

A watercolor illustration depicting two women in a tent. The woman on the left is seated, wearing a red headscarf and a red top, with her eyes closed in a state of distress or grief. The woman on the right is kneeling, wearing a blue top and a headscarf, looking down. The tent is made of red fabric. The overall mood is somber and evocative.

Filipe Zau

ANGOLA:

Trilhos para o Desenvolvimento

temas educacionais



Filipe Zau

**ANGOLA:
TRILHOS PARA O DESENVOLVIMENTO**

UNIVERSIDADE ABERTA

Lisboa, 2002

Capa: Desenho de Arlette Marques.
Arranjo Gráfico de Alberto Monteiro.

Copyright © **UNIVERSIDADE ABERTA** — 2002
Palácio Ceia • Rua da Escola Politécnica, 147
1269-001 Lisboa – Portugal
www.univ-ab.pt
e-mail: cvendas@univ-ab.pt

TEMAS EDUCACIONAIS; N.º 19
ISBN: 978-972-674-564-8



FILIPE ZAU

Músico, compositor e poeta, é licenciado em Pedagogia pelo CEUB (Brasília), desde 1988, em Administração Escolar, pelo ISCE, (Odivelas), desde 1994, e em 1999 obteve o grau de Mestre em Relações Interculturais pela Universidade Aberta (Lisboa) após preparação e defesa da dissertação “A Cooperação entre a Língua Portuguesa e as Línguas Nacionais Africanas: uma necessidade pedagógica do Ensino Primário em Angola”, com a classificação de *Muito Bom*. Prepara actualmente o seu doutoramento na mesma área. Foi Chefe do Departamento de Superação da Direcção Nacional de Formação de Quadros de Ensino do Ministério da Educação da República de Angola e, posteriormente, Adido Cultural da Embaixada da República de Angola em Portugal e Conselheiro, junto do Secretariado Executivo da CPLP, com funções de Assessor para os Assuntos de Educação, Cultura e Desportos. Neste âmbito, participou na preparação e realização de Conferências dos Chefes de Estado e de Governo, de Conselhos de Ministros, do Comité de Concertação Permanente e representou a mesma Organização multilateral em Reuniões Sectoriais e Técnicas, bem como na implementação e funcionamento do IILP – Instituto Internacional de Língua Portuguesa. Participou, como convidado, em Congressos, Seminários e Colóquios em Angola, Portugal, Brasil, Espanha e França.

Agradecimentos

Antes de todos, ao Povo Angolano, para mim, fonte inesgotável de inspiração e de aprendizagem. A Felisbela Matos, José Reis, Augusto Jaime Jukuima, Firmina Sousa e Antónia Manuela de Castro, cujas entrevistas integro em anexo; À Lykas, Tânia e Yara, bem como aos meus outros familiares e a todos os amigos, muitos, que, circunstancialmente, sempre se mostraram abertos para me apoiarem, sem horas nesta reflexão.

Foi com satisfação que mergulhei, durante alguns dias, nesta obra, fruto de um longo trabalho de pesquisa, que culminou num Mestrado em Relações Interculturais, na Universidade Aberta, respeitada Instituição não só em Portugal, mas também no meu País.

Em “Angola: Trilhos para o Desenvolvimento” denuncia-se a tentativa para dissociar a Educação e Cultura, levada a cabo por uma política assimilacionista de outros tempos.

O sentido amplo, do conceito de Educação leva-nos, hoje, a ir muito mais longe do que à mera transmissão e assimilação de conhecimentos em que se exige o cumprimento de um programa curricular. A identidade de um povo é o seu principal garante de soberania. Daí a importância do contacto das nossas crianças, não só com os tradicionais livros de instrução, mas também com os diferentes valores da nossa Cultura. Isso permitir-nos-á aproximar mais das famílias inseridas nas diferentes comunidades. Daí à gestão participativa nas escolas, será um passo. Só assim será possível aproximar as famílias das escolas, fazendo-as interagir, granjeando assim o respeito mútuo que se devem em benefício de todos e, consequentemente, do processo educativo voltado para o desenvolvimento de Angola.

À medida que continuamos a trabalhar para que se concretize a Paz efectiva no nosso país, para todos nós beneficiarmos de uma maior justiça social, Filipe Zau mostrou-se um investigador atento às questões educativas do futuro. A educação é cada vez mais, em Angola, o sector de eleição, em prol do desenvolvimento. Em “Angola: Trilhos para o Desenvolvimento” a elite angolana e a sua classe política; a sociedade civil nas suas mais variadas vertentes; bem como os estudiosos e investigadores em Educação, nomeadamente em multi e interculturalidade, encontrarão nesta obra matéria de reflexão e de estudo. Assim contribuiremos todos para um futuro mais promissor para as gerações do Amanhã, para as quais trabalhamos Hoje.

Lisboa, 18 de Janeiro de 2002

Oswaldo de Jesus Serra Van-Dúnem
Embaixador de Angola em Portugal

Esta obra meritória de Filipe Zau vem colocar o dedo numa das questões de maior actualidade e controvérsia em matéria de desenvolvimento de África. Com efeito, não são raras as ocasiões em que as instâncias internacionais se debruçam sobre a problemática da educação e das suas múltiplas e intrincadas inter-relações com a cultura e o desenvolvimento. Regra geral essas reuniões terminam recomendando no sentido de se eleger a cultura como fonte incontornável da educação para o desenvolvimento.

O esforço de investigação patente no presente trabalho reflecte a complexidade desta temática que, acredito, o autor não pretendeu esgotar. No entanto, o caminho percorrido neste empreendimento constitui, indiscutivelmente, uma contribuição importante para trazer luz a um debate que ainda 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. A situação não se compadece com mais delongas e impõe uma profunda reforma dos seus sistemas educativos para que se possam gerar auto-confiança e imaginação, enquanto sementes indispensáveis ao despoletamento de um ambiente potenciador da criatividade e do desenvolvimento, assentes nos mais diversificados segmentos culturais, numa perspectiva de multiculturalidade, enquanto expressão de tolerância e respeito pela diferença e como factor de coesão nacional e estabilidade social.

A sustentabilidade do desenvolvimento e a renascença Africana devem ter como pressuposto o reconhecimento das culturas locais, incluindo as línguas enquanto depositárias da incomensurável reserva de sabedoria tradicional.

Lisboa, 21 de Janeiro de 2002

Zeferino Martins
Secretário Executivo Adjunto da Comunidade
dos Países de Língua Portuguesa

“... no meio do caminho tinha uma pedra...”

Carlos Drummond de Andrade¹

“... no caminho doloroso das coisas.”

João Maimona²

¹ Poeta brasileiro.

² Poeta angolano.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

1.	Introdução	23
1.1	Organização	27

CAPÍTULO I – O CONTEXTO SOCIOCULTURAL

1.	Contexto Geográfico da República de Angola	31
2.	Contexto histórico da República de Angola	35
2.1	A pré-história angolana	36
2.2	A invasão dos povos Bantu	38
2.3	A formação dos Reinos	39
2.4	A resistência à ocupação colonial	44
2.5	A colonização portuguesa	48
3.	A população angolana	55
3.1	O Grupo Bakongo	59
3.2	O Grupo Ambundo	61
3.3	O Grupo Ovimbundo	62
3.4	O Grupo Lunda – Quioco	63
3.5	O Grupo Ganguela	64
3.6	O Grupo Nhaneka – Humbe	65
3.7	O Grupo Ovambo	66
3.8	O Grupo Herero	66
3.9	O Grupo Okavango	67
3.10	O Grupo Khoisan	67
3.11	O “Grupo” de maior contacto com a cultura portuguesa	68
4.	Caracterização da Educação e Ensino em Angola nos primeiros dois anos após a independência, a nível dos quatro primeiros anos de escolaridade	69
5.	A Herança Colonial	72
5.1	O ensino nas missões católicas e protestantes	73
5.2	O ensino do Estado	89
5.3	O princípio da assimilação como forma de promoção social	98

6.	Razões que justificam hoje a existência e a utilização da Língua Portuguesa, como língua oficial e língua de escolaridade	101
7.	Primeiras conclusões	104

CAPÍTULO II – O ACTUAL SISTEMA DE ENSINO

1.	Enquadramento Geral	109
1.1	África e o Mundo sob visão das Organizações Internacionais	109
1.2	Indicadores da República de Angola	115
1.2.1	Política Educativa Angolana	117
1.2.2	As características básicas do sistema de Educação e Instrução	119
2.	O primeiro Sistema Educativo Angolano após a Independência (1977-1991)	120
2.1	As Instituições	120
2.1.1	Instituições para a educação pré-escolar	121
2.1.2	Escolas de Base	122
2.1.3	Institutos do Ensino Médio	122
2.1.4	Escolas de Ensino Superior	123
2.1.5	Escolas Especiais e outros estabelecimentos de ensino	125
2.1.6	Instituições para a educação dos adultos e aperfeiçoamento profissional	126
2.2	Os subsistemas	127
2.2.1	Subsistema do Ensino de Base	127
2.2.2	Subsistema do Ensino Técnico-Profissional	129
2.2.3	Subsistema do Ensino Superior	131
2.2.4	A estrutura de formação de professores	132
2.2.5	Escolas Provisórias	134
2.3	Balanço do primeiro Sistema Educativo Angolano após a Independência	135
2.3.1	Considerações Gerais	135
2.3.2	Quadros angolanos formados pelo sistema educacional até 1991	137
2.3.3	Diagnóstico sobre o funcionamento do Sistema de Educação em Angola, a nível do Ensino de Base Regular	137

3.	As alterações de 1991	149
3.1	O Novo Sistema de Educação e Ensino. Estratégias delineadas	149
3.1.1	Caracterização do Subsistema de Ensino Geral Regular	152
3.1.2	Caracterização do Subsistema de Formação de Professores	154
3.1.3	Subsistema do Ensino de Adultos	156
3.2	Estratégia de Implementação do Novo Sistema de Educação e Ensino	158
3.3	Síntese	160

CAPÍTULO III – UM PROBLEMA EDUCATIVO RELEVANTE: A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

1.	A tensão doutrinária	163
1.1	Diversidade linguística e assimilacionismo cultural	167
1.2	Diversidade linguística e integracionismo cultural	168
1.3	Diversidade linguística e pluralismo cultural	169
1.3.1	Considerações na base da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos	171
1.3.2	A diversidade linguística no espaço da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP	180
2.	O Bilinguismo como facto	192
2.1	Conceito de Bilinguismo	192
2.2	A problemática do Bilinguismo	192
2.3	A personalidade do Bilingue	195
2.3.1	Bilinguismo Individual e Bilinguismo Social	195
2.3.2	Razões que justificam a existência do Bilinguismo	197
3.	O Bilinguismo como estratégia	200
3.1	A necessidade de uma Educação Bilingue	200
3.2	Exemplos de algumas interferências da estrutura linguística Bantu na linguística portuguesa	201
3.2.1	Aspectos fonéticos	202
3.2.2	Aspectos morfo-sintácticos	202
3.3	O domínio da comunicação como factor decisivo de aprendizagem	207
3.3.1	Órfãos de guerra e plurilinguismo	209
3.4	O conceito de democratização no ensino e a utilização das línguas africanas na educação	210

3.5	O papel das línguas africanas no desenvolvimento	217
4.	Em síntese	222

CAPÍTULO IV – SITUAÇÕES OBSERVADAS

1.	O processo de Superação de Professores (um estudo de caso – 1979)	225
1.1	Pequeno histórico do processo	225
1.2	A estratégia de funcionamento do curso	226
1.3	Dificuldades constatadas	227
1.4	Medidas tomadas	229
1.5	Comentário	230
2.	O inquérito de 1994 – A sensibilidade à introdução das línguas africanas no ensino	231
2.1	Consulta aos responsáveis da educação e professores	231
2.1.1	Objectivos	231
2.1.2	Resultados	231
2.2	Consulta aos Encarregados de Educação (1994)	238
2.2.1	Objectivos	240
2.2.2	Resultados	241
2.3	Comentários	244
2.3.1	Sobre o inquérito feito aos responsáveis e professores do sector da Educação em 1994	244
2.3.2	Sobre o inquérito feito aos Encarregados de Educação em 1994	245
3.	Análise de uma experiência singular (1998)	246
3.1	Objectivos	246
3.2	Resultados	247
3.3	Comentários	250
4.	Entrevistas	251
4.1	A questão em jogo	251
4.2	Comentários	251
5.	Considerações adicionais	252

CAPÍTULO V – ALGUMAS SUGESTÕES

1.	Algumas sugestões	257
----	-------------------	-----

BIBLIOGRAFIA	263
---------------------	-----

ANEXOS

– Respostas da professora Felisbela Matos, directora do colégio “Maria Montessori”, em 15/04/98	283
– Respostas do professor José Reis, um dos responsáveis do Ministério da Educação, em 16/04/98	286
– Respostas do Dr. Augusto Jaime Jukuima, Deputado da Assembleia Nacional Angolana pela UNITA, em 23/06/98	290
– Respostas da Sra. D. Firmina Sousa, responsável do Ministério da Educação, em 16/04/98	294
– Respostas da Dra. Antónia Manuela de Castro, responsável do Ministério da Cultura, em 19/04/98	296
Fig. A.1. Angola no contexto africano	299
Fig. A.2. Diagrama da População Africana e Europeia	300
– Capa do Evangelho de S. Mateus em Kimbundu	301
– Capa do Dicionário Complementar Português-Kimbundu-Kikongo, compilado pelo Pe. António da Silva Maia	302
– Mapa dos Resultados Gerais do Aproveitamento dos Monitores no 1.º Curso Intensivo	303
– Mapa dos Resultados Gerais do Aproveitamento dos Monitores nas Primeiras provas de Recuperação	304
– Questionário dirigido aos Responsáveis do Sector da Educação e Professores	305
– Questionário dirigido aos Encarregados de Educação	314

Prefácio

Quando o Filipe Zau me convidou para prefaciar esta obra, senti-me grato e honrado.

Senti-me grato, porque é motivo de grande alegria, para qualquer professor, verificar o reconhecimento da sua modesta contribuição como mero recurso facilitador, para a construção de uma obra que não é sua, por parte do seu autor. Sabendo que nos dias que correm, a investigação científica não é um acto isolado fruto de mentes geniais, mas constitui o resultado da combinação do trabalho individual (e por vezes solitário) do investigador, com uma multiplicidade de contribuições do colectivo da comunidade científica, é sempre bom verificar que há autores que não o esquecem, e que conseguem ultrapassar a fasquia do narcisismo fácil para assumir-se, com a indispensável humildade académica, como um elo de uma cadeia de produtores de conhecimento.

A honra deve-se, sobretudo, à simpática, mas persistente insistência com que me *encostou à parede, obrigando-me* a orientá-lo na construção da dissertação com que alcançou o grau de Mestre em Relações Interculturais. Sendo o autor quem é, uma personalidade rica e complexa, professor, músico e poeta, feito pelas circunstâncias diplomata, que se quis assumir como académico, optando pelo difícil trilho do protocolo científico, a tarefa de o orientar constituiu um desafio, mas também uma honra.

O papel objectivamente comprometido que, tem desempenhado como profissional e como cidadão no projecto da construção do seu país, obrigou Filipe Zau a uma considerável vigilância epistemológica sobre o seu desempenho como investigador. A conciliação dos dois papéis não foi fácil, mas o

resultado emerge, evidente, ao longo das páginas que se seguem: trata-se sem dúvida de uma obra polémica, mas em que o autor se esforça, a meu ver com êxito, por *separar as águas* do olhar de cidadão militante e empenhado, e da perspectiva serena e distanciada do académico.

Perpassa ao longo do texto uma evidente intencionalidade política: a de contribuir, através da pesquisa efectuada, para a melhoria da condição educativa do seu país. É evidente, no texto, a perspectiva personalista de quem considera que o ser humano é singular e *inclinável*, devendo por isso ser respeitado por todas as decisões que lhe digam respeito. Mas também ressalta o cuidado do investigador com a identificação e verificação das fontes e com a construção rigorosa de um dispositivo conceptual e metodológico, que procura dar consistência a todo o discurso, numa corajosa busca da *verdade possível* de alcançar.

O campo sobre que incide a investigação é vasto e complexo, uma vez que resulta do entrecocar da cultura, da história, da geografia e da política em Angola: trata-se de identificar o quadro de ameaças e de oportunidades educativas que se perfilam ao olhar do investigador, resultantes de um país com uma enorme dimensão territorial, com uma longa história de encontros e desencontros entre povos, de que resultou uma configuração social única, marcada por uma diversidade cultural assinalável, mas ao mesmo tempo pelo cimento identitário de um Passado partilhado e de um *querer comum* político e social.

Nesta moldura complexa, o autor definiu como objectivo da sua investigação, procurar entender até que ponto a língua era ou não importante, como instrumento de comunicação educacional, na eficácia e na eficiência do ensino dos primeiros anos de escolaridade das crianças angolanas.

Para alcançar tal objectivo, Filipe Zau optou por fazer um estudo exploratório, uma vez que o conhecimento científico sobre a questão é reduzido e o património de informações disponíveis não é famoso, tanto mais que a conjuntura político-

-militar das últimas décadas impede a realização de estudos empíricos em grande parte do território.

O *reconhecimento* do terreno de estudo foi efectuado, na boa tradição dos estudos exploratórios, com recurso ao cruzamento de várias técnicas e fontes. Com esta estratégia de *contrastação* o autor procurou validar as informações recolhidas e construir um dispositivo de interpretação da realidade observada. Ao longo da obra, vamo-nos apercebendo do cuidado metodológico do autor, o que contribui, naturalmente, para lhe conferir credibilidade.

Em apoio da pesquisa documental e do trabalho empírico, Filipe Zau socorre-se de um acervo conceptual diversificado, originário das Ciências Sociais, particularmente da Antropologia, da Geografia, da História, das Ciências da Educação e até da Linguística. Em meu entender o resultado é feliz, conseguindo ultrapassar o risco do sincretismo teórico, uma vez que a linha de rumo essencial – pautada pelo olhar do educador e das Ciências da Educação – é cuidadosamente mantida.

O livro está organizado em cinco capítulos, precedidos de uma introdução e completados com uma série de interessantes anexos. Cada um dos capítulos termina com uma secção de *síntese*, o que permite ao leitor alternativas de leitura, possibilitando-lhe, por exemplo uma aproximação *em espiral* (ou *em zoom*) da temática do livro, em complemento da tradicional leitura linear (seguindo a ordenação das páginas).

No primeiro capítulo o autor começa por esboçar em traços gerais, o contexto geográfico, histórico, étnico e educativo do objecto de estudo. Da sua leitura emergem as principais causas impeditivas do desenvolvimento do ensino em Angola, que o autor nomeia desassombradamente: *a escravatura, a dominação espanhola, a carência de um plano, a falta de acção dos governantes e a expulsão dos religiosos (...)* e (...) *as teorias racistas, que imperaram de forma radical a partir da segunda metade*

do século XIX (cfr. síntese do primeiro capítulo). A necessidade de se considerar a importância política e educacional da diversidade linguística num quadro axiológico de pluralismo cultural que procure ultrapassar o assimilacionismo tradicional surge, desta reflexão, como uma consequência natural.

No segundo capítulo, são descritas as principais características do sistema educativo de Angola após a independência, fazendo-se referência à evolução recente, nomeadamente às tentativas de reforma promovidas em 1991. Dos factos descritos e analisados, Filipe Zau conclui da necessidade de formação de quadros a um ritmo mais rápido e com melhores qualificações, como condição *sine qua non* para um processo de desenvolvimento sustentável.

No terceiro capítulo, Zau debruça-se especificamente sobre o problema da diversidade linguística como um facto a ter em conta em qualquer estratégia educativa. Começando com uma discussão de natureza conceptual sobre a tensão recorrente entre as doutrinas da assimilação, da integração e do pluralismo cultural, o autor assume-se claramente defensor desta última, pelo modo como discute o fenómeno do bilinguismo, considerando ser indispensável ter em conta a *circunstância bilingue* no processo de comunicação educacional.

O quarto capítulo apresenta três estudos de caso, correspondentes a três diferentes momentos da história recente em Angola: o programa de superação de professores (1979), o lançamento do inquérito sobre a sensibilidade à introdução das línguas nacionais africanas no ensino (1994) e a análise de uma experiência num colégio particular que introduziu nos seus *curricula* o ensino de línguas africanas (1997/98). O capítulo remata com a sugestão de um modelo de análise para o processo de ensino/aprendizagem, aplicando-o ao diagnóstico realizado em 1986, para salientar duas omissões: a análise da qualidade da relação comunicacional entre aluno e professor baseada na questão da compreensão e uso da língua e a ausência de uma

estratégia educativa para lidar com alunos com dificuldades no uso da língua oficial de ensino.

O trabalho termina com a indicação de algumas sugestões:

- valorizar-se mais a questão da comunicação educacional como variável estratégica do sucesso escolar;
- ter mais em conta que o sucesso escolar decorre em grande parte das capacidades linguísticas dos alunos e dos professores que, por seu turno, se fundamentam nos seus conhecimentos prévios da língua de trabalho (aqui aproxima-se claramente da teoria de Ausubel sobre a aprendizagem significativa);
- promover um bilinguismo de qualidade nos quadros civis e militares angolanos, de que os educadores são um grupo estratégico, como condição para o melhoramento das redes de comunicação indispensáveis ao processo de desenvolvimento do país, através de um programa concertado de formação contínua, no caso dos educadores, tal preparação é condição indispensável para melhorar o ensino;
- utilizar mais os meios de comunicação social como instrumentos de consolidação de uma estratégia de coexistência pacífica das diversas línguas locais com a língua oficial;
- finalmente, tirar partido das redes internacionais actualmente existentes como recurso para o desenvolvimento de tal processo.

