Marcelo Caetano declara que a hipóteses de negociar com os movimentos emancipalistas é "impossível" e "sacrílega".
	Dezembro	2	Jonas Savimbi é assistido por um médico militar português nas matas do Moxico
		13	O MPLA e a FNLA assinam um acordo pelo qual constituem organismos de direcção e coordenação comuns às duas organizações
		16	A Polícia Marítima apreende no porto de Lisboa, a bordo do navio *Bretagne*, duas toneladas de carga destinada ao MPLA
		--	No final de 1972, Portugal tem 60.317 militares em Angola
1973	Janeiro	--	Surge no seio do MPLA a chamada Revolta de Leste, liderada por Daniel Chipenda, contra a liderança de Agostinho Neto
		20	Amílcar Cabral, líder do PAIGC, é assassinado em Conacry
	Maio	22	O veto dos EUA anula uma resolução aprovada pelo Conselho de Segurança da ONU visando a alargar a Angola e Moçambique as sanções impostas à Rodésia
		23	Uma directiva do Governo-Geral e do Comando-Chefe de Angola determina que prossiga a operação com vista à "integração" de Jonas Savimbi
	Junho	--	O Governo rejeita a proposta deo general Kaúlza de Arriaga para a criação de um comando militar único para Angola e Moçambique
	Julho	13	Viriato da Cruz morre em Pequim
		26	Missionários holandeses denunciam o massacre de 135 civis em Quibaxe, Angola
	Agosto	de 13 a 19	Realiza-se o III congresso da UNITA
		21	Capitães do Exército começam a promover reuniões de contestação a decretos do Governo sobre carreiras militares
	Setembro	24	O PAIGC proclama em Madina do Boé, a República da Guiné-Bissau
	Outubro	--	O Senado norte-americano proíbe a administração de conceder a Portugal qualquer ajuda que possa favorecer a manutenção do regime colonial
		13	O Governo português autoriza os EUA a utilizarem a Base das Lages como escala de apoio a Israel na guerra do Kipur
	Novembro	7	Remodelação do Governo: Silva Cunha substitui o general Sá Viana Rebelo na Defesa, Baltazar Rebelo de Sousa assume a pasta do Ultramar, Moreira baptista a do Interior e o general Andrade e Silva a do Exército
		24	Numa reunião do Movimento dos Capitães coloca-se, pela primeira vez, a hipóteses de derrubar o Governo
	Dezembro	31	*The Guardian* revela uma conspiração de generais liderada por Kaúlza de Arriaga, para derrubar o Governo e endurecer o regime
		--	O Exército aumenta os efectivos no Sul de Angola onde considera que se vive uma situação pré-insurrecional. No final de 1973, Portugal tem 65.592 militares em Angola

1974	Fevereiro	13	A UNITA restabelece contacto com a administração colonial de Angola
		22	É publica em Lisboa o livro do general Spínola *Portugal e o Futuro*, preconizando uma solução federalista para a questão colonial
	Março	5	Marcelo Caetano, aludindo ao livro de Spínola na Assembleia Nacional, declara que "ficaremos em África qualquer que seja o preço a pagar"
			A Assembleia aprova um voto de confiança na política ultramarina do Governo
		15	O Governo português demite o chefe e o vice-chefe do Estado-Maior General, generais Costa Gomes e António Spínola
		16	Uma colona militar avança das Caldas da Rainha sobre Lisboa mas é contida às portas da capital
			O governo declara, em comunicado sobre os acontecimentos militares, que "reina a ordem em todo o país"
		28	Marcelo Caetano atribui a crise militar "aos estrangeiros desejosos de nos verem despojados do Ultramar".
	Abril	25	O Movimento das Forças Armadas derruba o Governo de Marcelo Caetano, considerando que ao fim de 13 anos de guerra o regime não conseguiu definir uma política ultramarina que conduzisse à paz
		26	O presidente da Junta de Salvação Nacional – JSN – general Spínola, dirige-se ao país propondo-se "garantir a sobrevivência da Nação soberana no seu todo pluri-continental".
			O governador de Angola, Fernando Santos e Castro, declara em Luanda a disposição de assegurar "a normalidade da vida no território"
			A UNITA ataca uma unidade militar portuguesa no Alto Cuíto
			Holden Roberto declara em Kinshasa que a FNLA conquistará a independência de Angola "pela força" se necessário
		28	O tenente-coronel Soares Carneiro assume o cargo de encarregado do Governo-Geral de Angola, declarando que se propõe "garantir nesta parcela do território a sobrevivência da Nação como pátria soberana no seu todo".
	Maio	1	Agostinho Neto declara em Londres que o MPLA não está ainda esclarecido sobre as posições da JSN
		3	O general Costa Gomes, em representação da JSN, inicia uma visita a Angola
			Agostinho Neto declara em Bruxelas que a luta não cessará em Angola enquanto não for reconhecido o direito à autodeterminação e independência
			São libertados os primeiros presos políticos e de guerra em Angola
		6	Costa Gomes apela em Luanda aos movimentos de libertação para que deponham as armas e utilizem "as novas possibilidades do ambiente liberal" que se vive em Portugal
			A UNITA declara em Lusaka que está pronta a encetar "negociações incondicionais" com Portugal
		8	O embaixador Nuno Barata, em representação da JSN, encontra-se Genebra com Agostinho Neto
		11	Quadros do MPLA, liderados por Mário Pinto de Andrade, declaram a chamada Revolta Activa, contestando a liderança de Agostinho Neto e propondo a formação de uma Frente Unida para a independência de Angola
		14	A Cabinda Gulf Oil anuncia a intenção de intensificar a produção petrolífera
		16	O I Governo Provisório toma posse em Portugal

	Maio	16	Agostinho Neto, em entrevista ao jornal *República*, declara que "a luta armada é de momento a única forma de diálogo com os portugueses".
		21	O comandante militar português em Angola, general Franco Pinheiro, ordena a suspensão das operações militares ofensivas
		22	O ministro da Coordenação Interterritorial, Almeida Santos, visita Angola
		--	Mais de uma centena de conselheiros chineses reforção as forças da FNLA estacionadas no Zaire
	Junho	8	A revista *Afrique-Asie* publica as primeiras revelações sobre os contactos e acordos entre Jonas Savimbi e as autoridades militares e policiais portuguesas
		13	O general Silvino Silvério Marques toma posse do cargo de governador-geral de Angola
		--	Em Angola estão recenseados 40 movimentos, partidos e grupos políticos
		14	Uma delegação militar portuguesa reúne-se com Jonas Savimbi, em Cangumbe, anunciando posteriormente que foi aberto "o diálogo político com vista ao estabelecimento da paz". O acordo para a "cessação das hostilidades" estabelece que as tropas da UNITA deverão ser acantonadas em áreas "já definidas na Operação Madeira".
	Julho	de 4 a 16	Onda de violência na cidade de Luanda e nos bairros dos subúrbios
			O comandante militar de Angola anuncia que diminui a actividade operacional no território, mas que se registaram no mês de Junho combates com o MPLA, em Cabinda, e com a FNLA, no Norte
			Criação e Luanda da Frente de Resistência Angolana – FRA, movimento extremista de colonos brancos
		7	A CIA começa a financiar secretamente operações da FNLA
		19	O governador Silvino Silvério Marques é chamado a Lisboa e demitido pela JSN
		24	É nomeado o almirante Rosa Coutinho como governador-geral, que presidirá a uma Junta Governativa de Angola
		27	É publicada em Lisboa a Lei Constitucional 7/74 que reconhece o direito dos povos das colónias à independência
		28	O MPLA e a FNLA estabelecem um acordo criando uma frente comum para negociar com Portugal a independência de Angola
	Agosto	1	O secretário-geral da ONU visita oficialmente Portugal
			Mário Soares declara à revista *Spiegel* que o Exército português não permitirá um golpe da minoria branca em Angola
		1	O secretário-geral da ONU visita oficialmente Portugal
			Mário Soares declara À revista *Spiegel* que o exército português não permitirá um golpe da minoria branca em Angola
		--	As Tropas Especiais – TE's de Cabinda, forças auxiliares do exército colonial, integram-se na Frente de Libertação do Enclave de Cabinda – FLEC
		de 1 a12	Novos incidentes nos bairros de Luanda. A Junta Governativa decreta o recolher obrigatório, o desarmamento dos civis e expulsa de Angola um capitão na reserva e oito comerciantes brancos
		17	São dissolvidas por decreto as assembleias legislativas e as juntas consultivas das colónias.
		24	A Junta Governativa denuncia a preparação de um golpe da minoria branca promovido pela FRA
			A FRA declara em Luanda que não hesitará em desencadear um golpe de força para evitar "a entrega de Angola" aos "extremistas de tendência comunista do MPLA".

	Setembro	3	Constitui-se a Frente de Unidade Angolana – FUA, que se apresenta como "a quarta força" e diz representar "os que não pegaram em armas".
		6	A UNITA manifesta o objectivo de construir "uma sociedade socialista em Angola".
		9	Assinatura, em Brazzaville, de um acordo de unificação das três facções do MPLA. Agostinho Neto é reconhecido como presidente, ficando como vice-presidentes Mário Pinto de Andrade (Revolta Activa) e Daniel Chipenda (Revolta de Leste).
		14	O general Spínola reúne-se com o presidente Mobutu na ilha do Sal, com quem debate projectos para o futuro de Angola
		18	Uma assembleia do MFA, em Angola, reclama que a descolonização seja negociada apenas com os movimentos que tenham "legitimidade revolucionária".
		22	O general Spínola declara que assume "pessoalmente" a direcção da descolonização de Angola
		27	O general Spínola reúne-se em Lisboa com movimentos políticos e organizações empresariais de Angola, excluindo os movimentos armados
		30	Spínola renuncia à Presidência da República, sendo substituído pelo general Costa Gomes
	Outubro	9	A África do Sul começa a financiar a UNITA
		10	Uma delegação portuguesa visita Kinshasa para conversações com Mobutu sobre a descolonização de Angola
		12	Os militares portugueses assinam o cessar-fogo com a FNLA
		22	Os militares portugueses assinam o cessar-fogo com o MPLA
			A facção do MPLA dirigida por Daniel Chipenda declara que não aceita o cessar-fogo assinado por Agostinho Neto
			Uma delegação da FNLA é recebida em Luanda pelas chefias militares
		28	O almirante Rosa Coutinho reúne-se no Luso com Jonas Savimbi
		30	A FNLA abre uma delegação em Luanda chefiada por Hendrick Vaal Neto
	Novembro	2	Tropas portuguesas e do MPLA ocupam a cidade de Cabinda para travar as actividades da FLEC
		8	O MPLA abre uma delegação em Luanda chefiada por Lúcio Lara
		10	A FLEC ataca a localidade de Massabi e rapta 16 militares e quatro civis portugueses
			A UNITA abre uma delegação em Luanda, chefiada por Paulo Tchipilica, José N'Dele e Fernando Wilson dos Santos
		18	A FNLA acusa a Junta Governativa de privilegiar os contactos com o MPLA e ameaça romper o cessar-fogo
		25	A FNLA e a UNITA assinam, em Kinshasa, um acordo com vista à participação no processo de descolonização de Angola
		26	O ministro dos Negócios Estrangeiros, Mário Soares, visita o Zaire
		29	O almirante Rosa Coutinho anuncia a próxima realização de um encontro entre delegações da FNLA, MPLA e UNITA
	Dezembro	17	O MPLA e a UNITA assinam um acordo com vista à participação nas negociações para a descolonização de Angola
		31	A URSS fornece equipamento militar através do Congo-Brazzaville
1975	Janeiro	5	FNLA, MPLA e UNITA assinam em Mombaça um acordo comum para negociações com Portugal
		15	O Governo português, a FNLA, o MPLA e a UNITA assinam o Acordo do Alvor com vista à independência de Angola, marcada para 11 de Novembro
		28	O brigadeiro Silva Cardoso toma posse como alto-comissário português para Angola

1975			O almirante Rosa Coutinho, vetado pela FNLA para o cargo de alto-comissário, regressa a Lisboa
			Toma posse em Luanda o Governo de Transição de Angola
		31	A administração norte-americana fornece ajuda financeira à FNLA
	Fevereiro	4	Agostinho Neto regressa a Luanda
		12	Tropas do MPLA cercam e assaltam, em Luanda, as instalações da Facção Chipenda
			A UNITA propõe-se acolher a Facção Chipenda
			Daniel Chipenda e a sua Facção aderem à FNLA
			A África do Sul começa a fornecer armamento à UNITA
		27	O Governo de Transição decreta a mobilização militar nos portos e caminhos-de-ferro, onde sucessivas greves impedem a descarga e transporte de mercadorias
	Março	1	Incidentes, em Luanda, entre partidários da FNLA e do MPLA
		12	Representantes da FNLA, MPLA e UNITA reúnem-se em Luanda com vista "à cessação de todos os ataques recíprocos".
		21	Início de confrontações militares, em Luanda, entre a FNLA e o MPLA
		--	Início do êxodo de cidadãos portugueses radicados em Angola
		--	Forças do exército do Zaire apoiam operações da FNLA no interior de Angola
		--	A URSS envia os primeiros "conselheiros militares" para Angola
		23 e 24	Nos hospitais de Luanda dão entrada cerca de 200 feridos resultantes dos confrontos entre FNLA e o MPLA
		28	A FNLA, o MPLA e a UNITA e as Forças Armadas portuguesas comprometem-se em respeitar o cessar-fogo em Angola
			É decretado o recolher obrigatório nos subúrbios de Luanda
			Os ministros dos Negócios Estrangeiros, Melo Antunes e da Coordenação Interterritorial, Almeida Santos, visitam Luanda
	Abril	2	Agostinho Neto acusa as autoridades portuguesas de "passividade criminosa" face aos confrontos de Luanda
		de 3 a 8	Agostinho Neto é recebido em Lisboa, pelo presidente da República, Costa Gomes, e o primeiro-ministro Vasco Gonçalves
			A FNLA reclama ao alto-comissário português a expulsão de todos os correspondentes da imprensa portuguesa
		5	O Governo português e o Governo de Transição de Angola subscrevem um acordo que transfere para Luanda as responsabilidades pela orientação financeira da banca de Angola
		7	Uma missão conjunta da ONU e da OUA visitam Luanda
		8	Os estados-maiores da FNLA, MPLA e UNITA decidem o "cessar imediato das hostilidades"
		15	Daniel Chipenda assume o cargo de secretário-geral adjunto da FNLA
		23	Crise estudantil em Luanda, devida à contestação ao ministro da Educação, da UNITA
		25	Eleições para a Assembleia Constituinte, em Portugal: o PS elege 115 deputados, o PPD 80, o PCP 30, o CDS 16, o MDP/CDE 5 e a UDP 1
	Maio	2	Novos confrontos militares em Luanda
		7	O Governo de transição proíbe a apropriação de bens do Estado pelos partidos da coligação
			A administração das autarquias de Angola é repartida por elementos nomeados pelos partidos da coligação
			A FLEC reclama junto da ONU e da OUA o fim da "ocupação ilegal" de Cabinda pela "soldadesca luso-angolana".
		12	Os confrontos em Angola alastram para a cidade de Nova Lisboa
		16	O Governo de Transição proíbe a circulação de militares armados em Luanda, quando não integrados em forças militares mistas, e aposse de armas pesadas na cidade

		19	Face ao conflito angolano e por decisão do Conselho da Revolução Portugal passa a adoptar uma posição de "neutralidade activa"
		23	O MPLA reclama a substituição do alto-comissário português
		29	Nova escalada de violência entre tropas da FNLA e do MPLA
		31	A FLEC constitui um "Governo Provisório de Cabinda".
	Junho	2	A FNLA e o MPLA acordam um cessar-fogo
		5	O alto-comissário português denuncia a violação do cessar-fogo, no Norte do território, por parte da FNLA
			Combates com armas pesadas nas ruas de Luanda entre forças da FNLA e do MPLA. A delegação da UNITA é atingida por granadas de morteiro
		7	O navio *Príncipe Perfeito* e dois aviões da TAP iniciam a evacuação em massa de cidadãos portugueses de Luanda
		13	O Governo de Transição promulga a Lei Fundamental, definindo os preceitos jurídicos e constitucionais e a organização do futuro Estado
		15	Holden Roberto, Agostinho Neto e Jonas Savimbi assinam em Nakuru, no Quénia, um acordo com vista a "criar um clima de tolerância política e unidade nacional" em Angola
		25	Proclamação da independência de Moçambique
	Julho	5	Proclamação da independência de Cabo Verde
		10	O ministro Melo Antunes reúne-se em Luanda, separadamente, com Agostinho Neto, Jonas Savimbi e um representante de Holden Roberto
		12	Proclamação da independência de S. Tomé e Príncipe
		14	Uma colona militar da FNLA, reforçada por tropas regulares zairenses e mercenários portugueses comandados pelo coronel Gilberto Santos e Castro, passa a fronteira do Zaire com Angola e avança sobre Luanda
			Tropas do MPLA arrasam as instalações da FNLA em Luanda
		--	A África do Sul reforça o fornecimento de armas à UNITA
		17	Início da ponte aérea entre Luanda e Lisboa
		20	Tropas do MPLA lançam o ataque ao último reduto da FNLA em Luanda
		22	A coluna militar que invadiu Angola a partir do Zaire é contida pelo MPLA a 60 quilómetros de Luanda
			Holden Roberto, em nome da FNLA, declara em Kinshasa "guerra total" ao MPLA
		27	Tropas portuguesas assaltam a sede do MPLA no bairro da Vila Alice, em Luanda
		30	Demite-se o alto-comissário português para Angola
		31	A FLEC proclama unilateralmente a independência de Cabinda rejeitada por Portugal, pela FNLA, MPLA e UNITA
		--	A administração norte-americana aprova um programa de 14 milhões de dólares para apoiar a FNLA e a UNITA, ao mesmo tempo que carregamentos de armas, fornecidos secretamente pela CIA, começam a chegar aos dois movimentos
		--	O Governo da África do Sul põe em marcha um programa de fornecimento de armas à UNITA no valor de 20 milhões de rands
	Agosto	1	O Exército sul-africano forma um batalhão de Comandos, especializado em acções de guerrilha e sabotagem para actuar nas fronteiras de Angola e Moçambique
		3	A CIA informa Jonas Savimbi e Holden Roberto dos pormenores da operação em curso para Angola
		4	A UNITA entra no conflito, aliando à FNLA contra o MPLA
		9	Tropas sul-africanas entram em Angola e ocupam a barragem do Calueque, no rio Cunene
		20	Delegações do MPLA e da UNITA reúnem-se nos arredores de Luanda mas não chegam a subscrever qualquer acordo

		22	O Conselho da Revolução suspende "transitoriamente" o Acordo do Alvor, mas mantém a data para a independência de Angola
			O comando militar de Angola pede a Lisboa o envio de reforços militares. Do contingente mobilizado (2 companhias de comandos, e companhias de pára-quedistas, e companhias da Polícia Militar, 1 destacamento de fuzileiros, meios aéreos e navais) segue para Luanda apenas uma companhia de pára-quedistas
		29	Delegações do MPLA e da UNITA, após encontros separados, em Lisboa, com o Presidente da República, assinam um acordo de cessar-fogo
		30	O almirante Leonel Cardoso toma posse como alto-comissário para Angola
	Setembro	1	Oficias sul-africanos são desembarcados em Nova Lisboa para enquadrarem forças da UNITA
			Oficias portugueses denunciam a existência de conselheiros cubanos junto das forças do MPLA
		6	O MPLA e a UNITA, sob os auspícios da Cruz Vermelha, procedem à troca de mulheres e crianças prisioneiras
		11	Tropas de elite do Zaire reforçam as unidades da FNLA
			Tropas sul-africanas aerotransportadas desembarcam no Planalto Central de Angola, em território dominado pela UNITA
		30	A OUA cria uma Comissão de Conciliação para Angola que recomenda a formação de um Governo de Unidade Nacional
			800 conselheiros militares cubanos chegam a Ponta Negra, no Congo, em auxílio ao MPLA
		26	Tropas sul-africanas ocupam a cidade de Sá da Bandeira (Lubango), entregando o poder à UNITA
		31	Termina a ponte aérea entre Luanda e Lisboa. Segundo dados divulgados mais tarde, abandonaram Angola 235.315 colonos com destino a Lisboa, cerca de 30 mil refugiaram-se na África do Sul e cerca de 17 mil no Brasil
	Novembro	4	Os EUA encerram o seu consulado em Luanda
		8	Uma ponte aérea e naval soviética desembarca três mil cubanos e material de guerra em Luanda
		de 8 a 10	Tropas angolanas e cubanas contêm os avanços das forças zairenses e da FNLA, no Kifandongo, e das forças sul-africanas e da UNITA no rio Queve
		10	O presidente das República, general Costa Gomes, anuncia que a soberania de Angola é transferida para "o povo angolano".
			As últimas tropas portuguesas deixam Luanda onde, pelas 24 horas, é arriada a bandeira portuguesa do Palácio do Governo
			Jonas Savimbi é recebido em Pretória pelo primeiro-ministro sul-africano
		11	Agostinho Neto proclama em Luanda a República Popular de Angola
			A FNLA e a UNITA proclamam no Huambo a República Democrática de Angola
		12	O Brasil é o primeiro país a reconhecer a República Popular de Angola e o Governo do MPLA
		22	O *Washington Post* revela que tropas regulares sul-africanas estão a intervir em Angola
		28	A Africa do Sul reconhece que está a intervir em Angola com tropas regulares
	Dezembro	9	Na Cimeira da OUA, regista-se um empate a 22 votos entre Estados que reconhecem o regime proclamado em Luanda e os que defendem a República proclamada pela FNLA e UNITA. O voto posterior da Etiópia a favor de Luanda assegura o acesso da República Popular de Angola à OUA

1976	Janeiro	20	Savimbi visita Kinshasa, onde se avista com o director-adjunto da CIA, general Vernon Walters
	Fevereiro	--	As tropas da UNITA iniciam a chamada Longa Marcha em direcção ao extremo sudeste de Angola
		18	O congresso dos EUA aprova a Emenda Clark, que proíbe o envolvimento do país em Angola
		23	Portugal é o 82º país a reconhecer a República Popular de Angola
	Março	--	O Governo angolano revela que do total de empresas industriais do país, 59 por cento foram abandonadas pelos proprietários e 41 por cento funcionam com as antigas administrações
		31	As Nações Unidas condenam a intervenção sul-africana em Angola
	Maio	7	O presidente Gerald Ford veta a Emenda Clark, aprovada no Congresso
	Junho	2	O Congresso dos EUA volta a aprovar a Emenda Clark, que assim entra em vigor, proibindo o auxílio militar dos EUA à UNITA e FNLA
		28	Um tribunal de Luanda condena 4 mercenários estrangeiros à morte e 9 a penas de 16 a 30 anos de prisão
	Agosto	4	A UNITA declara em Joanesburgo que, através da guerrilha, pretende "paralisar as comunicação e arruinar a economia" de Angola
	Dezembro	--	A Cabinda Gulf retoma a exploração de petróleo, interrompida no ano anterior
1977	Janeiro	20	Toma posse nos EUA o presidente Jimmy Carter
	Maio	27	Tentativa de tomada do poder pela facção do MPLA liderada por Nito Alves. A linha afecta a Agostinho Neto mantem o poder, com o apoio dos cubanos, e desencadeia grande repressão contra os nitistas
		--	Jonas Savimbi afirma-se disposto a aliar-se aos nitistas
	Dezembro	10	I Congresso do MPLA que passa a designar-se MPLA-PT (Partido do Trabalho)
1978	--	--	Aumento vertiginoso da produção de petróleo. Criação da Sonangol, que assina a *joint-ventures* com empresas estrangeiras – Gulf, Elf. Agip, Braspetro, etc.
	Maio	4	Tropas sul-africanas lançam um ataque em grande escala contra campos de refugiados namibianos em Cassinga, no Sul de Angola, massacrando 612 refugiados
		6	As Nações Unidas condenam as intervenções sul-africanas em Angola
	Junho	17	Os presidentes de Angola e do Zaire assinam um acordo de reconciliação e normalização das relações entre os dois Estados
1979	Fevereiro	26	Ataque de forças aéreas conjuntas da África do Sul e Rodésia contra a vila de Boma
	Março	28	As Nações Unidas condenam a intervenção militar sul-africana em Angola
	Setembro	10	Morte de Agostinho Neto, em Moscovo. É nomeado presidente da República Popular de Angola, o engenheiro José Eduardo dos Santos
		15	Funeral de Agostinho Neto, em Luanda
		26	A Força Aérea sul-africana bombardeia a cidade do Lubango, capital da Huíla
	Outubro	28	Tropas sul-africanas helitransportadas atacam objectivos na Serra da Leba, entre as cidades do Lubango e do Namibe
	Novembro	2	As Nações Unidas condenam as intervenções militares sul-africanas em Angola
		de 24 a 28	Ataque de tropas sul-africanas Às localidades de Nauila e Calueque
	Abril	14	Ataque de tropas sul-africanas à localidade do Cuangar

1980		28	Bombardeamento por tropas sul-africanas da localidade de Humbe
	Maio	3	Ataques por tropas sul-africanas às localidades de Ndova, Humbe e Mujoma
		25	Operação *Sceptic*: batalhões sul-africanos terrestres e aerotransportados desenvolvem operações 260 quilómetros no interior do território de Angola
	Junho	10	Operação *Smokeshell*: intervenção de uma força militar sul-africana 140 quilómetros no interior do território de Angola
		27	As Nações Unidas condenam as intervenções militares sul-africanas em Angola
	Agosto	28	Tropas sul-africanas ocupam a localidade de Xitado
	Setembro	19	Tropas sul-africanas ocupam Mavinga
1981	Janeiro	20	Ronald Reagan toma posse com presidente dos EUA
	Agosto	--	A África do Sul desencadeia a *Operação Proteu* – ocupação militar da província do Cunene. Nos anos seguintes vão ocorrer grandes batalhas entre sul-africanos e angolanos e cubanos na Cahama, Xangongo, Mongua e outras localidades entre a cidade do Lubango e a fronteira sul
		26	Os EUA vetam uma resolução da ONU condenando as intervenções militares sul-africanas em Angola
	Setembro	16	O jornal Portugal Hoje anuncia que os EUA, a África do Sul, o Zaire e o Gabão preparam uma força militar multinacional com o objectivo de derrubar o regime angolano e colocar Savimbi no poder
		--	Início da Operação *Daisy*: tropas sul-africanas intervêm em Angola para consolidar posições já ocupadas
	Novembro	30	Tropas de Comandos sul-africanos sabotam instalações da refinaria de Luanda. A UNITA reivindica em Lisboa a autoria do atentado
	Dezembro	22	O jornal *Diário de Lisboa* noticia que estão a ser recrutados mercenários em Portugal para uma vasta operação militar destinada a derrubar o regime do MPLA, com envolvimento dos EUA, África do Sul, Zaire e Marrocos
1982	--	--	A UNITA começa a avançar para norte e nordeste, ocupando o Moxico
	Fevereiro	--	Fernando Wilson dos Santos substitui Norberto de Castro com "representante da UNITA em Lisboa".
	Abril	14	O presidente da República portuguesa inicia uma visita de Estado a Angola
			Chegam a Lisboa 17 cidadãos portugueses que haviam sido raptados pela UNITA em Angola
		--	Operação *Super*: Comandos sul-africanos e tropas do Batalhão Búfalo reforçam acções da UNITA
	Julho	--	O Congresso da UNITA elege um *bureau* político do qual fazem parte, entre outros, Tito Chingunji, António Vakulukuta, Nzau Puna, Eugénio Manuvakola e Demóstenes Chilingutila
		23	O general Vernon Walters, embaixador itenerante dos EUA, visita Lisboa e trava conversações com o Governo português
	Agosto	7	O semanário Expresso revela que estava em preparação em Portugal uma conspiração contra o Governo angolano, a Operação Kubango
		--	O embaixador da República Popular de Angola em Lisboa é recebido pelo presidente da República, a quem transmite a preocupação de Luanda sobre a preparação da Operação Kubango. O Governo português anuncia que vai proceder a uma "investigação profunda" sobre a Operação Kubango
	Setembro	--	O director da CIA, William Casey, visita Kinshasa e Pretória

	Outubro	15	A UNITA rapta na Missão do Môngua o arcebispo do Lubango, D. Alexandre do Nascimento, que é libertado três dias depois por acção da Cruz Vermelha Internacional
	Novembro	--	Tropas sul-africanas de Comandos sabotam a ponte sobre o rio Giraúl. A UNITA reivindica em Lisboa a autoria do atentado
	Dezembro	17	O conselheiro de Estado Melo Antunes considera "perfeitamente inaceitável que Portugal possa servir de refúgio a elementos que combatem activamente Angola e o seu governo legalmente estabelecido"
1983	Janeiro	27	Sabotagem por Comandos sul-africanos da barragem do Lomaum. A UNITA reivindica em Lisboa a autoria do atentado
			A UNITA anuncia em Lisboa o rapto de cinco portugueses em Angola
	Março	20	A UNITA através de um comunicado distribuído em Lisboa, ameaça matar 20 cidadãos portugueses e 64 checoslovacos, raptados no Alto Catumbela, se a coluna que transporta os reféns for atacada pelas tropas governamentais angolanas
	Abril	7	Em conferência de imprensa, representantes da UNITA em Lisboa anunciam que mantêm sequestrados 27 cidadãos portugueses. Acrescentam, por outro lado, que "nunca foram postos entraves por parte das autoridades portuguesas ás actividades da UNITA"
		--	Um porta-voz da Presidência da República portuguesa declara que "a legislação disponível permite a actuação das autoridades competentes" em relação aos opositores em Portugal ao Governo angolano
	Julho	18	O general Vernon Walters, embaixador itenerante dos EUA, visita uma vez mais Portugal
	Agosto	--	Operações da Força Aérea sul-africana em apoio ao avanço da UNITA para Cangamba
	Setembro	3	Jeremias Chitunda, secretário apara as relações exteriores da UNITA, visita Portugal, onde mantém contactos com políticos, empresários e jornalistas
		6	Chega a Lisboa, para uma visita de três dias, o secretário-adjunto dos EUA para os Assuntos Africanos, Chester Crocker
		7	Massacre de 14 pessoas, entre as quais mulheres e crianças, queimadas na fogueira, na Jamba, sob acusações de "feitiçaria". Savimbi assiste e participa
		19	A UNITA anuncia em Lisboa que vai desencadear em Angola uma "ofensiva generalizada" para atingir Luanda
		22	A revista católica francesa *Temoignage Chretiene* acusa o Governo português de ter transformado Lisboa "no principal centro de propaganda dos serviços secretos sul-africanos".
		28	A UNITA anuncia em Lisboa que libertou 23 portugueses que mantinha sequestrados em Angola
	Outubro	12	A Polícia do aeroporto de Lisboa prende um dirigente do MPLA, em transito pela capital portuguesa, acusando-o de ter desertado do Exército português em 1971
	Novembro	10	O subsecretário-adjunto dos EUA para os Assuntos Africanos, Frank Wisner, chega a Lisboa, procedente de Pretória, para consultas como Governo português
		15	A UNITA anuncia em Lisboa que sequestrou 12 cidadãos portugueses e 5 ingleses em território angolano
			O presidente do Zaire, Mobutu Sese Seko, visita Lisboa
	Dezembro	--	Savimbi destitui e manda prender o número dois da UNITA, brigadeiro José Chiwale, acusando-o de promover a criação de um movimento fraccionista, e o coronel Waldemar Pires Chindondo, comandante militar entre 1975 e 1979
		23	A UNITA anuncia em Lisboa que raptou mais cinco portugueses em Angola