Com esta obra interessante, difícil e corajosa, Filipe Zau contribuiu para identificar algumas das principais razões para o insucesso escolar em Angola, nomeadamente a unicidade de um sistema educativo que se confronta com um sistema de exigências diversificado. Expressão dessa unicidade, a questão da língua como instrumento de comunicação deve ser cuidada e corajosamente tomada como fonte de reflexão, pois a

unicidade linguística num quadro multilíngue e multicultural já provou que não é eficaz.

O estudo é exploratório. Muito ficou por dizer. Mas pelo trilho empreendido e pelas pistas que aponta, esta pesquisa deve, a meu ver, continuar, pela utilidade de que se reveste tanto em termos de política educativa, como ao nível micro, para que os meninos de Angola possam ter melhores ferramentas para construir o Amanhã que será seu.

Prof. Doutor Hermano Carmo
Pró-Reitor da Universidade Aberta

INTRODUÇÃO

1. Introdução

Este trabalho tem a sua génese na investigação que realizei, no âmbito do Mestrado em Relações Interculturais, em Lisboa, na Universidade Aberta. Nesse contexto fiz e defendi a dissertação “A cooperação entre a Língua Portuguesa e as Línguas Nacionais Africanas: Uma necessidade pedagógica do ensino primário em Angola”. O respectivo júri foi presidido pela Senhora Vice-Reitora, Professora Catedrática Maria Emília Ricardo Marques, que arguiu, e me incitou a publicar a mesma; pelo Senhor Pró-Reitor, Professor Doutor Hermano Carmo, que orientou a investigação e ainda pelo Senhor Professor Doutor António Custódio Gonçalves da Universidade do Porto. Aos dois primeiros devo a coragem de academicamente, enfrentarem esta questão, numa altura em que a denúncia da glotofagia, da Língua Portuguesa face às línguas africanas dos Países de Língua Oficial Portuguesa, era considerada uma atitude quase subversiva, estigmatizada por quem a colocava, como mero antiportuguesismo. Mas, posteriormente, vi que apenas os apologistas conscientes (ou inconscientes) do branqueamento da memória colectiva dos povos, a quem muitas vezes hipocritamente chamamos “irmãos”, poderiam proceder deste modo. Não os académicos, nem os verdadeiros irmãos. Pois estes têm o necessário sentido da alteridade e de cooperação em prol do conhecimento e do desenvolvimento.

Terminei a dissertação sem antes ter tomado qualquer contacto com a obra do cabo-verdiano Professor Doutor Manuel Veiga, nem com o livro “Bilinguismo ou Diglossia?”¹, da

¹ DUARTE, Dulce Almada (1998), *Bilinguismo ou Diglossia?*, Spleen edições, Praia, Cabo Verde.

linguista cabo-verdiana Dulce Almada Duarte. Foi pena, pois de certeza que muito me teria socorrido deles. Muito devo às linguistas angolanas Professora Doutora Amélia Arlete Mingas, Dra. Irene Guerra Marques e à historiadora angolana Dra. Rosa Cruz e Silva, que me despertaram para as questões focadas neste livro. Recorri à leitura das obras das duas últimas para contextualizar este trabalho, de índole educativa, na sua dimensão linguística e histórica.

Devido à escassez de documentação fiável, a actual pesquisa foi organizada sob o formato de estudo exploratório². De acordo com esta estratégia recorri a uma diversidade considerável de fontes, quer de ordem documental, quer vivas, precedendo-se de acordo com as circunstâncias, a análises de natureza qualitativa ou quantitativa.

Assim sendo, as fontes recolhidas e utilizadas assentaram em:

- monografias e artigos de diversas proveniências;
- resultados de encontros governamentais e de profissionais de ensino;
- documentos de missionários e outros religiosos que, durante séculos, tiveram (têm ainda) uma acção directa no ensino em Angola, nomeadamente em aspectos sobre os quais o objecto de estudo do trabalho de dissertação se debruçou;
- dados estatísticos existentes;

² Seltiz, Jahoda Deutch e Cook, classificam as pesquisas em Ciências Sociais, em *estudos exploratórios, estudos descritivos e estudos verificadores de hipóteses causais*. Por seu turno Bernard Philips, num esforço de tipificação das diversidades das pesquisas em Ciências Sociais, ocasionada pela sua juventude e pela complexidade do seu objectivo, classifica as investigações de acordo com dois contextos: *um contexto de descoberta*, para objectivos de estudo sobre os quais existe pouca informação sistematizada e um *contexto de verificação* para estudos em campos já com bastante pesquisa feita, in CARMO, Hermano, *Ensino Superior a Distância – contexto mundial* (1997), Lisboa, Universidade Aberta, p. 58.

- legislação diversa;
- depoimentos de informadores qualificados, recolhidos através de entrevistas em profundidade;
- resultados de inquéritos, feitos através de questionários elaborados para o efeito.

Toda a informação recolhida foi analisada e posteriormente confrontada, pelo autor, de modo a procurar encontrar a coerência necessária para uma melhor explanação e compreensão desta problemática.

Pensamos assim ter contribuído para identificar, de entre as razões para a fraca rendibilidade do Sistema de Educação e Ensino em Angola, aquelas que mais poderão contribuir para o elevado índice de insucesso escolar, sobretudo no 1.º nível do ensino de base, uma vez que este patamar constitui o ponto de partida para toda a verticalidade do Sistema. No entanto, é nosso entendimento que o estudo de diagnóstico feito pelo Ministério da Educação de Angola, em 1986, não se debruçou sobre todos os indicadores que contribuem para o baixo rendimento do sistema educativo, mormente sobre o princípio da unicidade do Sistema de Educação e Ensino, que não teve em conta possíveis formas de descentralização e/ou de diversificação, num país de dimensões bastante consideráveis, caracterizado pela coexistência de várias línguas e várias culturas, a par da língua de escolaridade – a Língua Portuguesa.

Tendo em conta a importância da comunicação professor/alunos, alunos/professor e alunos/alunos para que o processo educativo ocorra, este aspecto constitui, para mim, um dos factores principais, que concorrem para o fraco rendimento do Sistema Educativo Angolano, principalmente no 1.º nível do ensino de base, dada a falta de cooperação entre a Língua Portuguesa e as línguas africanas de Angola. Daí a inferência, de que o insucesso, traduzido por elevadas taxas de repetência e de abandono – *em cada 1.000 crianças angolanas, que ingressam*

na 1.^a classe, somente 142 concluem o 1.^o nível – nos quatro primeiros anos de escolaridade – dos quais 34 transitam sem repetições de classe, 43 com uma repetição e 65 alunos com duas ou três repetições³ – se fica a dever, sobretudo, a inadequações resultantes da utilização “mecânica” do Português, enquanto língua de escolaridade. Este factor é agravado por um sistema de administração centralizado, com modelos de organização unificados, num país de diversificação cultural e com vários códigos linguísticos.

O objectivo perseguido, como é obvio, é o de uma maior rendibilização do sistema educativo, atacando a base da pirâmide educacional. Mas, por outro lado, apresentar contribuições ao Ministério da Educação e Cultura de Angola, que levem este a encarar a possibilidade de um novo modelo de Administração e Gestão Pedagógica, que tenha em consideração a realidade, a partir da diversidade cultural e das línguas maternas das crianças angolanas, que frequentam as escolas primárias no todo nacional.

Nem tudo o que queria investigar (e até equacionar) sobre a problemática que está na base deste trabalho se tornou exequível, sobretudo no que respeita ao trabalho de campo. Lamentavelmente a situação de guerra vivenciada em Angola, não me permitiu ir muito além da capital, Luanda. Fica no entanto a esperança de, no futuro, continuar esta tarefa⁴.

Lancei-me de peito aberto para esta complicada senda. Mas valeu a pena. Havia que pôr o dedo na ferida, relatando, equacionando e propondo aquilo que muitas vezes os africanos não

³ RELATÓRIO DE BALANÇO DO TRABALHO REALIZADO PELO GRUPO DE PROGNÓSTICO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DA REPÚBLICA POPULAR DE ANGOLA, DO MÊS DE MARÇO AO MÊS DE JUNHO DE 1986, Etapa Diagnóstica, Luanda, MED.

⁴ Os nomes e localidades de origem *bantu* apresentam diferentes tipos de grafia, conforme a origem das fontes consultadas. Mas há uma tendência de uniformização a partir do Dicionário Glossográfico e Toponímico da documentação sobre Angola, do Professor Doutor Adriano Parreira.

resolvem. Não por serem piores ou melhores que os outros... mas, sobretudo, porque muitas vezes se tem tornado mais cómodo deixar reproduzir a caricatura de uma realidade angolana e/ou africana, inventada por quem ignora ou mascara essa realidade. Em diferentes circunstâncias também muitos de nós mesmos, fizemos pontualmente a mesma opção.

1.1 Organização

Este estudo é desenvolvido em cinco capítulos:

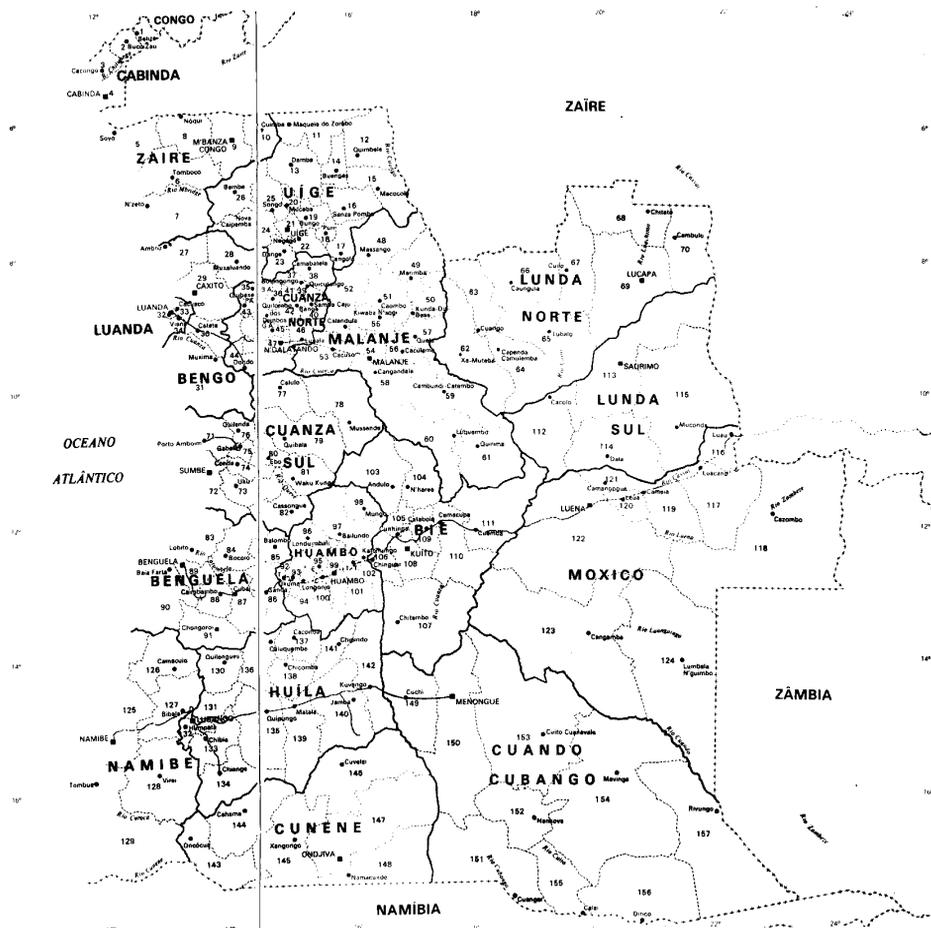
- O primeiro trata não só da geografia física e humana e dos factos históricos de maior relevância em Angola, mas também da história do ensino religioso e público no país, desde o primeiro contacto com os portugueses, até à independência da República Popular de Angola. Procurou-se assim enquadrar da melhor forma o objecto de estudo no seu contexto.
- O segundo capítulo faz a apresentação do Sistema de Educação e Ensino no seu todo. Enumeram-se os resultados do diagnóstico feito pelo Ministério da Educação em 1986, nos três níveis do Ensino de Base; apresenta-se o número de quadros formados pelo Sistema até 1991 e, posteriormente, o projecto do Ministério da Educação, para a Estabilização e Reformulação deste mesmo Sistema Educativo, que, por razões de instabilidade política e militar, não teve sequer condições para ser posto em prática.
- No terceiro capítulo procura-se justificar a incompatibilidade de um Sistema Educativo, assente numa metodologia unificada de ensino, face à diversidade cultural e linguística existente.
- O quarto capítulo apresenta três estudos de caso, resultado de um trabalho de campo desenvolvido em três momentos diferentes: 1979, 1994 e 1998.

- O quinto e último capítulo apresenta um conjunto de sugestões, na esperança de que este trabalho possa vir a contribuir, de alguma maneira, para a construção de um novo paradigma de Sistema de Educação e Ensino a ser implementado, no futuro, na República de Angola.

CAPÍTULO I
O CONTEXTO SOCIOCULTURAL

1. Contexto Geográfico da República de Angola

Fig. 1.1 – Divisão Administrativa de Angola



Divisão Administrativa de Angola

Fonte: Arquivo Histórico Nacional/Ministério da Educação e Cultura da República de Angola.

A República de Angola situa-se entre os os paralelos 4° 22' e 18° 02' e os meridianos 4° 05' e 11° 41' a Este de Greenwich, no Hemisfério Sul, na parte Ocidental da África Austral e ocupa uma área de 1.246.700 Km² ¹.

Etimologicamente Angola deriva de “Ngola”², nome atribuído a uma dinastia dos povos Ambundo³, fixados no médio-Kwanza. É limitada a norte, pela República do Congo e por uma parte da República Democrática do Congo (ex-Zaire); 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. Angola apresenta uma costa marítima de 1.650 Km e as suas fronteiras terrestres correspondem a um total de 4.837 Km.

É um país marcado por 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 cacimbo⁴ – seca e fria, que vai normalmente de Maio a Setembro. Dada a extensão do território, há uma variedade climática de região para região: no litoral a precipitação média anual é inferior a 600 mm, mas a província de Cabinda, a norte, chega a atingir por vezes valores na ordem dos 800 mm, enquanto que a província do Namibe, no litoral sul, atinge apenas 50 mm. Isto porque o litoral norte apresenta um clima tropical seco e o litoral sul um clima desértico. De notar ainda que o litoral sofre a influência da

¹ Vide Angola no contexto africano em Anexos.

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

³ O que pertence à etnia Mbundu. O que pertence ao grupo Ambundo. O que fala a língua Kimbundu. Habitante de Luanda. In, PARREIRA, Adriano (1990), *Dicionário Glossográfico e Toponímico da documentação sobre Angola – séculos XV-XVII*, Lisboa, Editorial Estampa, p. 24.

⁴ Do Kimbundu Kisibu. Estação mais seca e temperada que a das chuvas, cuja duração varia consoante o espaço geográfico. In, PARREIRA, Adriano, op. cit., p. 32.

corrente fria de Benguela e se caracteriza por temperaturas médias anuais superiores a 23° C. 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 19° 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 semiárido, com pluviosidade anual que varia normalmente entre 500 e 800 mm, 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 dirigem-se 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 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. 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. Destacam-se, de entre os mais importantes: 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 geomorfológico encontram-se, a partir da costa, as seguintes unidades: faixa litoral, zona de transição, cadeia marginal de montanhas, planalto antigo, bacia do Zaire, bacia do Zambeze e bacia do Lubango. 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.

Angola possui vastos recursos florestais, principalmente na província de Cabinda, floresta do Maiombe, onde se encontram madeiras de valor económico elevado como o pau-preto, ébano, sândalo, pau-raro e pau-ferro.

Os recursos minerais são, sem dúvida, os que melhor se conhecem e estão a ser aproveitados a um nível razoável, principalmente o petróleo (Cabinda, Soyo e Kissama) e os diamantes (Lunda e Malange). Além desses, Angola possui ainda grandes jazidas de ferro, cobre, ouro, chumbo, zinco, manganês, volfrâmio, estanho e urânio.

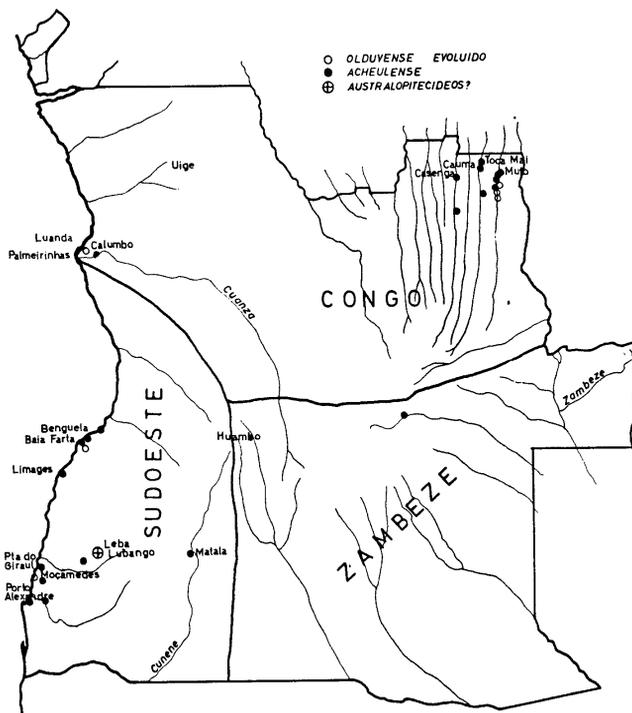
Das principais cidades destacam-se, Luanda, a capital da República de Angola que, em 1988, deveria ter cerca de 2.081.000 habitantes. Huambo, com cerca de 203.000 habitantes; Benguela 155.000 habitantes e Lobito 150.000, segundo dados de 1983. Já a cidade do Lubango, em 1984, comportaria cerca de 105.000 habitantes⁵.

⁵ VVAA (2000), *Guia do Mundo/2000*, Trinova Editora, p.18.

2. Contexto histórico da República de Angola

A partir de um trabalho publicado pela investigadora angolana Rosa Cruz e Silva⁶, foi possível encontrar um modelo de base para a apresentação da História de Angola, com informações que vão desde os tempos mais remotos à sua independência.

Fig. 1.2 – Estações Arqueológicas da Idade Antiga da Pedra



Estações Arqueológicas da Idade Antiga da Pedra.
Ervedosa, 1980

Fonte: Rosa Cruz e Silva, *In Angola e o seu Potencial*⁷

⁶ SILVA, Rosa Cruz, coord. (1997), *Angola e o seu Potencial/História*, Luanda, Ministério da Cultura, pp. 14-37.

⁷ SILVA, Rosa Cruz, *op. cit.*, p.13.

Tornou-se-nos assim possível apresentar, de forma sucinta, uma visão global da memória colectiva angolana, a partir de uma perspectiva africana.

Entendemos que a apresentação deste relato histórico se torna aqui imprescindível, para posterior compreensão da complexidade do processo educativo angolano, enquanto componente determinante da vida e para a vida política, social, económica e cultural de Angola.

2.1 A pré-história angolana

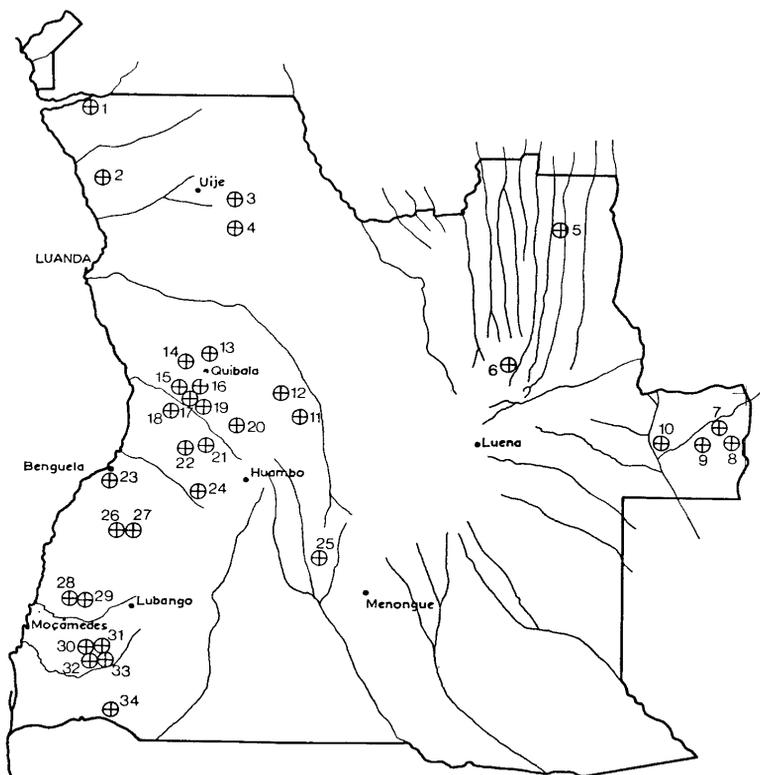
A partir de artefactos já exumados e vestígios expostos em paredes de grutas e cavernas, hoje são-nos apresentadas diferentes fases de evolução no período da Idade da Pedra. A indústria lítica de utensílios produzidos numa determinada época e região, mais os testemunhos de manifestações de arte rupestre encontrados, principalmente na Pedra do Feitiço, Bambala, Citundo-Ulo, Caninguri, Kissadi, Kibala, Kapanda, são testemunhos desse passado histórico.

Segundo Rosa Cruz e Silva, o arqueólogo Carlos Ervedosa refere-se à existência de três zonas ecológicas, que propiciaram os estádios de desenvolvimento das comunidades produtoras de todo o material lítico, que caracterizou este período: Zona Kongo, Zona Zambeze e Zona Sudoeste.

Em cada uma destas três zonas desenvolveram-se culturas líticas, que denunciam a presença em Angola de uma Idade da Pedra (The Earlier Stone Age) com as suas fases intermediárias, (The First Intermediate Period) o Primeiro Período Intermédio, que faz a transição entre a Idade Antiga da Pedra e a Idade Média da Pedra (The Middle Stone Age); da Idade Média da Pedra até ao período mais recente, encontramos o Segundo Período Intermédio (The Second Intermediate Period), ao qual se segue a Idade Recente da Pedra (The Later Stone Age), bem como também se identifica algum material da Idade do Ferro⁸.

Associada a algumas áreas que constituem o habitat das comunidades produtoras de utensilagem lítica e da faixa litoral no sentido norte/sul, encontramos estações de arte rupestre em Angola.

Fig. 1.3 – Estações da Arte Rupestre



*Estações da Arte Rupestre.
Ervedosa, 1980*

⁸ SILVA, Rosa Cruz, referindo-se a ERVEDOSA, Carlos (1980), *Arqueologia Angolana*, Lisboa, Edições 70, p. 234.
⁹ SILVA, Rosa Cruz, *op. cit.*, p. 17.

2.2 A invasão dos povos Bantu

Ainda segundo Rosa Cruz e Silva, por volta do ano mil d.C., com a entrada dos povos Bantu, entrou na África Meridional um complexo industrial da Idade do Ferro Antiga, caracterizado pela introdução de novos elementos: a metalurgia, a cerâmica e a agricultura, que provocou a ruptura com as antigas sociedades. A partir daqui, as comunidades neolíticas lutam pela posse da terra, dão origem à composição gradual e paulatina das formações étnicas, à estruturação das comunidades e à formação dos reinos.

Os Bantu, vindos da região dos Camarões, progrediram lentamente pela África Central, Oriental e Austral¹⁰. A migração destes primeiros agricultores, no espaço de Angola, tomou três direcções a saber: pelo norte, descendo os rios e a costa, atravessando o Baixo Zaire; pelo oriente e pelo nordeste, ao longo do Zambeze e do Planalto do Catanga e, finalmente, pelo sul, desde o norte do Calahari até às terras do sudoeste de Angola¹¹. Esta movimentação decorreu ao longo de muitos séculos, acabando por ir dando corpo às diferentes etnias que se distribuem pelo território.

Cada grupo etnolinguístico é caracterizado por um conjunto de valores, onde se reconhecem semelhanças entre os diferentes grupos, detectáveis na estrutura sócio-política e na identificação de idiomas com a mesma origem. Consequentemente, resultaram desse processo os seguintes grupos etnolinguísticos no seio da actual população de Angola¹²: Bakongo, Ambundo, Lunda-Quico, Ovimbundu, Ganguela, Nhaneka-Humbe, Ovambo, Herero e Okavambo, todos de origem Bantu, distribuindo-se cada um destes conjuntos em vários subgrupos¹³. No entanto, devemos

¹⁰ SILVA, Rosa Cruz; referindo-se a ERVEDOSA, Carlos; *op. cit.*, p. 220.

¹¹ SILVA, Rosa Cruz, referindo-se a OBENGA, Theophile (1980), *Les Bantu*, Dakar, Présence Africaine, p. 103.

¹² Angola era na antiguidade também conhecida por Baixa Etiópia, *in* PARREIRA, Adriano, *op.cit.*, p. 27.

¹³ SILVA, Rosa Cruz; referindo-se a PÉLISSIER, René (1986), *História das Campanhas de Angola* – Vol. 1, Lisboa, Editorial Estampa, pp. 21-23.

sublinhar, que nem todos os investigadores distinguem os diferentes grupos etnolinguísticos angolanos, da mesma forma.

Por outro lado, há ainda a assinalar alguns exemplos de população não Bantu, como os Koishan, que após a invasão dos Bantu, se viram arredados de uma parte considerável do território, confinando-se em pequenas bolsas, nas áreas leste e sul do país.

2.3 A formação dos Reinos

Os reinos emergiram pela implantação num dado conjunto de aldeias, de um poder centralizado na posse de um chefe de linhagem, mercê do poder económico e prestígio conquistados, reunindo à sua volta a comunidade que o respeita.

Os estados que se formaram, constituem testemunhos de organização política das comunidades, que se inseriram no território que integra Angola. Mas a fundação de cada um deles ocorre em épocas completamente distintas. A título de exemplo: Após os conflitos armados resultantes da intervenção portuguesa na região, enquanto o reino do Ndongo procurava preservar a sua unidade política no século XVI, o reino do Kongo estabelecia com Portugal um intercâmbio comercial e cultural vantajoso, que só, posteriormente, no século XVII, se veio a desmoronar. Mas neste período, ainda o reino da Lunda estava longe de se edificar. Daí que os reinos do Kongo e do Ndongo, onde os portugueses chegaram, respectivamente, nos finais do século XV e princípios do século XVI, constituíram duas experiências distintas:

No tocante ao reino do Kongo, situado entre os rios Zaire¹⁴ e Dande¹⁵, o Atlântico e o rio Kwango, a coroa portuguesa

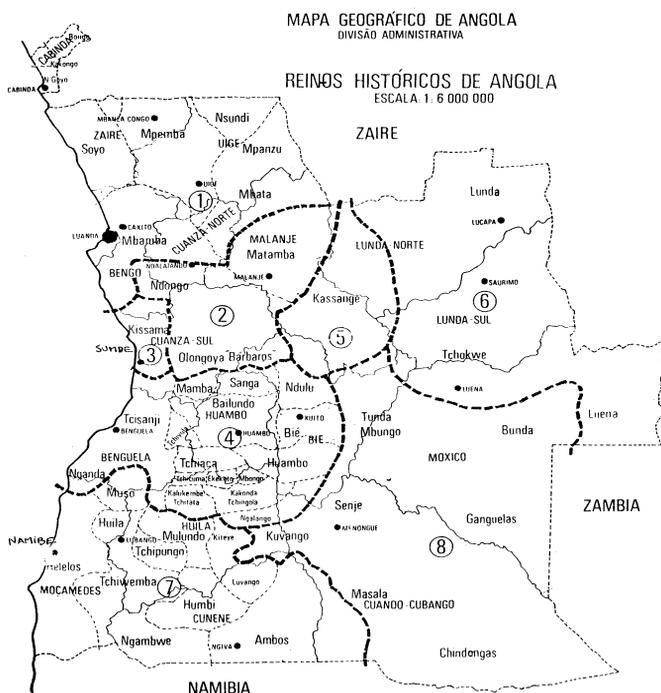
¹⁴ Também denominado: rio Poderoso; Nzadi; rio Kongo; rio do Kongo; Kwango Grande. In PARREIRA, Adriano, *op. cit.*, p. 189.

¹⁵ Rio que era navegável até ao Hikao, ou seja, até 25 léguas da costa. Durante a época das chuvas fluuava 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. In PARREIRA, Adriano, *op. cit.*, p. 132.

procurou pôr em prática uma política de contactos amigáveis, de intercâmbio cultural, embora marcados pelo proselitismo religioso. Estes primeiros contactos estabelecidos foram caracterizados como amistosos.

O soberano congolês Nzinga-a-Nkuvu, o *ntotila*¹⁶, foi em 1491 baptizado na sua capital Mbanza Kongo¹⁷, com o nome cristão de João, o mesmo do soberano português da altura, D. João II. Isto, sete anos após Diogo Cão ter chegado à foz do rio Zaire.

Fig. 1.4 – Localização dos Reinos Históricos de Angola



Fonte: João Vicente Martins, in *Crenças Adivinhação e Medicina Tradicionais dos Tschokwe do Nordeste de Angola*.

¹⁶ 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 histo-

Legenda: Agrupamento de Reinados

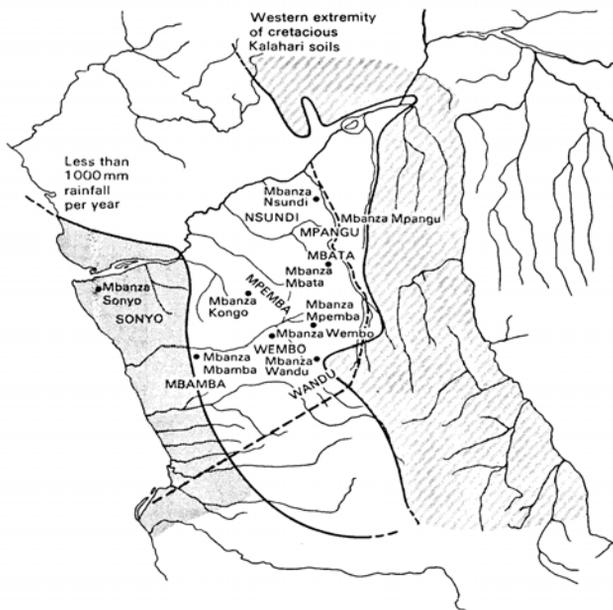
1. Reino do Kongo (séc. XIII a XV);
2. Reinos de Matamba e Ndongo (séc. XVI a XVII);
3. Reino da Kissama (séc. XVI a XVII);
4. Reinos do Planalto (séc. XVI a XVIII);
5. Reino de Kassange (séc. XVI a XVII);
6. Reinos da Lunda Tchokwé (séc. XVI a XIX);
7. Reinos do Sudoeste (séc. XVI a XVII);
8. Região de Comunidades pouco fixadas.

Nota: a) Os reinos da Kissama e Kassange incluídos na legenda não estavam integrados em agrupamentos; b) O Reino do Kongo estava dividido em Ducados; ----- Limite de agrupamentos, ■ ■ ■ ■ Limite dos Reinos.

Jovens aristocratas do reino congolês foram mandados para Portugal para receberem instrução, serem baptizados e doutrinados de acordo com os preceitos religiosos da época.

riadores, 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 anteceditos 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. In PARREIRA, Adriano, *op. cit.*, pp. 87-88.

1.5 – Divisão Administrativa do Reino do Kongo



Divisão Administrativa do Reino do Kongo.

Hicton, Anne, 1983

Fonte: Rosa Cruz e Silva, *In Angola e o seu Potencial*¹⁸.

Segundo o cronista português Rui de Pina, o próprio rei do Kongo, havia pedido ao rei de Portugal, lavradores para domesticarem bois e ensinarem a amanhar a terra, para além de algumas mulheres para ensinarem as do seu reino a amassar o pão. Mes- tres de carpintaria e pedraria para fazerem igrejas e outras casas de oração, foram também solicitados. Era desejo do rei do Kongo,

¹⁷ 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. *In*, PARREIRA, Adriano, *op. cit.*, pp. 71 e 161.

¹⁸ SILVA, Rosa Cruz, *op. cit.*, p. 21.

Entre os rios Dande e Kwanza, o Oceano Atlântico e as terras da Matamba²², o reino de Angola era alvo de muitos interesses por parte dos portugueses: a prata, o ferro e o cobre, para além do comércio de escravos, encontravam-se enfatizados num regimento de 1520, apesar de não se descuidar a importância da cristianização do Ngola e dos seus súbditos²³. Os contactos da primeira missão comandada por Paulo Dias de Novais, em 1560, não foram fáceis e, tal como já havia acontecido quarenta anos antes, o chefe da missão e diversos companheiros, acabaram por ficar prisioneiros durante vários anos.

Em 1575, Paulo Dias de Novais regressaria a Angola investido dos cargos de governador e capitão-general da conquista do reino de Angola. Nenhum Ngola recebeu os portugueses com agrado e o primeiro baptismo só se veio a verificar em 1620, quando o reino do Kongo já se encontrava em declínio. Para o reino de Angola estava reservada a conquista a ferro e fogo, a exploração intensiva de escravos para as plantações e minas de territórios do continente americano, nomeadamente o Brasil.

2.4 A resistência à ocupação colonial

Capturar e vender escravos, foi o negócio em que se envolveram portugueses e africanos, em detrimento obviamente dos africanos, cujas terras não puderam fornecer às populações o alimento necessário, porque faltavam braços para cultivar a terra e estabilidade para governar. O diálogo que se seguiu após a

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. In, PARREIRA, Adriano, *op. cit.*, p. 168.

²¹ SILVA, Rosa Cruz; *op. cit.*, p. 23.

²² 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 Kasanje foram provavelmente os maiores pombos de escravos do mundo, no século XVII. In, PARREIRA, Adriano, *op. cit.*, p. 160.

²³ AMARAL, Ilídio, *op. cit.*, p. 14.

chegada de Paulo Dias de Novais ao reino do Ndongo, tornara-se infrutífero. O rei Ngola-a-Kilwanji²⁴ não se mostrou interessado nas propostas portuguesas, recusando-se a aceitar a missão no reino e a submissão à coroa portuguesa, como recomendavam os regimentos que se foram seguindo no decorrer da alternância governativa portuguesa sediada em Luanda. Esta intenção dos portugueses no Ndongo tomou corpo, mais concretamente com o início das campanhas militares efectuadas, com o objectivo de submeter pela força os chefes locais. Assim sendo, alcançava-se o domínio na zona, o que facilitava as operações para a captura dos escravos. O sucesso das investidas para a submissão no Ndongo, dada a resistência oferecida pelos chefes Ngola²⁵, tardou a acontecer.

No período de governação de Ngola Mbande, 1617-1626, as contendas militares reduziram o poder do rei na região. Porém, são retomadas por sua irmã, Jinga Mbande, exímia política da época, que lutou durante quase quatro décadas, para impedir a submissão do Reino do Ndongo à Coroa Portuguesa. Mas, apesar de toda a resistência oferecida pelos Ngola, as expedições militares prosseguiram, levando o reino ao seu desmoronamento. As vitórias alcançadas por Paulo Dias de Novais em 1581 na província da Kissama²⁶, associadas ao avassalamento de mais de cinquenta sobas até ao rio Lukala – 8 a 10 léguas da corte do Ngola – e, por fim, a vitória das tropas

²⁴ Principal posição política da genealogia a-ngola. In PARREIRA, Adriano, *op. cit.*, p. 85.

²⁵ 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. In, PARREIRA, Adriano, *op. cit.*, p. 85.

²⁶ 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 Kissama as famosas minas de sal de Ndemba. In, PARREIRA, Adriano, *op. cit.*, pp. 144 e 151.

portuguesas no dia 25 de Agosto de 1585, na Ilamba²⁷, deixou grande campo aberto para a obra missionária²⁸.

Paulo Dias de Novais foi assentar arraiais em Massangano²⁹, entre o Lukala e o Kwanza, em sítio facilmente defensável. Era o fim do Reino do Ndongo. No entanto, os reinos da Matamba³⁰ e Kassanje³¹, mantiveram a sua independência até ao século XIX.

Seguiram-se outras escaramuças mais para o sul do território. A partir de 1617, Manuel Cerveira Pereira alcança as terras do Mundombe e dos Hanha no litoral sul e funda o reino de Benguela, submetendo os sobas daquelas localidades e instalando uma nova autoridade na região. Deixava de ser apenas a presença militar. E, tal como em Luanda, passava a funcionar no então reino de Benguela uma pequena administração colonial.

No século XVIII, os portugueses já tinham penetrado nas terras do Bailundo, no Huambo, no entanto 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 numa ocupação efectiva dos territórios, sob pena dos portugueses as verem passar para a influência de outro candidato europeu. Isto,

²⁷ Região do Ndongo, cujo principal aglomerado populacional era Bango-a-Kitamba. In, PARREIRA Adriano, *op. cit.*, p. 141.

²⁸ SANTOS, Eduardo; *op. cit.*, pp. 63-64.

²⁹ 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. In, PARREIRA, Adriano, *op. cit.*, p. 160.

³⁰ 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. In, PARREIRA, Adriano, *op. cit.*, pp. 160 e 176.

³¹ 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 da região. In, PARREIRA Adriano, *op. cit.*, p. 160.

Tenta-se abolir a escravatura que, até à sua completa extinção, passou por vários períodos de transição. Mas ainda antes do primeiro quartel do século XIX, o tráfico ganhou um forte impulso, o que conduziria naturalmente às revoltas das populações visadas. Segundo o historiador português Oliveira Martins, só de Angola para o Brasil, foram levados 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 ano³⁴. Ainda no final do século XIX, a presença portuguesa pelo território, que os capitães pugnaram por conquistar, era, no dizer de René Pélissier, “Amorfa, oficiosa e por vezes caótica”³⁵.

As campanhas do planalto, em 1902, mostraram a força das monarquias vigentes no Bailundo, Bié, Huambo e de todos os reinos independentes, apesar da presença “oficiosa” e até militar na região. Ekuikui II, Mutu Ya Kevela, Ndunduma, Mandume, seriam alguns dos 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.

2.5 A colonização portuguesa

O estado colonial implantava-se, vencidas as forças que se levantaram no Bailundo, como os Humbe; no Kongo, como os Solongos; no sul como os Cuanhama... entre várias outras. Pélissier enfatiza os acontecimentos da seguinte forma: (...) “em nenhuma outra parte da África Tropical (...) uma potência colonial teria de empenhar tantos homens durante tanto tempo para vencer tão poucos adversários³⁶.”

³⁴ MARTINS, Oliveira (1978), *O Brasil e as colónias portuguesas*, Lisboa, Guimarães Editores, p. 58.

³⁵ SILVA, Rosa Cruz; referindo PÉLISSIER, René (1986), *Histórias das Campanhas de Angola/Resistências e Revoltas (1845-1941)*, vol. II, Lisboa, Editorial Estampa, p. 70.

³⁶ SILVA, Rosa Cruz, referindo PÉLISSIER, René (1986), *Histórias das Campanhas de Angola/Resistências e Revoltas (1845-1941)*, vol. II, Lisboa, Editorial Estampa, p. 141.

Apesar de tantas dificuldades que o processo acarretou, o final do século XIX seria marcado pela organização de uma administração colonial, correspondente ao espaço e aos homens dominados. A estratégia na economia assentava, basicamente, na agricultura e na exportação de matérias primas. O comércio da borracha, que as caravanas do planalto conduziam aos portos do litoral, a cera, o marfim, entre outros produtos, somavam os rendimentos do Estado, acrescido dos impostos cobrados às populações.

Ao iniciar o século XX outras reformas seriam implementadas. Apesar dos fracos recursos de que dispunham as autoridades portuguesas, estas optaram por desenvolver a colónia, ainda que a passos muito lentos. Contudo o derrube da monarquia em Portugal e a existência de uma conjuntura internacional favorável, acabaria por levar Portugal a implementar novas reformas no domínio administrativo, educativo e agrícola.

Nascera em 1910 a 1.^a República, que se pretendeu extensiva à colónia, já que para os novos mentores da política colonial, Angola era só mais uma província portuguesa. Terminado o tráfico negreiro, exigia-se agora mão-de-obra barata para o trabalho nas plantações de café. A situação vigente foi aparentemente calma, até ao segundo quartel do século XX, altura em que movimentos associativos de grupos nacionalistas afrontam o poder instituído³⁷. Inicia-se a formação de organizações políticas mais explícitas a partir da década de cinquenta, que reivindicaram os seus direitos em Angola. Tais organizações começaram a promover campanhas diplomáticas de apoio à luta pela independência do país, desencadeando mais tarde conflitos armados directos contra o poder colonial, dada a insistência dos seus representantes em não ceder às propostas das forças nacionalistas. Destaca-se nesta luta o MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola), a FNLA (Frente Nacional de

³⁷ Vide Diagrama da população Africana e Europeia em Anexos.

Libertação de Angola), e a UNITA (União Nacional para a Independência Total de Angola). Depois de longos anos de conflito político e armado, o país alcançou a Independência a 11 de Novembro de 1975, sob o governo do MPLA.

Ora, desde o século XVI, Portugal foi alterando as designações para as suas possessões ultramarinas, chamando-as alternadamente colónias, territórios ultramarinos, províncias ultramarinas e Estados³⁸: 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 1822³⁹, quando a primeira 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”. No entanto, “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, o Dr António de Oliveira Salazar, Presidente do Conselho da República Portuguesa, 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. Posteriormente o Professor Doutor Marcelo Caetano, adoptou para Angola e Moçambique, a designação de “Estado”. Depois do

³⁸ BENDER, Gerald (1976), *Angola sob o Domínio Português*, Lisboa, Sá da Costa Editora, pp. 6-7.

³⁹ De considerar que a independência do Brasil, se deu precisamente a 7 de Setembro de 1822.

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, a 11 de Novembro de 1975, os conceitos de Estado e de Nação, acabaram por substituir todas as anteriores designações. A República Popular de Angola nasceu com a Constituição de 10 de Novembro de 1975, que foi posteriormente revista em 1976, 1977, 1978, em Setembro de 1980 e em Março de 1991, quando este país passou a designar-se República de Angola. O poder político caracteriza-se, hoje, como sendo uma democracia presidencial, onde o Eng. José Eduardo dos Santos é, desde 20 de Setembro de 1979, o Chefe de Estado, que sucedeu ao Dr. Agostinho Neto, o primeiro Presidente da República Popular de Angola. O Eng. José Eduardo dos Santos foi confirmado nas eleições de 29 de Setembro de 1992, mas os resultados do escrutínio foram contestados pelo Dr. Jonas Savimbi, líder da UNITA⁴⁰.