1984	Fevereiro	24	Acordo de Lusaka entre Angola e a África do Sul: os sul-africanos comprometem-se a retirar do Cunene desde que Angola corte o apoio de retaguarda às bases da SWAPO
			A UNITA anuncia em Lisboa o rapto de 46 cidadãos portugueses que trabalhavam na localidade de Cafunfo para a Diamang. Vêm a ser libertados em Maio, após negociações conduzidas pela Cruz Vermelha Internacional
			A UNITA atinge a zona dos diamantes e realiza operações de sabotagem ao abastecimento de energia a Luanda
	Março	12	O jornal brasileiro *O Globo* afirma que indivíduos ligados à UNITA negoceiam em Lisboa diamantes contrabandeados em Angola
			O primeiro-ministro Mário Soares é recebido em Washington por Ronald Reagan, com quem discute a situação na África Austral
			O semanário O Jornal afirma que antes de se avistar com Mário Soares, o secretário de Estado, Alexander Haig, manteve conversações com Jonas Savimbi
	Abril	--	Democratas independentes angolanos propõem o pluralismo político, reformas económicas e uma "paz democrática".
		--	A Amnistia Internacional denuncia violações dos direitos humanos por ambas as partes do conflito angolano
	Julho	--	Atentado à bomba arrasa um prédio de habitação no Huambo
	Agosto	--	Antigos dirigentes da FNLA, entre os quais Johnny Pinnock Eduardo, primeiro-ministro do governo de transição, integram-se no regime do MPLA
	Setembro	--	Savimbi assiste como convidado à investidura de Piether Botha como presidente da África do Sul
	Outubro	--	Destruição de postes de energia eléctrica na rede Cambambe, cortando a energia eléctrica a Luanda
	Dezembro	--	António Vakulukuta, chefe militar da UNITA, que entrara em litígio com Savimbi, é preso por tropas sul-africanas, na Namíbia, e entregue às forças da UNITA no extremo sul de Angola
		--	Forças da Segurança do Estado Angolano anunciam o desmantelamento de uma vastíssima rede de tráfico de diamantes. É o processo da *kamanga* que envolve mais de uma centena de arguidos, angolanos, sul-africanos e portugueses
1985	Abril	--	Savimbi demite o chefe do Estado Maior da UNITA, Demóstones Chilingutila
		--	Os sul-africanos retiram-se do Sul de Angola, permanecendo apenas nas barragens do Ruacaná e Calueque
		--	Aviões *C-130* sul-africanos lançam 40 toneladas de armamento e munições destinados à UNITA nos arredores de Malange, mas a carga é interceptada pelas tropas governamentais.
	Maio	21	Neutralização de uma operação de sabotagem de Comandos sul-africanos contra poços de petróleo em Malongo, Cabinda. O comandante da operação, capitão Winan Du Toit, é preso e apresentado em Luanda onde reconhece o envolvimento da África do Sul em numerosas acções contra Angola
	Julho	10	Os EUA revogam a Emenda Clark, que desde 1976 proibia o auxílio militar à UNITA
	Setembro	--	As Forças Armadas Populares de Libertação de Angola – FAPLA (tropas governamentais) lançam uma grande ofensiva contra a UNITA, procurando tomar o Cazombo (província do Moxico) e Mavinga (província do Kuando Kubango)
	Dezembro	10	II Congresso do MPLA-PT
	Janeiro	30	Ronald Reagan recebe Jonas Savimbi na Casa Branca
		--	A África do Sul propõe-se retirar da Namíbia desde que se proceda à retirada dos cubanos de Angola

1986		--	Com base no Zaire, A UNITA desencadeia operações no Norte de Angola
		--	Os EUA reactivam a base de Kamina, no Zaire, para a apoio à UNITA
	Março	--	A UNITA rapta estrangeiros em Andrada, uma cidade da zona de diamantes no nordeste
	Abril	1	O jornal sul-africano *Beeld* informa que a aadministração norte-americana decidiu fornecer mísseis *Stinger* terra-ar à UNITA
	Junho	--	Sabotagem do porto de Namibe por um Comando sul-africano
		--	O Governo angolano adopta um Plano de Saneamento Económico e Financeiro, inspirado pelo FMI e pelo Banco Mundial, que prevê a privatização de empresas e sectores da economia
1987	Fevereiro	1	O New York Times, revela que a abases de Kamina no Zaire, está a ser usada por norte-americanos e zairenses para reabastecimento da UNITA
	Julho	--	Dissidentes da UNITA criam em Lisboa a UNITA - Democrática
	Agosto	--	Operação sul-africana de apoio à UNITA, para manter a base da Jamba
	Setembro	--	O presidente José Eduardo dos Santos visita Portugal
	Outubro	3	O chefe de Estado sul-africano, P.W. Botha, visita as tropas sul-africanas em campanha no Sul de Angola
			Novos atentados da UNITA contra o abastecimento de energia de Luanda e o aeroporto de Benguela
	Novembro	16	Cuba decide reforçar o contingente de 25.000 homens que mantém em Angola
1988	Fevereiro	19	Em cerimónia na Jamba, perante diversos convidados portugueses, Jonas Savimbi nomeia um Governo para as áreas controladas pela UNITA
	Abril	--	Dissidentes da UNITA radicados em Portugal abandonam o país por temerem represálias por parte da organização após de denunciarem o fuzilamento de antigos chefes militares, entre os quais António Vakulukuta, Waldemar, Waldemar Chindondo e Alberto Xendovava
	Maio	--	Conversações em Londres entre os EUA, África do Sul, Angola e Cuba, com vista á independência da Namíbia e retirada dos sul-africanos e dos cubanos do território angolano
		--	Forças zairenses e batalhões americanos de intervenção rápida realizam manobras conjuntas na base de Kamina
	Agosto	--	A denominada UNITA – Democrática denuncia em Lisboa "o sistema de ditadura do líder", com perseguições por motivos políticos e religiosos
		--	A organização ambientalista Environmental and Animal Walfare denuncia em Washington que a UNITA e tropas sul-africanas "terão liquidado talvez 100.000 elefantes" no Sul de Angola, para "ajudar a financiar a guerra".
	Outubro	1	Os presidentes Mobutu, do Zaire, e Pieter Botha, da África do Sul, reúnem-se em Gbadolite, onde analisam o futuro da UNITA
	Dezembro	22	Representantes dos EUA, África do Sul, Angola e Cuba assinam em Nova Iorque um acordo com vista à retirada dos sul-africanos da Namíbia e dos cubanos de Angola, até 1991
1989	Junho	23	José Eduardo dos Santos e Jonas Savimbi encontram-se em Gbadolite, no Zaire, na presença de Mobutu e de outros 17 chefes de Estado africanos, e decidem um cessar-fogo. Savimbi admite retirar-se para o exílio
		17	A polícia da Namíbia apreende um camião pertencente ao comerciante português Joaquim da Silva Augusto, que transportava sete toneladas de marfim contrabandeado

	Setembro	--	O II Congresso Extraordinário da UNITA, na Jamba, considera o encontro de Gbadolite "um equivoco".
		--	Dissidentes da UNITA denunciam a "sociedade polpotiana" da Jamba, com a revelação de casos concretos de repressão, de incineração de pessoas e desaparecimento de dirigentes incómodos
		--	Três deputados portugueses – João Soares, Rui Gomes da Silva e Nogueira de brito – sofrem um acidente de aviação quando deixavam a Jamba, a bordo do avião do comerciante português Joaquim da Silva Augusto, após assistirem ao Congresso da UNITA
	Novembro	11	Queda do Muro de Berlim
1990	Janeiro	27	Dissidentes da UNITA, organizados em Lisboa no chamado Fórum Angolano, denunciam casos de repressão na Jamba e a iminência da execução de Tito Chingunji e Fernando Wilson dos Santos
	Fevereiro	11	O regime sul-africano liberta Nelson Mandela e anuncia a legalização dos partidos banidos pelo regime do *apartheid*
		--	Grande ofensiva das FAPLA sobre Mavinga. A operação militar é interrompida, por pressões internacionais, quando parecia iminente a tomada da Jamba
		--	Jonas Savimbi interrompe uma visita que estava a fazer a Portugal
		--	Durante a visita de Savimbi a Portugal, dissidentes da UNITA denunciam o "desaparecimento" de dirigentes que entraram em dissidência com o líder, tais como Alberto Xendovava, Waldemar Chindongo, Jorge Ornelas Sangumba, José Chiwale, António Vakulukuta e outros
1990	Março	21	Nas comemorações da independência da Namíbia, José Eduardo dos Santos encontra-se com o secretário de Estado norte-americano, Jamer Baker
	Abril	--	Representantes do Governo de Angola e da UNITA reúnem-se nos arredores de Évora, iniciando um programa de negociações de paz
	Maio	--	Segundo estatísticas oficias, cerca de 80% dos consumidores angolanos abastecem-se nos mercados paralelos, 5% em lojas com pagamentos em divisas e 15% em lojas oficiais
	Junho	--	O MPLA decide aderir ao sistema multipartidário e à economia de mercado
	Setembro	--	O Governo angolano muda a moeda do antigo *kwanza* para o novo *kwanza*
	Dezembro	10	O MPLA aprova o princípio do multipartidarismo
1991	Maio	25	O último contingente militar cubano deixa Angola
		31	José Eduardo dos Santos e Jonas Savimbi assinam formalmente em Lisboa o Acordo de Bicesse para o cessar-fogo em Angola
	Junho	17	Reúne-se pela primeira vez em Luanda a Comissão Conjunta Político-Militar – CCPM, composto por delegados do MPLA e da UNITA, de Portugal, EUA e Rússia, com observadores internacionais e, mais tarde, da Missão das Nações Unidas para o Processo Eleitoral em Angola – UNAVEM
	Setembro	29	Jonas Savimbi regressa a Luanda
	Novembro	14	Formação da primeira força militar angolana com oficiais oriundos do MPLA e da UNITA
1992	Janeiro	--	Reunião multipartidária em Luanda. A UNITA não comparece
	Fevereiro	--	Miguel Nzau Puna e Tony da Costa Fernandes, dois dos principais generais da UNITA, abandonam a UNITA
	Março	10	A UNITA regista-se como partido político
	Abril	3	Nzau Puna e Costa Fernandes denunciam que a UNITA não está a desmobilizar as suas tropas e mantém camuflados homens e armamento para recomeçar a guerra. Denunciam, por outro lado, as execuções de dirigentes da UNITA como Tito Chingunji e Wilson dos Santos por ordem de Savimbi

1992	Maio	7	Congresso do MPLA elimina a designação Partido do Trabalho
	Junho	4	O Papa João Paulo II visita Angola
		14	Miguel Nzau Puna e Tony da Costa Fernandes regressam a Luanda. Em conferência de imprensa, apresentam os nomes de 70 pessoas "desaparecidas e mortas" na Jamba
	Agosto	26	Revisão Constitucional: o país passa a designar-se República de Angola, com um sistema semi-presidencialista
	Setembro	--	Campanha eleitoral marcada por confrontos violentos entre forças e militantes do MPLA e da UNITA
		27	Criação das Forças Armadas Angolanas (FAA), tendo como chefes do Estado-Maior os generais França Ndalu, oriundo do MPLA, e Arlindo Pena *Ben-Ben*, da UNITA
		29 e 30	Primeiras eleições presidenciais e legislativas em Angola
1992	Outubro	3	São conhecidos os resultados eleitorais provisórios relativos a 88% das mesas eleitorais, com vantagem para o MPLA e José Eduardo dos Santos
		5	A UNITA começa a ocupar militarmente municípios e comunas de Angola
		7	Jonas Savimbi retira-se de Luanda para o Huambo e o general *Ben-Ben* e outros oficiais da UNITA abandonam as FAA
			O secretário-adjunto dos EUA para os Assuntos Africanos, Hermen Cohen, considera que Savimbi deu "um passo infeliz" e exorta-o a "reconsiderar a sua posição".
		11	Confrontos militares entre forças governamentais e da UNITA em Luanda
		17	Proclamação dos resultados eleitorais. O MPLA vence as legislativas com maioria absoluta (53,74% e 129 deputados, contra 34,10% e 70 deputados da UNITA); José Eduardo dos Santos (49,57%) e Jonas Savimbi (40,07%) são apurados para uma segunda volta das presidenciais
		19	As Nações Unidas consideram que as eleições em Angola foram "genericamente livres e justas" e pedem a realização urgente da segunda volta das presidenciais
			A UNITA procede à sabotagem de um paiol de armas e munições perto do aeroporto de Luanda
		--	Tropas da UNITA cercam a cidade do Kuito e ocupam 12 dos 14 municípios da província, 3 municípios de Benguela, 2 da Huíla, um do Kwanza Norte e atacam o Huambo. Registam-se também confrontos armados na cidade de Luanda
		31	Batalha nas ruas de Luanda. O Governo arma civis
	Novembro	2	Morte de diversos dirigentes da UNITA nas ruas de Luanda, entre os quais Jeremias Chitunda, Salupeto Pena e Alicerces Mango, em confrontos com forças policiais e civis armados
		15	O MPLA, vencedor das eleições, oferece à UNITA cinco Ministérios num Governo de Unidade e de Reconciliação Nacional
		--	Bill Clinton vence George Bush nas eleições norte-americanas
		18	Savimbi declara no Huambo aceitar os resultados eleitorais. Porém, através da Voz da Resistência do Galo Negro – VORGAN – ex-emissora da UNITA declara que as eleições foram "uma fraude".
		22	O secretário-geral do MPLA, Marcolino Moço, é indigitado para o cargo de primeiro-ministro
		26	Toa posse a Assembleia Nacional, estando ausentes os deputados da UNITA
	Dezembro	2	O indigitado primeiro-ministro de Angola, Marcolino Moço, convida a UNITA a integrar um Governo de Unidade Nacional
	Janeiro	--	De visita a Lisboa, o ministro angolano do Interior diz que a UNITA controla militarmente dois terços dos municípios do país
		19	Tropas da UNITA ocupam as instalações petrolíferas do Soyo, no Norte de Angola

1993		20	Bill Clinton toma posse como presidente dos EUA
		29	O Conselho de Segurança da ONU acusa a UNITA de não aceitar os resultados eleitorais
			Savimbi aceita negociar um cessar-fogo e retomar o processo de paz
	Fevereiro	7	Conversações em Adis-Abeba entre o Governo e a UNITA, interrompidas por falta de comparência de Savimbi
	Março	1	As conversações de Adis-Abeba são retomadas e interrompidas sem qualquer resultado
		5 a 7	A UNITA ataca e conquista a cidade do Huambo
		12	As Nações Unidas condenam as sucessivas violações do Acordo de Bicesse por parte da UNITA
	Abril	12	Negociações entre o Governo de Angola e a UNITA em Abidjan (Costa do Marfim)
	Maio	19	Os EUA reconhecem a República de Angola
		27	As negociações de Abidjan, após sucessivos adiamentos e interrupções, são concluídas sem qualquer resultado
		--	Tropas da UNITA assaltam um comboio, na província da Huíla, chacinando 225 civis e ferindo outros 250
	Junho	1	O Conselho de Segurança responsabiliza a UNITA por "comprometer o processo de paz".
	Junho	26	Margareth Joan Anstee termina o mandato como representante do secretário-geral da ONU para Angola. A UNITA veta o nome do diplomata brasileiro Sérgio Vieira de Melo para a substituir. Para o cargo é nomeado o diplomata maliano Alioune Blondin Beye
1993		--	A África do Sul eleva a sua representação em Luanda à categoria de Embaixada
	Julho	8	A *Troika* de observadores reconhece que o Governo angolano, legitimado pelas eleições, tem direito à legítima defesa e recomenda o fim do embargo de fornecimento de armas a Luanda
		--	O Conselho de Segurança prorroga o mandato da UNAVEM II
	Setembro	26	O Conselho de segurança impõe sanções à UNITA
	Novembro	1	A UNITA declara que aceita os resultados das eleições e dispõe-se a acantonar as suas tropas
		15	Início de conversações em Lusaka entre o Governo angolano e a UNITA
	Dezembro	11	A UNITA interrompe as negociações de Lusaka, alegando que as tropas angolanas tentaram assassinar Jonas Savimbi, nos subúrbios do Kuito
		--	Uma comissão da UNAVEM e da *Troika* visita o Kuito, concluindo que "não tinha sido possível verificar a tentativa de assassinato, ou mesmo a presença de Jonas Savimbi na área".
1994	Março	10	Alioune Beye visita Savimbi no Huambo, procurando que a UNITA acelere as negociações de Lusaka
	Maio	9	Nelson Mandela é eleito presidente da África do Sul
	Julho	--	Após ter recebido a visita da *Troika* de observadores, Nelson Mandela desenvolve contactos para que sejam aceleradas as conversações de Lusaka
	Setembro	5	A UNITA aceita as "compensações políticas" do Protocolo de Lusaka: 4 cargos de ministro, 7 de vice-ministro, 3 governadores e 6 embaixadores
		19	As FAA acusam a UNITA de desenvolver "um aumento sem precedentes" da actividade militar "em todo o território".
	Outubro	30	Conclusão do Protocolo de Lusaka
	Novembro	7	As FAA recuperam o Huambo

		20	Assinatura do Protocolo de Lusaka. Savimbi falta à cerimónia, fazendo-se representar pelo secretário-geral, Eugénio Manuvakola. É também assinado um acordo de tréguas para os combates em curso
		21	A UNITA tenta conquistar a cidade do Uíge
1995	Fevereiro	8	A ONU cria a UNAVEM III e aprova o envio de 7.000 Capacetes Azuis para Angola
		14	O secretário-geral da UNITA, Eugénio Manuvakola, subscritor do Protocolo de Lusaka, é preso às ordens de Savimbi
		15	Savimbi declara, em entrevista ao Público, que "a guerra civil foi estúpida" e que esta preparado para assumir o lugar de líder da bancada da oposição na Assembleia Nacional de Angola
	Março	--	Tropas da UNITA abatem um helicóptero da UNAVEM, perto de Quibaxe
	Maio	--	Chegam a Luanda os primeiros efectivos militares da UNAVEM III
		6	José Eduardo dos Santos e Jonas Savimbi reúnem-se em Lusaka. O líder da UNITA reconhece Eduardo dos Santos como presidente de Angola. Ambos concordam em formar um Governo de Unidade Nacional
	Junho	16	Savimbi declara-se pronto a aceitar uma vice-presidência da República de Angola
		18	Revisão da Constituição Angolana criando dois lugares de vice-presidentes
	Setembro	25	José Eduardo dos Santos e Jonas Savimbi encontram-se em Bruxelas. Savimbi declara perante uma mesa-redonda de doadores da UE: "Nunca mais trilharei os caminhos da guerra".
	Novembro	--	Um ano após a vigência do Protocolo de Lusaka, a UNITA tinha acantonado apenas 363 soldados, na sua maioria adolescentes
1996	Janeiro	8	Mário Soares visita Angola. Savimbi recusa deslocar-se a Luanda para ser recebido pelo presidente da República portuguesa que, por seu lado, recusa deslocar-se ao Bailundo para se encontrar com Savimbi
		--	A embaixadora dos EUA na ONU, Madeleine Albright, visita Luanda e Bailundo
	Fevereiro	8	A ONU responsabiliza novamente a UNITA pelo atraso no aquartelamento e desarmamento das tropas
	Março	1	José Eduardo dos Santos e Jonas Savimbi reúnem-se em Libreville (Gabão). O presidente de Angola oferece a Savimbi o cargo de vice-presidente
	Maio	8	A ONU faz um ultimato à UNITA para que conclua o processo do cessar-fogo e da reconciliação nacional
		--	A Assembleia Nacional angolana aprova uma ampla amnistia dos crimes contra a segurança do Estado
	Junho	8	O presidente da República de Angola substitui o primeiro-ministro Marcolino Moço por Fernando França Van-Dúnen e remodela os ministérios das áreas da economia
	Agosto	--	No Congresso da UNITA, Savimbi recusa a vice-presidência de Angola
1997	Abril	9	63 dos deputados eleitos pela UNITA em 1992 tomam lugar na Assembleia Nacional angolana em Luanda
		11	O Governo de Unidade e Reconciliação Nacional toma posse em Luanda, incluindo, entre outros, representantes do MPLA e da UNITA. Savimbi não comparece
	Maio	--	Laurent Kabila toma o poder na República Democrática do Congo
	Junho	30	A ONU cessa a missão da UNAVEM III, substituindo-a pela Missão de Observações das Nações Unidas em Angola – MONUA
			O Conselho de Segurança dá um prazo a Savimbi, até 15 de Agosto, para desarmar e aquartelar em definitivo as suas tropas

1997	Agosto	15	A ONU e a *Troika* de observadores do processo de paz acusam a UNITA de não dar cumprimento às determinações do Conselho de Segurança quanto ao processo de paz em Angola
			O secretário-geral da UNITA, Eugénio Manuvakola, abandona a organização e refugia-se em Luanda
		28	A ONU decreta novas sanções contra a UNITA
	Outubro	--	Sassou Nguesso toma o poder na República do Congo, apoiado por tropas angolanas, derrubando Pascal Lissouba, apoiado por tropas da UNITA
	Novembro	14	O Governo português notifica a UNITA para que cesse toda a sua actividade em Portugal, nos termos das sanções impostas pela ONU
		--	A delegação da UNITA em Lisboa passa a designar-se Centro para o Desenvolvimento e Democracia para Angola
	Dezembro	--	A secretária de Estado norte-americana, Madeleine Albright, visita Cabinda onde anuncia empréstimos superiores a 400 milhões de dólares a Angola para exploração de novos campos petrolíferos e compra de equipamentos
1998	Janeiro	--	A Chevron anuncia a descoberta de uma nova jazida gigantesca no norte de Angola, o que elevará a produção diária para mais de 750 mil barris
	Março	31	É publicada em Luanda a Lei que atribui a Jonas Savimbi um "estatuto especial" como presidente da UNITA
	Maio	--	Tropas da UNITA atacam localidades na Lunda Norte e em Benguela
	Junho	--	Registam-se combates em 14 das 18 províncias de Angola
		26	O representante da ONU para Angola, Alioune Beye, morre num desastre de aviação perto de Abidjan, na Costa do Marfim. Beye vem a ser substituído por Issa Diallo
	Julho	1	O Conselho de Segurança das Nações Unidas aprova a Resolução 1173, impondo um embargo ao comércio de diamantes da UNITA
		8	A União Europeia adopta a Resolução 1173 da ONU
	Setembro	2	Uma facção da UNITA propõe-se, em Luanda, constituir uma alternativa à direcção de Savimbi
	Outubro	18	Morre na África do Sul Arlindo Pena *Ben-Ben*, general da UNITA que, em Luanda, foi acometido de doença súbita. O general estivera presente na apresentação da alternativa à liderança de Savimbi por dissidentes da UNITA
		26	O Conselho de Segurança da ONU acciona um conjunto de sanções internacionais contra a UNITA, como forma de pressionar Savimbi a aceitar o Protocolo de Lusaka
	de Outubro a Dezembro	--	Intensificação da guerra com cerco e bombardeamento pela UNITA às cidades do Kuito, Huambo e Malange e perações no Kwanza Norte e Sul, Uíge, Lunda Norte e Kuando Kubango
	Novembro	--	Abel Chivukuvuku, líder da bancada parlamentar da UNITA, apresenta-se como face visível de uma nova dissidência, a Plataforma de Renascimento e Entendimento Plural
	Dezembro	13	Realização em Luanda do IV Congresso do MPLA
		26	Um avião ao serviço das Nações Unidas é abatido quando sobrevoa território controlado pela UNITA. Morrem 15 observadores da MONUA
1999	Janeiro	2	Um segundo avião das Nações Unidas cai em território controlado pela UNITA. Um relatório de investigadores da ONU revela mais tarde que o aparelho foi atingido por fogo de armas antiaéreas
		13	Congresso da UNITA Renovada, em Luanda
		20	O ministro português Jaime Gama, responsabiliza a UNITA pelo insucesso do processo de paz

1999	Fevereiro	22	A Comissão Política da UNITA acusa os governos portugueses, desde 1975, de desenvolverem uma política "paternalista e neocolonialista" procurando manter o "sistema colonial" em Angola
		--	A ONU dá por concluída a MONUA e o representante da organização para o território, Issa Diallo, deixa o país
	Março	--	Os governos da África do Sul, Namíbia, Zimbabwé e dos Congosdão apoio ao Governo de Luanda na luta contra a UNITA o que, acrescido da neutralidade da Zâmbia, corta todas as fronteiras de retirada e de apoio às forças de Savimbi
		--	A UNITA ocupa posições nas províncias do Uíge e do Zaire, ameaçando directamente a região do petróleo
	Abril	25	O Comité Permanente da UNITA anuncia que domina cerca de 70% do território de Angola
	Maio	10	O governo angolano lança um apelo à ajuda internacional, declarando que o país está à beira de uma catástrofe humanitária. O Programa Alimentar Mundial declara que não tem condições para enfrentar a situação
		14	Deputados do Partido Socialista Português e do Partido Popular recebem na Assembleia da República uma representação da UNITA, apesar das restrições internacionais decretadas pela ONU contra o movimento de Savimbi
	Julho	11	O presidente da Assembleia da República portuguesa, Almeida Santos, declara em Luanda que "depois de terem falhado os Acordos de Alvor, Bicesse e Lusaka, violados sempre pelo mesmo subscritor, é possível que os angolanos tenham de encontrar solução para a paz pela via militar".
		19	A UNITA assalta um comboio de viaturas da Cáritas, causando 60 mortos
	Agosto	17	O presidente angolano declara que nada mais tem a negociar com Savimbi
		18	A Cimeira dos países da SADC declara que Savimbi "deixara de ser um interlocutor válido para a solução do conflito angolano".
		23	A empresa diamantífera angolana Endiama anuncia que produziu 130 milhões de dólares de diamantes, nos primeiros sete meses do ano, contra 140 milhões produzidos pelos traficantes que operam no território
		30	A UNITA reclama 70% do território e Savimbi declara que chegará mais depressa a Luanda que as tropas governamentais ao Andulo
	Setembro	--	As tropas governamentais desencadeiam uma fortíssima ofensiva militar, tomando sucessivas posições da UNITA, entre as quais o quartel-general de Savimbi no Bailundo
	Outubro	--	As Forças Armadas Angolanas capturam o quartel general de Savimbi no Andulo
	Novembro	--	O secretário-geral da UNITA, Paulo Lukamba Gato, declara em entrevista à Reuters que Savimbi se encontra no interior de Angola a reorganizar a sua máquina de guerra
		--	Dois filhos de Jonas Savimbi e militares de alta patente da UNITA apresentam-se às autoridades governamentais angolanas
	Dezembro	--	O chefe do Estado-Maior das FAA declara que as suas tropas neutralizaram 80% da máquina de guerra de Savimbi
		16	A organização internacional Human Rights Watch acusa o Governo angolano e a UNITA de "violação generalizada e sistemática das leis da guerra" do que resultam "níveis aterradores de morte e destruição" no país
		24	O Exército angolano conquista a Jamba, antiga capital da UNITA

		30	O presidente da República de Angola declara, na mensagem de fim do ano, que a guerra está a terminar, coma vitória "para breve" das FAA sobre a UNITA
2000	Janeiro	18	Oficiais de alta patente da UNITA que deixaram a organização acusam Savimbi de ter ordenado o abate de dois aviões das Nações Unidas em Dezembro de 1998 e Janeiro de 1999
			O vice-ministro das Relações Exteriores, George Chicoti, pede o julgamento e a condenação de Savimbi por um tribunal internacional
		31	O presidente da República de Angola anuncia a realização de eleições em 2001 e o arranque a breve prazo de um programa de relançamento económico
	Março	2	O ex-chefe da divisão de Operações do comando militar da UNITA, general Diógenes Malaquias *Implacável* anuncia em Luanda que aumentou o clima de contestação a Savimbi entre os seus oficiais mais próximos
	Abril	18	O Conselho de Segurança da ONU aprova uma Resolução dado seis meses aos países acusados de não respeitar as sanções contra a UNITA para mudarem de política
	Junho	18	A União Europeia condena a UNITA pelo reinício da guerra em Angola e apela ao Governo Angolano para que promova eleições no país e respeite a liberdade de imprensa
	Julho	3	O Governo angolano anuncia que controla cerca de 92% dos 157 municípios do país
		18	Começa em Luanda o Congresso para a Paz, organizado pela Conferência Episcopal de Angola, com a participação de representantes de organizações humanitárias, membros do Governo, deputados e representantes do Corpo Diplomático
	Outubro	2	Ex-militares da UNITA declaram na Televisão Pública de Angola (TPA) que Jonas Savimbi ordenou a execução do general Altino Sapalalo *Bock*, em Abril, responsabilizando-o por desaires militares da UNITA em 1998
		30	A UNITA divulga em Lisboa "12 propostas para a paz" entre as quais a "formação de um governo de amplo consenso"
	Dezembro	--	O Comité de Sanções da ONU acusa oito estados, entre os quais a Bélgica, de perseguirem com o comércio de diamantes e armas com a UNITA
2001	Janeiro	20	George W. Bush toma posse como presidente dos EUA
	Fevereiro	23	O governo angolano aprova a criação de um Fundo para a Paz e Reconstrução Nacional para integração dos que decidirem abandonar a guerra
	Março	23	Em entrevista à Voz da América, Savimbi afirma que o Protocolo de Lusaka está "manco", mas pode servir "como quadro de discussão".
		29	O presidente George W. Bush escreve ao Congresso dos EUA informando que pretende renovar as sanções contra a UNITA
	Abril	16	O secretário-geral da ONU declara que, apesar de todas as sanções, "a UNITA continua a autofinanciar-se para a guerra com a venda ilegal de diamantes".
		24	O Parlamento angolano cria uma comissão eventual para elaborar uma proposta de paz para Angola
	Maio	2	O presidente de Angola responde ao líder da UNITA: "É necessário que o Sr. Savimbi diga agora quando vai parar a guerra e como pensa concluir a implementação do Protocolo de Lusaka. Deste modo abrir-se-á uma via para a paz."
		5	A UNITA ataca o Caxito, matando 79 civis e raptando 60 crianças
		15	Jonas Savimbi divulga uma carta aos bispos de Angola, pedindo maior empenho da Igreja na resolução do conflito em Angola

		--	Tropas da UNITA assaltam uma colona de camiões, perto de Cacuso, na província de Malange, matando 20 civis
	Junho	5	A UNITA ataca uma coluna de viaturas civis, perto de Benguela. No ataque morrem 7 pessoas, entre os quais um cidadão português que foi torturado e amputado antes de ser assassinado
		15	Tropas da UNITA atingem com um míssil terra-ar um avião do Programa Alimentar Mundial
	Julho	14	Tropas da UNITA atacam e saqueiam a mina de diamantes de Chinguva, matando 70 mineiros
	Agosto	10	A UNITA ataca um comboio de passageiros a sul de Luanda causando pelo menos, 152 mortos e 150 feridos
	Setembro	3	Tropas da UNITA assaltam uma coluna de viaturas, entre o Sumbe e a Gabela, matando 60 pessoas
		4	Tropas da UNITA atacam uma coluna de camiões, entre o Sumbe e a Gabela, matando 30 civis
	Outubro	--	O Relatório da ONU sobre Verificação de Sanções contra a UNITA aponta Portugal como o país que mais fecha os olhos às actividades dos representantes de Savimbi
		9	Tropas da UNITA raptam 16 crianças, entre os 7 e 14 anos, de uma missão católica no Kwanza Norte
2001	Novembro	22	Um bando armado, alegadamente da UNITA, assassina seis portugueses e um angolano e rapta duas crianças, de 3 e 14 anos, na Coutada de Caça do Ambriz, província do Bengo
	Dezembro	--	O presidente José Eduardo dos Santos declara que apenas três cenários se deparam a Savimbi: a rendição, a captura ou a morte em combate
2002	Janeiro	23	A chamada *Coluna Presidencial* de Savimbi é referenciada no Moxico e cercada pelas FAA
	Fevereiro	--	O líder da UNITA Renovada apelou a Savimbi para que aceitasse um cessar-fogo unilateral pois corria o risco de "não ter mais essa oportunidade".
		22	Jonas Savimbi é apanhado numa emboscada, no Moxico, e abatido a tiro
	Março	--	Fernando da Piedade "Nandó", na altura, coordenador do Comité Intersectorial do Processo de Paz, afirmado que o governo angolano pretende avançar para um cessar-fogo se os militares, que ainda se encontravam nas matas, manifestem a intenção de pôr fim as hostilidades.
		--	As FAA anunciam a intenção de estabelecer contactos com as chefias Militares da UNITA, gesto este saudado em Luanda por políticos da oposição
		--	O chefe do Estado-Maior General adjunto das FAA, general Geraldo Sachipengo Nunda, declara que a guerra em Angola "está próxima do fim".
		13	O Estado-Maior General das FAA é instruído pelo Governo angolano, através da sua Declaração à Nação, no sentido de ordenar as tropas a cessarem todos movimentos ofensivos a partir das zero horas do dia 14, de modo a permitir o estabelecimento de contactos directos, no interior, entre as chefias militares das FAA e da UNITA.
		15	Início dos primeiros contactos entre as Chefias Militares das FAA e da UNITA, representadas respectivamente pelos generais "Nunda" e "Kamorteiro".
		20	Prosseguem os trabalhos entre as subcomissões das chefias militares das FAA e da UNITA.
		30	Após sete dias de conversações, é rubricado um memorando de entendimento complementar ao Protocolo de Lusaka, para a cessão das hostilidades e demais questões militares pendentes

2002	Abril	--	Aprovação, pelo Parlamento angolano, de uma amnistia para todos os crimes cometidos no âmbito do conflito armado
		4	Assinatura no Palácio dos Congressos, em Luanda, do "Protocolo de Entendimento" entre o Governo e a UNITA

FONTES: João Paulo Guerra, *In*, Savimbi, Vida e Morte[24] e ANGOP[25]

[24] GUERRA, João Paulo (2002) *Savimbi, Vida e Morte*, Bertrand Editora, Lisboa, pp.267-330
[25] ANGOP (14 de Julho de 2004), *Governo e UNITA avaliam processo de Paz*, Luanda

ANEXO IV – A

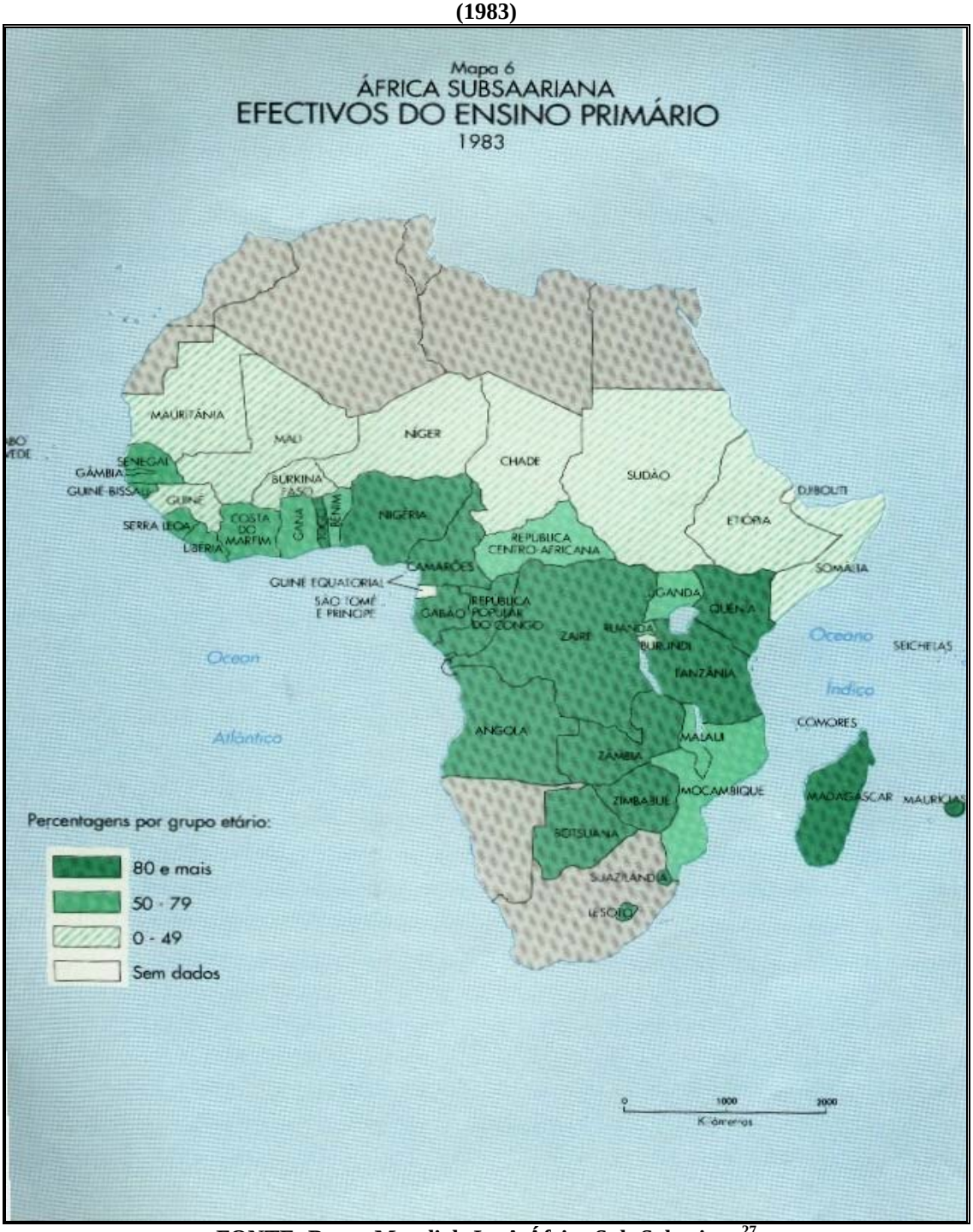
EFECTIVOS DO ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA NO CONTEXTO DA ÁFRICA SUB-SAHARIANA (1960)

FONTE: Banco Mundial; *In*, A África Sub-Sahariana[26]

[26] BANCO MUNDIAL, *op. cit.*, p.205

ANEXO IV – B

MAPA DOS EFECTIVOS DO ENSINO PRIMÁRIO NA ÁFRICA SUB-SAHARIANA (1983)



FONTE: Banco Mundial; *In*, A África Sub-Sahariana[27]

[27] BANCO MUNDIAL, *op. cit.*, p.206

ANEXO IV-C

EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS NO ENSINO GERAL ENTRE OS ANOS LECTIVOS DE 1978/79 E 1990/91

Evolução dos Efectivos Escolares no Ensino Geral 1978/79 – 1990/91

	1978/79	1979/80	1980/81	1981/82	1982/83	1983/84	1984/85	1985/86	1986/87	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91
1º NÍVEL	1.420.739	1.714.817	1.332.297	1.258.861	1.171.430	1.065.025	870.410	970.698	1.012.303	1.031.314	1.067.906	1.038.126	990.155
2º NÍVEL	113.884	176.687	150.204	111.191	105.673	132.284	112.054	130.749	127.486	109.260	123.528	112.670	124.873
3º NÍVEL	24.663	40.272	36.433	18.025	15.640	27.971	29.287	34.745	38.302	31.702	38.513	36.167	34.626
SUBTOTAL	1.559.286	1.931.776	1.518.934	1.388.077	1.292.743	1.225.280	1.011.751	1.136.192	1.172.276	1.172.276	1.229.947	1.186.963	1.149.654
ENS. ESP.	--	--	60	65	83	63	69	91	87	128	166	180	a) 231
PUNIV	1.912	2.043	2.043	2.722	3.713	3.424	3.195	3.721	3.776	4.571	4.633	5.544	6.107
TOTAL	1.561.198	1.933.819	1.933.819	1.390.864	1.296.539	1.228.767	1.015.015	1.140.004	1.181.954	1.176.975	1.234.746	1.192.687	1.155.992

a) Dados de Luanda

FONTE: Gabinete do Plano do Ministério da Educação[1]

[1] COUTO, Fernando, *op. cit.*, p. 68. Os sombreados são da inteira responsabilidade do autor deste trabalho de investigação

ANEXO IV – D

RELAÇÃO ENTRE AS TAXAS DE REPETÊNCIA, ABANDONO E PROMOÇÃO ENTRE OS ANOS LECTIVOS DE 1980/81 E 1989/90 NO ENSINO DE BASE REGULAR

Taxa de Repetência no Ensino de Base Regular (1980/81 – 1989/90)

ANO LECTIVO	1ª Classe	2ª Classe	3ª Classe	4ª Classe	5ª Classe	6ª Classe	7ª Classe	8ª Classe
1980/81	30,9	30,6	24,9	25,7	24,1	24,0	23,4	25,7
1981/82	31,7	33,0	29,5	34,4	28,7	32,0	28,3	23,2
1982/83	23,7	35,1	29,8	32,0	28,2	31,5	28,8	36,7
1983/84	39,9	39,6	32,8	35,8	55,5	54,5	44,6	52,0
1984/85	32,7	35,1	29,8	29,6	40,8	37,5	26,4	21,0
1985/86	35,3	36,9	31,1	29,8	39,3	38,8	36,3	29,2
1986/87	30,3	33,1	27,6	28,5	24,6	21,9	16,5	15,2
1987/88	30,9	31,4	28,2	24,9	37,6	36,6	34,4	33,8
1988/89	31,2	30,5	29,3	27,4	33,8	34,1	23,0	31,3
1989/90	28,7	32,0	28,7	24,1	34,2	34,3	30,4	29,4

FONTE: Gabinete do Plano do Ministério da Educação[28]

Taxa de Abandono no Ensino de Base Regular (1980/81 – 1989/90)

ANO LECTIVO	1ª Classe	2ª Classe	3ª Classe	4ª Classe	5ª Classe	6ª Classe	7ª Classe	8ª Classe
1980/81	23,7	22,7	21,9	23,3	43,5	40,4	44,2	43,8
1981/82	26,4	24,4	21,5	23,5	40,1	39,1	37,3	40,4
1982/83	28,6	27,6	26,0	25,8	41,8	39,3	34,7	37,5
1983/84	23,5	24,2	27,6	25,2	14,5	18,4	16,1	13,1
1984/85	32,2	29,8	31,2	32,8	30,3	37,3	49,2	54,0
1985/86	26,9	25,1	29,1	28,7	29,2	33,5	32,9	45,7
1986/87	27,2	27,0	32,0	26,4	52,7	59,5	60,6	64,5
1987/88	25,1	21,8	24,6	29,2	22,3	21,8	19,8	16,0
1988/89	25,8	23,5	22,8	25,2	33,0	25,8	29,4	25,3
1989/90	26,2	22,7	21,6	23,0	18,3	23,2	24,7	31,0

FONTE: Gabinete do Plano do Ministério da Educação[29]

Taxa de Promoção no Ensino de Base Regular (1980/81 – 1989/90)

ANO LECTIVO	1ª Classe	2ª Classe	3ª Classe	4ª Classe	5ª Classe	6ª Classe	7ª Classe	8ª Classe
1980/81	45,4	46,7	53,2	51,0	32,4	35,6	32,1	30,5
1981/82	41,9	42,1	49,0	42,1	31,2	28,9	34,9	36,4
1982/83	37,8	37,3	44,2	42,2	30,0	29,2	36,5	31,8
1983/84	36,6	36,2	39,5	41,0	30,0	37,1	34,3	34,9
1984/85	35,1	35,1	39,0	37,6	28,9	25,2	34,4	24,9
1985/86	37,8	38,0	39,8	41,5	31,5	25,7	31,0	25,2
1986/87	42,4	39,9	40,4	45,1	22,7	18,6	22,9	20,3
1987/88	43,9	45,3	47,7	45,4	40,9	41,4	45,4	50,0
1988/89	43,0	46,0	47,9	47,4	43,2	40,1	47,6	43,4
1989/90	45,1	45,3	49,7	52,9	47,5	42,5	44,4	39,6

FONTE: Gabinete do Plano do Ministério da Educação[30]

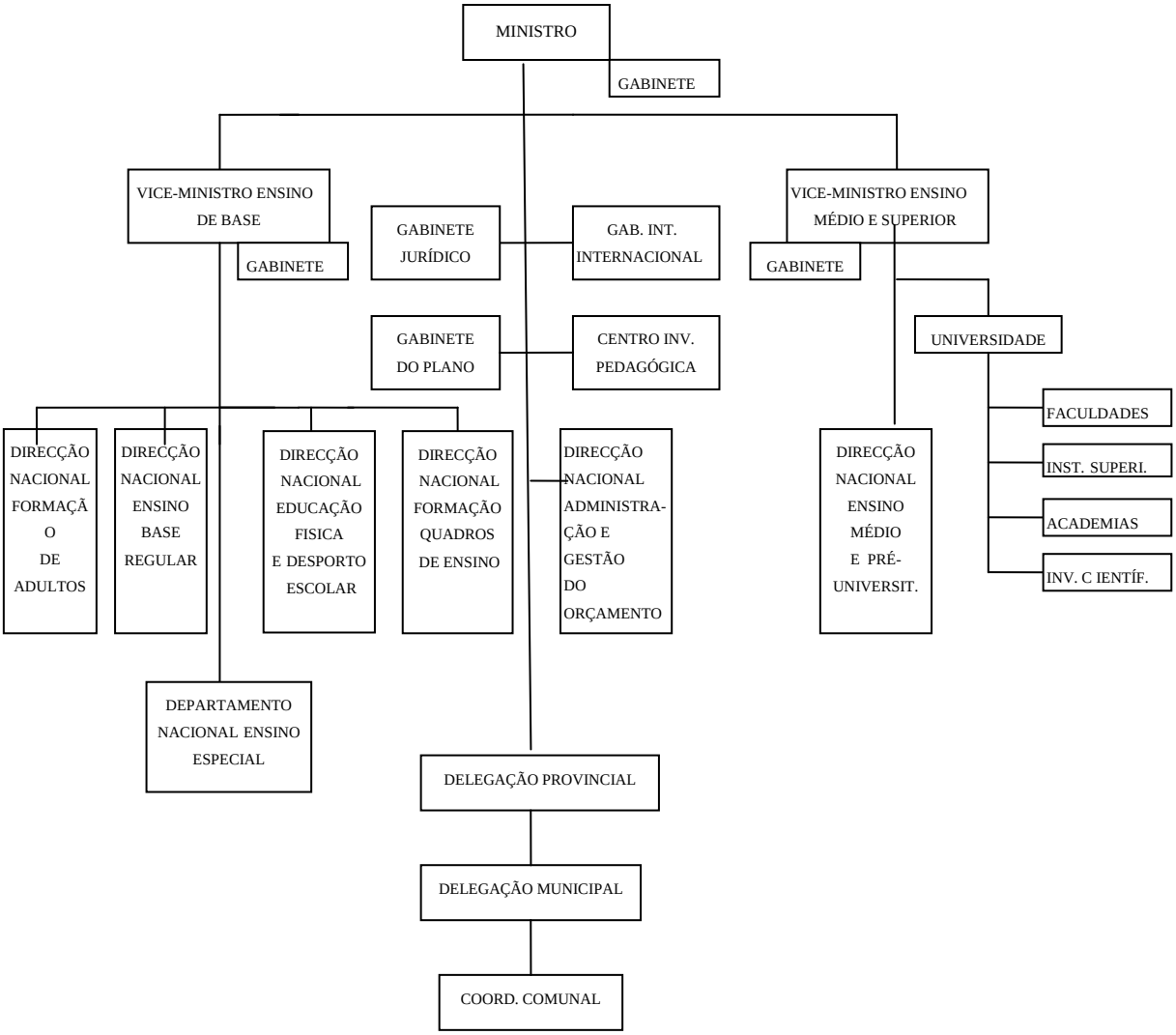
---

[28] THOMAS, Menga, COUTO, Fernando, ZIVENDELE, Sebastião; e outros, *op. cit.*, p.80. Os sombreados são da inteira responsabilidade do autor deste trabalho de investigação. Taxa de Repetência + Taxa de Abandono + Taxa de Promoção = Total de Alunos Matriculados

[29] *Ibidem*

ANEXO IV – E

ORGANOGRAMA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, EM 1992



FONTE: Gabinete do Plano do Ministério da Educação

---

[30] *Ibidem*

ANEXO IV – F

ESTRATÉGIA INTEGRADA PARA A MELHORIA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO (2001-2015)

REPÚBLICA DE ANGOLA

CONSELHO DE MINISTROS

Estratégia Integrada Para a Melhoria do Sistema de Educação

= 2001-2015 =

LUANDA

AGOSTO - 2001

Escolarização primária

Primeiro Período ou Fase de Emergência (2001-2002)

Este período correspondia ao da realização de acções referentes às primeiras necessidades, indispensáveis para a estabilização do SEE, implementado em 1977.

**** Objectivos Específicos:***

Elevar a taxa de matrículas do I nível do Ensino de Base Regular em mais 10%, de modo a viabilizar a entrada de mais 120.000 novas crianças no SEE, em relação ao número inicialmente previsto.[31]

* ***Principais Acções:***

- Construção, reabilitação e apetrechamento de 250 escolas primárias, com seis salas de aula cada e com dois turnos de funcionamento diário, de modo a que as mesmas possam atenderem 80 alunos/dia;
- Fornecimento de materiais didácticos;
- Recrutamento e formação de 3.000 novos professores, a serem posteriormente orientados no exercício das suas carreiras por um complemento de formação, de modo a satisfazer as suas necessidades profissionais mais urgentes;
- Desenvolvimento da capacidade de gestão através da formação intensiva de administradores, directores e planificadores da educação, nas 18 províncias do país;
- Actividades direccionadas para o melhoramento do desempenho pedagógico;
- Apoio educativo de urgência aos grupos mais vulneráveis.

Das 250 novas escolas previstas, 150 destinavam-se às zonas rurais (60%) e ficavam a cargo do Programa Alimentar Mundial (PAM). As outras 100 escolas (40%) seriam edificadas nas zonas urbanas, sob responsabilidade do Governo.[32]

[31] *Idem*, p.53

QUADRO 4.39 – DISTRIBUIÇÃO DE ESCOLAS PRIMÁRIAS PARA O PERÍODO DE EMERGÊNCIA (2001-2002)

PROVÍNCIAS	Nº DE ESCOLAS
Cabinda	7
Zaire	10
Uíge	24
Luanda	13
Kuanza Norte	20
Kuanza Sul	18
Malange	21
Lunda Norte	15
Benguela	11
Huambo	17
Bié	13
Moxico	13
Kuando Kubango	13
Namibe	9
Huíla	20
Kunene	10
Lunda Sul	7
Bengo	9
TOTAL	**250**

FONTE: Estratégia integrada para a Melhoria do Sistema Educativo[33]

As províncias mais afectadas pela guerra e com menor taxa de escolarização (menos de 40%,) constituiriam a primeira prioridade de atendimento. Deste grupo de províncias destacavam-se as seguintes: Huambo, Bié, Uíge, Kuando Kubango, Malange e Moxico. Na segunda prioridade de atendimento, encontravam-se as províncias com taxas de escolarização entre 40 e 60%: Kwanza Norte, Kwanza Sul, Lunda Norte, Lunda Sul, Zaire e Cunene. Já um terceiro grupo de províncias (Luanda, Benguela, Bengo, Cabinda e Namibe) apresenta taxas superiores a 60% e caracterizam-se pelo afluxo massivo de populações deslocadas de outras províncias.

Recordamos que, de acordo com o projecto de reformulação do SEE, o Novo Sistema Educativo deveria obedecer às seguintes fases: Preparação (2 anos); Experimentação (3 anos); Avaliação (1 ano) e Implementação Generalizada (1 ano).[34] Assim sendo, o 1º período estabelecido pela *Estratégia*, deveria corresponder à estabilização do SEE em vigor e, também, à Fase de Preparação para a entrada no Novo Sistema Educativo.

---

[32] *Idem*, pp-52-53
[33] *Idem*, p.53
[34] VVAA (1990) *Reformulação do Sistema de Educação e Ensino*, Gabinete de Estudos, Planos e Projectos, Ministério da Educação, Luanda, p.18

2º Período ou Fase de Aplicação dos Fundamentos do Novo Sistema (2002-2006)

**** Objectivos Específicos:***

- Finalizar às acções estabelecidas para a Fase de Emergência;
- Reorganizar a gestão educativa, em conformidade com a Lei de Bases do Sistema Educativo;
- Reformular os currículos de ensino

* ***Principais Acções:***

Similarmente ao Plano-Quadro de 1995, neste 2º período da Estratégia Integrada, serão implementados dois programas: O Programa Multisectorial de Educação de Base e o Programa Nacional de Promoção de Competências Técnicas e Profissionais. A articulação da Estratégia com a implantação dos fundamentos do Novo Sistema Educativo, deverá levar a que, o 2º período da Estratégia, venha a coincidir com a fase de Experimentação do Novo Sistema Educativo.

3º Período; ou o da Fase de Consolidação e Alargamento do Sistema (2006-2015)

Este último período da Estratégia, deverá corresponder à consolidação e alargamento do Novo Sistema Educativo. Uma vez que a fase de Avaliação deste, poderá ainda terminar antes do final do 2º período (2006), tornar-se-á provável, redefinir o objectivo que passamos agora a descrever.

* ***Objectivo Específico:***

- Alcançar uma taxa real de escolarização nacional de 100%.

* ***Principal acção:***

- Reintegração de cerca de 1.200.000 crianças, que se encontram fora do sistema escolar, através do alargamento da rede escolar, do recrutamento e formação intensiva de professores e da melhoria da gestão educativa.

Alfabetização e Ensino de Adultos

Período de Emergência (2001-2002)

A nível do Subsistema de Educação de Adultos e através de um conjunto de acções a serem desenvolvidas, o MED espera atingir os seguintes alvos:

**** Objectivos Específicos:***

- Reduzir os actuais índices de analfabetismo, entre 10 e 15%, com particular incidência para as mulheres;
- Erradicar o analfabetismo na função pública (órgãos da administração central e local do Estado).

**** Principais acções:***

- Mobilização da sociedade civil e responsabilização do poder local pela luta contra o analfabetismo;
- Reforço das parcerias sociais para o fornecimento de material didáctico básico e para a implementação de um Programa de Formação e Enquadramento de 1.500 alfabetizadores em Língua Portuguesa e Línguas Nacionais;
- Edição de 14 manuais para a alfabetização e pós-alfabetização em Língua Portuguesa e em Línguas Nacionais (Umbundu, kimbundu, Kikongo, Tchokwé, Ibinda, Nganguela, Nyaneca-Humbi e Kwanyama), com o fim de evitar o regresso ao analfabetismo e como forma de estabelecer uma relação mais dinâmica entre os conteúdos educativos e a vivência quotidiana dos beneficiários;
- Adequação de 10 manuais escolares e respectivos currículos, de modo a melhorar a qualidade do ensino;
- Promoção de Centros Integrados para a Educação de Mulheres, com o envolvimento da sociedade civil, a fim de promover uma educação integral em jovens e mulheres sub-escolarizadas;

- Implementação de um Programa de Alfabetização Funcional Intensiva para adolescentes, mulheres e indivíduos portadores de deficiência;
- Operacionalização faseada de um Programa Integrado de Aquisição de Material Didáctico, para apoio à alfabetização e pós-alfabetização.[35]

Período de Estabilização (2003-2006)

**** Objectivos Específicos***

- Generalizar a expansão das Línguas Nacionais na alfabetização e pós-alfabetização;
- Reconhecer e validar a educação informal e não-formal, com particular destaque para a educação cívica, e para a luta contra as endemias e a pandemia do HIV-SIDA;
- Enquadrar adolescentes e jovens analfabetos e sub-escolarizados em Escolas Polivalentes;
- Melhorar os aspectos de ordem moral e profissional dos docentes;
- Elevar as taxas líquidas de escolarização nas FAA

**** Principais acções***

- Reforço da capacidade de intervenção social das ONG's e Igrejas nos meios rural e suburbano, com privilégio das Línguas Nacionais, e no contexto da promoção e asseguramento da identidade cultural e linguística, respeito pela diversidade, reforço da cultura da paz e dos valores sociais e éticos;
- Estabelecimento de mecanismos conducentes à estabilização do corpo docente afecto ao Subsistema de Educação de Adultos;
- Revitalização das Escolas Polivalentes, através do engajamento e responsabilização dos Governos Provinciais e no contexto da reanimação da vida rural e comunitária.[36]

[35] ESTRATÉGIA INTEGRADA PARA A MELHORIA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO, *op. cit.*, pp.44-46
[36] *Idem*, pp.46-47

Período de Expansão e Desenvolvimento (2007-2015)

Para este terceiro e último período da Estratégia Integrada e no âmbito da Educação de Adultos, foi delineado o seguinte:

**** Objectivos Específicos***

- Reduzir a taxa de analfabetismo da população feminina, particularmente, no meio rural, em mais 15%;
- Escolarizar adolescentes e jovens analfabetos e semi-analfabetos, através da sua integração em Escolas Polivalentes, na perspectiva do combate ao fenómeno de crianças de e na rua;
- Diminuir a taxa de analfabetismo de jovens e adultos portadores de deficiência;
- Eliminar o analfabetismo no seio das Forças Armadas Angolanas (FAA).

**** Principais Acções***

- Criação de centros Regionais de Formação Contínua para Quadros da Alfabetização e Ensino de Adultos;
- Generalização da alfabetização em Línguas Nacionais;
- Generalização de um Programa Nacional de Alfabetização para Mulheres Rurais e Pessoas Portadoras de Deficiência;
- Estabelecimento da universalização da alfabetização a todos os adultos com necessidades educativas.[37]

Educação Pré-Escolar

Tal como acontece em relação à escolarização primária e à educação de adultos, a Estratégia Integrada não estabelece quaisquer etapas para as acções a serem desenvolvidas entre 2001-2015. No entanto, não deixa de considerar, como fulcral, a urgência para o alargamento da rede de instituições pré-escolares, o crescimento do número de educadores de infância, bem como ainda, a necessidade de elaboração e difusão de materiais lúdicos e

[37] *Idem*, pp-48-49

didácticos. Através destas medidas, tornar-se-ia assim possível proporcionar o aumento da taxa de inscrição de crianças na pré-escolar[38]

[38] *Idem*, pp.49 e 50

ANEXOS IV – G

LEI 13/01

Segunda-feira, 31 de Dezembro de 2001 I Série — N.º 65

DIÁRIO DA REPÚBLICA

ÓRGÃO OFICIAL DA REPÚBLICA DE ANGOLA

Preço deste número — Kz: 24,00

Toda a correspondência, quer oficial, quer relativa a anúncio e assinaturas do «Diário da República», deve ser dirigida à Imprensa Nacional — U.E.E., em Luanda, Caixa Postal 1306 — End. Teleg.: «Imprensa»

ASSINATURAS

As três séries ... ... Kz: 45.000,00
A 1.ª série ... ... Kz: 25 400,00
A 2.ª série ... ... Kz: 17 380,00
A 3.ª série ... ... Kz: 10 700,00

O preço de cada linha publicada nos Diários da República 1.ª e 2.ª séries é de Kz: 27,50 e para a 3.ª série Kz: 32,50, acrescido do respectivo imposto do selo, dependendo a publicação da 3.ª série de depósito prévio a efectuar na Tesouraria da Imprensa Nacional — U. E. E.

SUMÁRIO

Assembleia Nacional

Lei n.º 13/01:

De bases do sistema de educação. — Revoga toda a legislação que contrarie o disposto na presente lei.

Ministério das Finanças

Decreto executivo n.º 82/01:

Determina que o exercício económico de 2001 encerra a 31 de Dezembro de 2001.

Despacho n.º 405/01:

Cria a Unidade Técnica de Apoio à Organização Financeira e Contabilística dos Institutos Públicos, abreviadamente designada por UTA/IP.

ASSEMBLEIA NACIONAL

Lei n.º 13/01
de 31 de Dezembro

Considerando a vontade de realizar a escolarização de todas as crianças em idade escolar, de reduzir o analfabetismo de jovens e adultos e de aumentar a eficácia do sistema educativo;

Considerando igualmente 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 as novas exigências da formação de recursos humanos, necessários ao progresso sócio-económico da sociedade angolana;

Nestes termos, ao abrigo da alínea *b*) do artigo 88.º da Lei Constitucional, a Assembleia Nacional aprova a seguinte:

LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO

CAPÍTULO I
Definição, Âmbito e Objectivos

ARTIGO 1.º
(Definição)

1. A educação constitui um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, económica e social do País e que se desenvolve na convivência humana, no círculo familiar, nas relações de trabalho, nas instituições de ensino e de investigação científico-técnica, nos órgãos de comunicação social, nas organizações comunitárias, nas organizações filantrópicas e religiosas e através de manifestações culturais e gimno-desportivas.

2. O sistema de educação é o conjunto de estruturas e modalidades, através das 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.

ARTIGO 2.º
(Âmbito)

1. O sistema de educação assenta-se na Lei Constitucional, no plano nacional e nas experiências acumuladas e adquiridas a nível internacional.

2. O sistema de educação desenvolve-se em todo o território nacional e a definição da sua política é da exclusiva competência do Estado, cabendo ao Ministério da Educação e Cultura a sua coordenação.

3. As iniciativas de educação podem pertencer ao poder central e local do Estado ou a outras pessoas singulares ou colectivas, públicas ou privadas, competindo ao Ministério da Educação e Cultura a definição das normas gerais de educação, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e andragógicos, técnicos, de apoio e fiscalização do seu cumprimento e aplicação.

ANEXO IV – H

Lei de Bases do Sistema de Educação
(Lei N.º 13/01 de 31 de Dezembro de 2001)

Considerando a vontade de realizar a escolarização de todas as crianças em idade escolar, de reduzir o analfabetismo de jovens e adultos e de aumentar a eficácia do sistema educativo;

Considerando igualmente 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 as novas exigências da formação de recursos humanos, necessários ao progresso sócio- económico da sociedade angolana;

Nestes termos, ao abrigo da alínea b) do artigo 88º da Lei Constitucional, a Assembleia Nacional aprova a seguinte:

LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO

CAPITULO I
Definição, Âmbito e Objectivos

ARTIGO 1º
(Definição)

1. A educação constitui um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, económica e social do País e que se desenvolve na convivência humana, no círculo familiar, nas relações de trabalho, nas instituições de ensino e de investigação científico - técnica, nos órgãos de comunicação social, nas organizações comunitárias, nas organizações filantrópicas e religiosas e através de manifestações culturais e gimno-desportivas.

2. O sistema de educação é o conjunto de estruturas e modalidades, através das 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.

ARTIGO 2º
(Âmbito)

1. O sistema de educação assenta-se na Lei Constitucional, no plano nacional e nas experiências acumuladas e adquiridas a nível internacional.

2. O sistema de educação desenvolve-se em todo o território nacional e a definição da sua política é da exclusiva competência do Estado, cabendo ao Ministério da Educação e Cultura a sua coordenação.

3. As iniciativas de educação podem pertencer ao poder central e local do Estado ou a outras pessoas singulares ou colectivas, públicas ou privadas, competindo ao Ministério da Educação e Cultura a definição das normas gerais de educação, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e andragógicos, técnicos, de apoio e fiscalização do seu cumprimento e aplicação.

4. O Estado Angolano pode, mediante processos e mecanismos a estabelecer, integrar no sistema de educação os estabelecimentos escolares sediados nos países onde seja expressiva a comunidade angolana, respeitando o ordenamento jurídico do país hospedeiro.

ARTIGO 3º
(Objectivos gerais)

São objectivos gerais da educação:

a) desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento sócio-económico do País;

b) formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para a sua participação activa na vida social, à luz dos princípios democráticos;

c) 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 de paz, a unidade nacional, a preservação do ambiente e a consequente melhoria da qualidade de vida;

d) fomentar o respeito devido aos outros indivíduos e aos superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida, à liberdade e à integridade pessoal;

e) desenvolver o espirito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença de outrem, permitindo uma saudável integração no mundo.