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, o Parlamento acabou por, inicialmente, votar uma primeira prorrogação, até ao ano 2000⁴¹.

Os partidos políticos mais representativos são o Movimento Popular de Libertação de Angola – MPLA, que se encontra no poder; a União Nacional para a Independência dos Territórios de Angola – UNITA – que apresenta uma oposição armada ao Governo na sequência das eleições de Setembro de 1992, apesar das primeiras eleições realizadas em Angola terem sido reconhecidas pela Comunidade Internacional como livres e justas; 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

⁴⁰ VVAA (2000), *Guia do Mundo/2000*; Trinova Editora, p. 18.

⁴¹ *Idem*.

Democrático Angola – PDA; e o Partido Social Democrático Angolano – PSDA. É de se considerar ainda a existência de um movimento independentista denominado, Frente de Libertação do Enclave de Cabinda – FLEC – que apresenta várias tendências, desenvolve acções armadas na região e exige a independência do Enclave.

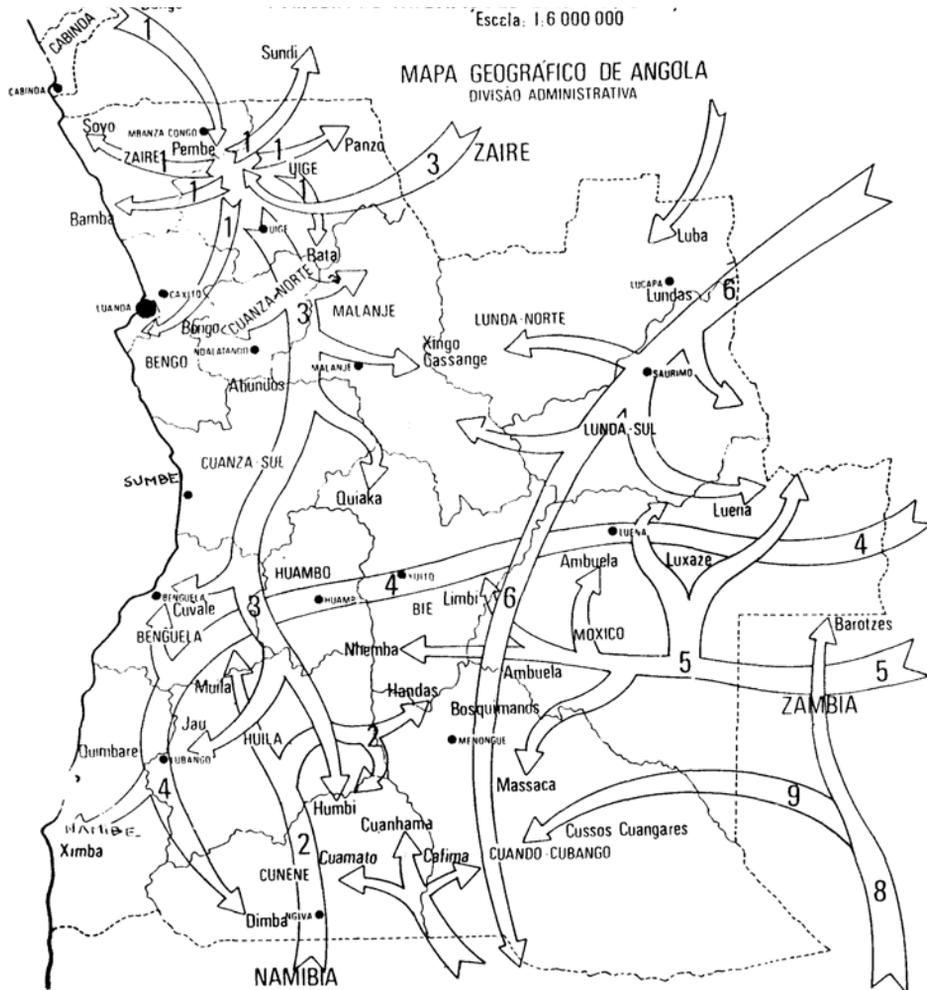
Após a realização de eleições multipartidárias em 1992, que determinaram o fim do monopartidarismo existente deste a independência de Angola em 1975, em 1996 existiam quatro jornais com uma tiragem média de 12 exemplares por mil habitantes; 54 receptores de rádio, 6,6 televisores e 4,7 telefones por mil habitantes. Em 1997, por cada 10.000 habitantes existiam 0,02 utilizadores de Internet⁴².

No que concerne ao Balanço Energético, a produção total de energia comercial, em 1996, foi de 40,5 milhões de toneladas. O consumo total foi de 6 milhões de toneladas, correspondendo a 14,9 % da produção. O consumo *per capita* foi de 531,7 quilos de EP e, a importação líquida de energia, correspondeu a -572,9% do consumo total. O PIB por unidade de energia consumida foi de 0,9 dólares⁴³. No âmbito da Economia e Finanças, em 1997, o PNB *per capita* correspondia a 260 dólares, sendo o PNB *per capita* (PPC), de 820 dólares internacionais. A taxa de rendimento e crescimento médio anual do PNB *per capita*: -10% (1990-1997); o PIB correspondeu a 7.662 milhões de dólares, com uma taxa de crescimento médio anual de -1,2% em 1990-1997. Estrutura de produção: agricultura 9,3%; indústria 62%; e serviços 28,7%. Estrutura de procura: consumo público 43%; consumo privado 29,7%; investimento bruto 24,7%; poupança bruta 27,3%; exportações 67,8%. População activa: 5,363 mil habitantes, correspondendo a uma taxa activa de 46% (1997). Distribuição do emprego: agricultura 75%; indústria 8% e serviços 17%.

⁴² *Ibidem*.

⁴³ *Ibidem*.

Fig. 1.8 – Principais Migrações das Populações Angolanas e Séculos de Ocorrência



1. Kikongos, Séc. XIII;
2. Nyaneka, Séc. XV ou XVI;
3. Jagas, Séc. XVI;
4. Helelos, Séc. XVI;
5. Ngangelas, Séc. XVII;
6. Kiokos, Séc. XVIII;
7. Ambos, Séc. XVIII;
8. Kwangalis, Séc. XIX;
9. Makokolos, Séc. XIX.

Nota: Aparecem nos mapa os nomes de alguns sub-grupos.

Fonte: João Vicente Martins *in*, *Crenças, Adivinhação e Medicina Tradicionais dos Tutchokwe do Nordeste de Angola*.⁴⁴

⁴⁴ MARTINS, João V, *op. cit.*, p. 41.

Quanto ao Orçamento do Estado, as receitas públicas representavam em 1995, 31% do PIB e as despesas públicas 59,8%. Em 1997, a despesa pública em saúde era de 3,9% do PIB, enquanto a despesa militar, em 1996, era de 3% do PNB. A taxa média anual de inflação, em 1997, foi de 97,5%. A actual moeda é o *Kwanza* reajustado e, em Janeiro de 1999, um dólar americano, correspondia a 696.500,00 *kwanzas* reajustados⁴⁵.

No que toca às Relações Económicas Internacionais podemos, com a mesma fonte, avançar os seguintes dados: Grau de abertura da economia: 133,1% em 1997; Importações: 5.003,1 milhões de dólares (1997). Quanto ao crescimento anual das importações: -5,1% (1990-1997). Os principais produtos importados em 1980 foram os seguintes: produtos alimentares (23,5%); produtos químicos (11,9%); máquinas e material de transporte (37,6%); outros produtos manufacturados (24%). Origem das importações em 1970: União Europeia (72,5%); Estados Unidos da América e Canadá (11,1%); Japão (4,3%); países em Desenvolvimento (5,8%). Exportações: 5.195,9 milhões de dólares em 1997. Crescimento anual das exportações: -2,0% (1990-1997). Principais produtos exportados em 1992: combustíveis (94,7%); minerais e metais (5%). Destino das exportações em 1993: União Europeia (37,7%); Estados Unidos da América e Canadá (53,6%); Países em desenvolvimento (5,3%). Termos de troca (1997): 65 (1980 = 100). Entrada líquida de capitais: -24,4 milhões de dólares (1997). Investimento directo estrangeiro líquido: 350,0 milhões de dólares, correspondendo a 18,5% do investimento bruto e a 4,57% do PIB (1997), proveniente dos países do CAD (52,1%) e de Instituições Multilaterais (47,9%). A ajuda corresponde a

⁴⁵ *Ibidem*.

23,0% do investimento interno bruto e a 9,9% do PIB e equivale a 37,4 dólares por habitante. Dívida externa total: 10.159,8 milhões de dólares (1997). O serviço da dívida é de 841,4 milhões de dólares (1997) e corresponde a 15,9% das exportações de bens e serviços e a 19,2% do PNB.

Do ponto de vista educacional, as mesmas fontes apresentam-nos os seguintes dados: taxa de analfabetismo 55,2% (1997). Primeiro nível de ensino: taxa de escolaridade bruta de 88% (1993); 32 alunos por professor (1993); 34% das crianças atingem o 5.º ano de escolaridade (1997). Taxa de escolaridade bruta no ensino secundário: 14% (1993); taxa de escolaridade no ensino superior: 0,6% (1997).

3. A população angolana

A diversidade cultural e étnica do povo angolano é grande, sendo na sua quase totalidade de origem *bantu*. A designação bantu é atribuída à quase maioria da população fixada ao sul do Equador e usada em relação a todos os povos cujas línguas utilizam a raiz *ntu* para designar homem e cujo plural é exactamente a palavra *bantu*⁴⁶. Os *bantu* eram sobretudo pastores e/ou agricultores. Segundo dados do PAM – Programa de Alimentação Mundial, afecto à Organização das Nações Unidas – ONU, calcula-se que a população angolana corresponda hoje a um total de 12.178.000 habitantes, distribuídos pelas 18 províncias administrativas do país, conforme o próximo quadro. Uma parte dos habitantes de Angola tiveram ou têm origem na miscigenação, que desde cedo começou a existir. Primeiro entre os diversos grupos que migraram para o território da actual Angola e, posteriormente, por população europeia, sobretudo portuguesa, durante o período da colonização.

⁴⁶ SANTOS, Nayole (1997), *Angola e o seu Potencial/Economia*, Luanda, Ministério da Cultura, p. 40.

Em 1993, esta fonte das Nações Unidas informa-nos, que a população angolana era estimada em quase 11 milhões de habitantes⁴⁷, o que conferia uma densidade demográfica pouco inferior a 9 hab/Km², dos quais 37% viviam nas zonas urbanas e os restantes 63% nas zonas rurais.

Quadro 1.1 – Distribuição da População Angolana por Províncias

PROVÍNCIAS	POPULAÇÃO	%
BENGO	220.000	1,8
BENGUELA	1.400.000	11,4
BIÉ	950.000	7,8
CABINDA	164.000	1,3
CUANDO CUBANGO	333.000	2,7
CUNENE	362.000	2,9
HUAMBO	1.400.000	11,4
HUÍLA	1.100.000	9
KWANZA NORTE	350.000	2,8
LUANDA	2.450.000	20,1
LUNDA NORTE	302.000	2,4
LUNDA SUL	162.000	1,3
MALANGE	740.000	6
MOXICO	324.000	2,6
NAMIBE	116.000	0,9
UÍGE	855.000	7
ZAIRE	250.000	2

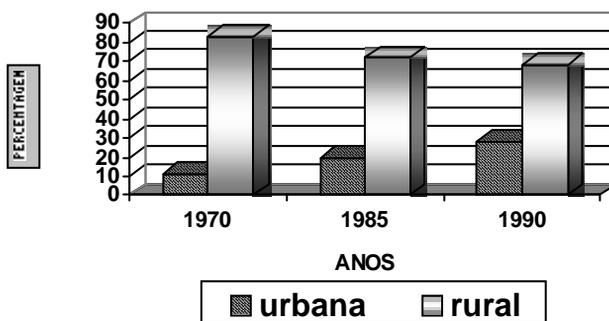
Fonte: PAM, *In* Revista Angola Informação.⁴⁸

⁴⁷ 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.

⁴⁸ ANGOLA INFORMAÇÃO, Especial Economia (Maio de 1997), Lisboa, Publicação n.º 4 da Embaixada de Angola em Portugal, p. 35.

Já o Relatório do Desenvolvimento Humano de 1999, do PNUD, informa-nos que, entre 174 países, enumerados de acordo com o seu Índice do Desenvolvimento Humano – IDH – Angola ocupa o 160.º lugar⁴⁹. De acordo com este relatório, considerando que a taxa de crescimento anual esteja actualmente na ordem dos 2,9%, calcula-se que este país venha a ter em 2015 o correspondente a 19,7 milhões de habitantes com uma população urbana na ordem dos 44,1%.

Fig. 1.9 – Distribuição percentual da população urbana e rural



Fonte: Instituto Nacional de Estatística.

Considerando agora a estrutura etária da população angolana, pode-se observar que a população é na sua maioria jovem. Em 1997, havia 47,5% da população, que tinha menos de 15

⁴⁹ Por ordem ascendente, Angola encontra-se respectivamente abaixo de países como o Malawi, o Uganda, o Djibouti, a Tanzânia, o Benin, a Costa do Mar-fim, o Senegal, o Haiti e a Zâmbia; e respectivamente acima de países como a Guiné, Chade, Gâmbia, Ruanda, República Centro Africana, Mali, Eritreia, Guiné-Bissau e Moçambique. In VVAA (1999), *Relatório do Desenvolvimento Humano Tendências Demográficas*, PNUD, Trinova Editora, p. 200.

anos e, apenas 2,9%, apresentavam idades superiores a 65 anos. Isto constitui um potencial de mão-de-obra para o país, mas eleva também bastante, a carga de dependência da população economicamente activa. A taxa de crescimento da população é relativamente alta e corresponde a 3,3% (1990-1997) e, de acordo com o Relatório do Desenvolvimento Humano de 1999 do PNUD, em 2015 esta taxa deverá fixar-se em 2,9%. A taxa de fertilidade total é de 6,8% (1997) enquanto que a taxa de utilização de contraceptivos entre 1990 e 1998 foi de 8%. A população feminina corresponde a 50,6% (1997) e a população urbana foi estimada em 32,3% (1997)⁵⁰.

Os índices de mortalidade infantil são ainda muito altos e a esperança de vida continua muito baixa. Todas estas considerações caracterizam Angola como um país subdesenvolvido do ponto de vista económico e social, com uma população jovem afectada por inúmeras carências sociais. A esperança média de vida (42,9 anos nos homens e 46,1 anos nas mulheres), é um dos indicadores mais marcantes dos países africanos em vias de desenvolvimento.

Quadro 1.2 – Estrutura Etária da População (1987-1990)

Características popul. por idade	1987	1988	1889	1990
0 – 14 anos	4.132	4.243	4.357	451
15 – 19 anos	900	925	951	982
20 – 29 anos	146	1.499	1.539	1.583
30 – e + anos	2.741	2.816	2.892	2.945
Total	7.919	9.483	9.739	5.961

Fonte: Instituto Nacional de Estatística.

⁵⁰ VVAA (1999), *Relatório do Desenvolvimento Humano*, Tendências Demográficas, PNUD, Trinova Editora, p. 200 e VVAA (2000), *Guia do Mundo/2000*, Trinova Editora, p.18.

Quadro 1.3 – Grupos e Subgrupos Etnolingüísticos de Angola (Formas de escrita)

POVOS BANTOS

Corrente em Português	Correcta em Português	Correcta em língua nativa	Corrente em Português	Correcta em Português	Correcta em língua nativa
Grupo Conguês (Língua = kicongo) (<i>Bakongo-Kikongo</i>)			Grupo Ganguela (Língua = tchinganguela) (<i>Ngangela-Tchingangela</i>)		
1 - Maiombes	Iombes	<i>Bayombe</i>	52 - Luimbés	Luimbés	<i>Malumbi (Valumbi)</i>
2 - Bavilis	Vilis	<i>Bavili</i>	53 - Gongueiros	Gongueiros	<i>Vangongelo</i>
3 - Bassundis	Sundis	<i>Basundi</i>	54 - Nhembas	Nhembas	<i>Vanyemba</i>
4 - Baluangos	Luangos	<i>Balwango</i>	55 - Ganguelas	Nganguelas	<i>Vangangela</i>
5 - Balinges	Linges	<i>Balinji</i>	56 - Ambuelas	Mbuelas	<i>Vambwela</i>
6 - Bacongos	Congos	<i>Bakongo</i>	57 - Luenas	Luenas	<i>Malwena (Tulwena ou Baluwale)</i>
7 - Bauoios	Uoios	<i>Bawoyo</i>	58 - Luchazes	Luchazes	<i>Balutchazi</i>
8 - Bassolongos	Solongos	<i>Basolongo</i>	59 - Bundas	Bundas	<i>Bahunda</i>
9 - Baxicongos	Congos	<i>Bachikongo</i>	60 - Bacangalas	Cangalas	<i>Vakangala</i>
10 - Bazombos	Zombos	<i>Bazombo</i>	61 - Camaches	Maches	<i>Vamachi (Akwakwando)</i>
11 - Bacanos	Canos	<i>Bakano</i>	62 - Vaiauma	Iaumas	<i>Vayauma</i>
12 - Bassossos	Sossos	<i>Basoso</i>	63 - Valuios	Luios	<i>Valuyo</i>
13 - Maiacas	Iacas	<i>Bayaka</i>			
14 - Mussucos	Sucos	<i>Basuku</i>			
Grupo Ambundo (Língua = quimbundo) (<i>Ambundu-Kimbundu</i>)			Grupo Herero (Língua = tchihelelo) (<i>Helelo-Tchihelelo</i>)		
15 - Dembos	Dembos	<i>Jimdembo</i>	64 - Dimbas	Ndimbas	<i>Ovandimba</i>
16 - Maungos	Hungos	<i>Bahungu</i>	65 - Chimbas	Himbas	<i>Ovahimba</i>
17 - Calandulas	Landulas	<i>Balandula</i>	66 - Chavicuas	Chavicuas	<i>Ovatchyavikwa</i>
18 - Negolas	Ngolas	<i>Angola</i>	67 - Cuanhocas	Cuanhocas	<i>Ovakwanyoka</i>
19 - Gingas	Gingas	<i>Ajinga</i>	68 - Mucubais	Cuvalas	<i>Ovakuvale</i>
20 - Holos	Holos	<i>Aholo</i>	69 - Guendelengos	Guendelengos	<i>Ovanguendelengo</i>
21 - Bondos	Bondos	<i>Mbondó</i>			
22 - Bångalas	Mbangálas	<i>Imbangala</i>	Grupo Nhaneca-Humbe (Língua = olunianeca) (<i>Nyanyeka-Ohunyaneka</i>)		
23 - Quissamas	Quissamas	<i>Kisama</i>	70 - Mumuilas	Muilas	<i>Ovamwila</i>
24 - Libolos	Lubolo	<i>Lubolo</i>	71 - Gambos	Ngambos	<i>Ovangambwe</i>
25 - Hacos	-----	-----	72 - Humbes	Humbes	<i>Ovankhumbi</i>
26 - Songos	Songos	<i>Asongo (Masongo)</i>	73 - Dongoenas	Ndongoenas	<i>Ovandongwena</i>
27 - Quibalas	Quibalas	<i>Ibala</i>	74 - Hingas	Hingas	<i>Ovahinga</i>
28 - Mussendes	Sendes	-----	75 - Cuãncuas	Cuãncuas	<i>Onkhwankhwa</i>
			76 - Handas da Mupa	Handas da Mupa	<i>Ovahanda</i>
			77 - Handas do Quipungo	Handas do Quipungo	<i>Ovahanda</i>
			78 - Quipungos	Quipungos	<i>Ovatchipungu</i>
			79 - Quilengues-Humbes	Quilengues-Humbes	<i>Ovatchilenge-Humbi</i>
			80 - Quilengues-Musós	Quilengues-Musós	<i>Ovatchilenge-Muso</i>
Grupo Lunda-Quioco (Línguas = lunda e quioca) (<i>Lunda-Tchokwe</i>)			Grupo Ambó (Língua = tchicuanhama) (<i>Ambo-Tchikwanyama</i>)		
29 - Lundas	Lundas	<i>Tulunda</i>	81 - Evales	Vales	<i>Ovavale</i>
30 - Quiocos	Quiocos	<i>Tutchokwe</i>	82 - Cafimas	Cafimas	<i>Ovakafima</i>
34 - Cacongos	Congos	<i>Tukongo</i>	83 - Cuanhamas	Cuanhamas	<i>Ovankwanyama</i>
35 - Camatapas	Matapas	<i>Tumatapa</i>	84 - Cuamatos	Cuamatos	<i>Ovakamatwi</i>
36 - Xinjes	Xinjes	<i>Maxinji (Tuxinji)</i>	85 - Dombondolas	Dombondolas	<i>Ovadombondola</i>
37 - Minungos	Minungos	<i>Tuminungu</i>			
Grupo Luba (Língua = tchiluba) (<i>Baluba-Tchiluba</i>)			Grupo Xindonga		
31 - Bena Mais	Mais	<i>Bena Mai</i>	86 - Cuangares	Cuangares	<i>Vakwangali</i>
32 - Bena Luluas	Luluas	<i>Bena Luhua</i>	87 - Candundos	Ndundos	<i>Vandundo</i>
33 - Balubas	Lubas	<i>Baluba</i>	88 - Cussos	Cussos	<i>Vakuso (Mambukuso)</i>
			89 - Vanhengos	Nhengos	<i>Vanyengo</i>
			90 - Diricos	Diricos	<i>Ovadiliku (Vadiliku)</i>
Grupo Ovimbundo (Língua = umbundo) (<i>Ovimbundu-Umbundu</i>)			POVOS NÃO BANTOS		
38 - Amboins	Mboins	<i>Vambui</i>	91 - Cuisses	Cuissis	<i>Ovakwisi</i>
39 - Pindas (Mupindas)	Pindas	<i>Vapinda</i>	92 - Cuepes	Cuepes	<i>Ovakwepe</i>
40 - Seles	Seles	<i>Vasele</i>	93 - Cungues (Bochimanés)	Cungues	<i>!Kung</i>
41 - Sanjis	Sanjis	<i>Ovisanji</i>			
42 - Bailundos	Bailundos	<i>Vambalundu</i>			
43 - Dombes	Dombes	<i>Vandombe</i>			
44 - Quiacas	Quiacas	<i>Vatchyaka</i>			
45 - Huambos	Huambos	<i>Vauambo</i>			
46 - Bienos	Vienos	<i>Vavyie</i>			
47 - Hanhas	Hanhas	<i>Vaanya</i>			
48 - Cacondas	Cacondas	<i>Vakakonda</i>			
49 - Galangues	Galangues	<i>Vangalangui</i>			
50 - Sambos	Sambos	<i>Vasambo</i>			
51 - Gandas	Gandas	<i>Vanganda</i>			

Fonte: João Vicente Martins, in *Crenças, Adivinhação e Medicina Tradicionais dos Tutchokwe do Nordeste de Angola*.⁵³

⁵³ MARTINS, João V. (1993), *Crenças, Adivinhação e Medicina Tradicionais dos Tutchokwe, do Nordeste de Angola*, Lisboa, Instituto de Investigação Científica e Tropical, p. 32.