CAPITULO II

Princípios Gerais

ARTIGO 4º
(Integridade)

O sistema de educação é integral, pela correspondência entre os objectivos da formação e os de desenvolvimento do País e que se materializam através da unidade dos objectivos,

conteúdos e métodos de formação, garantindo a articulação horizontal e vertical permanente dos subsistemas, níveis e modalidades de ensino.

ARTIGO 5º
(Laicidade)

O sistema de educação é laico pela sua independência de qualquer religião.

ARTIGO 6º
(Democraticidade)

A educação tem carácter democrático pelo que, sem qualquer distinção, todos os cidadãos angolanos têm iguais direitos no acesso e na frequência aos diversos níveis de ensino e de participação na resolução dos seus problemas.

ARTIGO 7º
(Gratuitidade)

1. Entende-se por gratuitidade a isenção de qualquer pagamento pela inscrição, assistência às aulas e o material escolar.

2. O ensino primário é gratuito, quer no subsistema de ensino geral, quer no subsistema de educação de adultos.

3. O pagamento da inscrição, da assistência às aulas, do material escolar e do apoio social nos restantes níveis de ensino, constituem encargos para os alunos, que podem recorrer, se reunirem as condições exigidas, à bolsa de estudo interna, cuja criação e regime devem ser regulados por diploma próprio.

ARTIGO 8º
(Obrigatoriedade)

O ensino primário é obrigatório para todos os indivíduos que frequentem o subsistema do ensino geral.

ARTIGO 9º
(Língua)

1. O ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa.

2. O Estado promove e assegura as condições humanas, cientifico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalização da utilização e do ensino de línguas nacionais.

3. Sem prejuízo do nº 1 do presente artigo, particularmente no subsistema de educação de adultos, o ensino pode ser ministrado nas línguas nacionais.

CAPÍTULO III
Organização do Sistema de Educação

SECÇÃO I
Estrutura do Sistema de Educação

ARTIGO 10º
(Estrutura)

1. A educação realiza-se através de um sistema unificado, constituído pelos seguintes subsistemas de ensino:

a) subsistema de educação pré-escolar;

b) subsistema de ensino geral;

c) subsistema de ensino técnico-profissional;

d) subsistema de formação de professores;

e) subsistema de educação de adultos;

f) subsistema de ensino superior.

2. O sistema de educação estrutura-se em três níveis:

a) primário;

b) secundário;

c) superior.

3. No domínio da formação de quadros para vários sectores económicos e sociais do País, sob a responsabilidade dos subsistemas do ensino técnico-profissional e da formação de professores, a formação média, técnica e normal, corresponde ao 2º ciclo do ensino secundário, com a duração de mais um ano dedicado a profissionalização, num determinado ramo com carácter terminal.

SECÇÃO II
Subsistema de Educação Pré-Escolar

SUBSECÇÃO I
Definição, Objectivos, Estrutura, Coordenação Administrativa e Pedagógica

ARTIGO 11º
(Definição)

O subsistema de educação pré-escolar é a base da educação, cuidando da primeira infância, numa fase da vida em que se devem realizar as acções de condicionamento e de desenvolvimento psico-motor.

ARTIGO 12º
(Objectivos)

São objectivos do subsistema da educação pré-escolar:

a) promover o desenvolvimento intelectual, físico, moral, estético e afectivo da criança, garantindo-lhe um estado sadio por forma a facilitar a sua entrada no subsistema de ensino geral;

b) permitir uma melhor integração e participação de crianças através da observação e compreensão do meio natural, social e cultural que a rodeia;

c) desenvolver as capacidades de expressão, de comunicação, de imaginação criadora e estimular a actividade lúdica da criança.

ARTIGO 13º
(Estrutura)

1. A educação pré-escolar estrutura-se em dois ciclos:

a) creche;

b) jardim infantil.

2. A organização, estrutura e funcionamento destes ciclos é objecto de regulamentação própria.

SECÇÃO III
Subsistema de Ensino Geral

SUBSECÇÃO I
Definição, Objectivos e Estrutura

ARTIGO 14º
(Definição)

O subsistema de ensino geral constitui o fundamento do sistema de educação para conferir uma formação integral, harmoniosa e uma base sólida e necessária à continuação de estudos em subsistemas subsequentes.

ARTIGO 15º
(Objectivos)

São objectivos gerais do subsistema de ensino geral:

a) conceder a formação integral e homogénea que permita o desenvolvimento harmonioso das capacidades intelectuais, físicas, morais e cívicas;

b) desenvolver os conhecimentos e as capacidades que favoreçam a auto-formação para um saber-fazer eficazes que se adaptem às novas exigências;

c) educar a juventude e outras camadas sociais de forma a adquirirem hábitos e atitudes necessários ao desenvolvimento da consciência nacional;

d) promover na jovem geração e noutras camadas sociais o amor ao trabalho e potenciá-las para uma actividade laboral socialmente útil e capaz de melhorar as suas condições de vida.

ARTIGO 16º
(Estrutura)

O subsistema de ensino geral estrutura-se em:

a) ensino primário;

b) ensino secundário.

SUBSECÇÃO II
Definição e Objectivos do Ensino Primário

ARTIGO 17º
(Definição)

O ensino primário, unificado por seis anos, constitui a base do ensino geral, tanto para a educação regular como para a educação de adultos e é o ponto de partida para os estudos a nível secundário.

ARTIGO 18º
(Objectivos)

São objectivos específicos do ensino primário:

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 de educação física e de actividades gimno-desportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psico-motoras.

SUBSECÇÃO III

Definição e Objectivos do Ensino Secundário Geral

ARTIGO 19º
(Definição)

O ensino secundário, tanto para a educação de jovens, quanto para a educação de adultos, como para educação especial, sucede ao ensino primário e compreende dois ciclos de três classes:

a) o ensino secundário do 1º ciclo que compreende as 7ª, 8ª e 9ª classes;

b) o ensino secundário do 2º ciclo, organizado em áreas de conhecimentos de acordo com a natureza dos cursos superiores a que dá acesso e que compreende as 10ª, 11ª e 12ª classes.

ARTIGO 20º
(Objectivos)

1. São objectivos específicos do 1º ciclo:

a) consolidar, aprofundar e ampliar os conhecimentos e reforçar as capacidades, os hábitos, as atitudes e as habilidades adquiridas no ensino primário;

b) permitir a aquisição de conhecimentos necessários ao prosseguimento dos estudos em níveis de ensino e áreas subsequentes.

2. São objectivos específicos do 2º ciclo:

a) preparar o ingresso no mercado de trabalho e / ou no subsistema de ensino superior;

b) desenvolver o pensamento lógico e abstracto e a capacidade de avaliar a aplicação de modelos científicos na resolução de problemas da vida prática.

SECÇÃO IV
Subsistema de Ensino Técnico-Profissional

SUBSECÇÃO I
Definição, Objectivos e Estrutura

ARTIGO 21º
(Definição)

O subsistema de ensino técnico–profissional é a base da preparação técnica e profissional dos jovens e trabalhadores começando, para o efeito, após o ensino primário.

ARTIGO 22º
(Objectivos)

É objectivo fundamental do subsistema de ensino técnico-profissional a formação técnica e profissional dos jovens em idade escolar, candidatos a emprego e trabalhadores, preparando-os para o exercício de uma profissão ou especialidade, por forma a responder às necessidades do País e à evolução tecnológica.

ARTIGO 23º
(Estrutura)

O subsistema de ensino técnico-profissional compreende:

a) formação profissional básica;

b) formação média técnica.

SUBSECÇÃO II
Formação Profissional Básica

ARTIGO 24º
(Definição)

1. A formação profissional básica é o processo através do qual os jovens e adultos adquirem e desenvolvem conhecimentos gerais e técnicos, atitudes e práticas relacionadas directamente com o exercício duma profissão.

2. A formação profissional básica visa a melhor integração do indivíduo na vida activa, podendo contemplar vários níveis e desenvolver-se por diferentes modalidades e eventualmente complementar a formação escolar no quadro da educação permanente.

3. A formação profissional básica realiza-se após a 6ª classe nos centros de formação profissional públicos e privados.

4. A formação profissional básica rege-se por diploma próprio.

SUBSECÇÃO III

Formação Média -Técnica

ARTIGO 25º
(Definição e objectivos)

1. A formação média- técnica consiste na formação técnico-profissional dos jovens e trabalhadores e visa proporcionar aos alunos conhecimentos gerais e técnicos para os diferentes ramos de actividade económica e social do País, permitindo-lhes a inserção na vida laboral e mediante critérios, o acesso ao ensino superior.

2. A formação média- técnica realiza-se após a 9ª classe com a duração de quatro anos em escolas técnicas.

3. Pode-se organizar formas intermédias de formação técnico-profissional após a 12ª classe do ensino geral com a duração de um a dois anos de acordo com a especialidade.

SECÇÃO V
Subsistema de Formação de Professores

SUBSECÇÃO I
Definição, Objectivos e Estrutura

ARTIGO 26º
(Definição)

1. O subsistema de formação de professores consiste em formar docentes para a educação pré-escolar e para o ensino geral, nomeadamente a educação regular, a educação de adultos e a educação especial.

2. Este subsistema realiza-se após a 9ª classe com duração de quatro anos em escolas normais e após este em escolas e institutos superiores de ciências de educação.

3. Pode-se organizar formas intermédias de formação de professores após a 9ª e a 12ª classes, com a duração de um a dois anos, de acordo com a especialidade.

ARTIGO 27º
(Objectivos)

São objectivos do subsistema de formação de professores:

a) formar professores com o perfil necessário à materialização integral dos objectivos gerais da educação;

b) formar professores com sólidos conhecimentos cientifico-técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo a que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações;

c) desenvolver acções de permanente actualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação.

ARTIGO 28º
(Estrutura)

O subsistema de formação de professores estrutura-se em:

a) formação média normal, realizada em escolas normais;

b) ensino superior pedagógico realizado nos institutos e escolas superiores de ciências de educação.

SUBSECÇÃO II

Formação Média Normal

ARTIGO 29º
(Definição)

A formação média normal destina-se à formação de professores de nível médio que possuam à entrada a 9ª classe do ensino geral ou equivalente e capacitando-os a exercer actividades na educação pré-escolar e ministrar aulas no ensino primário, nomeadamente a educação regular, a educação de adultos e a educação especial.

SUBSECÇÃO III
Ensino Superior Pedagógico

ARTIGO 30º
(Definição)

1. O ensino superior pedagógico destina-se à formação de professores de nível superior, habilitados para exercerem as suas funções, fundamentalmente no ensino secundário e eventualmente na educação pré-escolar e na educação especial.

2. Este ensino destina-se também à agregação pedagógica para os professores dos diferentes subsistemas e níveis de ensino, provenientes de instituições não vocacionadas para a docência.

SECÇÃO VI
Subsistema de Educação de Adultos

SUBSECÇÃO I
Definição, Objectivos e Estrutura

ARTIGO 31º
(Definição)

1. O subsistema de educação de adultos 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.

2. O subsistema de educação de adultos visa a recuperação do atraso escolar mediante processos e métodos educativos intensivos e não intensivos, estrutura-se em classes e realiza-se em escolas oficiais, particulares, de parceria, nas escolas polivalentes, em unidades militares, em centros de trabalho e em cooperativas ou associações agro-silvo-pastoris, destinando-se à integração sócio- educativa e económica do indivíduo a partir dos 15 anos de idade.

ARTIGO 32º
(Objectivos específicos.)

São objectivos específicos do subsistema de educação de adultos:

a) aumentar o nível de conhecimentos gerais mediante a eliminação do analfabetismo juvenil e adulto, literal e funcional;

b) permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, na dupla perspectiva de desenvolvimento integral do homem e da sua participação activa no desenvolvimento social, económico e cultural, desenvolvendo a capacidade para o trabalho através de uma preparação adequada às exigências da vida activa;

c) assegurar o acesso da população adulta à educação, possibilitando-lhes a aquisição de competências técnico-profissionais para o crescimento económico e o progresso social do meio que a rodeia, reduzindo as disparidades existentes em matéria de educação entre a população rural e a urbana numa perspectiva do género;

d) contribuir para a preservação e desenvolvimento da cultura nacional, a protecção ambiental, a consolidação da paz, a reconciliação nacional, a educação cívica, cultivar o espírito de tolerância e respeito pelas liberdades fundamentais;

e) transformar a educação de adultos num pólo de atracção e de desenvolvimento comunitário e rural integrados, como factor de actividade sócio–económica e para a criatividade do indivíduo.

ARTIGO 33º
(Estrutura)

1. O subsistema da educação de adultos estrutura-se em:

a) ensino primário que compreende a alfabetização e a pós-alfabetização;

b) ensino secundário que compreende os 1º e 2º ciclos.

2. Os 1º e 2º ciclos do ensino secundário organizam-se nos moldes previstos nos números 1 e 2, respectivamente, do artigo 20º da presente Lei.

3. O subsistema de educação de adultos tem uma organização programática, de conteúdos e de metodologias de educação e de avaliação, bem como duração adequada às características, necessidades e aspirações dos adultos.

ARTIGO 34º
(Regulamentação)

O subsistema de educação de adultos obedece a critérios a serem estabelecidos por regulamentação própria.

SECÇÃO VII

Subsistema do Ensino Superior

SUBSECÇÃO I
Definição, Objectivos e Estrutura

ARTIGO 35º
(Definição)

O subsistema de ensino superior visa a formação de quadros de alto nível para os diferentes ramos de actividade económica e social do País, assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana

ARTIGO 36º
(Objectivos)

São objectivos do subsistema do ensino superior:

a) preparar os quadros de nível superior com formação científico-técnica, cultural num ramo ou especialidade correspondente a uma determinada área do conhecimento;

b) realizar a formação em estreita ligação com a investigação científica, orientada para a solução dos problemas postos em cada momento pelo desenvolvimento do País e inserida no processo dos progressos da ciência, da técnica e da tecnologia;

c) preparar e assegurar o exercício da reflexão crítica e da participação na produção;

d) realizar cursos de pós-graduação ou especialização para a superação científico-técnica dos quadros do nível superior em exercício nos distintos ramos e sectores da sociedade;

e) promover a pesquisa e a divulgação dos seus resultados para o enriquecimento e o desenvolvimento multifacético do país.

ARTIGO 37º
(Estrutura)

O subsistema de ensino superior estrutura-se em:

a) graduação;

b) pós-graduação.

ARTIGO 38º
(Graduação)

1. A graduação estrutura-se em:

a) bacharelato;

b) licenciatura.

2. O bacharelato corresponde a cursos de ciclo curto com a duração de três anos e tem por objectivo permitir ao estudante a aquisição de conhecimentos científicos fundamentais para o exercício de uma actividade prática no domínio profissional respectivo, em área a determinar, com carácter terminal.

3. A licenciatura corresponde a cursos de ciclo longo com a duração de quatro a seis anos e tem como objectivo a aquisição de conhecimentos, habilidades e práticas fundamentais dentro do ramo do conhecimento respectivo e a subsequente formação profissional ou académica específica.

ARTIGO 39º
(Pós-graduação)

1. A pós- graduação tem duas categorias:

a) pós- graduação académica;

b) pós- graduação profissional.

2. A pós-graduação académica tem dois níveis:

a) mestrado;

b) doutoramento.

3. A pós-graduação profissional compreende a especialização.

4. O mestrado, com a duração de dois a três anos, tem como objectivo essencial o enriquecimento da competência técnico-profissional dos licenciados.

5. A especialização corresponde a cursos de duração mínima de 1 ano e tem por objectivo o aperfeiçoamento técnico-profissional do licenciado.

6. O doutoramento, com a duração de quatro a cinco anos, visa proporcionar formação científica, tecnológica ou humanista, ampla e profunda aos candidatos diplomados em curso de licenciatura e/ou mestrado.

SUBSECÇÃO II
Tipo de Instituições e Investigação Científica

ARTIGO 40 º
(Tipo de instituições de ensino)

As instituições de ensino classificam-se nas seguintes categorias:

a) universidades;

b) academias;

c) institutos superiores;

d) escolas superiores.

ARTIGO 41º
(Investigação Científica)

1. O Estado fomenta e apoia as iniciativas à colaboração entre entidades públicas e privadas no sentido de estimular o desenvolvimento da ciência, da técnica e da tecnologia.

2. O Estado deve criar condições para a promoção de investigação científica e para a realização de actividades de investigação no ensino superior e nas outras instituições vocacionadas para o efeito.

ARTIGO 42º
(Regulamentação)

O subsistema de ensino superior rege-se por diploma próprio.

SECÇÃO VIII
Modalidades de Ensino

SUBSECÇÃO I
A Educação Especial

ARTIGO 43º
(Definição)

A educação especial é uma modalidade de ensino transversal, quer para o subsistema do ensino geral, como para o subsistema da educação de adultos, destinada aos indivíduos com necessidades educativas especiais, nomeadamente deficientes motores, sensoriais, mentais, com transtornos de conduta e trata da prevenção, da recuperação e da integração sócio-educativa e sócio-económica dos mesmos e dos alunos superdotados.

ARTIGO 44º
(Objectivos específicos)

Para além dos objectivos do subsistema do ensino geral, são objectivos específicos da educação especial:

a) desenvolver as potencialidades físicas e intelectuais reduzindo as limitações provocadas pelas deficiências;

b) apoiar a inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes ajudando na aquisição de estabilidade emocional;

c) desenvolver as possibilidades de comunicação;

d) desenvolver a autonomia de comportamento a todos os níveis em que esta se possa processar;

e) proporcionar uma adequada formação pré-profissional e profissional visando a integração na vida activa;

f) criar condições para o atendimento dos alunos superdotados.

ARTIGO 45º
(Organização)

A educação especial é ministrada em instituições do ensino geral, da educação de adultos ou em instituições específicas de outros sectores da vida nacional cabendo, neste último caso, ao Ministério da Educação e Cultura a orientação pedagógica, andragógica e metodológica.

ARTIGO 46º
(Condições Educativas)

Os recursos educativos para a educação especial estão sujeitos às peculiaridades e características científico-técnicas desta modalidade de ensino e adaptadas às características da população alvo.

ARTIGO 47º
(Regulamentação)

A educação especial rege-se por diploma próprio.

SUBSECÇÃO II
Educação Extra- Escolar

ARTIGO 48º
(Organização)

As actividades extra-escolares são realizadas pelos órgãos centrais e locais da administração do estado e empresas em colaboração com as organizações sociais e de utilidade pública, cabendo ao Ministério da Educação e Cultura o papel reitor.

ARTIGO 49º
(Objectivos)

1. A educação extra-escolar realiza-se no período inverso ao das aulas e tem como objectivo permitir ao aluno o aumento dos seus conhecimentos e o desenvolvimento harmonioso das suas potencialidades, em complemento da sua formação escolar.

2. A educação extra-escolar realiza-se através de actividades de formação vocacional, de orientação escolar e profissional, da utilização racional dos tempos livres, da actividade recreativa e do desporto escolar.

ARTIGO 50º
(Regulamentação)

A educação extra-escolar rege-se por diploma próprio.

CAPÍTULO IV
Regime de Frequência e Transição

ARTIGO 51º
(Educação pré-escolar)

1. À educação pré-escolar têm acesso as crianças cuja idade vai até aos seis anos.

2. As crianças que até aos cinco anos de idade não tenham beneficiado de qualquer alternativa educativa dirigida à infância, devem frequentar a classe de iniciação.

ARTIGO 52º
(Ensino geral, educação de adultos e formação média técnica e normal)

Os regimes gerais de frequência e transição no ensino geral, na educação de adultos, na formação média técnica e normal pelas suas peculiaridades e características da população alvo são objecto de regulamentação própria.

ARTIGO 53º
(Ensino Superior)

1. Têm acesso ao ensino superior os candidatos que concluam com aproveitamento o ensino médio geral, técnico ou normal, ou o equivalente e façam prova de capacidade para a sua frequência, de acordo com os critérios a estabelecer.

2. Os regimes gerais de frequência e transição no ensino superior são objecto de regulamentação própria.

CAPÍTULO V
Recursos Humanos-Materiais

ARTIGO 54º
(Agentes de Educação)

1. É assegurado aos agentes de educação o direito à formação permanente através dos mecanismos próprios, com vista à elevação do seu nível profissional, cultural e científico.

2. Os agentes de educação são remunerados e posicionados na sua carreira de acordo com as suas habilitações literárias e profissionais e atitude perante o trabalho.

3. A progressão na carreira docente e administrativa está ligada à avaliação de toda a actividade de desenvolvimento no âmbito da educação, bem como as qualificações profissionais e científicas.

4. Para efeitos do presente artigo, entende-se por agentes de educação os professores, directores, inspectores, administradores e outros gestores de educação.

ARTIGO 55º
(Rede escolar)

1. É da competência do Estado a elaboração da carta escolar, orientação e o controlo das obras escolares.

2. A rede escolar deve ser organizada de modo a que em cada região se garanta a maior diversidade possível de cursos, tendo em conta os interesses locais ou regionais.

3. É da responsabilidade dos órgãos do poder local de administração do Estado e da sociedade civil o equipamento, a conservação, a manutenção e a reparação das instituições escolares de todos os níveis de ensino até ao 1º ciclo do ensino secundário.

4. Os órgãos do poder local da administração do Estado devem proteger as instituições escolares e tomar as medidas tendentes a evitar todas as formas de degradação do seu património.

ARTIGO 56º
(Recursos educativos)

1. Constituem recursos educativos todos os meios utilizados que contribuem para o desenvolvimento do sistema de educação.

2. São recursos educativos:

a) guias e programas pedagógicos;

b) manuais escolares;

c) bibliotecas escolares;

d) equipamentos, laboratórios, oficinas, instalações e material desportivo.

ARTIGO 57º
(Financiamento)

1. O exercício da educação constitui uma das prioridades do Plano Nacional de Desenvolvimento Económico- Social e do Orçamento Geral do Estado.

2. As verbas e outras receitas destinadas ao Ministério da Educação e Cultura devem ser distribuídas em função das prioridades estratégicas do desenvolvimento do sistema de educação.

3. O ensino promovido por iniciativa privada é financiado através da remuneração pelos serviços prestados ou por outras fontes.

4. O Estado pode co-financiar instituições educativas de iniciativa privada em regime de parceria desde que sejam de interesse público relevante ou estratégico.

CAPÍTULO VI
Administração e Gestão do Sistema de Educação

ARTIGO 58º
(Níveis de administração)

1. A delimitação e articulação de competências entre os diferentes níveis de administração e gestão do sistema de educação é objecto de regulamentação especial.

2. Cabe, designadamente, aos órgãos da administração central do Estado:

a) conceber, definir, dirigir, coordenar, controlar e avaliar o sistema de educação;

b) planificar e dirigir normativa e metodologicamente a actividade da investigação pedagógica .

ARTIGO 59º
(Posição e organização das escolas e outras instituições para a educação)

1. As escolas e demais instituições de educação são unidades de base do sistema de educação.

2. As escolas e demais instituições de educação organizam-se de acordo com o subsistema de ensino em que estiverem inseridas.

3. Independentemente da sua especificidade e deveres particulares, as escolas e demais instituições de educação organizam-se de molde a que, com a vida interna, as relações, o conteúdo, a forma e os métodos de trabalho contribuam para a realização dos objectivos da educação.

4. As escolas e demais instituições de educação devem:

a) aplicar e desenvolver formas e métodos de trabalho educativo e produtivo que se fundamentam na ligação do ensino com a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos;

b) realizar a difusão e o enriquecimento do trabalho educativo utilizando várias formas de actividades livres dos alunos e estudantes.

5. As escolas e demais instituições de educação devem prestar uma atenção especial às condições e à organização, tanto da formação geral, como da formação profissional ou profissionalizante, nas oficinas, nos centros ou estabelecimentos escolares do País.

6. As normas gerais para a vida interna e o trabalho das escolas e demais instituições são regulamentados pelos respectivos estatutos de ensino e regulamentos gerais internos.

ARTIGO 60º
(Planos e programas)

Os planos de estudos e programas de ensino têm um carácter nacional e de cumprimento obrigatório, sendo aprovados pelo Ministro da Educação e Cultura.

ARTIGO 61º
(Manuais escolares)

Os manuais escolares aprovados e adoptados pelo Ministério da Educação e Cultura são de utilização obrigatória em todo o território nacional e nos subsistemas de ensino para que forem indicados.

ARTIGO 62º
(Calendário escolar)

1. O ano escolar delimita o ano lectivo, tem carácter nacional e é de cumprimento obrigatório.

2. A determinação do ano escolar compete ao Conselho de Ministros, enquanto que a definição do ano lectivo é da competência do Ministro da Educação e Cultura.

ARTIGO 63º
(Avaliação)

O sistema de educação é objecto de avaliação contínua com incidência especial sobre o desenvolvimento, a regulamentação e a aplicação da presente Lei, tendo em conta os aspectos educativos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros.

ARTIGO 64º
(Investigação em educação)

1. A investigação científica em educação destina-se a avaliar e a interpretar científica, quantitativa e qualitativamente a actividade desenvolvida no sistema de educação por forma a corrigir os desvios, visando o seu permanente aperfeiçoamento.

2. A investigação científica em educação é feita nas instituições vocacionadas ou adoptadas para o efeito.

3. A investigação científica em educação rege-se por diploma próprio.

ARTIGO 65º
(Inspecção de educação)

À inspecção de educação cabe o controlo, a fiscalização e a avaliação da educação, tendo em vista os objectivos estabelecidos na presente lei.

CAPÍTULO VII
Disposições Especiais

ARTIGO 66º
(Acção social escolar)

O Governo deve promulgar normas especiais sobre o acesso e o usufruto dos serviços sociais escolares.

ARTIGO 67º
(Cidadãos estrangeiros)

O Governo define em diploma próprio os princípios, normas e critérios de frequência dos estudantes estrangeiros nas instituições escolares da República de Angola.

ARTIGO 68º
(Equiparação e equivalência de estudos)

1. Os certificados e diplomas dos níveis primário, secundário e superiores concluídos no estrangeiro são válidos na República de Angola desde que sejam reconhecidos pelas estruturas competentes angolanas.

2. As formas e mecanismos de reconhecimento das equivalências são estabelecidos em diploma próprio.

ARTIGO 69º
(Ensino particular)

1. Às pessoas singulares ou colectivas é concedida a possibilidade de abrirem estabelecimentos de ensino, sob o controlo do Estado nos termos a regulamentar em diploma próprio.

2. O Estado pode subsidiar estabelecimentos de ensino privado, com ou sem fins lucrativos, desde que sejam de interesse público relevante e estratégico.

3. O Estado define os impostos, taxas e emolumentos a que se obriguem as actividades de educação de carácter privado.

ARTIGO 70º
(Plano de desenvolvimento do sistema educativo)

O Governo, no prazo de 90 dias, deve elaborar e apresentar para aprovação da Assembleia Nacional, um plano de desenvolvimento do sistema educativo que assegure a realização faseada da presente Lei e demais legislação complementar.

ARTIGO 71º
(Criação e encerramento das escolas)

1. As escolas são criadas, tendo em conta a situação económica e as necessidades sociais do País.

2. As escolas e demais instituições da educação em que haja participação directa de outros Ministérios, são criadas por decreto executivo conjunto do Ministro da Educação e Cultura e dos Ministros cuja esfera de acção corresponda aos respectivos ramos e / ou especialidades competindo ao Ministério da Educação e Cultura o papel reitor.

3. As escolas e demais instituições da educação são encerradas, quando deixarem de corresponder aos fins para que foram criadas, por decreto executivo do Ministério da Educação e Cultura e do órgão de tutela conforme o título de criação.

4. Enquadram-se no sistema de educação as escolas de instituições religiosas e de ensino militar quando integradas nos subsistemas, níveis e modalidades previstos na Lei.

ARTIGO 72º
(Regime de transição do sistema de educação)

O regime de transição do sistema actual para o previsto na presente Lei é objecto de regulamentação pelo Governo, não podendo o pessoal docente, discente e demais quadros afectos à educação serem prejudicados nos direitos adquiridos.

CAPÍTULO VIII
Disposições Finais e Transitórias

ARTIGO 73º
(Disposições transitórias)

1. O Governo deve tomar medidas no sentido de dotar, a médio prazo, os ensinos primário, secundário e técnico-profissional com docentes habilitados profissionalmente.

2. O Governo deve elaborar um plano de emergência para a construção e recuperação de edifícios escolares e seu apetrechamento, visando ampliar a rede escolar, priorizando o ensino primário.

ARTIGO 74º
(Regulamentação)

A presente Lei deve ser regulamentada pelo Governo no prazo de 180 dias, contados da data de entrada em vigor.

ARTIGO 75º
(Dúvidas e omissões)

As dúvidas e omissões que se suscitarem da interpretação e aplicação da presente Lei são resolvidas pela Assembleia Nacional.

ARTIGO 76º
(Norma revogatória)

Fica revogada toda a legislação que contrarie o disposto na presente Lei.

ARTIGO 77º
(Entrada em vigor)

A presente Lei entra em vigor à data da sua publicação.

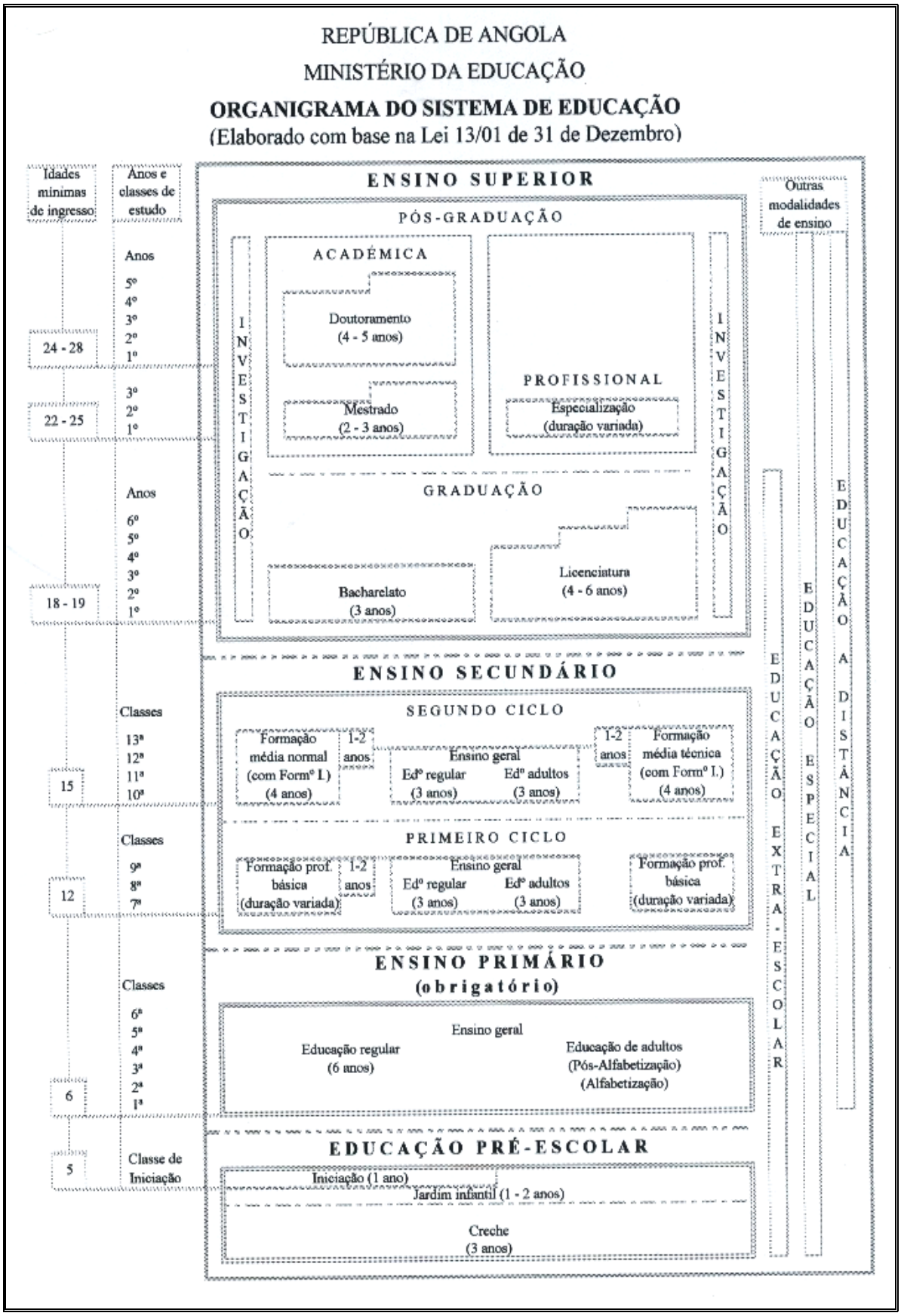
Vista e aprovada pela Assembleia Nacional, em Luanda, aos 13 de Junho de 2001.

O Presidente da Assembleia Nacional, *Roberto António Víctor Francisco de Almeida*

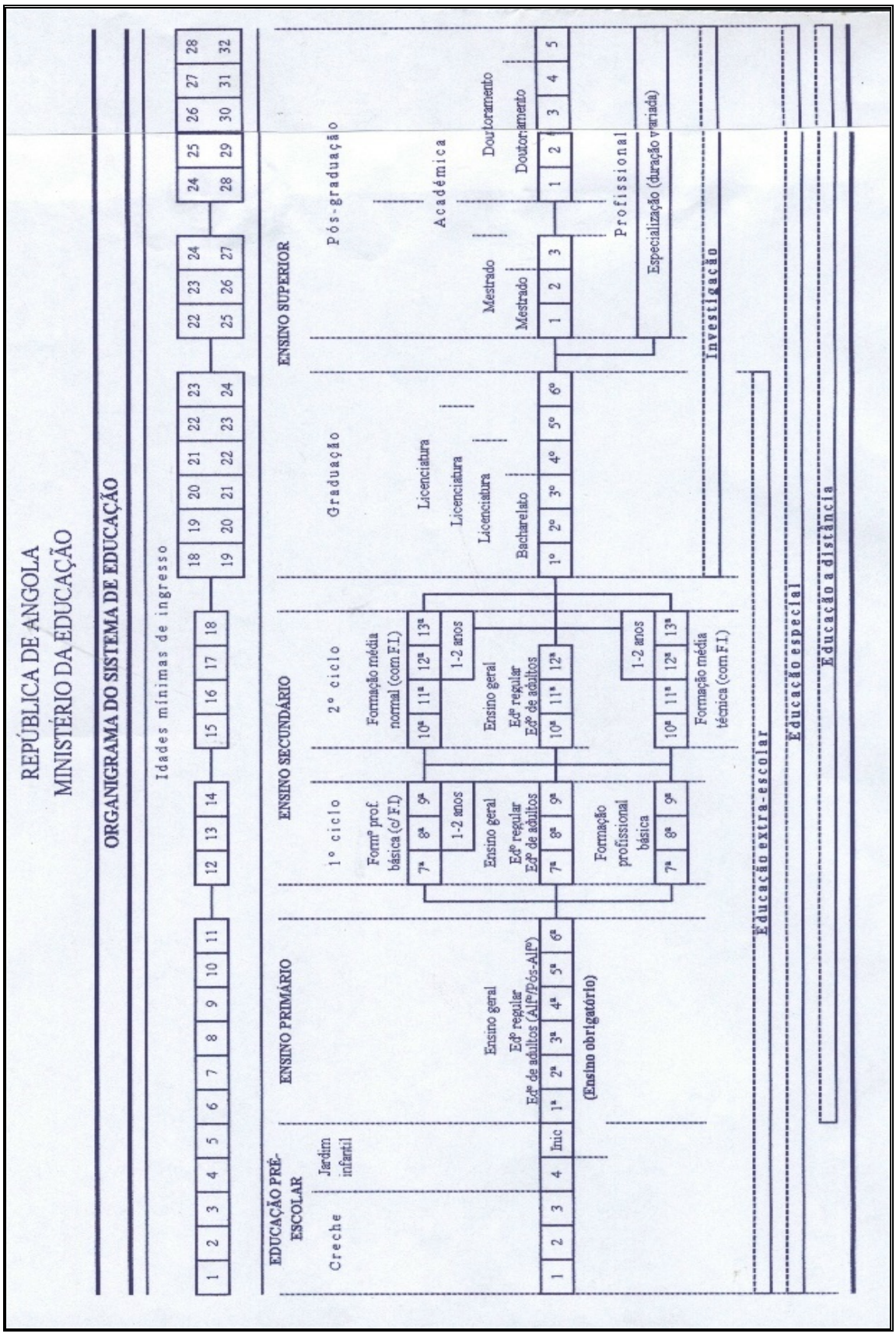
Publique-se.

O Presidente da República, *José Eduardo dos Santos*

ANEXO IV – I


REPÚBLICA DE ANGOLA
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
ORGANIGRAMA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO
(Elaborado com base na Lei 13/01 de 31 de Dezembro)
Idades mínimas de ingresso
Anos e classes de estudo
Outras modalidades de ensino
ENSINO SUPERIOR
PÓS-GRADUAÇÃO
ACADÉMICA
Doutoramento (4 - 5 anos)
Mestrado (2 - 3 anos)
PROFISSIONAL
Especialização (duração variada)
INVESTIGAÇÃO
GRADUAÇÃO
Licenciatura (4 - 6 anos)
Bacharelato (3 anos)
Anos
5º 4º 3º 2º 1º
24 - 28
3º 2º 1º
22 - 25
Anos
6º 5º 4º 3º 2º 1º
18 - 19
ENSINO SECUNDÁRIO
SEGUNDO CICLO
Formação média normal (com Formº I.) (4 anos)
1-2 anos
Ensino geral
Edº regular (3 anos)
Edº adultos (3 anos)
1-2 anos
Formação média técnica (com Formº I.) (4 anos)
Classes
13ª 12ª 11ª 10ª
15
PRIMEIRO CICLO
Formação prof. básica (duração variada)
1-2 anos
Ensino geral
Edº regular (3 anos)
Edº adultos (3 anos)
Formação prof. básica (duração variada)
Classes
9ª 8ª 7ª
12
ENSINO PRIMÁRIO
(obrigatório)
Classes
6ª 5ª 4ª 3ª 2ª 1ª
6
Ensino geral
Educação regular (6 anos)
Educação de adultos (Pós-Alfabetização) (Alfabetização)
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
5
Classe de Iniciação
Iniciação (1 ano)
Jardim infantil (1 - 2 anos)
Creche (3 anos)
EDUCAÇÃO EXTRA-ESCOLAR
EDUCAÇÃO ESPECIAL
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

ANEXO IV – J


REPÚBLICA DE ANGOLA
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
ORGANIGRAMA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO
Idades mínimas de ingresso
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
Creche
Jardim infantil
ENSINO PRIMÁRIO
ENSINO SECUNDÁRIO
1º ciclo
2º ciclo
ENSINO SUPERIOR
Graduação
Pós-graduação
Ensino geral
Edº regular
Edº de adultos (Alfª/pós-Alfª)
(Ensino obrigatório)
Formação profissional básica
Formação média técnica (com FI)
Formação média normal (com FI)
Licenciatura
Bacharelato
Académica
Profissional
Mestrado
Doutoramento
Especialização (duração variada)
Investigação
Educação extra-escolar
Educação especial
Educação a distância

REPÚBLICA DE ANGOLA
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Relatório explicativo dos Organigramas do Sistema de Educação
(Elaborados com base na Lei 13/01 de 31 de Dezembro)

Cada Organigrama apresentado (tanto a versão vertical como a versão horizontal) constitui uma representação visual e sucinta da Política educativa traduzida na Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei 13/01 de 31 de Dezembro de 2001).

Para melhor compreensão dos Organigramas adiante, são descritos os principais elementos e indicados os Artigos da Lei de Bases a que se refere cada um desses elementos.

A descrição dos principais elementos representados nos Organigramas pode ser melhor compreendida com uma leitura feita de baixo para cima, na versão vertical e da esquerda para a direita, na versão horizontal.

1. Sobre os níveis de ensino

1.1 O Sistema de Educação possui três níveis de ensino, designadamente: o *Ensino primário,* o *Ensino secundário* e o *Ensino superior* (Ver ponto 2 do Artigo 10º da Lei 13/01).

1.2 Precedem estes três níveis a *Educação pré-escolar,* à qual têm acesso crianças com idade até aos 6 anos (Ver ponto 1 do Artigo 51º da Lei 13/01).

2. Sobre a Educação pré-escolar

2.1 A Educação pré-escolar comporta a *Creche* e o *Jardim infantil* (Ver ponto 1 do Artigo 13º da Lei 13/01).

2.2 A Educação pré-escolar é geralmente organizada por idades e culmina com o grupo das crianças com 5 anos de idade, correspondente à Classe de Iniciação, em que é assegurada a preparação para o ensino sistemático no Ensino primário (Ver ponto 1 do Artigo 13º da Lei 13/01).

2.3 A Classe de *Iniciação* é *obrigatória* para as crianças que, até aos 5 anos, não tenham beneficiado de qualquer alternativa educativa dirigida (Ver ponto 2 do Artigo 51º da Lei 13/01).

3. Sobre o Ensino Primário

3.1 O Ensino primário é o ponto de partida para o ensino sistemático; é *obrigatório*, *unificado* de 6 anos e assegura a preparação para a continuação dos estudos no Ensino secundário (Ver Artigos 8º e 17º da Lei 13/01).

3.2 O Ensino primário oferece um *Ensino geral* que comporta a *Educação regular* e a *Educação de adultos* (Ver Artigo 17º da Lei 13/01).

3.3 A *Educação regular* vai da 1ª à 6ª classe, à qual se pode ingressar a partir dos 6 anos de idade (Ver Artigo 17º da Lei 13/01).

3.4 A *Educação de adultos* comporta a *Alfabetização*, à qual se pode ingressar a partir dos 15 anos de idade; e é seguido da *Pós-alfabetização* (Ver ponto 1 do Artigo 33º da Lei 13/01).

4. Sobre o Ensino secundário

4.1 O Ensino secundário é repartido em dois ciclos: o *1º ciclo do Ensino secundário* e o *2º ciclo do Ensino secundário*.

4.2 O *1º ciclo do Ensino secundário* oferece, por um lado, um *Ensino geral*, contendo a *Educação regular* e a *Educação de adultos*, com uma duração de 3 anos cada, da 7ª à 9ª classe, e destina-se à preparação dos alunos para a continuação dos estudos no 2º ciclo do Ensino secundário (Ver alínea a) do Artigo 19º e pontos 1 e 2 do Artigo 33º da Lei 13/01).

4.3 O *1º ciclo do Ensino secundário* oferece, por outro lado, uma *Formação profissional básica* destinada a preparar jovens e adultos para o ingresso no mercado do trabalho (Ver ponto 1 do Artigo 24º da Lei 13/01).

4.4 O *1º ciclo do Ensino secundário* oferece, ainda, uma *Formação intermédia*, com a duração de 1 a 2 anos, para profissionalização na docência, dos utentes de diplomas da 9ª classe do 1º ciclo do Ensino secundário geral que não queiram ou não tenham oportunidade de ingressar no 2º ciclo do Ensino secundário (Ver ponto 3 do Artigo 26º da Lei 13/01).

4.5 O *2º ciclo do Ensino secundário* oferece, por um lado, um *Ensino geral*, contendo a *Educação regular* e a *Educação de adultos*, com uma duração de 3 anos cada, da 10ª à 12ª classe, e destina-se à preparação dos alunos para o ingresso no Ensino superior (Ver alínea b) do Artigo 19º e 1 e 2 do Artigo 33º da Lei 13/01).

4.6 O *2º ciclo do Ensino secundário* oferece, por outro lado, duas formações profissionalizantes, sendo a *Formação média normal* e a *Formação média técnica*, cada uma com 4 anos de duração, da 10ª à 13ª classe, e destina-se à preparação para o ingresso no mercado do trabalho e mediante determinados critérios, para o ingresso no Ensino superior (Ver pontos 1 e 2 do Artigo 25º da Lei 13/01).

4.7 A *Formação média normal* é destinada à formação de professores para o Ensino primário, nomeadamente para a Educação regular, a Educação de adultos e a Educação especial (Ver Artigo 29º da Lei 13/01).

4.8 A *Formação média normal* comporta ainda uma *Formação intermédia*, com duração de 1 a 2 anos, para profissionalização dos utentes de diplomas da 12ª classe do 2º ciclo do Ensino secundário geral, que não queiram ou não tenham

oportunidade de ingressar no Ensino superior (Ver pontos 3 dos Artigos 25º e 26º da Lei 13/01).

4.9 A *Formação média técnica* é destinada à formação de técnicos para os diferentes ramos da vida do País, tais como da indústria, da agricultura, da economia, da saúde, das artes, dos desportos, etc. (Ver pontos 1 e 2 do Artigo 25º da Lei 13/01).

4.10 A *Formação média técnica* comporta ainda uma *Formação intermédia*, com duração de 1 a 2 anos, para profissionalização dos utentes de diplomas da 12ª classe do 2º ciclo do Ensino secundário geral, que não queiram ou não tenham oportunidade de ingressar no Ensino superior (Ver ponto 3 do Artigo 25º da Lei 13/01).

5. Sobre o Ensino superior

5.1 O Ensino superior é repartido em *Graduação* e *Pós-graduação* (Ver Artigo 37º da Lei 13/01).

5.2 A *Graduação* comporta o *Bacharelato* e a *Licenciatura* (Ver ponto 1 do Artigo 38º da Lei 13/01).

5.3 O *Bacharelato* tem 3 anos de duração, do 1º ao 3º ano, com carácter terminal; oferece uma preparação científica fundamental em diferentes áreas, para o exercício de uma actividade prática no domínio profissional (Ver ponto 2 do Artigo 38º da Lei 13/01).

5.4 A *Licenciatura*, tem de 4 a 6 anos de duração, do 1º ao 4º, 5º ou 6º ano, conforme o curso; oferece uma preparação científica fundamental mais aprofundada, associada à iniciação à prática da investigação científica, em diferentes áreas; para o exercício de uma actividade prática no domínio profissional (Ver ponto 3 do Artigo 38º da Lei 13/01).

5.5 A *Pós-graduação* comporta a *Pós-graduação académica* e a *Pós-graduação profissional* (Ver ponto 1 do Artigo 39º da Lei 13/01).

5.6 A *Pós-graduação académica* compreende o *Mestrado* e o *Doutoramento* (Ver ponto 2 do Artigo 39º da Lei 13/01).

5.7 O *Mestrado* tem de 2 a 3 anos de duração; oferece aos utentes de uma licenciatura um enriquecimento de competências técnico-profissionais, associado a uma preparação para a prática da investigação científica, habilitando-os para a promoção do desenvolvimento nacional (Ver ponto 4 do Artigo 39º da Lei 13/01).

5.8 O *Doutoramento* tem de 4 a 5 anos de duração; oferece aos utentes de um mestrado ou uma licenciatura um amplo enriquecimento de competências técnico-profissionais, associado a uma preparação aprofundada para a prática da investigação científica mais elaborada e habilitando-os para a promoção da ciência e tecnologia e do desenvolvimento nacional (Ver ponto 6 do Artigo 39º da Lei 13/01).

5.9 A *Pós-graduação profissional* compreende a *Especialização* cuja duração é variável, tendo como mínima um ano; oferece aos utentes de uma licenciatura um aperfeiçoamento da competência técnico-profissional (Ver pontos 3 e 5 do Artigo 39º da Lei 13/01).

6. Sobre as modalidades de ensino

6.1 O ensino presencial é a modalidade principal a aplicar, porém, outras modalidades constituirão recursos indispensáveis.

6.2 A modalidade de *Educação especial* é aplicável em Educação pré-escolar e em todos os níveis de ensino, a fim de atender indivíduos com necessidades educativas especiais, nomeadamente indivíduos portadores de deficiências motoras, sensoriais, mentais, com transtornos de conduta ou com dificuldades de aprendizagem (Ver Artigos 43º e 44º da Lei 13/01);

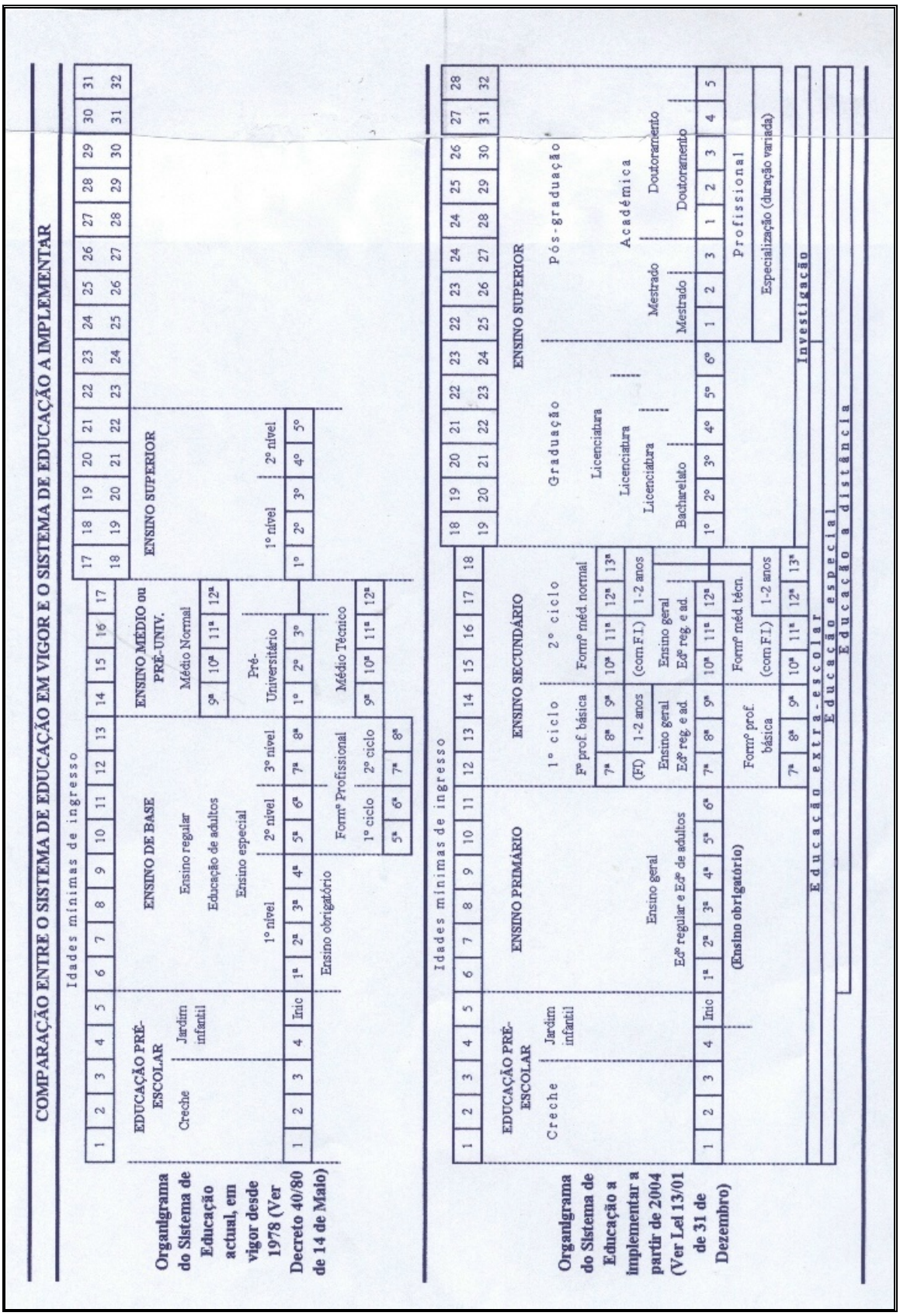
6.3 A modalidade de *Educação extra-escolar* é aplicável na Educação pré-escolar e em todos os níveis de ensino, a fim de assegurar, no período inverso ao das aulas, o complemento da formação escolar (Ver Artigos 48º e 49º da Lei 13/01).

6.4 A modalidade de *Educação à distância* é aplicável aos níveis do Ensino primário, do Ensino secundário e do Ensino superior (Ver ponto 1 do Artigo 31º da Lei 13/01).

6.5 A *Investigação científica* é realizada de maneira mais sistemática e acentuada no Ensino superior (Ver ponto 2 do Artigo 41º da Lei 13/01).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, em Luanda, aos 13 de Outubro de 2003.

ANEXO IV – K


COMPARAÇÃO ENTRE O SISTEMA DE EDUCAÇÃO EM VIGOR E O SISTEMA DE EDUCAÇÃO A IMPLEMENTAR
Organigrama do Sistema de Educação actual, em vigor desde 1978 (Ver Decreto 40/80 de 14 de Maio)
Idades mínimas de ingresso
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
Creche
Jardim infantil
ENSINO DE BASE
Ensino regular
Educação de adultos
Ensino especial
1º nível
2º nível
3º nível
Ensino obrigatório
Form.º Profissional
1º ciclo
2º ciclo
Médio Técnico
ENSINO MÉDIO ou PRÉ-UNIV.
Médio Normal
Pré-Universitário
ENSINO SUPERIOR
Organigrama do Sistema de Educação a implementar a partir de 2004 (Ver Lei 13/01 de 31 de Dezembro)
Idades mínimas de ingresso
ENSINO PRIMÁRIO
Ensino geral
Ed.º regular e Ed.º de adultos
(Ensino obrigatório)
ENSINO SECUNDÁRIO
1º ciclo
2º ciclo
Fº prof. básica
Formº méd. normal
(FI) 1-2 anos
(com FI.)
Ensino geral
Ed.º reg. e ad.
Formº prof. básica
Formº méd. técn.
ENSINO SUPERIOR
Graduação
Licenciatura
Bacharelato
Pós-graduação
Académica
Mestrado
Doutoramento
Profissional
Especialização (duração variada)
Investigação
Educação extra-escolar
Educação especial
Educação a distância

REPÚBLICA DE ANGOLA
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Comparação entre o Sistema de Educação em vigor e o Sistema de Educação a implementar:

Da comparação entre o organigrama do Sistema de Educação actual, em vigor desde 1978 (Ver Decreto N.º 40/80 de 14 de Maio de 1980) e o organigrama do Sistema de Educação a implementar a partir de 2004 (Ver Lei N.º 13/01 de 31de Dezembro de 2001), resultam as constatações que a seguir são apresentadas, e que podem ser visualizadas no quadro comparativo acima apresentado.

1. **Sobre a terminologia aplicada**

A terminologia aplicada num e noutro organigrama para caracterizar os níveis de ensino, os subsistemas de ensino e os tipos de ensino é diferente, sendo que, para o Sistema de Educação a implementar, a terminologia é mais próxima daquela que é mais usual na prática internacional. Por isso, esta mesma terminologia é tida como base, na comparação que se segue, entre os dois Sistemas de Educação.

Por exemplo, os termos 1º, 2º e 3º níveis, Ensino de Base, Ensino Médio, dentre tantos outros, utilizados para caracterizar o Sistema de Educação em vigor desde 1978 (Ver Decreto N.º 40/80 de 14 de Maio de 1980), deixam de existir. Em contrapartida, surgem novos termos, mais consentâneos com a tendência da prática internacional, como: Ensino Primário, Ensino Secundário, 1º ciclo do Ensino Secundário, 2º ciclo do Ensino Secundário, e tantos outros, para caracterizar o Novo Sistema de Educação (Ver Lei N.º 13/01 de 31de Dezembro de 2001).

2. **Sobre a estrutura do Sistema de Educação**

2.1 **Educação Pré-Escolar**

2.1.1 No Sistema de Educação em vigor, a Educação Pré-Escolar conta com a Classe de Iniciação de um ano de duração, e equiparada ao último ano do Jardim Infantil.

2.1.2 No Sistema de Educação a implementar, a Educação Pré-Escolar abarca a Creche e o Jardim Infantil, contando ainda com a Classe de Iniciação de um ano de duração, equiparada ao último ano do Jardim Infantil.

2.2 **Ensino Primário**

2.2.1 No Sistema de Educação em vigor, o Ensino Primário tem 4 anos de duração abarcando:

no caso do Ensino de Base,

- a 1ª, a 2ª, a 3ª e a 4ª classes, constituindo o 1º nível do Ensino de Base Regular, e,
- a Alfabetização e a Pós-Alfabetização constituindo o 1º nível do Ensino de Adultos.

2.2.2 No Sistema de Educação a implementar, o Ensino Primário tem 6 anos de duração abarcando:

no caso do Ensino Geral,
- a 1ª, a 2ª, a 3ª, a 4ª, a 5ª e a 6ª classes para a Educação Regular, e,
- a Alfabetização e a Pós-Alfabetização para a Educação de Adultos.

2.3 **1º ciclo do Ensino Secundário**

2.3.1 No Sistema de Educação em vigor, o Ensino Secundário 1º ciclo tem 4 anos de duração abarcando:

no caso do Ensino de Base,
- a 5ª e a 6ª classes que constituem o 2º nível do Ensino de Base Regular e da Educação de Adultos, e,
- a 7ª e a 8ª classes que constituem o 3º nível do Ensino de Base Regular e da Educação de Adultos;

no caso da Formação Profissional,
- a 5ª e a 6ª classes que constituem o 1º ciclo de Trabalhadores Qualificados (1º ciclo da Formação Profissional) e,
- a 7ª e a 8ª classes que constituem o 2º ciclo de Trabalhadores Qualificados (1º ciclo da Formação Profissional).

2.3.2 No Sistema de Educação a implementar, o 1º ciclo do Ensino Secundário tem 3 anos de duração abarcando:

no caso do Ensino Geral,
- a 7ª, a 8ª e a 9ª classes para a Educação Regular e para a Educação de Adultos;

no caso da Formação Profissional,
- a 7ª, a 8ª e a 9ª classes para a Formação Profissional Básica.

2.3.3 Ainda no Sistema de Educação a implementar, o 1º ciclo do Ensino Secundário tem 1 ou 2 anos de duração de *Formação Intermédia,* para profissionalização no domínio da docência dos que tenham concluído 9ª classe do 1º ciclo do Ensino Secundário Geral, em Educação Regular ou em Educação de Adultos, que não queiram ou não tenham conseguido ingressar no 2 º ciclo do Ensino Secundário.

2.4 **2º ciclo do Ensino Secundário**

2.4.1 No Sistema de Educação em vigor, o 2º ciclo do Ensino Secundário tem 3 ou 4 anos de duração do Ensino Pré-Universitário e Médio, abarcando:

no caso de Ensino Pré-Universitário
- o 1º, o 2º e o 3º anos,

no caso do Ensino Médio Normal
- a 9ª, a 10ª, a 11ª e a 12ª classes, e

no caso do Ensino Médio Técnico
- a 9ª, a 10ª, a 11ª e a 12ª classes.

2.4.2 No Sistema de Educação a implementar, o 2º ciclo do Ensino Secundário tem 3 ou 4 anos de duração, abarcando:

no caso do Ensino Geral,
- a 10ª, a 11ª e a 12ª classes para a Educação Regular e para a Educação de Adultos,

no caso da Formação Média Normal,
- a 10ª, a 11ª, a 12ª e a 13ª classes, e

no caso da Formação Média Técnica,
- a 10ª, a 11ª, a 12ª e a 13ª classes.

2.4.3 Ainda no Sistema de Educação a implementar, o 2º ciclo do Ensino Secundário tem 1 ou 2 anos de duração de *Formação Intermédia* para profissionalização dos que tenham concluído a 12ª classe do Ensino Secundário Geral, que não queiram ou não tenham conseguido ingressar no Ensino Superior.

No caso da Formação Média Normal,
- 1 ou 2 anos após a 12ª classe do 2º ciclo do Ensino Secundário Geral de Educação Regular ou de Educação de Adultos, e

No caso da Formação Média Técnica,
- 1 ou 2 anos após a 12ª classe do 2º ciclo do Ensino Secundário Geral de Educação Regular ou de Educação de Adultos.

2.5 **Ensino Superior**

2.5.1 No Sistema de Educação em vigor, o Ensino Superior tem 5 anos de duração repartidos em 2 níveis, sendo:

- o 1º, o 2º e o 3º anos do 1º nível, sem carácter terminal, e
- o 4º e o 5º anos do 2º nível.

2.5.2 No Sistema de Educação a implementar o Ensino Superior está repartido em Graduação e Pós-graduação, sendo:

A Graduação comportando:
- o Bacharelato de 3 anos de duração, com carácter terminal, abarcando o 1º, o 2º e o 3º anos,

- a Licenciatura de 4, 5 ou 6 anos de duração, abarcando o 1º, o 2º, o 3º, 4º, 5º e 6º anos, conforme o curso.

A Pós-Graduação comportando:

- na Pós-Graduação académica,
  - o Mestrado de 2 ou 3 anos de duração,
  - o Doutoramento de 4 ou 5 anos de duração.
- na Pós-Graduação profissional,
  - especialização de 1 ano de duração.

3. **Sobre a obrigatoriedade do Ensino**

3.1 No quadro do Sistema de Educação em vigor desde 1978, o Estado assume e garante a todas as crianças possibilidades de instrução durante os primeiros 4 anos de escolaridade correspondentes ao 1º nível do Ensino de Base.

3.2 No âmbito do Sistema de Educação a implementar, a escolaridade obrigatória é de 6 anos, correspondentes ao Ensino Primário. Ainda conforme a Lei de Bases do Sistema de Educação (a implementar), a Classe de Iniciação torna-se também obrigatória.

4. **Escolaridade antes do ingresso para o Ensino Superior**

4.1 No quadro do Sistema de Educação em vigor desde 1978, o ingresso para e Ensino Superior é possível após 11 anos de escolaridade, concluindo um curso pré-universitário com 3 anos de duração na sequência dos 8 anos do Ensino de Base. O mesmo é possível ainda após 12 anos de escolaridade, concluindo um curso médio normal ou técnico com 4 anos de duração na sequência dos 8 anos do Ensino de Base.

4.2 No âmbito do Sistema de Educação a implementar, o ingresso para o Ensino Superior é possível após 12 anos de escolaridade, concluindo um curso do Ensino Geral, no 2º ciclo do Ensino Secundário. Este curso dura 3 anos, e vem na sequência do 1º ciclo do Ensino Secundário, igualmente com 3 anos de duração e do Ensino Primário de 6 anos. O mesmo é possível ainda após 13 anos de escolaridade, concluindo um curso da Formação Média Normal ou da Formação Média Técnica no 2º ciclo do Ensino Secundário. Em ambos os casos, este curso tem a duração de 4 anos e vem na sequência do 1º ciclo do Ensino Secundário e do Ensino Primário.

5. **Sobre a Formação profissional**

5.1 No Sistema de Educação vigente, o Sistema de Formação profissional para trabalhadores consiste essencialmente nos dois ciclos de formação, sendo o 1º abarcando a 5ª e a 6ª classes, e o 2º a 7ª e a 8ª classes; tendo sido já excluído das competências do Ministério da Educação (Ver Lei de Bases do Sistema de Formação Profissional, Lei 21-A/92, Suplemento, de 28 de Agosto de 1992), passou para a gestão do Ministério da Administração Pública e Segurança Social em 1995.

5.2 No Sistema de Educação a implementar, a Formação profissional exclusiva para trabalhadores não consta, existindo apenas uma Formação Básica Profissional para jovens e adultos tal como indica o ponto 2.3.2 mais acima.