As principais causas de doença e morte são: a malária, o HIV-SIDA, as doenças diarreicas agudas, o sarampo, a tuberculose e o tétano. O facto da população apresentar um índice muito elevado de analfabetismo (80,4%) e possuir um nível educacional muito baixo, reflecte-se imediatamente na estrutura profissional, da qual, o aspecto mais relevante, é o défice de mão-de-obra qualificada. Estima-se que o coeficiente de dependência calculado em 1997, como sendo de 102,3%, venha a baixar para 88%, em 2015. Por outro lado, a população angolana é ainda caracterizada por diferentes grupos etnolinguísticos, que se dividem em quase uma centena de sub-grupos, conforme o quadro 2.3 e a fig. 2.10, que apresentamos mais à frente. Para além das crenças tradicionais africanas professadas por cerca de 29,9% da população, os restantes 70,1% são católicos ou protestantes. E, dentre os grupos etnolinguísticos mais importantes⁵¹, com estatísticas recolhidas em 1960 (antes do eclodir da guerra colonial), destacamos os seguintes⁵²:

3.1 O Grupo Bakongo

De língua materna kikongo, os 500.000 kikongo, em Angola, representavam em 1960 apenas 25% da população total deste grupo etnolinguístico. A maioria residia na bacia do rio Zaire e nos territórios vizinhos do Congo-Kinshasa e Congo-Brasaville. No entanto, 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.

⁵¹ PÉLISSIER, René, *op. cit.*, pp. 21-23.

⁵² NEVES, Fernando, (1974), *Negritude e Revolução em Angola*, Paris, Edições “ETC”, pp. 24-29.

Os Bakongo ocupam o noroeste de Angola até à fronteira com os Ambundo, o que corresponde às actuais províncias administrativas do Zaire, Uíge e uma parte do Kwanza Norte. Essencialmente agricultores, pescadores (Solongos) e ainda um subgrupo de vocação comercial (Zombos), os Kikongo foram os primeiros a terem contacto com os portugueses, quando o navegador Diogo Cão chegou à foz do rio Zaire, em 1485 (?)⁵⁵.

3.2 O Grupo Ambundo

De língua materna kimbundo, foi a etnia que teve contactos mais intensos, com o mundo europeu.

Foi também no século XVII, a primeira nação africana a ser sujeita a uma nação europeia. Talvez por esse facto, tenham também sido os mais aculturados de todos os outros grupos etnolinguísticos angolanos.

Calcula-se que os Ambundo sejam demograficamente o segundo maior grupo de Angola e andariam em 1960, à volta de um milhão de habitantes. No seu território se implantou Luanda⁵⁶, a capital da ex-colónia portuguesa, hoje, capital da República de Angola.

⁵⁵ “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)...”, In, SANTOS, Eduardo, *op. cit.*, p. 31.

⁵⁶ “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

3.3 O Grupo Ovimbundo

É o grupo etnolinguístico mais homogêneo e mais numeroso. Calcula-se que o seu número correspondesse a 1.500.000 pessoas.

Os Ovimbundo, de língua materna umbundo, nunca tiveram uma estrutura política central, como os Kikongo e os Ambundo.

No final do século XIX e antes da ocupação efectiva portuguesa, estavam divididos numa dúzia de sobados, sendo o maior deles o Bailundo. Mas, por outro lado, nunca estiveram profundamente divididos, nem linguística nem politicamente.

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, contribuiu 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, multirracal 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 kimbundo *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”. In, PARREIRA, Adriano, *op. cit.*, pp. 95, 156, 157 e 165.

Fig. 1.11 – Mulher do Grupo etnolinguístico Ovimbundo



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

Os Ovimbundo eram os comerciantes não só de Angola mas também 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 Ovimbundo constituíram-se numa etnia chave para o desenvolvimento de Angola, independentemente da sua preponderância numérica.

3.4 O Grupo Lunda-Quioco

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.

Fig. 1.12 – Rapaz do Grupo etnolinguístico Lunda-Quioco



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

Diferem na sua diáspora dos Ovimbundo. Enquanto estes seguem as linhas de comunicação, os Lunda-Quioco procuram terrenos melhores a uma distância pequena da aldeia antiga.

Em 1960, com uma população total calculada na ordem dos 360.000 e espalhando-se através de milhares de quilómetros quadrados, não têm por isso nenhuma população densa.

Por tradição são caçadores, embora hoje vivam da agricultura. São também artistas a trabalhar em metal ou madeira. O cokwe é a sua principal língua materna.

3.5 O Grupo Ganguela

O grupo Ganguela é o mais heterogéneo de Angola. Está dividido em dois hemisférios, devido à penetração dos Lunda-Quioco através da Angola Central.

Fig. 1.13 – Mulher do Grupo etnolinguístico Ganguela



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

A população deste grupo correspondia a 300.000 e fixaram-se nas províncias do Moxico, Huíla e Kuando Kubango. O nome de Danda Candundo, aponta uma característica de alguns dos povos do Grupo Ganguela. Ela foi uma rainha dum povo tributário dos Luenas. Na literatura antiga sobre os Ganguela, a organização social foi chamada ginococracia⁵⁷. Dispersos pelas intermináveis planícies orientais, nunca tiveram relações intensas com os portugueses e foram durante muito tempo perseguidos pelos Ovimbundo, Lunda-Quioco e Ovambo. O Tchinganguela é a língua materna deste grupo.

3.6 O Grupo Nhaneka-Humbe

Agricultores confinados à província da Huila é o grupo etnolinguístico mais conservador de Angola.

Embora ligado aos Ovimbundo, a etnia mais adaptável, o grupo Nhaneca-Humbe é fechado e pouco flexível.

⁵⁷ Estado que é ou pode ser governado por uma mulher, como a Inglaterra, a Holanda, etc. In SÉGUIER, Jaime (1997), *Dicionário Prático Ilustrado*, Porto, Lello & Irmão Editores, p. 568.

Criadores de gado e agricultores, o seu número não seria superior a 200.000, em 1960. O Olunianeca constitui a língua materna deste grupo.

Fig. 1.14 – Mulher Mumuila do Grupo etnolinguístico Nhanheca-Humbe



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

3.7 O Grupo Ovambo

Tal como os Bakongo, só uma parte minoritária (63.000), correspondente a 20% dos Ovambo residia em Angola. Mas a sua capital cultural é N'Giva, hoje capital administrativa da província do Cunene. Os restantes 230.000 viviam na Namíbia. A cul-tura dos Ovambo assenta numa economia pastoril. De língua materna Cuanhama, mantiveram até 1916 uma feroz resistência à ocupação portuguesa, enquanto comandados pelo rei Mandume.

3.8 O Grupo Herero

Pastores nómadas, situados no sudoeste do país, sobretudo na província do Namibe, só episodicamente intervêm na história de Angola. A sua língua materna é o Tchielelo.

Fig. 1.15 – Mulher Mucubal do Grupo etnolinguístico Herero



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

3.9 O Grupo Okavango

Agricultores e pescadores do sudeste que, tal como os Herero, só circunstancialmente interferem na história angolana.

3.10 O Grupo Khoisan

Grupo etnolinguístico não Bantu. Subsistem no Sul de Angola alguns núcleos residuais de Khoisan (especialmente Boxímanes) que, de um modo geral, escapam à história contemporânea, com excepção dos Nama (Hotentotes).

Fig. 1.16 – Homem do Grupo etnolinguístico Khoisan



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

3.11 O “Grupo” de maior contacto com a cultura portuguesa

Os grupos etnolinguísticos anteriormente mencionados, com excepção dos Herero e os não Bantu, representavam, pelo censo de 1960, 95% da população de Angola. Os assimilados (172.000 brancos, 53.000 mestiços e 30.000 negros assimilados), a serem considerados um “grupo”, somariam 256.000 e, por conseguinte, fixar-se-iam em sexto lugar. Os 30.000 negros assimilados daquela época, correspondiam, na altura, a menos de 1% da população total.

Quadro 1.4 – 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.⁵⁸

Com a independência de Angola e consequente saída massiva do território de portugueses de origem europeia, o número de pessoas pertencentes a este “grupo” reduziu-se substancialmente. No entanto, dadas as suas características, nomeadamente a sua maior preparação em matéria de escolarização e domínio da Língua Portuguesa, (língua oficial e língua de escolaridade), este “grupo” acabou por, necessariamente, ganhar um maior protagonismo na vida política, social, económica e religiosa, em relação aos restantes grupos etnolinguísticos. O mesmo está sobretudo ligado às zonas urbanas e,

⁵⁸ Nota do autor In, BOAVIDA, Américo (1967), *Cinco séculos de Exploração Portuguesa*, 2.ª ed., Lisboa, Edições 70.

de um modo geral, mais afastado das áreas de maior contacto com a cultura tradicional.

Quadro 1.5 – Evolução da percentagem entre Negros e Brancos

Ano	Percentagem		Ano	Percentagem	
	Brancos	Negros		Brancos	Negros
1900	1	300	1940	1	83
1910	1	241	1950	1	51
1920	1	149	1955	1	38
1930	1	110	1960	1	22

Fonte: *Anuário Estatístico do Ultramar*, Ed. Agência Geral do Ultramar – Lisboa, 1961.

Muitos elementos deste “grupo”, que se espalham por todo o país, falam e compreendem a língua materna e a língua oficial. Mas, na maior parte das vezes, nem uma nem outra lhes serve inteiramente como meio de comunicação, “apesar das complicações de carácter psicossocial que esta problemática acarreta⁵⁹.”

4. Caracterização da Educação e Ensino em Angola nos primeiros dois anos após a independência, a nível dos quatro primeiros anos de escolaridade

A falta de uma lei de bases do sistema educativo angolano, no pós-independência, leva-nos a incluir, neste trabalho, alguns aspectos da Lei Constitucional da República de Angola⁶⁰, no que toca aos direitos e deveres fundamentais dos cidadãos, dos quais passamos a citar os dois artigos que consideramos mais

⁵⁹ NEVES, Fernando, *op. cit.*, p. 29.

⁶⁰ MIGUÉIS Jorge; BRITO, Maria Manuela – coord.; (1994), *Angola: Constituição, Lei Eleitoral e Legislação Complementar*, vol. I, Lisboa, Edições 70, pp. 20 e 23.

significativos, para os aspectos ligados ao processo de ensino/aprendizagem em Angola:

Art.º 18 – Todos os cidadãos são iguais perante a lei, gozam dos mesmos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres, sem distinção da sua cor, raça, etnia, sexo, lugar de nascimento, religião, ideologia, grau de instrução, condição económica ou social. A lei pune severamente todos os actos que visem prejudicar a harmonia social ou criar discriminação e privilégios com base nesses factores.

No Art.º 31, podemos constatar o seguinte:

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 efectivação dos 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.

Decorrente dos princípios constitucionais da 1.^a República, em 1975, foi instaurado o princípio da gratuidade do ensino logo após a independência de Angola, o que provocou uma explosão escolar, sobretudo na pré-escolar e na primeira classe. De notar que, em 1973, o número de alunos, em todo o ensino primário, era de 512.942, dos quais um terço eram portugueses.

Com a falta de infra-estruturas e de recursos humanos suficientes, em quantidade e qualidade, podemos desde logo afirmar, que os dois primeiros anos após a independência, no sector da educação, se caracterizaram pelo levantamento de graves problemas. Estavam matriculadas 1.026.291 crianças, nos quatro primeiros anos de escolaridade em Angola, assimetricamente distribuídos por 15 províncias⁶¹.

⁶¹ *A Reformulação do Sistema de Educação e Ensino na República Popular de Angola e suas perspectivas* (1981), Ministério da Educação, Luanda, pp. 5-10.

Quadro 1.6 –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
MOÇAMEDES	8.579
MOXICO	35.533
UÍGE	116.578
ZAIRE	13.673
TOTAL	1 026 291

Fonte: Ministério da Educação e Cultura/Gabinete do Plano.

Ora, para este milhão de alunos, havia cerca de 25.000 professores primários repartidos desigualmente pelo país. Cerca de 52% dos professores primários tinham apenas a 4^a classe como habilitações literárias, leccionando, sobretudo nas zonas rurais, as quatro primeiras classes do ensino primário, muitas vezes em simultâneo, numa mesma sala de aula. Isto explica necessariamente o baixo nível de ensino naquela altura. Só 7% dos docentes ligados ao ensino primário tinham habilitações consideradas mínimas para o exercício da profissão. Como poderemos analisar havia uma grande desproporção entre as diferentes províncias, que não deixa de reflectir os locais onde a colonização tinha maiores preocupações, na defesa dos seus interesses económicos. A estrutura da população escolar atrás referenciada, por classes, era a seguinte:

Quadro 1.7 – Distribuição dos alunos por classes em 1997

Pré-Primária.....	39,2%	cerca de 402.306 alunos
1ª classe.....	29,0%	cerca de 297.624 alunos
2ª classe.....	15,7%	cerca de 161.128 alunos
3ª classe.....	9,3%	cerca de 95.445 alunos
4ª classe.....	6,8%	cerca de 69.788 alunos

Fonte: Ministério da Educação e Cultura/Gabinete do Plano.

5. A Herança Colonial

Com pudemos verificar, durante a administração portuguesa, em Angola, o ensino estatal só se desenvolveu onde havia concentração de população colonial, isto é, nas principais cidades. Nas zonas rurais o ensino era quase exclusivamente administrado pelas missões católicas e protestantes, que o faziam com o objectivo de criarem uma classe de pequenos quadros africanos. Foi sobretudo nas missões, que a maior massa de angolanos acabou por se escolarizar.

À medida que a população colonial crescia e se espalhava pelo território, também o ensino cresceu, mas sempre mais ou menos reservado aos descendentes dessa colonização, embora não existisse qualquer impedimento legal para os angolanos o frequentarem. Os impedimentos reais eram a implantação geográfica das escolas, a exigência da assimilação para frequência e a discriminação de origem económica, pois era necessário ter um mínimo de posses para estudar, na medida em que o ensino não era gratuito. A um dado momento, a colonização alargou a rede de escolas primárias, pela necessidade de desenvolver a economia, com apoio de uma classe de pequenos burocratas angolanos, que ajudavam na administração e no comércio coloniais.

Com o início da luta armada em 1961, o regime colonial alargou a rede de escolas primárias, criou escolas secundárias

nas cidades e até mesmo uma universidade. É evidente que, além da necessidade de se apresentar um panorama favorável ao regime colonial para consumo externo, este desenvolvimento de ensino também correspondia aos interesses económicos da época: necessidade de mão-de-obra mais qualificada; necessidade de se criar uma pequena elite angolana afecta aos interesses coloniais; necessidade de se formarem quadros superiores no seio dos descendentes da colonização e da elite angolana.

Porém, a escola, em Angola, ao servir necessariamente interesses que visavam perpetuar a colonização, apresentava uma dimensão totalmente estrangeira para a grande maioria dos angolanos⁶². Era assim, que a escola, em Angola, pouco ou nada se preocupava em ensinar sobre a realidade angolana ou africana, mas sim, quase exclusivamente, sobre Portugal e a Europa. A título de exemplo, é de se afirmar que os manuais de leitura, o conteúdo da disciplina de História e de Geografia eram os mesmos utilizados na metrópole. Mesmo nas missões protestantes e posteriormente nas missões católicas, só o catecismo era ensinado em línguas africanas⁶³. Evidentemente que, aquilo que se ensinava respeitante a África, era apenas para criar no aluno o sentimento de que Portugal era uma grande potência civilizada e, por isso, qualquer revolta contra a colonização, estava desde logo condenada ao fracasso.

5.1 O ensino nas missões católicas e protestantes

O roteiro histórico do ensino missionário em Angola, segundo Martins dos Santos, caracterizou-se, sobretudo no período entre 1482 e 1845, e marca efectivamente a primeira

⁶² VVAA (1997), *Teses do MPLA-PT sobre a Educação*, DIP, Luanda.

⁶³ Vide em Anexos alguns exemplos de capas de manuais utilizados nas missões católicas e protestantes destinados exclusivamente ao ensino religioso, nas diferentes missões, que exerceram e que ainda exercem a sua acção evangélica em Angola.

fase da história do ensino em Angola, de acordo com a documentação recolhida pelos serviços de educação, em Angola, ainda no período colonial⁶⁴.

Entre 1482 e 1845, desenvolveu-se todo um processo de missionação católica, que, de certa maneira, se confunde com a própria história da colonização em Angola, assim como também com a própria história da educação. Isto porque os primeiros encontros de culturas entre portugueses e africanos, quer do reino do Kongo, quer posteriormente do reino do Ndongo, dada a visão eurocêntrica da época e a militância cristã de levar o evangelho às terras mais longínquas, eram sobretudo marcadas pela cerimónia do baptismo e pela catequização, procurando-se, a partir desta prática, modificar os hábitos culturais dos povos que iam encontrando.

Depois do rei do Kongo ter enviado, através de Diogo Cão, logo após o primeiro contacto, alguns moços congolezes para serem baptizados e instruídos na fé católica em Portugal, os primeiros missionários terão embarcado para aquele reino no dia 19 de Dezembro de 1490, numa expedição comandada por Gonçalo de Sousa, que morreu durante a viagem. Esta expedição chegou ao rio Zaire no dia 29 de Março de 1491, sob o comando de Rui de Sousa, sobrinho de Gonçalo de Sousa e foi posteriormente recebida pelo governador do condado do Soyo⁶⁵, tio do rei do Kongo, sendo este o primeiro a converter-se e a receber o baptismo com o nome de D. Manuel, no dia 3 de Abril de 1491.

O sacerdote deixado por Diogo Cão ter-lhe-ia ministrado as primeiras noções da doutrina evangélica, com a ajuda de intérpretes negros trazidos anos antes da Guiné para Lisboa e depois levados por Diogo Cão na sua segunda viagem ao reino do Kongo.

⁶⁴ SANTOS, Martins (1970), *História do ensino em Angola*, Angola, Edição dos Serviços de Educação.

⁶⁵ O mesmo que Soyo, Sonho e Nsoyo. In PARREIRA, Adriano, *op. cit.*, p. 180.

Mais tarde, em Ambasse⁶⁶, o soberano do Kongo, Njinga-a-Nku, 5.º rei, filho de Enku-a-Mutinu, seu antecessor no trono, foi também baptizado em 3 de Maio de 1491 com o nome de João (D. João I do Kongo), dia em que também foi benzida a primeira pedra para a construção da igreja em Ambasse, dedicada a Santa Cruz.

Com a morte de Njinga-a-Nku, em 1506, subiu ao trono seu filho mais velho Mvemba-a-Nzinga (1509-1540) que, tendo-se também convertido ao cristianismo, veio a adoptar o nome de Afonso (D. Afonso I do Kongo). Através dele, missionários e artífices afluem de Portugal ao Kongo. Levantam-se igrejas, constroem-se habitações, modificam-se costumes, queimam-se fetiches, desenvolve-se o comércio e cultivam-se novos produtos. De facto, no século XVI, dá-se o apogeu do reino do Kongo, cujo declínio se inicia em 1702, quando surge a dinastia dos Águas-Rosadas, para praticamente se extinguir em meados do século XIX.

Em 1504, o Rei D. Manuel mandou uma missão à foz do Zaire que levava, entre outras coisas, muitos livros de doutrina cristã, para serem usados no ensino dos mistérios e verdades da fé. No entanto, mais tarde, em carta de 5 de Outubro de 1514, D. Afonso, rei do Kongo, queixava-se ao rei de Portugal, D. Manuel I, sobre os maus exemplos dos missionários ali presentes. De tal ordem, que a missão, de 1508, dos religiosos de *Santa Loya*, António de Santa Cruz e Diogo de Santa Maria, mal chegaram, pediram para regressar ao reino, a fim de não assistirem ao desregramento dos seus colegas. 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 hum

⁶⁶ O mesmo que Mbanza Kongo, capital do reino do Kongo, baptizada pelos portugueses por S. Salvador. In FERRONHA, António (s/d), *As cartas do “rei” do Congo D. Afonso*, Grupo de trabalho do Ministério da Educação para as Comemorações dos Descobrimientos Portugueses, p. 147.

emsynava», «começaram todos a tratar em comprar e vender», e, vendo o rei do Kongo «o seu devasamento {lhes rogou} per amor de nosso senhor Jesus Christo que se comprassem allgumas peças que fosem esprivos e que nom comprasem nenhuma molher por nam darem máo exempro nem {o} fazerem ficar em mentytra 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 Pero Pernandes empenhou huma molher em sua casa e pario huum mulato»⁶⁷.

O comércio de escravos era já uma realidade quando Afonso subiu ao poder. A coroa portuguesa começou a desinteressar-se pelo Kongo, depois que Vasco da Gama e Bartolomeu Dias descobriram o Caminho Marítimo para a Índia, na viragem do século.

O reino do Kongo passou então a ser progressivamente considerado um depósito de escravos, especialmente pelos portugueses de S. Tomé, que oficialmente (por meio de decretos) dominavam o comércio de escravos na costa⁶⁸. Enquanto nas duas primeiras décadas de contacto, cerca de 60.000 escravos tinham sido retirados do Kongo, de 1506 a 1575 foram exportados 345.000⁶⁹. O próprio clero, enviado para evangelizar a

⁶⁷ SANTOS, Eduardo, *op. cit.*, pp. 41-42, referência à “Carta de D. Afonso rei do Kongo, a el-rei D. Manuel (5 de Outubro de 1514)”, in MANSO, Visconde de Paiva – História do Congo (documentos), doc. N.º XII, p. 17.

⁶⁸ BENDER, Gerald, *op cit*, p. 36, referindo-se a FELNER, Alfredo de Albuquerque (1933), *Angola: Apontamentos sobre a Ocupação e Início de Estabelecimento dos Portugueses no Congo, Angola e Benguela*, Coimbra, Imprensa da Universidade, pp. 61 e 62; e também a VANSINA, Jan (1966), *Kindoms of the Savana*, Madison, University of Wisconsin Press, p. 46.

⁶⁹ BENDER, Gerald, *op. cit.*, p. 37, referindo-se a DELGADO Ralph (s/d), *História de Angola*, 4 vols., Lisboa, Ed. do Banco de Angola, p. 455. No entanto estes números referem-se à área do Kongo, 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 Trade: Precolonial History 1450, 1850*, Boston, Little, Brown, Atlantic Monthly Press Book, pp. 144-151.

pedido do soberano africano, encontrava-se também envolvido no negócio de venda de escravos, facto que desiluiu ainda mais Afonso V. A atitude de alguns sacerdotes tornou-se durante o último período do século XVI cada vez menos compreensiva. A título de exemplo citemos uma carta enviada pelo Padre 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 por Vassalhos del Rei Nosso Senhor»⁷⁰. No entanto, a crença do rei do Kongo, manteve-se inabalável. Não obstante o mau comportamento de alguns missionários em 1514, várias escolas primárias e um internato para quatrocentos jovens foram aparecendo no reino do Kongo, sobretudo nas províncias do Súndi, Bamba, Bata e Pango. Em 1540-1541 morre Mvemba-a-Nzinga.

Após a difícil vitória dos portugueses em Massangano, a 2 de Fevereiro de 1583, quando se deu verdadeiramente início, em Angola, ao espírito de conquista, de entre as dificuldades que se levantavam aos padres jesuítas, para a conversão dos naturais angolanos do reino do Ndongo, destacava-se naturalmente o seu enraizamento cultural e a dificuldade dos conquistadores em aprenderem as línguas nativas, dada a inexistência de relação gramatical das mesmas com as línguas latinas.

A autorização para a construção de um primeiro colégio missionário teve lugar em Luanda, em 1607, no tempo do governador-geral D. Jerónimo de Almeida, e estava ligada à Companhia de Jesus. Destinava-se à preparação de futuros sacerdotes desta ordem religiosa e ao ensino de jovens que ali quisessem instruir-se nas matérias ali professadas e, também, educar-se sob a orientação dos padres jesuítas. No entanto a escola de primeiras letras, que seria mais ou menos equivalente

⁷⁰ GERALD, Bender, *op. cit.*, p. 37, referindo-se a BRÁSIO, António (1953), *Monumenta Missionária Africana*, Lisboa, Agência Geral do Ultramar, vol. III, p. 142.

ao ensino primário de hoje, já funcionava desde 1605. Pensa-se que o primeiro mestre tenha sido o irmão António de Sequeira. Esta escola teve sobretudo o mérito de ser uma das primeiras de toda a África negra. Ali afluíram alunos da cidade de Luanda, da região do Kongo e mesmo de outras terras de Angola.

Segundo Simeão Nunes Vitória, chefe dos Serviços de Instrução de Angola, de 1927 a 1931, foi fundada no Kongo, em 1491, uma escola-oficina missionária e em 1618 foi criado o colégio jesuíta de Luanda, o qual contava com dez professores em 1622. Ora até à primeira metade do século XVII, o ensino não tinha grande aceitação na África tropical. Com excepção da acção dos jesuítas com o seu colégio de Luanda (o do Kongo acabou por não deixar tradições) e umas tímidas tentativas dos padres capuchinhos, não se encontram nesta altura sinais de terem funcionado em Angola outras obras, especialmente dedicadas à expansão da cultura.

As missões pouco ensinavam além das noções catequísticas, conhecimentos bíblicos e teológicos. As escolas não tinham grande interesse naquele tempo e, o saber geral, era muito reduzido. Quando, em 1624 o Padre Manuel Cardoso, reitor do colégio de Luanda, visitou o Kongo, ficou muito mal impressionado, uma vez que encontrou apenas poucos nativos que compreendiam português, menos ainda o sabiam falar e, apenas um, sabia ler e escrever. Dizia o missionário capuchinho da altura, Frei Miguel Angelo Nossez, 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 escravos⁷¹.

⁷¹ SANTOS, Martins, *op. cit.* p. 74.

D. João Manuel de Noronha, Marquês de Tancos, que governou Angola de 1713 a 1717, dizia claramente e sem procurar manter o segredo da sua pouco agradável opinião, que os padres de Angola, sem excluir os de Luanda, eram quase todos bêbedos e desonestos, vivendo em estado de mancebia, sem se importarem com o escândalo do seu procedimento nem com o mau exemplo que davam aos colonos e nativos. Nessa altura, no Kongo, já só havia um padre da Propaganda Fide.

No tempo de Caetano de Albuquerque, que governou Angola de 1726 a 1732, o Colégio dos Jesuítas teve uma decadência notória. Faltavam-lhe os alunos que antes abundavam. Diziam que o prelado era o principal responsável por isso, pois chegava ao extremo de ordenar sacerdotes quase analfabetos, tendo o bispo, que governava a diocese de Angola e Kongo, D. Frei Manuel de Santa Catarina, recebido um aviso do rei em Lisboa, para ter maior atenção para este aspecto⁷².

A expulsão dos jesuítas de Angola, na sequência do decreto de 3 de Setembro de 1759, no tempo do Marquês de Pombal, dá início às primeiras tentativas do Estado marcar posição, em relação às preocupações com o ensino. O governador-geral da época, Francisco Inocêncio de Sousa Coutinho, torna-se o primeiro incentivador.

No que toca à cultura religiosa, e após a invenção da imprensa por Guttenberg, há que se destacar a publicação da *Cartilha da Doutrina Cristã*, em 4 de Março de 1624 pelo jesuíta Padre Manuel Mateus, escrita em português e kikongo. Foi este o primeiro livro impresso numa língua africana do hemisfério sul.

Em 1642, foi impresso na cidade de Lisboa o primeiro catecismo em kimbundo. Trata-se de uma obra bilingue, já que havia texto também em português. Esta obra foi organizada pelo Padre Francisco Paccónio e reduzido a método mais breve pelo

⁷² SANTOS, Martins, *op. cit.*, p. 77.

jesuíta P. António de Couto. Em 1661 saiu a segunda edição, o que prova ter tido grande interesse para o ensino das noções rudimentares da doutrina cristã, tendo por isso mesmo continuado a ser editado durante mais dois séculos.

De 1645 a 1653 entraram em Angola e Kongo cinquenta e três padres capuchos. Mas, neste último ano, só vinte e três lá missionavam. Os restantes ou haviam morrido ou haviam regressado à Europa tolhidos por doença. Outra estatística refere que entre 1645 e 1707 desembarcaram nos dois reinos cento e oitenta e um sacerdotes e trinta e um irmãos, ao todo duzentos e doze, dos quais cento e nove morreram em África ou pereceram nas viagens. Em 1794 havia só um missionário capuchinho em todo o Kongo. A princípio iam por dez anos; depois passaram a permanecer apenas sete⁷³.

O missionário capuchinho italiano, Jacinto Vetrilha (Giacinto Brusciotti da Vetralla) traduziu em 1650 a cartilha do P. Mateus Cardoso, jesuíta, publicada em quatro línguas: latim, italiano, português e conguês (kikongo). O mesmo missionário escreveu uma gramática e vocabulário da língua kikongo que veio a ser traduzida pelo bispo D. António Tomás da Silva Leitão e Castro e publicada pela Imprensa Nacional, de Luanda, em 1886, com o título: *Regras para mais fácil inteligência do difícil idioma do Congo*. A primeira edição havia sido feita em Roma, na tipografia da Sagrada Congregação da Propaganda, no ano de 1659.

No final da última década do século XVII foi, a 7 de Agosto de 1697, concedida autorização, para edição em Lisboa da primeira gramática de kimbundo, sob o título: *A arte da língua de Angola*, da autoria do sacerdote jesuíta P. Pedro Dias. Nesta altura já os jesuítas haviam desistido das antigas missões que haviam estabelecido no Dondo, Massangano, Kongo e das de outros sobados desde 1626. Eram ao todo nove padres e sete

⁷³ SANTOS, Eduardo, *op. cit.*, p. 131.

irmãos leigos, que se dedicavam aos trabalhos escolares e à educação dos seus serviçais. Da Mesa da Consciência e Ordens tiveram, por isso, a devida censura. No entanto, das suas oficinas saíam bons artífices: oleiros, carpinteiros, calafates, pintores, cerieiros, etc., que muito necessitados eram em Angola, já que era grande a escassez de operários europeus. Desde cerca de 1577 que haviam também abandonado o sistema antigo dos *baptismos de carregaço*, dedicando-se praticamente ao estudo das línguas dos naturais de Angola.

A poucos anos da publicação da gramática de kimbundo, em 23 de Dezembro de 1704, foi publicado um catecismo a que às vezes se dava o nome de pastoral, cujo autor se afirma ser o bispo de Angola e Kongo, D. Luís Simões Brandão. Esse catecismo foi usado nas escolas da catequese e de primeiras letras, até ao princípio do século XIX. Este bispo diocesano, que chega a Luanda no dia 4 de Janeiro de 1704, em 23 de Dezembro, fez publicar essa pastoral da doutrina cristã para brancos e negros.

No ano de 1715 foi impresso em Lisboa um opúsculo com o título *Doutrina Cristã* acrescentada com alguns documentos e que muitos missionários preferiam à obra jesuíta de 1642, então ainda em uso. Estava escrito em duas línguas, português e kimbundo. O seu autor era o P. José de Gouveia de Almeida, natural de Luanda e presidente da Santa Casa da Misericórdia. Finalmente, em 1784, fez-se nova edição do catecismo inaciano, dos padres Couto e Paccónio, que o Marquês de Pombal havia proibido em 1772, sob o protesto de que deveria usar-se somente a Língua Portuguesa, mesmo na evangelização. Declarava o primeiro-ministro de D. José que esta medida se destinava a facilitar o uso da língua portuguesa entre os negros. Mas em 1784, o que é certo, é que D. Maria I ordenava a 3.^a edição do catecismo inteiramente igual no texto à 2.^a. De recordar que pela lei de 3 de Setembro de 1759, o Marquês de Pombal já havia mandado extinguir a Companhia de Jesus, o que havia

colocado desde logo o ensino primário, industrial e agrícola sem mestres e ao abandono.

Ao começar o século XIX, as missões, em toda a Angola encontravam-se em franca decadência, sendo em 1834 extintas as ordens religiosas. Nessa altura em Luanda só havia um capuchinho e um carmelita. Um outro carmelita descalço encontrava-se em Bango-a-Quitamba. O sul do rio Kwanza, do ponto de vista missionário, não sofreu nada com esta medida.

Em 1836, o decreto de 7 de Dezembro estabeleceu o Governo de Angola, desaparecendo assim da orgânica administrativa os tradicionais reinos do Kongo, de Angola e de Benguela.

Antes de 1851 o ensino em Angola estava entregue aos jesuítas. E, apesar do esforço para se estabelecer em Angola o ensino público, antes da primeira metade do século XIX, este tornou-se infrutífero. Em África 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 na Europa, de onde muitas vezes não vinham as mulheres nem os filhos para residirem, no caso presente, em Angola.

O decreto de 15 de Dezembro de 1856 abriu novas vantagens aos sacerdotes europeus, para paroquiar nas igrejas de Angola e Moçambique. Proporcionou um aumento de gratificações, mais um excedente para o serviço de ensino, além das passagens, ajudas de custo e outras vantagens. No ano seguinte, no dia 7 de Abril, o Conselho Ultramarino, que havia incluído o apostolado missionário nas suas actividades, abriu concurso para o provimento das diferentes igrejas de Angola. Os párcos serviriam por oito anos, seriam colocados em freguesias do litoral e do sertão e, cumulativamente, exerciam o ensino primário. Como resultado deste concurso, chegaram a Angola, em 1858, os primeiros oito párcos europeus e todos foram colocados nas suas igrejas, não obstante algumas não possuírem qualquer templo, nas paróquias do Bembe; S. José do Ambriz,

cuja ocupação militar se havia confirmado em Maio de 1855; Huíla e Cassange e nas freguesias de S. João Baptista de Gazengo, Santo Hilarião do Gulungo Alto, Benguela e Pungo Andongo. No novo concelho de Malange foi colocado o cónego nativo Necessidades, que ali veio a falecer em Junho seguinte.

No dia 14 de Abril de 1861 tomou posse da diocese o bispo D. Manuel de Santa Rita Barros, que no passado dia 2 de Setembro de 1860, havia desembarcado em Luanda, trazendo consigo párocos, professores, cónegos e doze ordinandos, uns do seminário patriarcal e outros do Seminário do Cernache do Bom Jardim, com destino à frequência do seminário diocesano que, nos princípios de Novembro do mesmo ano abriu no edifício do Paço, antigo Colégio de Jesus. Em relatório apresentado pelo P. José Maria Antunes em 1 de Dezembro de 1894, levado ao exame da Junta Geral das Missões, estas deveriam distanciar entre si, em média, 1 grau no sentido ocidente-oriente e 2 graus no sentido norte-sul. Na verdade, havia naquela altura quatro centros de missões já solidamente estabelecidos: Malange e Caconda desde 1890, Cassinga (1886) e Huíla (1881). Malange seria a missão central e dali irradiaram os missionários para fundarem as missões de Libolo (1893), Mussuco (1900), Bângalas (1913), Cacuso (1925), Minungo (1929), Saurimo (1930), Mussolo (1937), Salazar (1937), Dembos (1938), Dundo (1940), Cazanga (1941), Lombe (1946), Chiengue (1950) e Quibala (1951); de Caconda irradiaram para estabelecerem as missões de Cachingues (1892), Bailundo (1894), Vila da Ponte (1894), Huambo (1910), Sambo (1912), Cúchi (1912), Galangue (1922), Mupa (1923), Ganda (1927), Omupanda (1928), Bimbe (1929), Quipeio (1933), Balombo (1933), Andulo (1933), Silva Porto (1934), Nova Lisboa (1935); Caala (1935), Nova Sintra (1936), Entre-Rios (1939), Cuamato (1940), Caiundo (1940), Vila Junqueiro (1940), Baixo Cubango (1940), Chinguar (1942), Canhe (1942), Mungo (1948), Bela Vista (1948), Bundas (1950) e Nharea (1950); da Huíla, as missões do Jau (1889), hoje

seminário menor, Chivinguiro (1892), Quihita (1894), Gambos (1897), Munhino (1898), Chipelongo (1902), Vimania (1902), Chiúlo (1916), Sá da Bandeira (1935) e Quilengues (1938); de Lândana, as missões de Cabinda (1891), Luáli (1890-1892), Lucula (1893), Lunuango (1902), Maiombe (1922), Santo António do Zaire (1930) e Ambrizete-Tomboco (1935).

Em 1901 destacavam-se os padres do Espírito Santo, que tinham a seu cargo, em Angola, as missões seguintes:

1. No distrito do Kongo: Lândana, Cabinda, Luáli, e Lucula;
2. No distrito de Luanda: Luanda e Libolo;
3. No distrito da Lunda: Malange, Canâmbua e Mussuco;
4. No distrito de Benguela: Caconda, Bailundo, Bié, Catoco, Cassinga e Massaca.
5. No distrito de Moçamedes: Huíla, Munhino, Chivinguiro, Jau, Quihita, Gambos, Cubal e Cuanhama.

No que toca ao clero nativo, em 1853, um decreto de 23 de Julho criou o Seminário Episcopal de Luanda, com o fim de servir as dioceses de Angola e de S. Tomé, suprir a falta de liceu e demais aulas públicas e fazer de hospício dos missionários. Mas apenas no dia 29 de Junho de 1910, D. João Evangelista de Lima Vital conferia ordens de presbítero a dois alunos do seminário diocesano, ambos negros, os primeiros de um primeiro viveiro eclesiástico.

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 3.º, 6.º, 66.º-69.º e 81.º, fala de “indígenas”, “população indígena”, “pessoal indígena”. O artigo 66.º 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. 69.º). A *Concordata* tolerava, de «harmonia com os princípios da Igreja», o uso da *língua indígena* no ensino da religião católica (Art. 16.º). A mesma *Concordata* discriminava escolas para os indígenas e europeus (Art. 15.º) e destacava a «evangelização dos indígenas (Art.º 19). Mais tarde, a lei do Indigenato entendia o uso dos «idiomas nativos» no ensino somente como instrumento de difusão da língua portuguesa: «O 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»⁷⁴.

Já em relação ao protestantismo, podemos seguramente afirmar que este entrou intensamente em Angola com a chegada dos calvinistas, aquando da ocupação de Luanda pelos Holandeses. Os templos católicos foram profanados e o culto protestante tornado obrigatório. Para além de Luanda, a acção dos protestantes fez-se também ao longo do litoral até Benguela e mesmo no interior nos reinos do Kongo, do Ndongo e Matamba, onde os holandeses conseguiram alianças com os potentados.

A protecção aos missionários de todos os cultos, garantida pelos portugueses na sequência da Conferência de Berlim, fez crescer as missões protestantes a par das missões católicas. Por exemplo, em 1961, no começo da luta de libertação nacional levada a cabo pelo povo angolano, na missão protestante de S. Salvador, trabalhavam sete missionários e possuíam uma igreja com 3.000 membros, uma escola primária, internatos para rapazes e meninas, um hospital e várias residências para o pessoal missionário. A missão do Quibocolo tinha nove missionários e mais de 10.000 membros. Era dotada de igreja, escola com cinco salas de aula e secretaria, posto sanitário e maternidade, cinco residências, um internato para meninas, oficinas, anexos, arrecadações, etc. Já a missão do Bembe possuía uma casa servindo de igreja, uma escola com quatro salas

⁷⁴ LEI DO INDIGENATO, Decreto-Lei n.º 39 666, suplemento ao B.º 22, 1.ª série, de 31/05/1994, art. 6.º, parág. 1.

de aula, secretaria, livraria e armazém, um posto sanitário com duas enfermeiras e vinte e quatro camas. No centro do país, desde 1936 que a Convenção Baptista Portuguesa mantinha uma missão no Huambo (ex-Nova Lisboa), com sede na Etunda, a uns 7 Km da cidade. Em 1963, construiu-se ali uma nova escola na missão. Há que salientar que todas as missões, dada a sua inserção rural, tiveram como preocupação o ensino religioso nas línguas africanas, apesar das dificuldades que lhes eram levantadas pelo poder político.

Quanto ao ensino nas missões protestantes em carta de 8 de Outubro de 1887, Héli Chatelain, linguista de nacionalidade suíça, anunciava à família o seu próximo regresso à Europa, para fazer imprimir os seus livros de kimbundo, o que veio a acontecer em 1889, com a impressão da sua gramática naquele idioma.

Em 4 de Novembro de 1895, Chatelain esteve em Nova Iorque, no célebre centro de Atlanta, que reuniu africanistas de língua inglesa, tendo pronunciado duas conferências sobre linguística bantu e o movimento anti-esclavagista. Animado pelo Acto da Conferência Anti-esclavagista de Bruxelas de 1892, que reconhecia a necessidade de haver sociedades especiais interessadas na elevação e educação dos negros, Héli Chatelain divulgou um plano de trabalhos da sua futura Liga Filafricana. O corpo missionário protestante, para cada estação, deveria ser assim constituído: um director, se possível médico; um agricultor mecânico; um ou dois professores e dois ajudantes missionários negros. A Aliança Evangélica dos E.U.A. reuniu-se para aprovar os seus projectos e aprovou a criação de uma Liga, tal com a propôs Chatelain. Chegado a Angola deitou mãos à obra e, para atrair os nativos, entoava cânticos em umbundo.