6. **Sobre os Sub-Sistemas de Ensino**

6.1. No Sistema de Educação em vigor existem 3 Sub-Sistemas de Ensino, designadamente:

- o Sub-Sistema de Ensino Geral,
- o Sub-Sistema de Ensino Técnico-Profissional e
- o Sub-Sistema de Ensino Superior,

6.2 No Sistema de Educação a implementar estão previstos 6 Sub-Sistemas de Ensino, a saber:

- o Sub-Sistema de Educação Pré-Escolar,
- o Sub-Sistema de Ensino Geral,
- o Sub-Sistema de Educação de Adultos,
- o Sub-Sistema de Formação de Professores,
- o Sub-Sistema de Ensino Técnico-Profissional, e
- o Sub-Sistema de Ensino Superior.

7. Sobre o projecto educativo

7.1 No quadro do Sistema de Educação em vigor, o projecto educativo inicial apresentado em 1977 (Ver "Princípios de Base para a Reformulação do Sistema de Educação e Ensino na R.P.A." publicada pelo Ministério da Educação em 1978) sofreu, ao longo dos anos, alterações destinadas, por um lado, a dotá-lo de uma melhor adequação às mutações de ordem política, económica e social, e, por outro, a permitir obter dele melhores resultados. Vários instrumentos curriculares (objectivos, perfis de saída, planos de estudo, programas de ensino, materiais pedagógicos) de diferentes níveis de ensino foram sujeitos à modificações durante a vigência do Sistema de Educação implantado em 1978.

7.2 No âmbito do Sistema de Educação a implementar, o projecto educativo que se propõe é um produto de evolução do Sistema de Educação vigente. O novo projecto educativo está melhor articulado e clarificado pelos objectivos estabelecidos para o Sistema de Educação, no seu todo, e para os diferentes Sub-Sistemas de ensino (Ver Lei N.º 13/01 de 31 de Dezembro de 2001); é mais abrangente e pertinente tendo em conta as particularidades nacionais; por isso, é mais favorável à concepção de projectos educativos (incluindo instrumentos curriculares como objectivos, perfis de saída, planos de estudo, programas de ensino, materiais pedagógicos) específicos de instituições de ensino que melhor contribuem para o desenvolvimento nacional.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, em Luanda, aos 13 de Outubro de 2003.

ANEXO IV – L

COMUNICADO FINAL

De 6 a 8 de Agosto de 2004, realizou-se na cidade do Lubango o 1º. Encontro de Escritores Angolanos, numa iniciativa da Associação Cultural e Recreativa Chá de Caxinde e da União dos Escritores Angolanos.

O Encontro teve o apoio do Ministério da Cultura e do Ministério da Administração do Território, assim como de diversas entidades privadas, a quem os participantes do mesmo desde já agradecem pública e penhoradamente.

Os participantes agradecem em particular à população da cidade do Lubango e a diversos representantes da sociedade civil da província da Huíla, em especial os membros da delegação provincial da Associação Chá de Caxinde, pelo acolhimento fraterno e caloroso, bem como pela criação de todas as condições necessárias ao êxito do Encontro.

O 1º. Encontro de Escritores Angolanos contou com a presença de 40 participantes, nomeadamente escritores, linguistas, editores e representantes da indústria gráfica, provenientes de Luanda, Kwanza Norte, Cabinda, Benguela, Cunene, Huíla e Lisboa, além do público em geral.

A sessão de abertura foi presidida pelo escritor e Ministro da Cultura da República de Angola, Boaventura Cardoso, o qual proferiu, na ocasião, um discurso de grande qualidade e rigor.

Desse discurso, os participantes retiveram, entre outras, a ideia de que (citamos) “a literatura não deve comprometer-se com quaisquer planos ou linhas programáticas (...), deve antes colocar perguntas, suscitar dúvidas ou inquietações, insinuar, mais do que indicar soluções; (...) o único compromisso que a literatura deve ter é com a vida e com a dimensão humana”. (fim de citação)

A sessão de encerramento foi presidida pelo vice-governador da Huíla para a área económica, produtiva e social, senhor Adriano da Silva.

Durante o Encontro, foram apresentadas 17 comunicações, sob o tema genérico “Debate Sobre a Criação Literária Angolana”, as quais suscitaram uma discussão alargada, séria, profunda e construtiva. Ainda no quadro do Encontro, foram lançados e autografados 10 livros de escritores angolanos e realizados encontros entre escritores e estudantes, em duas escolas da cidade do Lubango. Foram também aprovadas três moções.

As numerosas questões debatidas durante o 1º. Encontro de Escritores Angolanos podem ser agrupadas em três grandes temas:

I Perfil, História e Perspectivas da Literatura Angolana
II Literatura, Língua e Linguagens
III Produção, Distribuição e Promoção do Livro

Após as discussões, os participantes concluíram o seguinte sobre cada um desses grandes temas:

PERFIL, HISTÓRIA E PERSPECTIVAS DA LITERATURA ANGOLANA

1. Reconhecer que a literatura angolana possui uma longa história e que já atingiu um grau de amadurecimento, consolidação e diversificação que atestam plenamente a sua maioridade e independência.

2. Sublinhar que, tendo em conta as contingências históricas vividas pelos angolanos e a natureza dependente e periférica do país, a literatura continua a ter uma importância fundamental para a consolidação da nação e para a construção de uma sociedade ao mesmo tempo una e diversa, o que não significa, entretanto, nenhuma visão instrumentalizadora da literatura e da cultura.

3. Observar que, na generalidade, os escritores angolanos têm contribuído, com o seu comportamento, para o esforço de re-encontro da nação consigo mesma, para lá da origem, da idade ou das opções ideológicas ou político-partidárias de cada um, e lamentar a atitude de todos aqueles que insistem em dividi-los, com base em falsos problemas políticos, geracionais, étnico-culturais, raciais ou outros.

4. Exortar o Estado, assim como as organizações pertinentes da sociedade civil (organizações juvenis, associações culturais, imprensa, etc.), a apoiar efectivamente os jovens escritores, sem burocratização nem dirigismos, sublinhando ao mesmo tempo que a condição de escritor requer um aturado esforço individual e muitas vezes solitário.

5. Exortar igualmente o Estado e a sociedade a apoiarem o desenvolvimento da literatura infanto-juvenil, pela sua vocação eminentemente pedagógica, assim como o surgimento de um maior número de mulheres escritoras, por intermédio de incentivos à produção, criação de prémios e colecções especiais, concessão de bolsas de criação e outras medidas e acções.

6. Exortar à pesquisa séria, profunda, científica e sistemática sobre a literatura tradicional, possibilitando um maior diálogo entre ela e a literatura moderna, o que poderá constituir uma via para o enriquecimento e crescente originalidade da literatura angolana, no momento em que, no mundo, parece existir uma notória crise de criatividade, em termos literários e não só.

LITERATURA, LÍNGUA E LINGUAGENS

7. Insistir que, sendo a língua o instrumento de trabalho dos escritores, o domínio do idioma usado por cada um nas suas obras é absoluta e irrevogavelmente fundamental, o que implica rejeitar definitivamente todas as teses populistas e demagógicas a respeito desta problemática.

8. Reafirmar, entretanto, o carácter multilinguístico da sociedade angolana, como uma das facetas imprescindíveis da sua natureza multiétnica e multicultrural.

9. Exortar o Estado, em geral, e o Governo Angolano, em particular, a assumirem efectivamente as suas responsabilidades, tomando medidas urgentes e concretas para a pesquisa, ensino e a utilização das línguas angolanas de origem africana, o que contribuirá para o enriquecimento e a crescente diversificação da cultura angolana.

10. Apelar especificamente ao Governo Angolano para dotar o Instituto de Línguas Nacionais dos meios materiais, financeiros e humanos, inclusive com o recurso a especialistas internacionais, necessários para que o mesmo possa cumprir o seu papel.

11. Exortar os escritores angolanos que tenham condições para isso a utilizarem as línguas angolanas de origem africana nas suas obras, sem esquecer que é imprescindível a existência de um mercado de leitores dessas obras, o que só é possível com a utilização das referidas línguas na alfabetização e no ensino em geral.

12. Continuar a reflectir e apelar a um debate sério, objectivo e científico sobre o estatuto da língua portuguesa em Angola, considerando que se trata do idioma materno de uma parte significante de angolanos, assim como a língua de unidade nacional e o primeiro veículo de comunicação internacional de que dispõe o país.

13. Sublinhar que a valorização e o desenvolvimento simultâneo das línguas angolanas de origem africana e da língua portuguesa não são incompatíveis nem conflituosos, podendo contribuir, pelo contrário, para o enriquecimento linguístico e cultural de Angola.

14. Considerar, enfim, que o diálogo e a interacção com as demais linguagens artísticas, modernas e tradicionais, tais como a música, o teatro, o cinema e os audiovisuais, as artes plásticas e a dança reveste-se de um inestimável potencial para o enriquecimento e consolidação da literatura angolana.

PRODUÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E PROMOÇÃO DO LIVRO

15. Considerar que a desorganização económica, a elevada taxa de analfabetismo e o fraco poder de compra da esmagadora maioria dos angolanos constituem os maiores obstáculos à produção, distribuição e promoção do livro no país, o que, objectivamente, só poderá ser resolvido a longo prazo.

16. Notar, entretanto, ser perfeitamente possível, a curto e médio prazo, tomar uma série de medidas e desencadear acções que visem atenuar a situação.

17. Exortar, assim, o Governo Angolano a adoptar com urgência uma política nacional do livro e da literatura, tomando medidas estimuladoras que se reflictam em toda a cadeia de existência do livro, da sua criação e produção até à sua difusão e leitura.

18. Exortar também o Governo a adoptar uma política imediata da aquisição regular de livros de autores angolanos, para fornecimento às bibliotecas públicas e outros

organismos oficiais, incluindo as embaixadas angolanas no estrangeiro, o que contribuirá para a normalização e desenvolvimento da edição de livros nacionais.

19. Exortar ainda o Governo e, especificamente, o Ministério da Educação, a criar uma biblioteca ou sala de leitura em cada escola do país, a incluir obras de autores angolanos nos currículos de português e a introduzir a disciplina de literatura angolana nos diversos programas escolares, a todos os níveis.

20. Recomendar às editoras, públicas e privadas, um maior empenho, imaginação e ousadia na sua tarefa de edição e difusão do livro, encontrando formas mais ágeis e directas de distribuição e de promoção, inclusive mediante a busca e utilização de canais inovadores de comunicação com o mercado, além das livrarias tradicionais.

21. Exortar as diferentes organizações da sociedade civil a participarem igualmente no esforço de promoção e difusão do livro, pela sua importância para a formação dos homens, para a consolidação da democracia e para a efectiva construção da cidadania.

22. Apelar aos meios de comunicação social, públicos ou privados, que melhorem a sua cobertura das actividades literárias e culturais em geral e que, no âmbito das suas responsabilidades sociais, apoiem igualmente o esforço de promoção e difusão do livro que urge desencadear no país

Os participantes do 1º. Encontro de Escritores Angolanos, tendo notado que, obviamente, os problemas não se resolvem apenas com a formulação de uma série de conclusões ou com a eventual tomada de medidas que não são executadas, decidiram ainda o seguinte no plano do:

SEGUIMENTO E ACOMPANHAMENTO

23. Remeter as conclusões finais do Encontro ao Ministério da Cultura, para que esse organismo as encaminhe ao Conselho de Ministros da República de Angola, a fim de se dar o tratamento devido às sugestões aprovadas pelos participantes.
24. Criar uma estrutura informal de coordenação, constituída desde já por representantes da Associação Chá de Caxinde, da União dos Escritores Angolanos e da Associação de Editores e Livreiros de Angola, a fim de darem o seguimento às conclusões do Encontro e manterem um diálogo permanente com o Ministério da Cultura sobre a sua implementação.

O 1º. Encontro de Escritores Angolanos.

Lubango, 8 de Agosto de 2004

MOÇÃO

Considerando que ao longo dos anos pós-independência as práticas desenvolvidas pelo Estado não corresponderam à política de defesa das línguas africanas de Angola, também designadas línguas nacionais, política essa que, no plano teórico, nunca renunciou à defesa

do património linguístico que sempre corresponde a uma maioria do nosso património cultural;

Considerando que os nossos antepassados, portadores dessas línguas, foram os primeiros opositores ao invasor estrangeiro e consequentemente os iniciadores da Nação;

Considerando que a maioria das nossas crianças, futuro da Nação, foi obrigada, por condicionalismos históricos, a situar-se na medida do fosso que as separava e as vem separando da sua origem;

Considerando que o ensino das referidas línguas, a nível escolar, só poderá ser implementado após uma científica preparação, metodologia, mapa linguístico de prioridades e outras exigências técnico-científicas do mundo actual;

Considerando que só o INSTITUTO DE LÍNGUAS NACIONAIS é a entidade com prioridade, idoneidade científica, moral e nacionalista para desenvolver as tarefas que serão pressuposto da inclusão das referidas línguas nos currículos escolares;

Propõe-se:

1. Que a Assembleia Nacional e o Governo considerem de interesse nacional prioritário estratégico para a sobrevivência das nossas identidades que se consubstanciam no todo nacional, o desenvolvimento do estudo dessas línguas;

2. Nesse sentido, que o próximo Orçamento Nacional coloque em primeiro plano a atribuição de verbas substancialmente condignas para que o INSTITUTO DE LÍNGUAS NACIONAL obtenha os resultados que todos os escritores desejam, em consonância com o povo e no sentido de se acabar, de uma vez por todas, com o auto-suicídio, subtil e de forma silenciosa, da nossa cultura e do princípio da génese humana da nossa Nação.

O 1º. Encontro de Escritores Angolanos.

Lubango, 8 de Agosto de 2004

MOÇÃO

Considerando a necessidade cada vez mais premente de recolocar a nossa tradição oral no lugar que corresponde à origem na nossa arte pela palavra;

Considerando a necessidade de desenvolver o exercício da arte pela palavra falada e a sua inter-acção com a literatura:

Propõe-se:

1. Que no próximo encontro de escritores, ou mesmo antes, em eventos similares, estejam presentes contadores de estórias falando na língua da sua região, com tradução directa e falada para português;

2. Que os debates sobre as estórias sejam também traduzidos para as línguas dos contadores.

O 1º. Encontro de Escritores Angolanos.

Lubango, 8 de Agosto de 2004

MOÇÃO

O 1º. Encontro de Escritores Angolanos reunido na cidade do Lubango de 06 a 08 de Agosto de 2004, constatando a ausência de um número importante de colegas por motivo de doença, grave nalguns casos, formula unanimemente nesta oportunidade votos profundos de rápidas melhoras e breve regresso aos seus lares e ao nosso convívio.

O 1º. Encontro de Escritores Angolanos.

Lubango, 8 de Agosto de 2004

ANEXO V – A

ASPECTOS RELEVANTES DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos[39] é um projecto, que surge em Barcelona, a 6 de Junho de 1996, promovido pelo Comité de Traduções e Direitos Linguísticos do PEN Clube Internacional e pelo Centro Internacional Escarré para as Minorias Étnicas e as Nações – CIEMEN, com o objectivo de corrigir os desequilíbrios linguísticos, de modo a assegurar o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas, para além de estabelecer os princípios de uma paz linguística planetária justa e equitativa, como factor principal da convivência social.

De notar que a situação actual tem-se caracterizado pela secular tendência unificadora da maioria dos Estados, em reduzir a diversidade e a favorecer atitudes adversas à pluralidade cultural e ao pluralismo linguístico. Também a globalização da economia tem interferido na comunicação e na cultura, afectando as relações e as formas de interacção, que garantem a coesão interna de cada comunidade linguística.

Daí que, esta Declaração, fruto de um largo processo de reflexão, que teve o seu início em Setembro de 1994 – contando com a colaboração de 32 centros PEN e 64 organizações do mundo inteiro, que trabalham na investigação jurídica, linguística, sociológica e na defesa dos direitos dos povos – tem em primeira instância como preocupação as comunidades linguísticas e não dos Estados. Deste modo, esta Declaração, inscreve-se no esforço levado a cabo por instituições internacionais, com preocupações de garantir para toda a humanidade um desenvolvimento sustentado e equitativo.

Do ponto de vista dos princípios gerais, a Declaração Universal de Direitos Linguísticos considera que todas as línguas são a expressão de uma identidade colectiva e uma maneira particular de perceber e de descrever a realidade, pelo que devem gozar das condições necessárias para o seu desenvolvimento em todos os domínios.

[39] DECLARACION UNIVERSAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS (1996) *Declaració de Barcelona*, Barcelona, Comité de Seguimento

Cada língua é no fundo uma realidade constituída colectivamente, logo, é no seio de uma comunidade que ela se coloca à disposição dos seus membros, como instrumento de coesão, de identificação, de comunicação e de expressão criativa.[40]

Entre outros princípios esta Declaração considera que todas as comunidades linguísticas são iguais em direitos e considera ainda inadmissíveis as discriminações resultantes de critérios assentes no grau de soberania política, situação social, económica ou qualquer outra, assim como o nível de codificação, actualização ou modernização que essas mesmas línguas tenham alcançado. Com base no princípio da igualdade, a Declaração de Direitos Linguísticos, considera também, que se devem estabelecer as medidas indispensáveis para que essa igualdade seja de facto efectiva.[41]

Necessariamente esta Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, fundamenta todos os seus propósitos em princípios universais e de justiça social, que estão na base de muita documentação jurídica, que pela sua importância passo a enumerar:

- Declaração Universal de direitos Humanos de 1948, que no seu preâmbulo reitera a sua "fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos dos homens e das mulheres"; e que no seu artigo segundo estabelece que "todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades" sem qualquer distinção, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento, ou de qualquer outra situação";

- Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos de 16 de Dezembro de 1966 (artº 27) e o Pacto Internacional dos Direitos Económicos Sociais e Culturais, da mesma data, que nos seus preâmbulos afirmam que o ideal de ser humano livre, liberto do medo e da miséria não pode ser realizado, a menos que sejam criadas condições que permitam a cada um desfrutar dos seus direitos económicos, sociais e culturais, bem como dos seus direitos civis e políticos;

[40] *Idem*, Principios Generales, artº 7, ponto 2, p.17
[41] *Idem*, artº 10, p. 19

- Resolução 47/135 de 18 de Dezembro de 1992 da Assembleia-Geral da Organização das Nações Unidas, que adopta a Declaração sobre os direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas;

- Declarações e convénios do Conselho da Europa como a Convenção Europeia para a Protecção dos Direitos Humanos as liberdades fundamentais, de 4 de Novembro de 1950 (artº 14); a Convenção do Conselho de Ministros do Conselho da Europa, de 29 de Junho de 1992, na qual se adopta a Carta Europeia sobre as Línguas Regionais ou minoritárias; a Declaração da Cimeira do Conselho da Europa a 9 de Outubro de 1993 sobre as minorias nacionais e a Convenção-Quadro para a protecção das minorias nacionais do mês de Novembro de 1994;

- A Declaração de Santiago de Compostela do PEN Club Internacional e a Declaração de 15 de Dezembro de 1993 do Comité de Traduções e Direitos Linguísticos do PEN Club Internacional sobre a proposta de se realizar uma Conferência Mundial de Direitos Linguísticos;

- Declaração do Recife, Brasil, de 9 de Outubro de 1987, o 22º Seminário da Associação Internacional para o Desenvolvimento da Comunicação Intercultural, que recomenda às Nações Unidas que tomem as medidas necessárias, com vista a adoptar e aplicar uma Declaração Universal dos Direitos Linguísticos;

- Convenção número 169 da Organização Internacional do Trabalho, de 26 de Junho de 1989, relativa aos povos indígenas independentes;

- Declaração Universal dos Direitos Colectivos dos Povos, Barcelona, Maio de 1990, que declara que todos os povos têm direito de expressar e desenvolver a sua cultura, a sua língua e as suas normas de organização e, para alcançá-lo, há que se dotar as próprias estruturas políticas, de educação, de comunicação e de administração pública, em marcos políticos diferentes;

- Declaração Final da Assembleia-Geral da Federação Internacional de Professores de Línguas Vivas, em Pécs (Hungria) em 16 de Agosto de 1991, que recomenda

que os direitos linguísticos sejam considerados como direitos fundamentais da pessoa;

- Relatório da Comissão de Direitos Humanos do Conselho Económico e Social das Nações Unidas de 20 de Abril de 1994 sobre a minuta de Declaração dos Direitos dos povos indígenas, aprovado na sessão nº 1278 de 18 de Setembro de 1995;

Ainda como linhas de força para a elaboração da Declaração Universal dos Direitos linguísticos, são tomados em conta nos preliminares desta Declaração, as seguintes premissas:

- A maioria das línguas ameaçadas do mundo pertencem a povos não soberanos e que os factores principais, que impedem o desenvolvimento destas línguas e aceleram o processo de substituição linguística, são a falta de autonomia política e a política de Estados que impõem a sua estrutura político-administrativa e a sua língua;[42]

- A invasão, a colonização e a ocupação, assim como outros casos de subordinação política, económica ou social, implicam na imposição directa da língua estrangeira ou na distorção da percepção do valor das línguas e no surgimento de atitudes linguísticas hierarquizantes, afectando assim a lealdade linguística dos falantes; e considerando que por estes motivos, incluindo as línguas de alguns povos que alcançaram a sua soberania, estão imersas num processo de substituição linguística por uma política que favorece a língua das antigas colónias ou dos antigos poderes imperiais;[43]

- O universalismo deve assentar numa concepção de diversidade linguística e cultural que supera as actuais tendências de carácter hegemónico e as tendências ao isolamento exclusivista;

[42] DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS, *op. cit.* p.9 e 11
[43] *Ibidem.*

- Para garantir a convivência entre comunidades linguísticas urge estabelecer princípios universais que permitam assegurar a promoção, o respeito e o uso social público e privado de todas as línguas;

- Que diversos factores não linguísticos (históricos, políticos, territoriais, demográficos, económicos, sócio-culturais, sócio-linguísticos, e do domínio dos comportamentos colectivos) geram problemas que provocam o desaparecimento, a marginalização e a degradação de numerosas línguas e que, portanto, se torna necessário que os direitos linguísticos se afirmem dentro de uma perspectiva global, para que se possa aplicar em cada caso, as soluções específicas adequadas;

No tocante à educação passaremos a citar os aspectos que nos parecem de maior relevância no presente contexto, que se encontram apresentados através de um articulado, que compõe a presente Declaração Universal dos Direitos Linguísticos[44]:

Artº 23:

Ponto 1: "A Educação deve contribuir para fomentar a capacidade de livre expressão linguística e cultural da comunidade linguística do território onde se encontra inserida";

Ponto 2: " A educação deve contribuir para manter o desenvolvimento da língua falada pela comunidade do território onde a mesma se insere",

Ponto 3: "A educação deve estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e favorecer a estabilidade das relações harmoniosas entre diferentes comunidades linguísticas de todo o mundo";

Ponto 4: "Com base nos pontos anteriores, todo o mundo tem direito a aprender qualquer língua;

Artº 24: " Toda a comunidade linguística tem direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objecto de estudo, em todos os níveis de educação dentro do seu território: pré-escolar, primário, secundário, técnico-profissional; universitário e formação de adultos";

[44] DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS, *op. cit.*, título II, Seccion II, Educación, pp.23 e 25.

Artº 25: “Toda a comunidade linguística tem direito a dispor de todos os recursos humanos e materiais necessários para conseguir o grau desejado de presença da sua língua em todos os níveis de educação dentro do seu território: professores devidamente formados, métodos pedagógicos adequados, manuais, financiamento, locais e equipamentos, meios tecnológicos tradicionais e inovadores”;

Artº 26: “Toda a comunidade linguística tem direito a uma educação que permita a todos aos seus membros adquirir o pleno domínio da sua própria língua, de modo a poder utilizá-la em todos os campos de actividade, assim como o melhor domínio possível de qualquer outra língua que deseje conhecer”;

Artº 27: “Toda a comunidade linguística tem direito a uma educação que permita aos seu membros o conhecimento das línguas ligadas à própria tradição cultural, tal como as línguas literárias ou sagradas, usadas antigamente como línguas habituais da própria comunidade”;

Artº 28: “Toda a comunidade linguística tem direito a uma educação que permita aos seus membros adquirir um conhecimento profundo do seu património cultural (história e geografia, literatura e outras manifestações da própria cultura) assim como o máximo domínio possível de qualquer outra cultura que deseje conhecer”;

Artº 29:
Ponto 1: “Toda a pessoa tem direito a receber a educação na própria língua do território onde reside”;
Ponto 2: “Este direito não exclui o direito de acesso ao conhecimento oral e escrito de qualquer língua que sirva de ferramenta de comunicação com outras comunidades linguísticas”;

Artº 30: “A língua e a cultura de cada comunidade linguística deve ser objecto de estudo e de investigação a nível universitário”.

Do ponto de vista conceptual, esta declaração entende como comunidade linguística toda a sociedade humana que assenta historicamente num espaço territorial determinado, reconhecido ou não, se identifica como povo e desenvolveu uma língua comum como meio de comunicação natural e de coesão cultural entre os seus membros.
A expressão língua própria de um território designa o idioma da comunidade historicamente estabelecida nesse mesmo espaço.

Tendo ainda em atenção a aliança existente entre a educação e a cultura, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos considera ainda que:

> Artº 41:
> Ponto 1:"Toda a comunidade linguística tem direito a usar a sua língua, mantê-la e enriquecê-la em todas as formas de expressão cultural";
> Ponto 2: "O exercício desse direito deve poder desenvolver-se plenamente sem que o espaço de nenhuma comunidade seja ocupado de maneira hegemónica por uma cultura diferente";
>
> Artº 42: "Toda a comunidade linguística tem direito a desenvolver-se plenamente no seu próprio contexto cultural";
>
> Artº 43: "Toda a comunidade linguística tem direito a aceder às obras produzidas na sua língua";
>
> Artº 44: "Toda a comunidade linguística tem direito a aceder às programações interculturais, nomeadamente a difusão de uma informação suficiente e um apoio às actividades de aprendizagem da língua para estrangeiros, ou de tradução, doblagem, pós-sincronização e legendagem";
>
> Artº 45: "Toda a comunidade linguística tem direito a que a língua ligada a um determinado território, ocupe um lugar prioritário nas manifestações e serviços culturais (bibliotecas, videotecas, cinemas, teatros, museus, arquivos, folclore, industrias culturais e todas as outras expressões da vida cultural";

> Artº 46: “Toda a comunidade linguística tem direito à preservação do seu património linguístico e cultural, incluindo as manifestações materiais como os arquivos, a herança artística, arquitectónica e os edifícios históricos, ou ainda as epigrafias na sua língua”.

Finalmente, no que respeita aos poderes públicos, esta Declaração, refere ainda que estes, “nos seus domínios de acção, devem tomar todas as medidas oportunas para aplicação dos direitos proclamados na presente Declaração. Muito particularmente, fundos internacionais deverão ser destinados para apoio ao exercício dos direitos linguisticos.”

ANEXO V – B

ESQUEMA DA HIPÓTESE A SOBRE O CRESCIMENTO DA REDE ESCOLAR E DO NÚMERO DE DOCENTES

PROJECÇÃO DOS EFECTIVOS ESCOLARES ATÉ AO ANO 2000
(DOS 5 AOS 14 ANOS DE IDADE)

ENSINO DE BASE 1º NÍVEL

PREMISSAS:

1. Taxa média de crescimento da população: 3,1%/ano;

2. Crescimento da taxa específica de escolarização: a partir de 43,8%, em 1990, considera-se um incremento anual, constante de 1,6%

3. Taxa média de crescimento do Sistema de Educação e Ensino de 6,9% (em 1991) a 6% (em 1999)

4. Valores arredondados em milhares

5. Considera-se o I Nível do actual Ensino de Base, como o nível de escolaridade pertinente para este grupo etário, considerando o atraso escolar médio de 4 anos.

ANOS	POPULAÇÃO	POPULAÇÃO A ESCOLARIZ		NOVAS ENTRADAS NO SE		NECESSIDADES	
		%	TOTAL	TOTAL	%*	Salas	Profes.
1990	2.658.027	43,8	1.164.000	--	--		
1991	2.740.425	45,4	1.244.000	80.000	6,9	1.000	2.000
1992	2.825.379	47,0	1.328.000	84.000	6,8	1.050	2.100
1993	2.912.965	48,6	1.416.000	88.000	6,6	1.100	2.200
1994	3.003.268	50,2	1.508.000	92.000	6,4	1.150	2.300
1995	3.096.369	51,8	1.604.000	96.000	6,4	1.200	2.400
1996	3.192.357	53,4	1.705.000	101.000	6,3	1.263	2.526
1997	3.291.320	55,0	1.810.000	105.000	6,2	1.312	2.624
1998	3.393.351	56,6	1.921.000	111.000	6,1	1.388	2.776
1999	3.498.544	58,2	2.036.000	115.000	6,0	1.438	2.876
2000	3.607.000	60,0	2.164.000	128.000	6,3	1.600	3.200
2005	4.187.000	68,0	2.847.000	683.000**		8.538	17.076
2010	4.788.000	76,0	3.639.000	790.000**		9.875	19.750
2015	5.750.000	84,0	4.831.000	1.200.000**		15.000	30.000
						44.914	**89.828**

SE – Sistema de Educação e Ensino
%* - Percentagem anual de crescimento do sistema
** - Total de entradas ao longo do quinquénio
Base de Trabalho: COLAÇO, Luís Filipe (1991), Angola: Projecção da População (1990-2010), Luanda

HORIZONTE DE 100% DE ESCOLARIZAÇÃO DO GRUPO ETÁRIO: 2025[45]

[45] SANTOS, Narciso, *op. cit.*, p.30

ANEXO V – C

ESQUEMA DA HIPÓTESE B SOBRE O CRESCIMENTO DA REDE ESCOLAR E DO NÚMERO DE DOCENTES

PROJECÇÃO DOS EFECTIVOS ESCOLARES ATÉ AO ANO 2000
(DOS 5 AOS 14 ANOS DE IDADE)

ENSINO DE BASE 1º NÍVEL

PREMISSAS:

1. Taxa média de crescimento da população: 3,1%/ano;

2. Crescimento da taxa específica de escolarização: 1,6% até 1995; 3,0% de 1996 a 2000

3. Taxa média de crescimento do Sistema de Educação e Ensino de 6,9% a 6,4% no 1º quinquénio; de 9,5% a 8,8% no 2º quinquénio

4. Valores arredondados em milhares

5. Considera-se o I Nível do actual Ensino de Base, como o nível de escolaridade pertinente para este grupo etário, considerando o atraso escolar médio de 4 anos.