A missão de Camundongo, fundada pelo Dr. Sanders e Fay em 1884, foi das primeiras missões evangélicas a ter tipografia própria. Os seus primeiros missionários, Dr. Sanders e Stover, dedicaram-se desde logo à aprendizagem da língua umbundo e à produção de literatura cristã.

Esta missão possuía uma “escola da vida rural”, para catequistas, e um hospital.

A missão de Chissamba, fundada por Walter Currie em 1886, possuía nove pastorados, oito dos quais no concelho do Bié, Catabola e Camacupa. Um nono ficava no Moxico, pela razão que trinta anos antes, nativos haviam saído da área da Chissamba em busca de terrenos melhores e levantaram aldeias sobretudo em volta do Luso, Léua e ex-Teixeira de Sousa. Dada a diferença de idiomas, estas populações não se integraram nas igrejas daquelas regiões. Por isso, a igreja de Chissamba passou a enviar pastores evangelistas e professores para assistirem e ensinarem estes seus membros. Na sede mantinham uma escola de ensino pré-primário e primário e um hospital com 140 camas.

O primeiro curso de aperfeiçoamento de mestres de professores das escolas das missões evangélicas de Angola Central realizou-se no Dôndi em Agosto de 1965, com as seguintes disciplinas: Portugalidade, Língua Africana de Angola, Aritmética, Ciências Naturais, Legislação, Educação Social e Cívica, Formação Feminina, Doutrina e Moral Cristã, Saúde e Formação Rural.

Um outro exemplo de impressão de partes do Evangelho e das Escrituras, bem como outras publicações em português-umbundo e português-nhema, é-nos dado em 1928, na pequena tipografia da missão protestante do Muié.

A tipografia da missão do Bongo, que em 1937 havia começado apenas com um duplicador, teve em 1937 um pequeno prelo *Multigraph* e em 1958 um magnífico edifício, com bom material de composição e impressão. No ano seguinte tornou-se propriedade da Casa Publicadora Angolana (S.A.R.L.) com sede no Huambo (ex-Nova Lisboa), editora de muitas publicações em português, umbundo, cokwe, e kimbundo. A escola primária teve no ano lectivo de 1964-1965 a frequência de 317 alunos, 219 dos quais obtiveram aproveitamento. Além desta escola primária central, a missão mantinha escolas pré-primárias e primárias em Chiúta (Longonjo), Emanha (Longonjo),

Catocola (Longonjo), Chilimba (Cuma), Caué (Calata), Cabalombo (Cuíma), Cachindongo (Cuíma), Cacaca (Caala) e Catápi (Chilata).

Apesar da maioria da população angolana ser católica, o protestantismo é a segunda religião com o maior número de seguidores em Angola. As escolas das missões ligadas a estas duas religiões trouxeram, indiscutivelmente, mais valias para a educação e ensino dos naturais de Angola que, na sua grande maioria acabou por se escolarizar nelas.

De acordo com o relatório final do II Simpósio sobre Cultura Nacional, realizado de 3 a 7 de Novembro de 1997, realizaram-se as seguintes acções utilizando as línguas africanas de Angola: experiências consideradas positivas no ICRA (Instituto das Ciências Religiosas em Angola)⁷⁵, cujos programas curriculares contemplam o ensino de três línguas nacionais africanas; experiências na província do Kuando Kubango⁷⁶ que, paralelamente à Língua Portuguesa, inseriram na escola oficial três línguas africanas, a partir de uma selecção feita de acordo com o número de alunos e as exigências dos encarregados de educação; ensino do kikongo no clube da UNESCO; ensino do *woyo* no Seminário de Cabinda, com manuais produzidos pelo Instituto de Línguas Nacionais, adstrito ao Ministério da Educação e Cultura da República de Angola.

⁷⁵ Em entrevista ao Jornal de Angola, Frei João Domingos, Reitor do ICRA – única instituição em Angola onde o estudo das línguas africanas de Angola é obrigatório – ao defender a integração das línguas africanas no currículo escolar, afirmou, que o ensino das mesmas, impediria a marginalização dos alunos em relação à sua cultura. Frei João Domingos, pretende formar educadores sociais que não encontrem fronteiras nas línguas nacionais, podendo comunicar-se com pessoas do interior do país. In, JORNAL DE ANGOLA, *Online* (Terça, 14 de Agosto de 2001) *Frei João Domingos defende dialectos*, Cultura, Ano 1, Edição *Online* n.º 265.

⁷⁶ Província administrativa também conhecida na época colonial, pelas “terras do fim do mundo”.

5.2 O ensino do Estado

No que respeita ao ensino primário em Angola, a primeira escola pública de ler, escrever e contar, apareceu em Luanda no início da segunda metade do século XVIII, por iniciativa do governador-geral da época, D. Francisco Inocêncio de Sousa Coutinho, na sequência da expulsão dos jesuítas de Portugal, por ordem do Marquês de Pombal, posteriormente ao atentado contra o rei D. José I, em 1758⁷⁷. O crescimento de mais escolas de primeiras letras, veio a surgir apenas em 1845, nas duas mais importantes povoações angolanas, situadas no litoral – Luanda e Benguela – todas elas destinadas sobretudo aos europeus e seus descendentes. Isto porque *“o decreto de 1845 procurou dar satisfação às exigências da população civilizada e tentou harmonizar as duas correntes, dando a cada uma delas o valor que na realidade tinha e a satisfação a que aspirava. Procurou igualmente fixar a responsabilidade do Estado no campo educativo e organizou o ensino em dois graus, o elementar e o principal. Além destas escolas, já próprias das populações evoluídas, não deixava de admitir a hipótese de haver escolas rudimentares, que só em teoria podiam viver, pois as condições eram-lhes francamente desfavoráveis. Lembremo-nos que as Ordens Religiosas haviam sido expulsas há dez anos e não se extinguía ainda o eco de tal acontecimento nem se haviam posto de acordo os partidários das duas atitudes contrárias.”*⁷⁸

Na verdade, Angola só começou a prender a atenção dos políticos após a independência do Brasil. Procurava-se de certa maneira que o vazio deixado naquela ex-colónia da América do Sul fosse preenchida por Angola, tendo até em atenção a interdependência económica anteriormente existente, a nível

⁷⁷ SANTOS, Martins, *op. cit.*, p. 86.

⁷⁸ *Idem*, pp. 88 e 121 a 122.

destes dois territórios⁷⁹. Segundo Oliveira Martins, a partir de dados compilados com base nos recenseamentos realizados entre 1869 e 1879, no último quartel do século XIX havia apenas três mil portugueses em Angola, para meio milhão de portugueses fixados no Brasil⁸⁰. Como já foi dito, pelo decreto de 14 de Agosto de 1845 assinado por Joaquim José Falcão, o Estado chama a si, em Angola, a responsabilidade no campo educativo e organiza o ensino em dois graus: o elementar e o principal. Mas por outro lado, este mesmo decreto, para além de organizar o ensino em novas bases, laicizou-o, como na metrópole. Este passou a constituir um ramo da administração pública, substituindo assim o ministério exercido pelas missões. Mas foi necessário utilizar os párocos para cumulativamente ministrarem o ensino, porém com nomeação separada para estas funções. Até esta data não existia em Angola qualquer estrutura tradicional de ensino. O mapa escolar do mês de Dezembro de 1846 indicava haver 16 alunos na Aula de Gramática Latina, 86 na Aula de Instrução Primária, 21 na Aula de Meninas e 51 na Aula de Instrução Primária da cidade de Benguela, num total de 174 estudantes em todos estes estabelecimentos de ensino⁸¹.

Em Março de 1847 apareceu, ao lado de Luanda e Benguela, o mapa escolar de São José de Encoje, que tinha 20 alunos. Em 1848, com as escolas da vila da Muxima e do Duque de Bragança, o ensino primário encontrava-se estabelecido em cinco localidades angolanas. Na altura, a nomeação dos professores primários era feita pelo governador-geral⁸².

⁷⁹ SANTOS, Martins, *op. cit.* p. 117.

⁸⁰ BENDER, Gerald; *op. cit.*, p. 15, referindo-se a Oliveira Martins e aos números compilados por este autor a partir dos recenseamentos realizados entre 1869 e 1879 (1887, p. 181, mapa I e p. 189, nota I).

⁸¹ SANTOS, Martins, *op. cit.*, pp. 121-122.

⁸² *Idem*, pp. 123-125.

Até 1850, foram criadas mais as escolas primárias de Calumbo, com 10 alunos, a de Moçâmedes com 5 e a de Pungo Andongo com 27, o que veio a totalizar oito escolas primárias masculinas em todo o território, a que se associou mais uma do sexo feminino, criada em Luanda.

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 entender 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 do Namibe (ex-Moçâmedes), no sul deste território. No entanto, isto aconteceu por se ter dado uma insurreição armada entre 1847-1848 na cidade brasileira de Pernambuco, já após a declaração de independência deste país, em 1822. Angola, nesta altura, não era suficientemente atractiva para os portugueses vindos da Europa ou do Brasil. Para que este processo se viesse a desenvolver, teve o governo de usar métodos de intervenção directa no processo de colonização, através do fornecimento de passagens grátis para a colónia e, uma vez chegados, dava-lhes terra, habitação, animais, sementes e subsídios. No léxico colonial português, tais métodos designavam-se por “colonização dirigida”⁸³.

De entre as causas impeditivas do desenvolvimento do ensino em Angola, ainda em 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. De notar também que a grande maioria dos emigrantes, que partiram de Portugal para Angola, eram em regra gente de baixo nível moral, com muitos degredados à mistura – massa rude, inculta, analfabeta, boçal, ambiciosa e cruel. Um exemplo deste facto, aparece numa citação do governador e comandante-

⁸³ BENDER, Gerald, op. cit., pp. 111-112.

-geral de Angola de 1764 a 1772, 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.”⁸⁴

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”⁸⁵.

Em 1863 chegou a haver, em Angola, 24 escolas primárias públicas, mas em 1869, o número baixaria para 16. Antes de qualquer preocupação com a escolarização dos autóctones, em 1867, o governador-geral de Angola, mandou para Lisboa, a fim de serem educados por conta do Estado, dois filhos de régulo e barão de Cabinda, Manuel José Puna. Ele próprio havia sido educado e baptizado em Portugal, sendo seus padrinhos os reis, D. Maria Pia e D. Luís I.

Em 1 de Dezembro de 1873 começou a funcionar, em Luanda, a Biblioteca Pública da Câmara Municipal, que

⁸⁴ BENDER, Gerald, *op. cit.*, p. 95, referindo-se a MACHADO, José Vieira (1940), *Colonização – Projectos de Decretos*, Lisboa, Agência-Geral das Colónias p. 9.

⁸⁵ BENDER, Gerald, *op. cit.*, p. 119, referindo-se a MONTEIRO, Joachin J. (1875), *Angola and the river Congo*, 2 vols. , Londres, Ed. Macmillan, p. 43.

dispunha de duzentos e sessenta e cinco livros próprios e de duzentos e cinquenta que lhe foram emprestados pelo vereador Urbano de Castro. Em 1913, os filhos do advogado luandense Alfredo Troni ofereceram a biblioteca particular de seu pai, com três mil duzentos e setenta e três volumes.

A chegada da legislação que abolia o trabalho forçado, em 1878, foi em grande parte ignorada, já que um novo código do trabalho, promulgado nos derradeiros dias do século XIX, estabelecia, para todos os africanos, uma obrigação legal e moral de trabalhar⁸⁶. 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 contratados raramente eram pagos e eram tratados quase como escravos⁸⁷. Oliveira Martins, embora se tenha preocupado em defender os africanos contra os maus tratos dos europeus, tentou também provar que os negros são «um typo anthropologicamente inferior, não raro proximo 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»⁸⁸. 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

⁸⁶ SILVA CUNHA, J. M. da (1955), *O trabalho Indígena, Subsídios para o seu Estudo*, Lisboa, Agência-Geral do Ultramar, 2.ª ed., pp. 147-148; e também DUFFY, James (1959), *Portuguese Africa*, Cambridge, Mass, Havard University Press, p. 153.

⁸⁷ DAVIDSON, Basil (1972), *In the Eye of the Storm: Angola's People*, Garden City; Doubleday, pp. 125-126.

⁸⁸ MARTINS, Oliveira (1978), *O Brasil e as Colónias Portuguesas*, Guimarães e C.ª Editores, pp. 254-255.

em faculdades intelectuais superiores (...). Há decerto, e abundam documentos que nos mostram ser o negro um tipo antropológicamente inferior, não raro do antropóide, e bem pouco digno do nome de homem. A transição de um para 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»⁸⁹. 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 agrilhado pela necessidade imediata: e as necessidades do negro são curtas, e satisfaz-se com pouco. Não abandona a liberdade e a ociosidade, para eles 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»⁹⁰. Logo, o pensamento dominante da época era que os africanos eram inferiores aos portugueses, logo não valia a pena civilizá-los através

⁸⁹ MAZULA, Brazão (1995), *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*, Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa & Edições Afrontamento, pp. 69-71, referindo-se a MARTINS, J. P. Oliveira (1920), *O Brasil e as Colónias Portuguesas*, Lisboa, Livraria Editora de Lisboa, 5.^a ed., pp. 219-220 e 284-285.

⁹⁰ MARTINS, Oliveira, *op. cit.*, pp. 219-220.

da educação⁹¹. António Enes, Ministro da Marinha e do Ultramar, nomeado em Outubro de 1890, viria a afirmar que o único meio eficaz de transmitir a civilização portuguesa aos africanos era o trabalho manual, o qual, defendia ele, se tornava necessário para levar os africanos a apreciar a dignidade do trabalho⁹².

Em 21 de Maio de 1883, determinou-se que fosse adoptado, em todas as escolas oficiais da província de Angola, o Método de João de Deus. Ordenou-se que nenhum professor fosse provido no seu cargo, se não demonstrasse por documento ou perante um júri competente, que sabia empregar este método no ensino das primeiras letras.

A 30 de Setembro de 1888, no bairro das Ingombotas, em Luanda, próximo da Igreja do Carmo, começou a funcionar uma escola primária sustentada pela Câmara Municipal, destinada sobretudo aos filhos das famílias mais carenciadas de recursos, pois os alunos podiam frequentá-la usando apenas uma tanga, se não tivessem outra roupa.

Por decreto do dia 21 de Setembro de 1904, do governo de Lisboa, os governadores das províncias de Angola, Moçambique e Cabo Verde, foram autorizados a criarem em cada uma delas, uma escola prática para o ensino de algumas matérias de estudo, nomeadamente a língua portuguesa, a língua francesa ou inglesa (uma delas) e também os idiomas africanos mais difundidos e de maior importância, nas relações entre portugueses, angolanos, moçambicanos e caboverdianos. O governador de Angola foi autorizado a abrir o crédito de doze contos por ano para poder implantar essa escola. Deveriam ensinar-se também, além das

⁹¹ BENDER, Gerald, *op. cit.*, pp. 202-203, referindo-se a MARTINS, Oliveira (1887), p. 285.

⁹² DUFFY, James, *op. cit.*, pp. 236-242; e 365. Também SAMUELS, Michael Anthony (1972), *A Failure of Hope: Education and Changing Opportunities in Angola Under the Portuguese Republic*, rottest and Resistance in Angola and Mozambique, pp. 53-65, organizado por Ronald H. Chilcote, Berkeley, University of California Press, pp. 58-59.

línguas acima indicadas, rudimentos de contabilidade, incluindo a prática das operações comerciais mais úteis, mais simples e mais correntes. Há, no entanto, muitas dúvidas sobre a eventual concretização deste projecto. Mas o estudo das línguas africanas chegou a despertar no início do século algum interesse. Assim, Henrique de Paiva Couceiro, determinou, em 23 de Julho de 1907, que o certificado de frequência do curso de kimbundo, ou curso de intérpretes Eduardo Costa, seria daí em diante um elemento a ter em conta, na determinação da preferência para o provimento dos lugares de administração ultramarina e outros, dependentes do Governo-Geral. Esta escola teve origem no curso de línguas africanas, anexo ao seminário, criado em 1886 pelo bispo D. António Tomás da Silva Leitão e Castro. A escola de Intérpretes Eduardo Costa, ou curso de língua kimbundo, foi oficialmente inaugurada no dia 17 de Julho de 1907, pelo príncipe real D. Luís Filipe de Bragança, que nessa data aportara a Luanda para a sua visita a esta cidade.

No dia 28 de Maio de 1907, o professor de kimbundo da Escola Colonial de Lisboa, o capelão naval Padre José Matias Delgado, obteve licença para ir a Luanda com soldo, viagens e gratificações pagas, a fim de colher elementos para a compilação de um livro de estudo, destinado ao ensino das línguas indígenas.

Em 9 de Janeiro de 1908, Paiva Couceiro encarregou o cónego P. Joaquim de Oliveira Gericota, o Padre Manuel António Alves e o Padre António Moreira Basílio, de redigirem uns guias em que se encontrassem reunidas e em método reduzido as mais importantes regras de gramática, vocabulário de palavras e frases de uso corrente nas línguas indígenas de maior importância. No dia seguinte, 10 de Janeiro, encarregava também a Junta de Saúde de redigir um guia médico, em que se definissem claramente algumas prescrições de higiene tropical, de pequena cirurgia, vacinação, tratamentos a fazer em casos de urgência ou acidente, em doenças mais vulgares em climas tropicais, etc. Ainda em 1908, o governador Gomes dos Santos, escreveu

num artigo intitulado “Situação em Angola” editado pela revista *Portugal em África*, da missão do Espírito Santo da época, o seguinte: «A nossa política antissocial não sabe civilisar o preto, só sabe castigar-o, e punindo como traição o que é apenas ignorância»⁹³. Em 1910, com a implantação da República em Portugal novas políticas educativas foram implementadas em Angola. A Constituição Republicana de 1911 mantinha a obrigação dos indígenas trabalharem, mas limitava os contratos a dois anos e proibia os patrões de utilizar castigos corporais⁹⁴. O Diploma Legislativo n.º 238, de 17 de Maio de 1930, estabelecia as principais diferenças entre o ensino indígena: «elevar gradualmente da vida selvagem à vida civilizada dos povos cultos, a população autóctone das províncias ultramarinas»; enquanto o ensino primário elementar para os não indígenas: «visava dar à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social»:

- Artigo 1.º: «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 7.º: «O ensino primário rudimentar destina-se a civilizar e nacionalizar os indígenas das colónias, difundindo entre eles a língua e os costumes portugueses».⁹⁵

⁹³ GOMES DOS SANTOS, José A. (1903), *As Nossas Colónias*, Lisboa, Editora Empresa do “Portugal em África”, p. 148.

⁹⁴ BENDER, Gerald, *op. cit.*, p. 204, referindo-se a WILENSKY, Alfredo Heitor (1968), *Tendencias de legislación ultramarina portuguesa en África*, Braga, Editora Pax, pp. 37-44 e SILVA CUNHA, J. M. da (1955), *O Trabalho Indígena*, Lisboa, Agência do Ultramar, 2.ª ed., pp. 197-199.

⁹⁵ MAZULA, Brazão, *op. cit.*, p. 80.

5.3 O princípio da assimilação como forma de promoção social

Após a instauração do Estado Novo, oficialmente era possível a qualquer africano ou mestiço ser reconhecido como assimilado (não indígena) e assim atingir o mesmo *status* legal de um europeu. No entanto, para se habilitar a tal classificação, o indivíduo tinha de ter 18 anos de idade, demonstrar que sabia ler, escrever e falar português fluentemente, ser trabalhador assalariado, comer, vestir e ter a mesma religião que os portugueses, manter um padrão de vida e de costumes semelhante ao estilo de vida europeu e não ter cadastro na polícia⁹⁶.

Através do número real de assimilados em Angola – por altura dos censos de 1940 e 1950, os únicos que dividiram a população em categorias de “civilizados” e “não civilizados” – se torna possível inferirmos sobre o número de angolanos, que naquela altura tinham já o domínio da Língua Portuguesa em Angola⁹⁷. 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 efectivamente considerados negros, ou pertencentes à “raça”⁹⁸ negra), 28.035

⁹⁶ LEMOS, Alberto de (1941), *Bases para a Solução dos Problemas da Colonização de Angola*, Lisboa, Edição do autor, pp. 49-52; e MOREIRA, Adriano (1955), *Administração da Justiça aos Indígenas*, Lisboa, Agência-Geral do Ultramar, pp. 22-23; MOREIRA, Adriano (1956), “the ‘Elites’ of the Portuguese ‘Tribal’ Provinces (Guinea, Angola, Mozambique)”, *International Social Science Bulletin*, p. 465.

⁹⁷ BENDER, Gerald, *op. cit.*, pp. 215-220.