ANOS	POPULAÇÃO	POPULAÇÃO A ESCOLARIZ		NOVAS ENTRADAS NO SE		NECESSIDADES	
		%	TOTAL	TOTAL	%*	Salas	Profes.
1990	2.658.027	43,8	1.164.000	--	--		
1991	2.740.425	45,4	1.244.000	80.000	6,9	1.000	2.000
1992	2.825.379	47,0	1.328.000	84.000	6,8	1.050	2.100
1993	2.912.965	48,6	1.416.000	88.000	6,6	1.100	2.200
1994	3.003.268	50,2	1.508.000	92.000	6,4	1.150	2.300
1995	3.096.369	51,8	1.604.000	96.000	6,4	1.200	2.400
1996	3.192.357	55,0	1.756.000	152.000	9,5	1.900	3.800
1997	3.291.320	58,0	1.909.000	153.000	9,0	1.913	3.826
1998	3.393.351	61,6	2.070.000	161.000	8,9	2.013	4.026
1999	3.498.544	64,2	2.240.000	170.000	8,8	2.125	4.250
2000	3.607.000	67,0	2.420.000	180.000	8,8	2.250	4.500
2005	4.187.000	82,0	3.433.000	1.013.000**		12.663	25.326
2010	4.788.000	97,0	4.644.000	1.211.000**		15.138	30.276
2015	5.750.000	[100,0]	[2011: 4.936.000]	[292.000]		[3.650]	[7.300]
						47.152	**94.304**

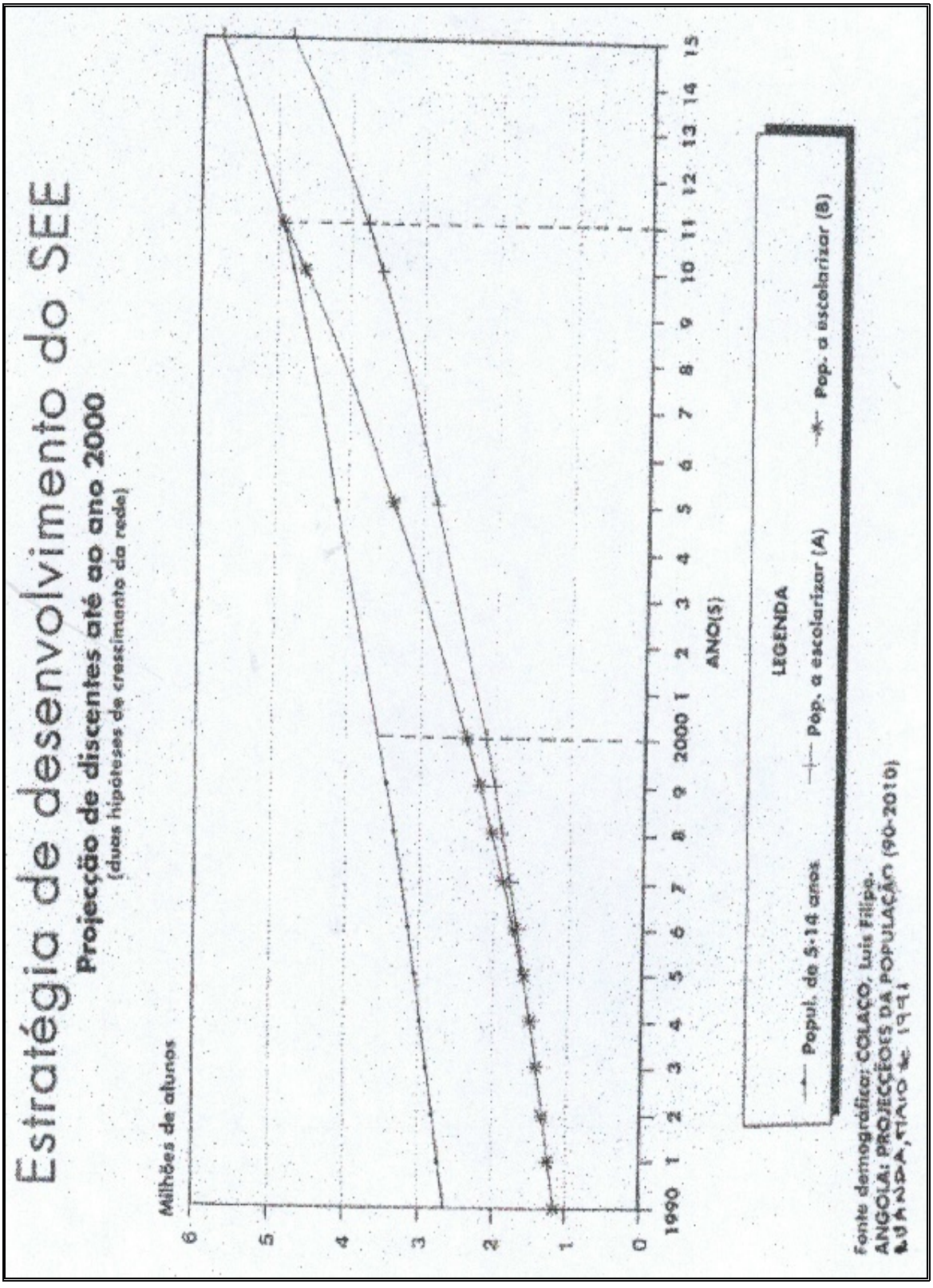
SE – Sistema de Educação e Ensino
%* - Percentagem anual de crescimento do sistema
** - Total de entradas ao longo do quinquénio
Base de Trabalho: COLAÇO, Luís Filipe (1991), Angola: Projecção da População (1990-2010), Luanda

HORIZONTE DE 100% DE ESCOLARIZAÇÃO DO GRUPO ETÁRIO: 2011[46]

[46] *Idem*, p.31

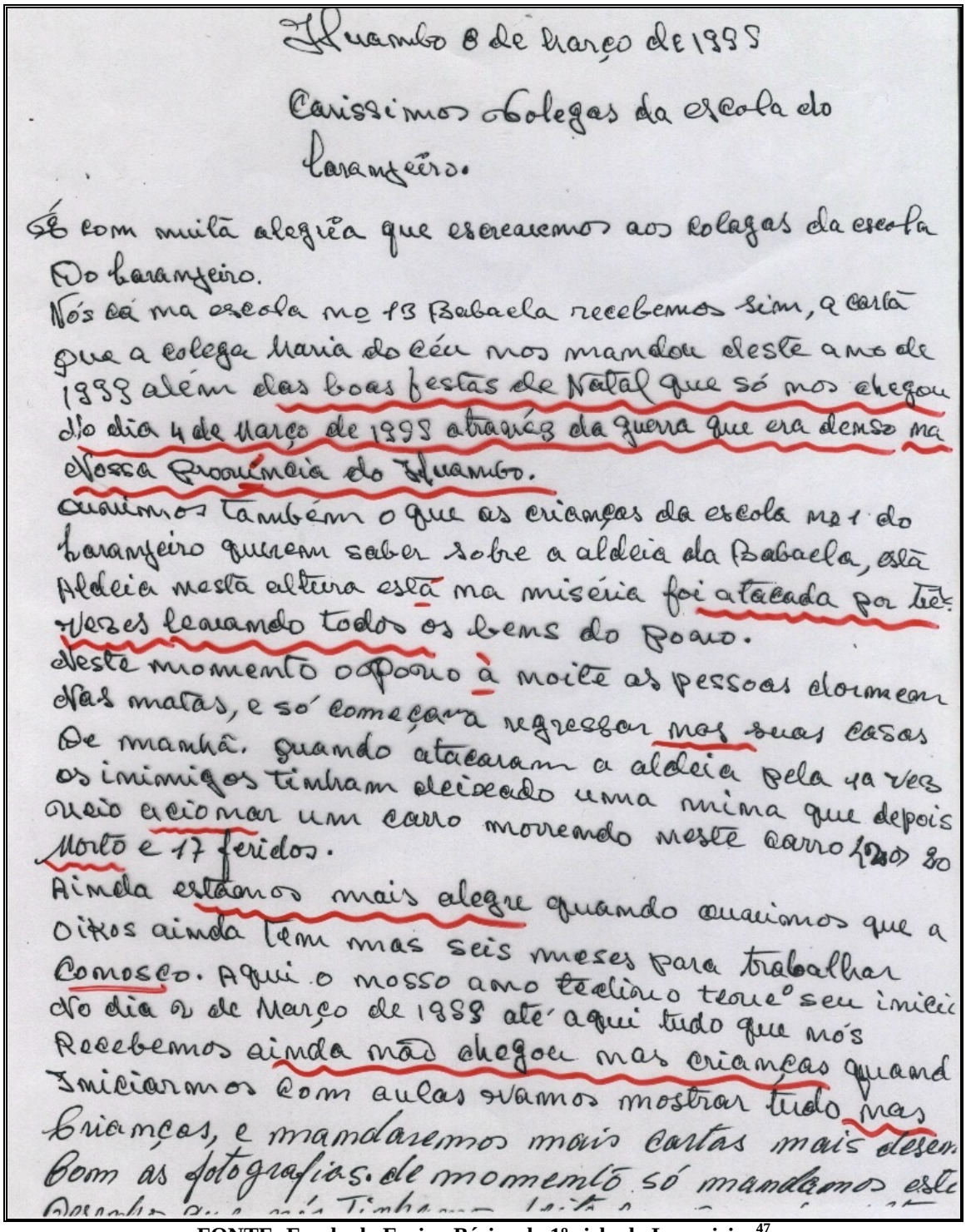
ANEXO V – D

ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO DO SEE COM AS HIPÓTESES A E B



ANEXO V – E

EXTRACTO DA CARTA DE UM PROFESSOR ANGOLANO, DO I NÍVEL DO ENSINO DE BASE REGULAR, DA ESCOLA Nº13 DA BABAELA, PARA COLEGAS PORTUGUESES, DA ESCOLA BÁSICA DO 1º CICLO DO LARANJEIRO



Huambo 8 de Março de 1999

Caríssimos Colegas da escola do Laranjeiro.

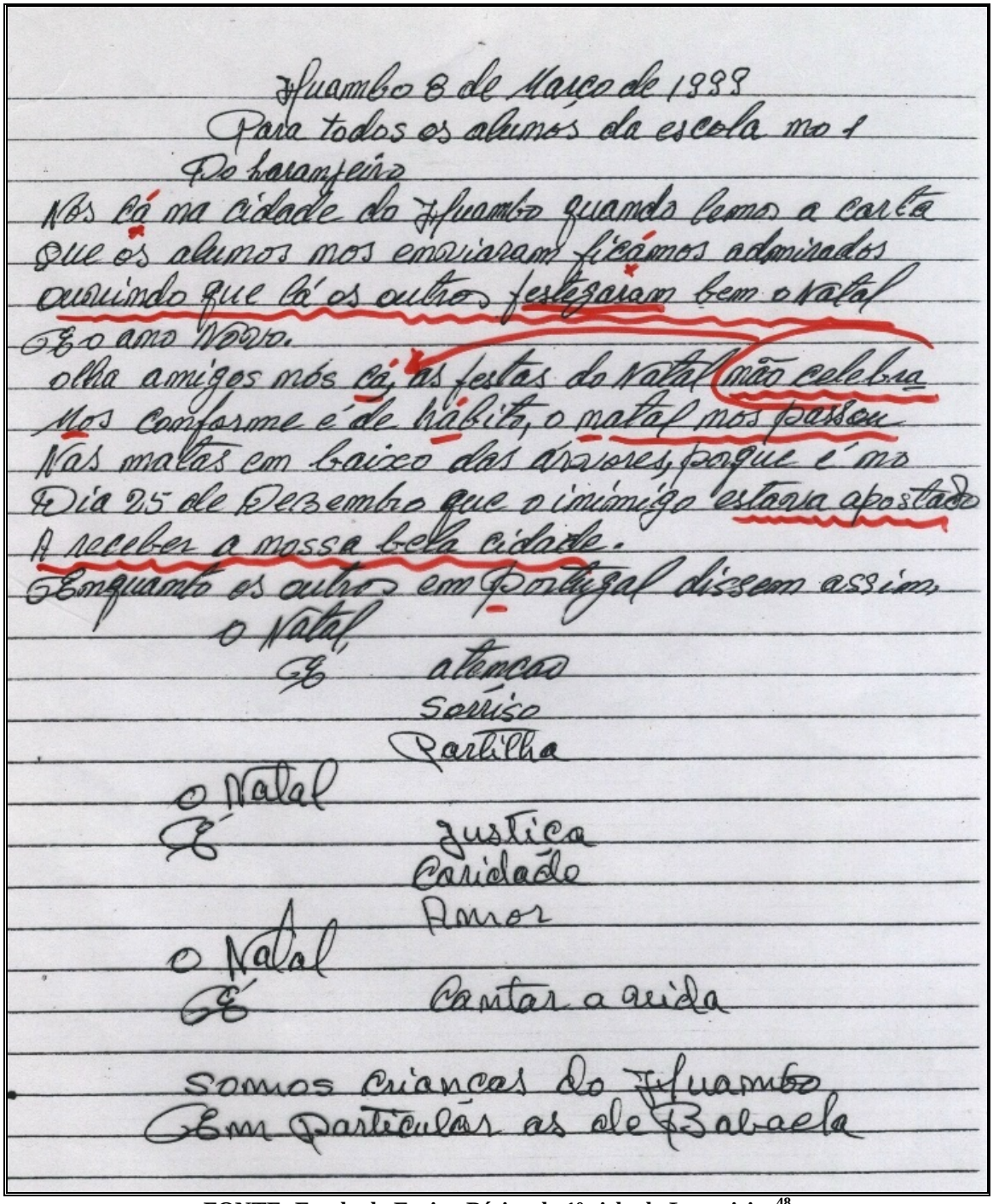
É com muita alegria que escrevemos aos colegas da escola Do Laranjeiro.
Nós cá na escola nº 13 Babaela recebemos sim, a carta que a colega Maria do Céu nos mandou deste ano de 1999 além das boas festas de Natal que só nos chegou No dia 4 de Março de 1999 através da guerra que era denso na Nossa Província do Huambo.
Ouvimos também o que as crianças da escola nº 1 do Laranjeiro querem saber sobre a aldeia da Babaela, esta Aldeia nesta altura está na miséria foi atacada por três Vezes levando todos os bens do Povo.
Neste momento o Povo à noite as pessoas dormem Nas matas, e só começam regressar nas suas casas De manhã. Quando atacaram a aldeia pela 4ª vez os inimigos tinham deixado uma mina que depois Veio accionar um carro morrendo neste carro 120 80 Morto e 17 feridos.
Ainda estamos mais alegre quando ouvimos que a Oitos ainda tem mas seis meses para trabalhar Connosco. Aqui o nosso ano lectivo teve o seu início No dia 2 de Março de 1998 até aqui tudo que nós Recebemos ainda não chegou nas crianças quand Iniciarmos com aulas vamos mostrar tudo nas Crianças, e mandaremos mais cartas mais desen Com as fotografias de momento só mandamos este

FONTE: Escola do Ensino Básico do 1º ciclo do Laranjeiro[47]

[47] Os sublinhados são da nossa responsabilidade

ANEXO V – F

EXTRACTO DE UMA CARTA DE UM PROFESSOR ANGOLANO, DO I NÍVEL DO ENSINO DE BASE REGULAR, DA ESCOLA Nº13 DA BABAELA, PARA COLEGAS SEUS PORTUGUESES, DA ESCOLA BÁSICA DO 1º CICLO DO LARANJEIRO, EM NOME DOS SEUS ALUNOS



Huambo 8 de Março de 1999
Para todos os alunos da escola no 1
Do laranjeiro
Nós cá na cidade do Huambo quando lemos a carta
que os alunos nos enviaram ficámos admirados
ouvindo que lá os outros festejaram bem o Natal
E o ano Novo.
olha amigos nós cá as festas do Natal não celebra
Nos conforme é de hábito, o natal nos passou
Nas matas em baixo das árvores, porque é no
Dia 25 de Dezembro que o inimigo estava apostado
A receber a nossa bela cidade.
Enquanto os outros em Portugal dizem assim.
o Natal
É atenção
Sorriso
Partilha
o Natal
É justiça
Caridade
Amor
o Natal
É cantar a vida
somos crianças do Huambo
Em particulas as de Babaela

FONTE: Escola do Ensino Básico do 1º ciclo do Laranjeiro[48]

[48] Os sublinhados são da nossa responsabilidade

ANEXO V – G

REPÚBLICA DE ANGOLA
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Relatório explicativo do Cronograma da Reforma Educativa
e da Estratégia de implementação do Novo Sistema de Educação

Génese da Reforma Educativa

01. As primeiras reflexões sobre a Reforma Educativa tiveram lugar na sequência da conclusão, em 1986, do Diagnóstico realizado ao Ensino de Base. O Diagnóstico foi, por sua vez, encomendado por orientação superior do Poder Político porque, frequentemente, vários estudos indicavam a existência de anomalias, nomeadamente no que concerne ao fraco aproveitamento escolar dos alunos nos diferentes níveis de ensino.

02. O Relatório do Diagnóstico apontou claramente as fraquezas do Ensino de Base que, inevitavelmente, se repercutiam noutros níveis de Ensino e constituíam factores de estrangulamento de todo o Sistema de Educação. Dentre essas fraquezas ressalta-se que o Sistema de Educação sofria sobremaneira os efeitos da guerra e enfermava de profundas distorções nos seus principais dispositivos (currículos, processo de ensino e aprendizagem, corpo docente, corpo discente, administração e gestão, e recursos materiais). Essas mesmas distorções, como se constata ainda no mesmo Relatório, eram derivadas a erros de concepção e de implementação da Reforma que conduziu à extinção do Sistema de Ensino colonial.

03. Em suma, o Diagnóstico realizado, permitiu concluir que os objectivos e as metas almejadas pelo Sistema de Educação implementado desde 1978, eram demasiado ambiciosos tendo em conta, o contexto de desenvolvimento político, económico e social do País e as condições disponibilizadas para a gestão do Sector. Perante estas conclusões, o Diagnóstico recomendou, por um lado, o saneamento de anomalias de forma a estabilizar o Sistema de Educação já em vigor, e, por outro, a concepção de uma nova estrutura do Sistema de Educação.

04. Em cumprimento da orientação superior do Poder Político em 1986 que aprovava as conclusões e as recomendações acima descritas, foram então implementadas algumas medidas correctivas, realizados estudos e executados projectos de desenvolvimento, alguns dos quais focalizados em domínios específicos dos diferentes níveis de ensino. Por outro lado, foram igualmente iniciadas acções destinadas a aprofundar a concepção de uma nova estrutura do Sistema de Educação.

05. A concepção da nova estrutura do Sistema de Educação assentou numa ampla recolha de opiniões que fundamentaram muitas opções até aqui feitas no quadro da Reforma Educativa. Assim, debates realizados em cada uma das 18 províncias do

País sobre um ante-projecto de Lei Geral de Escolaridade foram pilotados por Membros do Governo integrados numa Comissão Nacional Ad Hoc. Porém, as mutações registadas no contexto nacional consubstanciadas na adopção do pluralismo do sistema político e da economia do mercado, impuseram um ritmo mais lento na implementação da Reforma Educativa, pois tornou-se necessário adequar alguns princípios e objectivos gerais do Sistema de Educação, então na forja.

06. Neste sentido, a Mesa Redonda de 1993 sobre o ante-projecto de Lei de Bases do Sistema de Educação (uma evolução lógica do ante-projecto de Lei Geral de Escolaridade já acima referida) contribuiu igualmente para a recolha de pareceres mais actualizados ao novo contexto nacional sobre os diferentes projectos já em carteira no quadro da Reforma Educativa. O ponto culminante dos trabalhos de concepção foi, sem dúvida, a aprovação da Lei 13/01 de 31 de Dezembro que consagra as Bases do Novo Sistema de Educação, passando então a constituir o fundamento principal das actividades a serem realizadas posteriormente no quadro da Reforma Educativa.

Cronograma da Reforma Educativa

07. Contrariamente à Reforma de 1977 (proclamada em Dezembro de 1977 e implementada à partir de Abril de 1978) que pós fim ao Sistema de Ensino em vigor no período colonial, a Reforma Educativa em curso obedece a uma metodologia diferente. Na Reforma actual proceder-se-á à *testagem* prévia dos currículos (perfis de saída, planos de estudo, programas de ensino e materiais pedagógicos) seguida de *ajustamento* dos mesmos, antes da sua generalização. Por outro lado, na Reforma actual, a *coexistência* dos dois Sistemas de Educação (o Antigo e o Novo), será *mais longa* o que resultará numa *transição mais acautelada*, particularmente para o processo de ensino e aprendizagem.

08. No cômputo geral, e pela natureza das actividades enquadradas no âmbito da Reforma Educativa, podem ser distinguidas três etapas, designadamente a de Diagnóstico do Antigo Sistema, a de Concepção e a de Implementação do Novo Sistema. A etapa de implementação do Novo Sistema abarca cinco Fases previstas no seu Cronograma, podendo essas mesmas Fases coexistir entre elas, tal como apresentado a seguir.

Etapa de Diagnóstico do Antigo Sistema de Educação
Esta Etapa foi realizada de Março a Junho de 1986;

Etapa de Concepção do Novo Sistema de Educação
Esta Etapa foi realizada entre os anos 1986 e 2001;

Etapa de Implementação do Novo Sistema de Educação
Esta Etapa inicia em 2002 e comporta as cinco Fases seguintes:

Primeira Fase: Preparação (2002 - 2012);

Segunda Fase: Experimentação (2004 - 2010);

Terceira Fase: Avaliação e Correcção (2004 - 2010);

Quarta Fase: Generalização (2006 - 2011);

Quinta Fase: Avaliação global (à partir de 2012).

09. A Primeira Fase da Etapa de Implementação do Novo Sistema de Educação consiste na Preparação das condições julgadas imprescindíveis para assegurar um funcionamento normal. As principais actividades desta Fase são a adequação de sistemas de administração e gestão tanto do Sector da Educação a nível central e local, como das instituições de ensino, a elaboração de novos currículos (perfis de saída, planos de estudo, programas de ensino e materiais pedagógicos), bem como a sua reprodução e distribuição, a formação de pessoal docente e de gestores escolares, a aquisição e dotação das instituições escolares de meios de ensino e equipamentos, e ainda na reabilitação e construção de infra-estruturas escolares.

10. A Segunda Fase da Etapa de Implementação do Novo Sistema de Educação consiste essencialmente na aplicação, a título de Experimentação, dos currículos (perfis de saída, planos de estudo, programas de ensino e materiais pedagógicos) produzidos. Nesta Fase, serão abrangidas apenas algumas instituições escolares em cada uma das 18 Províncias do País, a fim de possibilitar que em cada uma delas, se desenvolvam experiências e competências próprias e locais de gestão da implementação do Novo Sistema de Educação. Note-se, entretanto, que a implicação das diferentes classes na experimentação, será feita progressivamente, ano após ano, a partir de 2004. Esta Fase durará sete anos no seu todo, isto é, até 2010.

11. A Terceira Fase da Etapa de Implementação do Novo Sistema de Educação consiste na Avaliação e Correcção, com base nos dados recolhidos durante a Fase de experimentação do Novo Sistema de Educação, essencialmente na adequação dos currículos (perfis de saída, planos de estudo, programas de ensino e materiais pedagógicos). Esta Fase iniciará tão logo se arranque com a Fase de Experimentação e tem igualmente a duração de sete anos, ou seja, de 2004 à 2010.

12. A Quarta Fase da Etapa de Implementação do Novo Sistema de Educação consiste essencialmente na Generalização da aplicação dos novos currículos (perfis de saída, dos planos de estudo, dos programas de ensino e dos materiais pedagógicos) em toda a extensão do território nacional. Esta Fase iniciará em 2006, introduzindo-se progressivamente uma classe após outra, cada ano, num processo que durará seis anos, e que resultará na extinção completa do Antigo Sistema de Educação em 2011.

13. Na Quinta Fase da Etapa de Implementação do Novo Sistema de Educação, será realizada uma Avaliação global do Sistema de Educação. A globalidade será assegurada com a abrangência da avaliação dos principais dispositivos do Sistema de Educação (currículos, processo de ensino e aprendizagem, corpo docente, corpo discente, administração e gestão, e recursos materiais). Esta Fase poderá ser realizada a partir de 2012 uma vez que o Sistema de Educação já estará a funcionar em pleno. Em preparação às actividades desta Fase, estão sendo já concebidas as respectivas orientações metodológicas de base, pois muitos dados que alimentarão

esta avaliação deverão já ser recolhidos desde os primeiros anos da experimentação.

Estratégia de implementação do Novo Sistema de Educação

14. Tendo em conta as particularidades dos domínios de aplicação e dos diferentes níveis de ensino, e ainda em função das condições disponíveis, mormente aquelas ligadas aos domínios financeiro e de assistência técnica, as Fases de implementação do Novo Sistema de Educação têm decorrido com marcos temporais diferentes para algumas áreas do Ensino Secundário e do Ensino Superior.

15. No Ensino Superior, a implementação decorre segundo calendários operativos das diferentes unidades orgânicas da Universidade Agostinho Neto. No Ensino Secundário, o curso da Formação Média de professores para o Ensino Primário (em Magistérios Primários) e os cursos da área industrial da Formação Média Técnica, já estão na fase final da experimentação, enquanto que os restantes cursos serão abrangidos posteriormente.

16. Em geral, aplicando o Cronograma apresentado no ponto 7 acima, no Ensino Primário, no 1º ciclo do Ensino Secundário, no 2º ciclo do Ensino Secundário Geral e na Formação Média Normal, a implantação das classes com novos programas de ensino, já no quadro do Novo Sistema de Educação, obedecerá ao Plano em Anexo A (designado Plano de implantação progressiva das classes com programas de ensino do Novo Sistema de Educação), enquanto a extinção das classes com programas de ensino do Antigo Sistema de Educação seguirá o Plano em Anexo B (designado Plano de extinção progressiva das classes com programas de ensino do antigo Sistema de Educação).

17. Com base no Plano em Anexo A, no ano 2004, os programas de ensino assim como os materiais pedagógicos da Classe de Iniciação e de cada primeira classe do Ensino Primário, do 1º ciclo do Ensino Secundário, do 2º ciclo do Ensino Secundário e da Formação Média Normal (isto é, a 1ª, a 7ª e a 10ª classes, para além da Classe de Iniciação) serão aplicados, a título experimental, em algumas instituições de ensino de cada uma das 18 províncias do País.

18. Como a experimentação decorrerá apenas em algumas instituições de ensino, estas, contrariamente ao que se passará com as instituições de ensino não abrangidas na experimentação, deixarão de utilizar os materiais pedagógicos antigos nas classes em que os novos serão aplicados pela primeira vez.

19. No ano seguinte, em 2005, os programas de ensino e materiais pedagógicos das mesmas classes (isto é, da Classe de Iniciação, da 1ª, da 7ª e da 10ª classes) serão submetidos a correcções tendo em conta a avaliação feita com base nas informações recolhidas no ano (anterior, ou seja, em 2004) em que os mesmos foram aplicados pela primeira vez.

20. No ano 2006, será então generalizada a aplicação dos programas de ensino e dos materiais pedagógicos da Classe de Iniciação, da 1ª, da 7ª e da 10ª classes. Em consequência, neste mesmo ano, nessas classes, em todas as escolas do País,

deixarão de ser aplicados os antigos programas de ensino e os respectivos materiais pedagógicos, tal como está previsto no Plano B.

21. Com a implantação progressiva anual de uma classe após outra com programas de ensino e respectivos materiais pedagógicos, seguindo o mesmo raciocínio evocado do ponto 16 ao ponto 20 do presente Relatório, generaliza-se a implementação do Novo Sistema de Educação e, em contrapartida, extingue-se o Sistema de Educação vigente, tal como é ilustrado nos Planos em Anexos A e B (ou Ver Síntese dos Anexos A e B igualmente em Anexo).

22. É de notar, no entanto, que uma atenção especial será dada às classes da 7ª e da 10ª por receberem alunos cuja formação, no ano anterior, nas classes da 6ª e da 9ª, foi realizada com base nos programas de ensino e nos materiais pedagógicos aplicados no quadro do Sistema de Educação a extinguir. Desta situação resultam os programas de transição destinados a facilitar a passagem dos alunos da aprendizagem no quadro do Sistema de Educação em extinção para a aprendizagem no quadro do Novo Sistema de Educação.

23. Acelerando a implantação generalizada do Novo Sistema de Educação, existirão mais programas de transição, o que consequentemente implica o aumento significativo do volume de meios materiais a adquirir e o aumento substancial do número de professores a serem submetidos a acções de capacitação, num curto espaço de tempo.

24. A opção pela implantação e pela extinção progressiva anual de uma classe após outra tem fundamentalmente a ver com a escassez de recursos financeiros para a execução das inúmeras actividades que a implementação do Novo Sistema de Educação requer. Dentre essas actividades destacam-se, por exemplo, as referentes à elaboração, edição, aquisição e distribuição de manuais e livros escolares, de equipamentos e de mobiliário escolar, a reabilitação de infra-estruturas escolares já existentes, a construção de novas infra-estruturas escolares, a capacitação de professores na utilização dos novos programas e dos novos materiais pedagógicos, a capacitação dos Gestores escolares.

25. Deve-se entender que, quanto mais rápido se pretende avançar, mais recursos financeiros são necessários. Com a opção feita, o esforço financeiro é estendido ao longo de vários anos, tratando-se, no caso concreto, de um período que vai até ao ano 2011.

26. Entre a aprovação da Lei de Bases do Sistema de Educação a 31 de Dezembro de 2001 e o início, de facto, da experimentação do Novo Sistema de Educação no próximo ano lectivo, em 2004, *mais de dois anos já se terão passado(!).*

27. Pode-se então concluir que a opção pela implementação progressiva do Novo Sistema de Educação constitui *o mínimo que se pode perspectivar e realizar*, esperando-se que as condições financeiras sejam mais favoráveis, na medida em que são atendidas as prioridades derivadas dos imperativos que impõe a consolidação da Paz.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, em Luanda, aos 13 de Outubro de 2003.

ANEXO A (DO RELATÓRIO EXPLICATIVO DO CRONOGRAMA DA REFORMA EDUCATIVA E DA ESTRATÉGIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO SISTEMA DE EDUCAÇÃO)

ANEXO A

REPÚBLICA DE ANGOLA
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PLANO DE IMPLANTAÇÃO PROGRESSIVA DAS CLASSES COM PROGRAMAS DE ENSINO DO NOVO SISTEMA DE EDUCAÇÃO*

ANO	Educação Pré-escolar**			ENSINO PRIMÁRIO						1º CÍCLO DO ENSINO SECUNDÁRIO									2º CÍCLO DO ENSINO SECUNDÁRIO											ANO
				Ensino Geral						Ensino Geral						Formº. Básica Profissional			Ensino Geral						Formº. Média Normal			Formº. Média Técnica			
				Edº regular			Edº de adultos			Edº regular			Edº de adultos						Edº regular			Edº de adultos								
	Exp.	Av.	Gen.	Exp.	Av.	Gen.	Exp.	Av.	Gen.	Exp.	Av.	Gen.	Exp.	Av.	Gen.	Exp.	Av.	Gen.	Exp.	Av.	Gen.	Exp.	Av.	Gen.	Exp.	Av.	Gen.	Exp.	Av.	Gen.	
2003	Actividades preparatórias das diferentes fases da Reforma Educativa****																													2003
2004	Inic.			1ª			Alf.			7ª			7ª			7ª			10ª			10ª			10ª					2004
2005		Inic.		2ª	1ª		2ª	Alf.		8ª	7ª		8ª	7ª		8ª	7ª		11ª	10ª		11ª	10ª		11ª	10ª				2005
2006			Inic.	3ª	2ª	1ª	3ª	2ª	Alf.	9ª	8ª	7ª	9ª	8ª	7ª	9ª	8ª	7ª	12ª	11ª	10ª	12ª	11ª	10ª	12ª	11ª	10ª	12ª	11ª	10ª	2006
2007				4ª	3ª	2ª	4ª	3ª	2ª		9ª	8ª		9ª	8ª		9ª	8ª		12ª	11ª		12ª	11ª	13ª	12ª	11ª	13ª	12ª	11ª	2007
2008				5ª	4ª	3ª	5ª	4ª	3ª			9ª			9ª			9ª		12ª			12ª		13ª	12ª		13ª	12ª		2008
2009				6ª	5ª	4ª	6ª	5ª	4ª																13ª				13ª		2009
2010					6ª	5ª		6ª	5ª																						2010
2011						6ª			6ª																						2011
2012	Actividades de avaliação global do Sistema*****																														2012

LEGENDA

* -- Sistema de Educação aprovado a coberto da Lei 13/01 de 31 de Dezembro. O presente Plano não contempla actividades referentes ao Ensino Superior; ** -- No presente Plano apenas se refere à iniciação nas escolas primárias; *** -- A Educação de Adultos funciona nas mesmas instituições que o Ensino Geral; **** -- Preparação da implementação do novo Sistema de Educação (1ª Fase da Reforma Educativa); Exp. -- Experimentação do novo Sistema de Educação (2ª Fase da Reforma Educativa); Av. -- Avaliação e correcção do novo Sistema de Educação com base na Experimentação (3ª Fase da Reforma Educativa); Gen. -- Generalização do novo Sistema de Educação (4ª Fase da Reforma Educativa); ***** -- Avaliação do Sistema de Educação já generalizado (5ª Fase da Reforma Educativa); Formº. -- Formação; Inic. -- Classe de iniciação (Classes funcionando nas escolas primárias); Alf. -- Etapa de Alfabetização da Educação de Adultos. 7ª e 10ª - Classes recebendo alunos das 6ª e 9ª classes com programas de ensino do antigo Sistema de Educação.

ANEXO B (DO RELATÓRIO EXPLICATIVO DO CRONOGRAMA DA REFORMA EDUCATIVA E DA ESTRATÉGIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO SISTEMA DE EDUCAÇÃO)

ANEXO B

REPÚBLICA DE ANGOLA
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PLANO DE EXTINÇÃO PROGRESSIVA DAS CLASSES COM PROGRAMAS DE ENSINO DO ANTIGO SISTEMA DE EDUCAÇÃO*

ANO	Educação Pré-escolar**		ENSINO DE BASE												ENSINO MÉDIO										ANO
			Ensino Regular						Ensino de Adultos***				Formação Básica		Pré- Univ.		Normal				Técnico				
			1º Nível		2º Nível		3º Nível		1º Nível		2º Nível		3º nível												
	Exp.	Gen.	Exp.	Gen.	Exp.	Gen.	Exp.	Gen.	Exp.	Gen.	Exp.	Gen.	Exp.	Gen.	Exp.	Gen.	Exp.	Gen.	Exp.	Gen.	Exp.	Gen.	Exp.	Gen.	
2003	Actividades preparatórias das diferentes fases da Reforma Educativa****																								2003
2004	Inic.		1ª				7ª		Alf.				7ª		7ª		1º		10ª				10ª				2004
2005			2ª				8ª		2ª				8ª		8ª		2º		11ª				11ª				2005
2006		Inic.	3ª	1ª					3ª	Alf.					7ª		3º	1º	12ª	9ª	12ª	9ª	12ª	10ª			2006
2007			4ª	2ª					4ª	2ª					8ª		2º		11ª				11ª				2007
2008				3ª	5ª					3ª	5ª						3º		12ª	9ª			12ª	9ª			2008
2009				4ª	6ª					4ª	6ª																2009
2010						5ª						5ª															2010
2011						6ª						6ª															2011
2012	Actividades de avaliação global do Sistema*****																										2012

LEGENDA

* -- Sistema de Educação em vigor desde 1978 e aprovado a coberto do Decreto 40/80 de 14 de Maio. O presente Plano não contempla actividades referentes ao Ensino Superior; ** -- No presente Plano apenas se refere à iniciação nas escolas do 1º Nível; *** -- A Educação de Adultos funciona nas mesmas instituições que o Ensino Regular; **** -- Preparação da implementação do novo Sistema de Educação (1ª Fase da Reforma Educativa); Exp. -- Experimentação do novo Sistema de Educação (2ª Fase da Reforma Educativa); Av. -- Avaliação e correcção do novo Sistema de Educação com base na Experimentação (3ª Fase da Reforma Educativa); Gen. -- Generalização do novo Sistema de Educação (4ª Fase da Reforma Educativa); ***** -- Avaliação do Sistema de Educação já generalizado (5ª Fase da Reforma Educativa); Pré-Univ. -- Inic. -- Classe de iniciação (Classes funcionando nas escolas primárias); Alf. -- Etapa de Alfabetização da Educação de Adultos; 6ª e 9ª - Classes preparatórias a transição para a 7ª e a 10ª classes do novo Sistema de Educação.

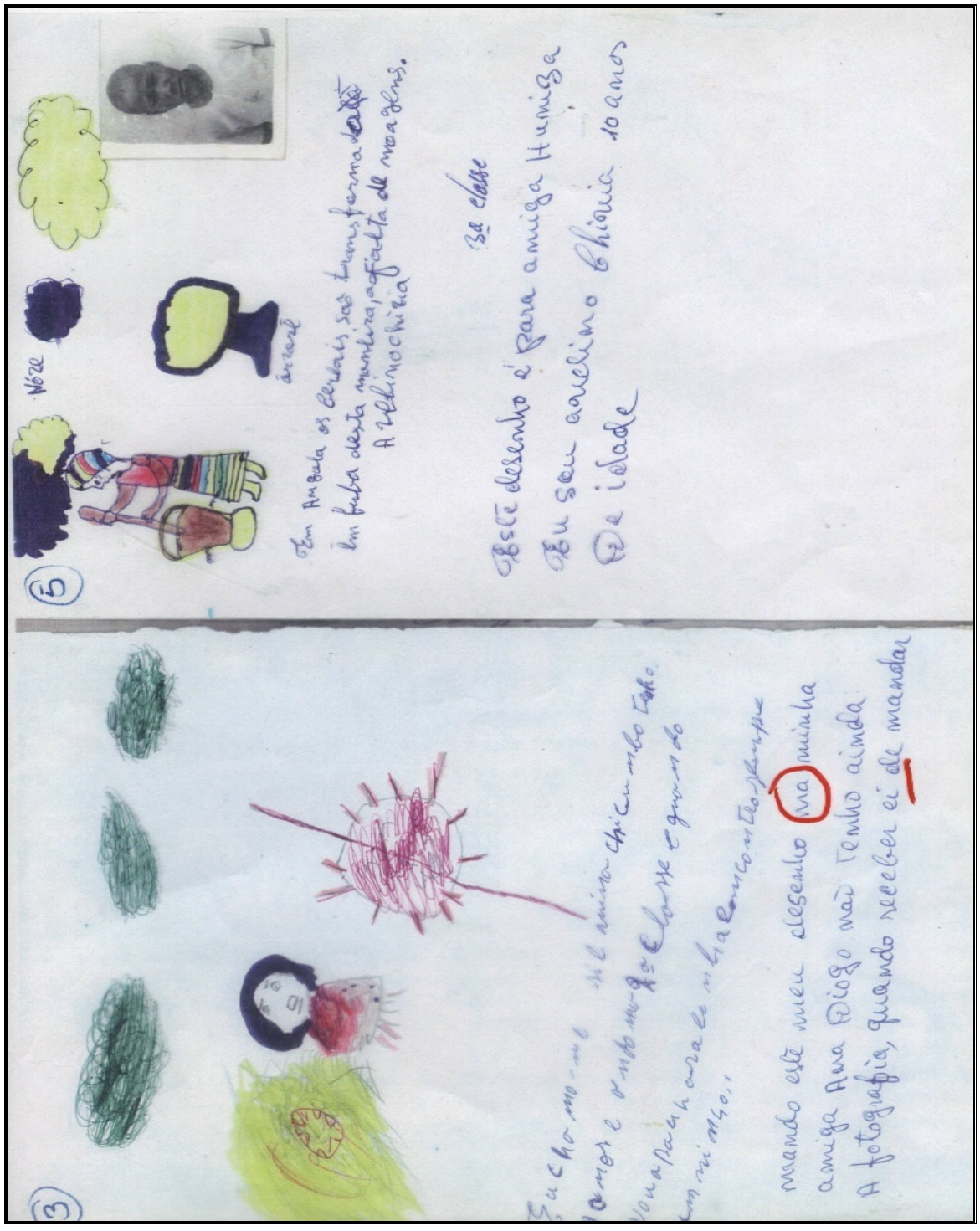
SINTESE DA IMPLANTAÇÃO DOS PROGRAMAS DE ENSINO DO NOVO SISTEMA DE EDUCAÇÃO E DA EXTINÇÃO DOS PROGRAMAS DE ENSINO DO ANTIGO SISTEMA DE EDUCAÇÃO
(ANEXO DO RELATÓRIO EXPLICATIVO DO CRONOGRAMA DA REFORMA EDUCATIVA E DA ESTRATÉGIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO SISTEMA DE EDUCAÇÃO)

SÍNTESE da implantação dos programas de ensino do Novo Sistema de Educação e da extinção dos programas de ensino do antigo Sistema de Educação (Ver Anexos A e B)

	Em algumas instituições de ensino seleccionadas de cada província		Em todas as outras instituições de ensino de cada província
	Experimentação dos novos e extinção dos antigos materiais pedagógicos	**Avaliação e Correcção** dos novos materiais pedagógicos pelo Ministério da Educação	**Generalização** dos novos e extinção dos antigos materiais pedagógicos
Ano 2003	**Preparação** da Implementação do Novo Sistema de Educação		
Ano 2004	Classe de Iniciação, 1ª, 7ª, 10ª ESGeral, 10ª FMNormal		
Ano 2005	2ª, 8ª, 11ª ESGeral, 11ª FMNormal	Classe de Iniciação, 1ª, 7ª, 10ª ESGeral, 10ª FMNormal	
Ano 2006	3ª, 9ª, 12ª ESGeral, 12ª FMNormal	2ª, 8ª, 11ª ESGeral, 11ª FMNormal	Classe de Iniciação, 1ª, 7ª, 10ª ESGeral, 10ª FMNormal
Ano 2007	4ª, 13ª FMNormal	3ª, 9ª, 12ª ESGeral, 12ª FMNormal	2ª, 8ª, 11ª ESGeral, 11ª FMNormal
Ano 2008	5ª	4ª, 13ª FMNormal	3ª, 9ª, 12ª ESGeral, 12ª FMNormal
Ano 2009	6ª	5ª	4ª, 13ª FMNormal
Ano 2010		6ª	5ª
Ano 2011			6ª
Ano 2012	**Avaliação global** do Novo Sistema de Educação		

ANEXO VI – A

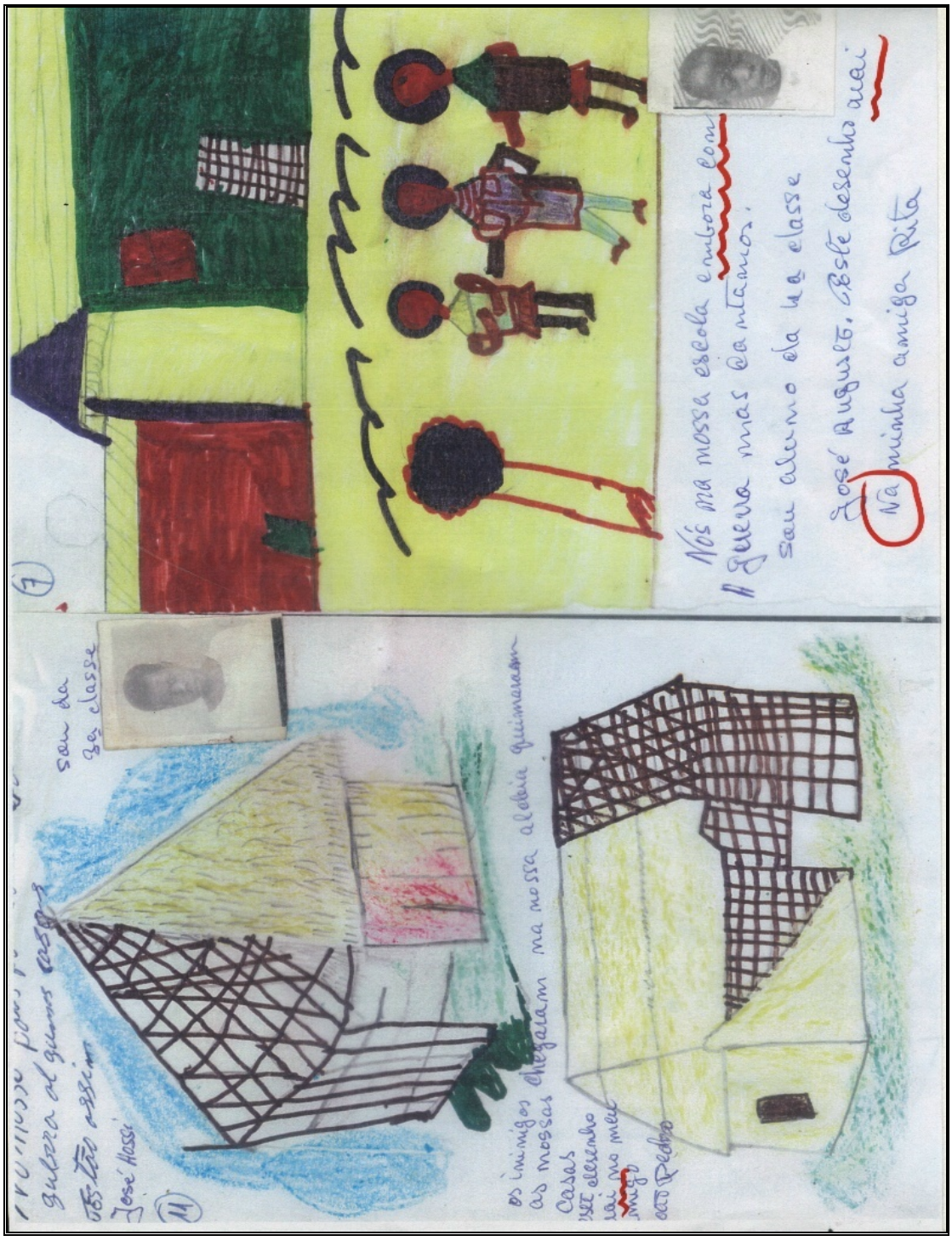
CARTAS DE CRIANÇAS ANGOLANAS ENDEREÇADAS A CRIANÇAS PORTUGUESAS E REDIGIDAS COM O APOIO DOS PROFESSORES[49]



[49] Carta nº 3: "Eu chamo-me Silvina Chicumbo, tenho 9 anos e ando na 2ª classe, quando vou à lenha encontro sempre um ninho". Carta nº 5: "Em Angola os cereais são transformados desta maneira por falta de moagens. Avelino Chivia, 3ª classe".

ANEXO VI – B

CARTAS DE CRIANÇAS ANGOLANAS ENDEREÇADAS A CRIANÇAS PORTUGUESAS[50]



[50] Carta nº 7: "Nós na nossa escola embora [apesar] da guerra cantamos. Sou aluno da 4ª classe José Augusto. Este desenho vai na [para a] minha amiga Rita". Carta nº 11: "No nosso país por causa da guerra algumas casas estão assim. Sou da 3ª classe, José Hossi. Os inimigos chegaram na [à] nossa aldeia [e] queimaram as nossas casas. Este desenho vai no [para o] meu amigo João Pedro".

ANEXO VI – C

ENTREVISTA DE CASTILHO SOARES

O INDEPENDENTE
Semanário de Actualidade e Informação Geral
ANDA
Director: Jorge Raposo Augusto Maria
Ano 3 | N.º 146 | Sábado, 27 de Julho de 2002 | Preço: 40.00Kz

Saepi, s.a.r.l
Sociedade Angolana de Estudos, Publicações e Imagem - Bairro Comandante Valódia, Rua Garcia da Horta n.º 9 - Tel. 43 00 49
Fax: 43 00 50

Discurso directo

Castilho Soares

O homem que "revolucionou" o português

Poucos em Angola o conhecem. Aos 29 anos foi nomeado secretário para a educação e ensino da administração portuguesa em Angola. De sua graça Castilho Soares, esse homem hoje ligado ao fortalecimento da cooperação empresarial Portugal e Angola, via Câmara de Comércio e Indústria, foi não só responsável pela implementação do Plano de massificação do português às zonas rurais de Angola como também "pariu" a Universidade de Angola. Essas duas intervenções mereceram elogios do ministro da Defesa de Angola, Kundy Pahama, e do deputado Alcântara Monteiro. O jornalista Messias Constantino encontrou-o em Lisboa e pediu uma entrevista que ele prontamente acedeu.

Messias Constantino

O IND. - Alguma pesquisa feita, soube que integrou a equipa governativa de Angola, liderada pelo general Deslandes que concebeu e pôs em execução uma reforma profunda do ensino primário, o Plano "Levar a educação à senzala". Fale que consistiu esse Plano e que impacto teve junto das comunidades angolanas?

Castilho Soares (CS) - O plano de ensino "Levar a Escola à Senzala" foi - um pouco como o ovo de Colombo - a forma de contornar as muitas impossibilidades que impediam a expansão do ensino fora dos centros urbanos, designadamente no seio das pequenas comunidades tribais, dispersas na imensidão do território: o isolamento, a dispersão e a itinerância das comunidades; a precariedade dos meios de comunicação; a estrutura social das comunidades tribais e as actividades predominantes de subsistência, em que estavam envolvidas as próprias crianças; a fixação de agentes de ensino nessas comunidades; os meios materiais e financeiros necessários; a própria inexperiência de técnicas pedagógicas adequadas. A essas impossibilidades acresciam ainda questões de natureza legal, decorrentes da concepção unitária do ensino em todos os territórios sob administração portuguesa bem como do facto de o Estado ter transferido para as missões católicas, por efeito do Acordo Missionário com a Santa Sé, a responsabilidade do ensino dos indígenas, isto é, daqueles que não haviam ainda assimilado a cultura e a língua portuguesa. Haverá que reconhecer também uma notória passividade da administração pública e a insensibilidade política dos Governos, face à natural responsabilidade do Estado para com as populações nativas, cuja assimilação cultural era proclamada como o grande desígnio da política ultramarina portuguesa.

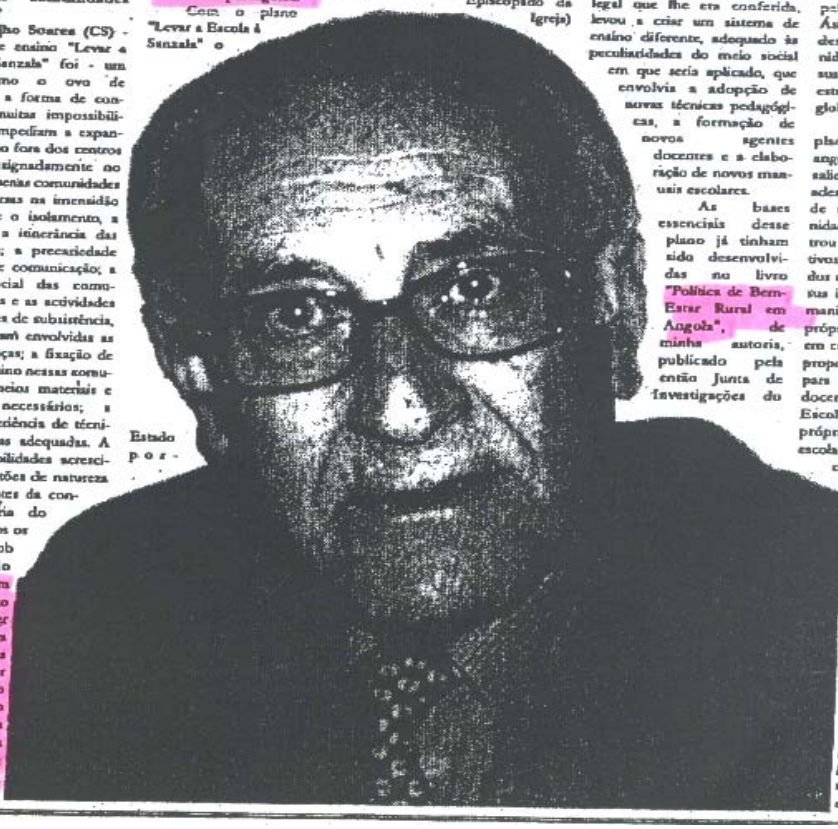
Com o plano "Levar a Escola à Senzala" o Estado português passou a assumir efectivamente as responsabilidades que lhe cabiam no ensino da população. Tal facto pôde ser consumado por motivo de dois factores fundamentais. Por um lado, a revogação do "Estatuto dos indígenas", entretanto decretado, em consequência do que pôde ser considerado sem efeitos (não sem alguma polémica e os protestos do Episcopado da Igreja) a exclusividade do ensino das missões católicas, consagrada no Acordo Missionário, reconhecido embora o elevado mérito da acção que exerciam, de enorme importância e insubstituível.

Por outro lado, a vontade de viragem política que animava o novo Governo Geral de Angola e que, mesmo arriscando ultrapassar a competência legal que lhe era conferida, levou a criar um sistema de ensino diferente, adequado às peculiaridades do meio social em que seria aplicado, que envolvia a adopção de novas técnicas pedagógicas, a formação de novos agentes docentes e a elaboração de novos manuais escolares.

As bases essenciais desse plano já tinham sido desenvolvidas no livro "Política de Bem-Estar Rural em Angola", de minha autoria, publicado pela então Junta de Investigações do Ultramar, o qual resultara dos estudos que eu pudera efectuar no terreno, sobre as estruturas sociais das comunidades tribais e as suas formas de vida. Nele foram reflectidos também os conhecimentos científicos, as estratégias e técnicas que, na época, haviam começado a ser aplicados por organizações internacionais em países da América Central e em alguns países recém-independentes da Ásia e da África, visando o desenvolvimento das comunidades de vida tradicional e a sua integração nas respectivas estruturas económicas e sociais globais.

Quanto ao impacto que o plano teve nas comunidades angolanas, quero começar por salientar a forte e expontânea adesão que, logo na fase inicial de sensibilização das comunidades-alvo, o plano encontrou da parte dos sobas respectivos, os quais foram convidados a participar activamente na sua implementação, através da manifestação da vontade própria de querer uma escola e, em consequência, seleccionar e propor candidatos à formação para o exercício das funções docentes - os "Monitores Escolares"- integrados na própria comunidade. Cada escola seria assim um projecto comunitário mobilizador de toda a população respectiva e, de acordo com a estratégia pretendida, "Português chave de unidade e identidade nacional" transformar-se-ia progressivamente num instrumento-base potenciador do desenvolvimento comunitário, em todas as suas vertentes.

Sabe-se hoje que, em consequência deste plano de ensino, a língua portuguesa teve uma vasta e rápida expansão em todo o



ANEXO VI – D

LÍNGUAS NACIONAIS NO ENSINO EM 2006

Angola, Línguas nacionais

O primeiro-ministro angolano, Fernando da Piedade Dias dos Santos defendeu, em Luanda, a obrigatoriedade do ensino das línguas nacionais, como parte do currículo do sistema educacional no país.

"O ensino e o domínio de línguas nacionais devem ser incentivados em todos os níveis de ensino, tornando obrigatório o estudo das mesmas, como parte do currículo do sistema de ensino" no país, disse, no II encontro sobre línguas nacionais, que decorreu em Luanda. O priimeiro-ministro justificou esta opção pelo facto de a maior parte dos angolanos, sobretudo os jovens, desconhecer "a verdadeira História de Angola" e suas raízes sócio-culturais.[51]

FOTO 7.1 – PINDA SIMÃO, VICE-MINISTRO DA EDUCAÇÃO PARA A REFORMA EDUCATIVA

FONTE: ANGONOTÍCIAS[52]

Línguas nacionais vão entrar no sistema oficial de ensino em 2006.

As línguas nacionais angolanas vão ser introduzidas no sistema oficial de ensino a partir do ano lectivo de 2006, começando pelos primeiros anos de escolaridade, revelou hoje o vice-ministro da Educação, Pinda Simão. "Estamos a trabalhar para a implementação das línguas nacionais nos primeiros anos de escolaridade, na escola primária", afirmou o vice-ministro, salientando que esta medida "é uma forma de promover o desenvolvimento das

[51] *In*, http://www.africamente.com/africamente/artigo.asp?cod_artigo=162967, em 04/09/2004
[52] *In*, ANGONOTÍCIAS *In*, http://www.angonoticias.com/full_headlines.php?id=2249, em 10/09/04

línguas nacionais". Segundo Pinda Simão, que falava aos jornalistas em Luanda, a intenção do Ministério da Educação é "ensinar a língua predominante na zona onde estiver implantada a escola". Em Angola existem cerca de 20 línguas nacionais, das quais se destacam seis mais importantes, entre elas o quimbundo, que é falado nas províncias de Luanda, Malange, Cuanza Norte, Cuanza Sul e Bengo. As outras línguas nacionais de maior expressão em Angola são o quicongo (Uíge e Zaire), umbundo (Benguela, Huambo, Bié e Huíla), otchicuanyama (Cunene), kôkwe (Lunda Norte, Lunda Sul e Moxico) e nganguela (Cuando Cubango). As línguas nacionais são faladas principalmente nos meios sub-urbanos e no interior do país, mas a maior parte da população angolana, estimada em cerca de 12 milhões de habitantes, utiliza habitualmente o português, que é a língua oficial do país.

O anúncio da introdução das línguas nacionais no sistema de ensino ocorre poucos dias depois de ter terminado em Luanda o II Encontro das Línguas Nacionais, onde esta medida foi defendida como uma das mais importantes para preservar este património cultural angolano.Na sessão de abertura, o primeiro-ministro angolano, Fernando Dias dos Santos "Nandó", defendeu a obrigatoriedade do ensino das línguas nacionais no sistema escolar do país, salientando a importância de se criarem condições para que os jovens angolanos possam dominar estas línguas. O governo está a preparar um projecto de lei sobre o Estatuto das Línguas Nacionais, que deverá ser enviado brevemente ao Parlamento, tendo em vista a sua valorização e a promoção da sua utilização. Em declarações à Lusa em finais de Agosto, a directora do Instituto de Línguas Nacionais, Amélia Mingas, tinha alertado para a necessidade de adoptar medidas para preservar as línguas nacionais angolanas, sob o risco delas desaparecerem. "É necessário que fique claro se as línguas nacionais são ou não importantes porque, se elas continuarem a ser ignoradas, correm o risco de desaparecer", defendeu Amélia Mingas.[53]

Governo advoga obrigatoriedade do ensino das línguas nacionais

O Ministério da Cultura realiza a partir de hoje, às 10 horas, no Palácio dos Congressos, o segundo Encontro Nacional sobre Línguas Nacionais, com vista a enriquecer os estatutos da futura Lei das línguas nacionais. Com dez painéis a serem apresentados por técnicos

[53] 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

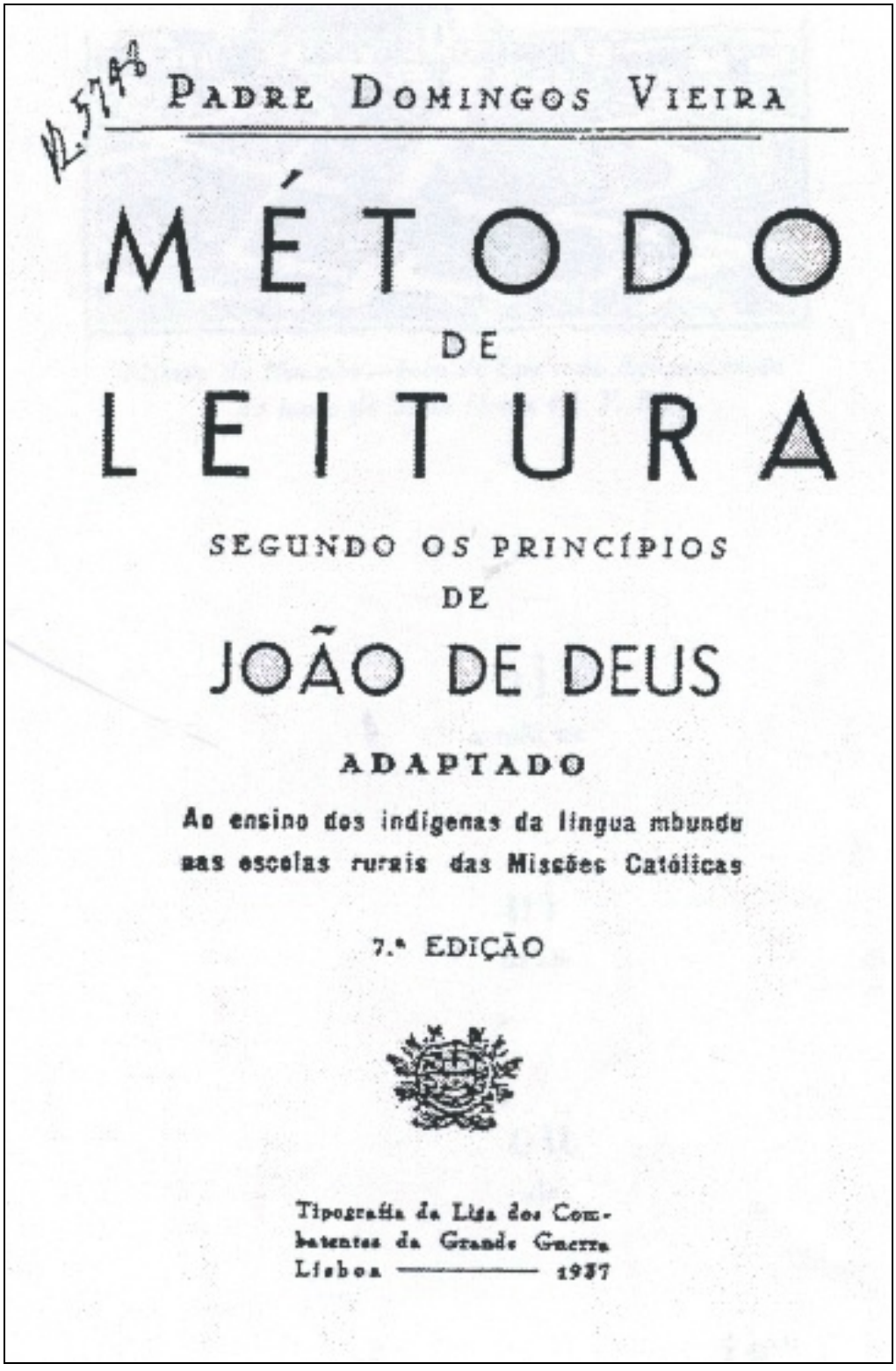
angolanos e um sul-africano, os participantes poderão acompanhar os temas quer em língua oficial portuguesa, quer numa das línguas nacionais. "Línguas nacionais e Mobilização" e "Educação da Juventude" são os dois únicos painéis a serem analisados ainda hoje, enquanto que seis outros estão reservados para amanhã, nomeadamente "Línguas nacionais e Religião", "Línguas nacionais e Direito Costumeiro", "Línguas nacionais e Actividade Rural", "Línguas nacionais e Desenvolvimento Sustentável", "Línguas nacionais e Integração Regional", "Línguas nacionais e Comunicação Social".

Segundo o director do Departamento de Documentação e Informação do Mincult, Lourenço Roque, esta actividade conta com duzentas pessoas interessadas pela valorização das línguas nacionais, entre as quais destacam-se entidades religiosas, autoridades tradicionais, linguístas, jornalistas e estudantes de Letras.
Por outro lado, dezenas de crianças de um dos lares infantis da capital do país farão parte da sessão de abertura, para apresentarem uma mensagem numa das línguas nacionais, relacionada com a valorização das mesmas.

De acordo com a directora do Instituto de Línguas Nacionais, Amélia Mingas, há necessidade urgente de se implementar as línguas nacionais no sistema de ensino de base, por serem um veículo de cultura. Acrescentou que o projecto ganhará maior consistência no próximo ano, com a entrada em regime experimental. Amélia Mingas deu ainda a conhecer que a formação dos professores para línguas nacionais deve ter o mesmo sentido de realidade, aprofundamento e cientificidade, tal como os docentes de Português, Inglês ou qualquer outra língua. Entretanto, a linguísta defende que todas as línguas nacionais devem ser ensinadas pois, cada cidadão tem o direito de conhecer no mínimo a sua língua materna. Recorde-se que o primeiro encontro nacional aconteceu em 1991, em Luanda.[54]

[54] JORNAL DE ANGOLA (2 de Setembro de 2004), *Governo advoga obrigatoriedade do ensino das línguas nacionais*; Luanda

ANEXO VII – A



PADRE DOMINGOS VIEIRA

MÉTODO DE LEITURA

SEGUNDO OS PRINCÍPIOS DE

JOÃO DE DEUS

ADAPTADO

Ao ensino dos indígenas da língua mbundu nas escolas rurais das Missões Católicas

7.ª EDIÇÃO

Tipografia da Liga dos Combatentes da Grande Guerra
Lisboa ——— 1937

Missão do Huambo — foco de Luz e da Evangelização ao longo da linha férrea (C. F. B.)

ai

a mãi ue

ui

haka

ou

ale

eu

ame

ia

ndaele