⁹⁸ Para uma melhor caracterização dos princípios reitores que caracterizavam o Sistema de Educação e Ensino colonial nesta época, achamos por bem e circunstancialmente a propósito do termo raça, apresentarmos oportunamente toda uma série de definições de conceitos que, consequentemente, entre em consonância com este mesmo termo. Assim, **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

mestiços e 44.083 brancos. Apenas 0,7% destes africanos e 82% dos mestiços eram considerados “civilizados”. Dez anos depois, continuava a haver 0,7% de negros e já 88,8% de mestiços considerados “civilizados” (percentagens correspondentes a um total de 30.089 africanos e 26.335 mestiços). Os indivíduos de “raça” branca tinham nestes dez anos aumentado de 44.083 para 78.826 indivíduos e obviamente foram todos (sem excepção) considerados por ambos os censos, 100% civilizados, em

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 homogêneos, 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 mediterrânica, etc. Este vocábulo foi objecto de numerosas polémicas entre antropólogos, etnólogos, paleontólogos e sociólogos. A ideia de raça superior provocou o racismo. O primeiro teórico do racismo foi Gobineau (1816-1882) no seu “Essai sur l’Inégalité des Races Humaines” (1854). **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 as principais formas históricas de racismo. Já o etnocentrismo, etimologicamente uma expressão grega, designa nação, povo, raça. **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 *a priori*, a preconceitos sobre os outros povos ou raças, à xenofobia. Constitui um dos factores

qualquer um dos casos⁹⁹. De facto havia muito poucas instituições educacionais em Angola, mesmo para a época. Menos de 5% de todas as crianças de 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 aos 15 anos, situava-se nos 97%¹⁰⁰.

Dois anos mais tarde havia apenas 37 indivíduos com o curso liceal completo em toda a colónia, a maior parte dos quais eram brancos. A título comparativo com as outras colónias não portuguesas, Angola tinha, em 1952, apenas 14.898 alunos no ensino primário e mais de dois terços eram de “raça” branca. No que toca a indivíduos de “raça” negra, nesse mesmo ano, o

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. A segregação social 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 sócio-económicos (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 racial, religiosa, nacional e política”. In BIROU Alain, *Dicionário de Ciências Sociais* (1982), Lisboa, Publicações Dom Quixote, pp. 153, 345, 347, 348 e 367.

Ghana, de colonização inglesa, com o dobro da população de Angola naquela época, tinha 418.898 alunos matriculados neste nível de ensino, enquanto que a actual República Democrática do Congo, de colonização belga, três vezes mais populosa, tinha 943.494¹⁰¹.

Em 1961, com o começo da luta armada de libertação nacional em Angola, para além de outras medidas de carácter político-diplomático, o governo português procurou implementar por todo o território uma maior rede de estabelecimentos escolares e, conseqüentemente, promover e divulgar a língua e a cultura portuguesas, por um maior número de angolanos. Até que chegámos a 1973, como já afirmámos anteriormente, com 512.942 alunos em todo o ensino primário, dos quais um terço eram portugueses.

6. Razões que justificam hoje a existência e a utilização da Língua Portuguesa como língua oficial e língua de escolaridade

Afirma-se que o grande nacionalista e intelectual africano Amílcar Cabral, havia, ainda em tempo da luta armada na Guiné-

⁹⁹ COLÓNIA DE ANGOLA (1941), *Censo Geral da População*, vol. I, Luanda, Imprensa Nacional, pp. 78-79, 99, 118 e PROVÍNCIA DE ANGOLA (1953), *II Recenseamento Geral da População 1950*, vol. I, Direcção dos Serviços de Estatísticas, Luanda, Imprensa Nacional, pp. 68-69, 89 e 109.

¹⁰⁰ SOUSA FERREIRA, Eduardo de (1974), *Aspectos do Colonialismo Português*, Lisboa, Seara Nova, pp. 83-126; UNITED NATIONS (1962), *Report of the Sub-Committee on the Situation in Angola (A/4978)*, p. 33; WOHLGEMUTH, Patrícia (1963), *The Portuguese Territories and the United Nations*, New York, Carnegie Endowment for International Peace, p. 40.

¹⁰¹ HARLEY, Lord (1956), *An African Survey*, ed. rev., Londres, Oxford University Press, p. 1258 e SILVA CUNHA, J. M. (1953), *O Sistema Português de Política Indígena, Subsídios para o seu Estudo*, Coimbra, Coimbra Editora, pp. 17-18.

-Bissau, considerado a Língua Portuguesa como a maior herança deixada pelo colonialismo. Logo, não foi com surpresa que, ao ler o Semanário Guineense “Nô Pintcha”, que tem 26 anos de idade, tantos quanto a independência daquele país, me deparei com um artigo de opinião de uma página, intitulado a letras garrafais “*Ensino Português relegado no plano inferior*” da autoria de Ansumane Bacar Turé (Ansu)¹⁰². Como destaque na primeira coluna do artigo, o seguinte: “*É com muita mágoa, em ver a língua portuguesa a desaparecer lentamente no xadrez cultural guineense, visto que os responsáveis ou as instituições vocacionadas para área têm mantido, silêncio total sobre este precioso instrumento de ligações entre povos que compõem a CPLP. Sabemos todos que, na Guiné Bissau, o Português que temos aprendido nos estudos liceais não nos permite falar e escrever correctamente o mesmo*”. Dada a comprovada afectividade que os povos de Língua Oficial Portuguesa nutrem uns pelos outros, infiro que artigo semelhante poderia aparecer em qualquer outra capital de país africano de expressão portuguesa, assim como ainda, em Díli. Daí, considerarmos que se torna difícil, em Angola, enquadrar a Língua Portuguesa no conjunto das línguas estrangeiras, quando as camadas mais jovens, que residem nos principais centros urbanos (pelo menos deste país), dificilmente se expressarem numa outra língua, que não 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,

¹⁰² TURÉ, Ansumane Bacar (sexta feira, 30 de Março de 2001), *Ensino Português relegado no plano inferior*, Jornal “Nô Pintcha”, Opinião, p. 4.

como também da Língua Francesa¹⁰³ 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. Logo estas, entre possivelmente outras, constituem razões suficientes para que, descomplexadamente, os angolanos, independentemente da existência de outros idiomas, tenham adoptado a Língua Portuguesa, como língua oficial, língua de escolaridade, língua de unidade nacional, dada a sua função veicular e, porque não também, como língua nacional (embora não africana), no mais estreito respeito pelos usuários do português em Angola. Isto, porque há muitos angolanos, independentemente da sua “... cor, raça, etnia, sexo, lugar de nascimento, religião, ideologia, grau de instrução, condição económica ou social” (Art.º 18 da Constituição de Angola)¹⁰⁴, que não conhecem outro idioma, senão o português.

¹⁰³ Em entrevista à ANGOP, o delegado da Aliança Francesa em Angola, Sr. Emanuel Jafelline, afirmou na cidade do Lubango, que “a organização que dirige está apostada em participar nos programas culturais do governo angolano, sobretudo naqueles, que primam pela preservação da identidade cultural dos diferentes povos”. Daí que “a Aliança Francesa em Angola, vai editar, este ano, gramáticas em línguas nacionais umbundu, kimbundu, fiote e nyaneka”. Acrescentou ainda que, esta instituição francesa apoia um projecto de língua gaulesa na província da Huíla e tem promovido artistas culturais em diferentes domínios, como a pintura, música e escultura. In, angolapress-angop.ao (21 de Agosto de 2001), *Aliança Francesa vai editar gramáticas em línguas nacionais*, p. Cultura, Lubango.

¹⁰⁴ *Ibidem*.

Mas, como também sublinhou a investigadora angolana Maria da Conceição Neto, “... *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*”¹⁰⁵. E este é um outro facto, que não pode passar ao lado da sociedade civil e da classe política angolana, no estreito respeito pela diferença, pelos direitos humanos e linguísticos, pela multiculturalidade existente e ainda, como princípio da alteridade no sistema educativo angolano.

7. Primeiras conclusões

Do ponto de vista meramente educacional e tendo em linha de conta não só o paradigma de colonização, mas também o contexto geográfico, histórico-cultural e sócio-económico angolano, uma primeira e sintética conclusão de fundo assenta precisamente em algo que nos é transmitido por um investigador americano, que afirma o seguinte: “... *De um modo geral, a política linguística da África Lusófona – com evidentes diferenças de país para país – reflecte as exigências do ressurgimento cultural, o qual é o componente essencial da construção nacional. Em Angola e Moçambique, o caminho a ser seguido é a legitimação das línguas africanas, desprezadas ou apenas toleradas pelo regime colonial. Esta valorização das línguas africanas aplica-se também à Guiné-Bissau, embora este país, como Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, apresente umas diferenças significativas, devido à presença de uma língua crioula. Nos cinco países, o uso da Língua Portuguesa e a relação desta com as línguas africanas ou crioulas, têm tido*

¹⁰⁵ NETO, Maria da C. (30 de Janeiro de 1994), *A Universidade dos Sete vista das Margens do Kwanza*, Luanda, Jornal de Angola, Vida e Cultura, p. 2.

uma importância cada vez maior”¹⁰⁶. O divórcio acentuado entre a educação e a cultura, sob responsabilidade da política de assimilacionismo traçada a partir de Lisboa no tempo colonial, não só conduziu a grande maioria dos angolanos ao analfabetismo, como também caiu em abordagens eurocêntricas, totalmente desviadas das realidades socioculturais africanas. A dicotomia, entre o quadro axiológico imposto pelo sistema de educação colonial e as necessidades educativas da grande maioria das populações angolanas, estas em total sintonia com a sua própria idiosincrasia, pareceu-nos por demais evidente.

Se de entre as causas impeditivas do desenvolvimento do ensino em Angola está certamente a escravatura, a dominação espanhola, a carência de um plano, a falta de acção dos governantes e a expulsão dos religiosos; torna-se-nos impossível, hoje, não inserir no conjunto dessas mesmas causas, as teorias racistas que imperaram de forma radical a partir da segunda metade do século XIX, muito possivelmente por inspiração de Arthur de Gobineau, de quem advém a paternidade do “culto da raça” e a divisão da espécie humana em “raças” distintas e desiguais (negra, amarela e branca) dotadas de caracteres permanentes, transmitidos hereditariamente¹⁰⁷. Talvez por essa razão, Fanon tenha escrito: “*O negro nunca foi tão negro, quando a partir do momento em que foi dominado pelos brancos.*”¹⁰⁸.

¹⁰⁶ HAMILTON, R. G. (1981), *Literatura Africana, Literatura Necessária, I – Angola, Luanda*, Lisbonne, p. 26.

¹⁰⁷ ANDRADE, Mário Pinto de (1997), *Origens do Nacionalismo Africano*, Publicações Dom Quixote, Lisboa, p. 58, referindo-se a GOBINEAU, Arthur de (1853-1855), *Essai sur l'inégalité des races humaines*, Paris. Reeditado por Pierre Belfond (1985), Paris.

¹⁰⁸ APPIAH, kwame Anthony (1997), *Na casa de meu pai: A África na filosofia da cultura*, Contraponto Editora LTDA, Rio de Janeiro, p. 96, referindo-se a FANON, Frantz (1968), *The Wretched of the Earth*; Grove Press, Nova Iorque, p. 212.

CAPÍTULO II

O ACTUAL SISTEMA DE ENSINO

1. Enquadramento Geral

1.1 África e o Mundo sob visão das Organizações Internacionais

Na última década do século passado, o continente africano foi merecedor de uma crescente atenção por parte das organizações internacionais, ligadas à problemática da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação. Por exemplo: o Prof. Frederico Mayor, ex-Director-Geral da UNESCO, propôs-se, na altura avançar com um Programa de Acção, que abarcasse um projecto intitulado “*Projecto de 3.º Plano a Médio Prazo (1990-1995)* e um outro orçamental a que chamou “*projecto de Programa e de Orçamento correspondente à primeira fase (1990-1991)*”¹. Tudo isto tinha em vista desenvolver esforços conjugados, para o apoio dos Estados membros da UNESCO ligados ao continente africano e, desta forma, estes poderem caminhar para a sua respectiva reestruturação económica e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento.

O quadro oferecido pelo programa da Assembleia Geral para a recuperação económica e o desenvolvimento em África de 1986-1990, procurava essencialmente desenvolver a agricultura africana, pelo homem e para o homem. E, entre os pontos de apoio ao desenvolvimento agrícola para os quais a UNESCO ainda concorre, encontram-se, por um lado, a “*Valorização, desenvolvimento, planificação e utilização dos recursos humanos*” e, por outro, as acções de luta contra a desertificação nas suas componentes científica e tecnológica.

¹ MAYOR, Frederico (s/d), *África – Uma Prioridade*, Porto, Centro UNESCO do Porto, p. 9.

Na primeira linha das acções, este Programa das Nações Unidas propõe a modificação radical dos sistemas de educação a todos os níveis, de modo a serem criadas as aptidões, os conhecimentos e atitudes necessárias ao desenvolvimento em África. Menciona ainda a oportunidade de se intensificarem esforços tendentes a promover a alfabetização das camadas populares, incluindo a própria educação de adultos. Claro que estas duas acções complementam-se mutuamente.

A importância dos sistemas de educação em todos os níveis e em todos os domínios, deverá dar uma atenção especial à promoção da mulher, já que, em África, por motivos de carácter cultural, são elas as mais atingidas pelos maiores índices de analfabetismo do Continente. Nesta conformidade, o V Conselho de Ministros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, na esteira da III Conferência dos Chefes de Estado e de Governo da CPLP, realizada a 17 e 18 de Julho de 2001, em Maputo, fez sair uma Declaração sobre Políticas do Género que, na sua essência, reconhece o papel que a mulher poderá representar, hoje, para o desenvolvimento futuro dos Estados membros desta Comunidade².

Um outro aspecto que aquele Programa da UNESCO não deixa de ter em conta, é a complementaridade efectiva que tem que existir entre o domínio da Educação, em geral, e os domínios da Cultura e da Comunicação. *“De facto, a cultura deve reforçar os conceitos transmitidos sobre a autenticidade e conveniência, sem os quais se caminha para a perda das identidades comunitárias e nacionais”*. Especificamente no campo educativo, há que se concluir que são mais numerosos os casos de “descolarização” do que a consolidação dos sistemas escolares em si. A acção para a elevação maciça do nível de

² VVAA (1990), *Declaração sobre Políticas do Género*, V Conselho de Ministros da CPLP, Secretariado Executivo da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, Lisboa.

educação, pela qual passa necessariamente o combate contra o analfabetismo, implica simultaneamente num “*refazer de conteúdos*” e numa “*atualização dos meios a empregar*”. Segundo ainda o Prof. Frederico Mayor, a UNESCO está pronta a dar a sua colaboração nestas duas frentes de acção, no quadro institucional já existente sob a denominação de “Rede de Inovação Educativa para o Desenvolvimento em África” (NEIDA), que é orientada pelo Gabinete Regional para a Educação em África, instalado em Dakar (Senegal).

Em “*matéria de conteúdos*”, a UNESCO afirma “*ter a 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 às culturas nacionais e locais e recorrerá às diferentes línguas nacionais*”. Esta nova orientação, parece apontar para diligências que levem à introdução, nos *currícula*, de informações que visem a solução de problemas reais (“*problem sloving education*”).

Evitar a degradação do ambiente em África, eliminando, por exemplo, o tradicional hábito das queimadas, da desfloração feita com fins agrícolas ou da obtenção de madeira para combustível ou construção, são alguns dos exemplos concretos. Estas práticas submetem os solos desprotegidos de vegetação à erosão. Posteriormente os ventos e as chuvas acabam por contribuir para o surgimento do despovoamento da fauna local.

Ora, estes exemplos, da acção negativa do homem sobre o próprio ambiente em que vive, são indicadores da falta de consciência sobre os problemas, aos quais não pode ser dada qualquer solução duradoura, a menos que se preveja a inclusão, nos programas de ensino, de matérias sobre, por exemplo, a

preservação do ambiente; sobre a saúde, para minimização de problemas como o paludismo e o Síndrome da Imunodeficiência Adquirida – SIDA – sobre a população, cujos prognósticos apontam para mais de mil milhões de habitantes, dentro de 25 anos, no continente africano...; ou até mesmo, para a aquisição de bases académico-profissionais, com vista à aquisição de um emprego. Desde a concepção dos conteúdos pedagógicos, até à produção dos manuais escolares, como meio de instrução e de educação, importa de facto que tudo seja preparado, a partir do próprio contexto cultural³.

De registar que o actual Director-Geral da UNESCO, Prof. Koichiro Matsuura, na data em que se celebrou, pela segunda vez, o dia Internacional da Língua Materna (21 de Fevereiro de 2001), considerou a nossa primeira língua de aprendizagem, como sendo “o núcleo dos nossos mais íntimos pensamentos”. Referiu 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”. Adiantou que 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. “Mas toda a língua, uma vez que cada uma se enquadra nas suas próprias tradições, humores e criatividade, é tão valiosa e distinta como uma insubstituível vida humana”. O Director Geral da UNESCO acrescentou que, uma vez que as sementes da incompreensão parecem residir na impermeabilidade das línguas, é aqui que devemos forjar a energia para construir a paz nas mentes dos homens, de forma a que eles realizem isso nas suas acções e comportamento. Nesta sua mensagem encorajou ainda a aprendizagem das línguas, desenvolvendo traduções, criando familiaridade entre culturas,

³ *Idem*, pp. 15-17 e 22.

através de diálogo, como uma expressão de construção de paz. Por fim, fez ainda saber que cerca de seis mil e setecentas línguas são faladas no mundo e que cada uma representa em si um universo conceptual, uma deslumbrante e complexa diversidade de sons e emoções, associações e símbolos, representações de movimento e tempo⁴.

Já anteriormente, o 2.º Relatório da Comissão Mundial para o Ambiente e Desenvolvimento, intitulado “O Nosso futuro comum”, elaborado em 1987⁵, nos informava sobre toda uma série de problemas que seriamente nos afectam a todos enquanto seres humanos deste planeta, tais como: a explosão demográfica e as suas consequências em quase todos os domínios da vida social, para além da sua desigual distribuição pelas mais diferentes regiões do planeta; a degradação do ambiente que ameaça inviabilizar o desenvolvimento económico, conduzindo cada vez mais um número 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 desenvolvidos e os que procuram essa via; a falta de estruturas e a dificuldade em se adaptarem da melhor forma os currículos escolares, para além da dificuldade de se evitarem abordagens teóricas, por vezes desviadas das realidades sociais a que deviam dar resposta; a falta de um sistema de educação de base eficiente, de uma adequada e abrangente formação profissionalizante isenta de um espírito de educação permanente... enfim, todo este somatório de problemas e muito possivelmente outros formalizam questões, que hoje abordam fortemente a nossa consciência e

⁴ MATSUURA, Koichiro (21 de Fevereiro de 2001), *Discurso do Director Geral da UNESCO no dia Internacional da Língua Materna*, página cultural, Site da Internet angolapress-angop.ao.

⁵ COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (1988), *Nosso Futuro comum*, Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1.ª ed., pp. 27-46.

que, todos nós, já não podemos ignorar, uma vez que a médio ou a longo prazo irão afectar a sobrevivência da espécie humana.

O mesmo relatório das Nações Unidas acrescenta o seguinte: “O nosso mundo de 5 mil milhões de habitantes tem de arranjar lugar num ambiente finito para outro mundo humano. Durante o próximo século a população poderá estabilizar entre 8 e 14 mil milhões de pessoas. Mais de 90% desse crescimento 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, nos próximos cinquenta anos, 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 foram nossa preocupação os impactos de crescimento económico no ambiente. Agora somos forçados a preocuparmo-nos com os impactos da crise ecológica, tais como: a degradação dos solos, os recursos hídricos, a atmosfera e as florestas, nas nossas previsões económicas. No passado mais recente vimo-nos forçados a fazer face a um aumento de interdependência económica entre as nações. Somos agora obrigados a acostumarmo-nos, também, a uma interdependência ecológica entre essas mesmas nações. A maior parte dos países em desenvolvimento tem hoje em dia rendimentos *per capita*, inferiores aos que tinham no início da década. A pobreza e o desemprego cada vez maiores fizeram aumentar a pressão sobre os recursos ambientais, dado que cada vez mais pessoas se vêm forçadas a depender directamente desses recursos⁶. Enfim, pode ser que na nossa geração o balanço ainda exiba lucros, mas os nossos filhos, esses, certamente vão herdar prejuízos...

Muito seriamente há que se repensar no seguinte:

- Que estratégias de desenvolvimento queremos para os países em vias de desenvolvimento, nomeadamente para os países africanos?

⁶ *Ibidem.*

- Face às grandes mutações que se vêm verificando no mundo inteiro, incluído o fenómeno da globalização e o desejo em preservar as identidades culturais, que quadro de valores e que política educativa, se torna urgente implementar, no futuro, em Angola?

1.2 Indicadores da República de Angola

Dados fornecidos pela UNICEF, colocam Angola no seio do grupo de Países Menos Desenvolvidos (PMD), apesar de ser um país potencialmente rico.

Tal como Angola, encontram-se ainda, por ordem alfabética, os seguintes países: Afeganistão, Angola, Bangladesh, Benin, Burquina Fasso, Burundi, Butão, Camboja, Chade, Eritréia, Etiópia, Gâmbia, Guiné, Guiné-Bissau, Haiti, Iêmen, Laos, Lesotho, Libéria, Madagascar, Malawi, Mali, Mauritânia, Mianma; Moçambique, Nepal, Níger, República Centro Africana, Ruanda, Serra Leoa, Somália, Sudão; Tanzânia, Togo, Uganda, República Democrática do Congo (ex-Zaire) e Zâmbia⁷.

A presente classificação de países teve em conta a análise de alguns *indicadores básicos*, tais como: a relação entre o total anual de nascimentos e o total anual de mortes de menores de 5 anos, o PNB per capita, a expectativa de vida ao nascer, a taxa de alfabetização por adultos, o número de crianças matriculadas no 1.º ano de escolaridade, a percentagem da renda familiar...; aspectos ligados à *nutrição*, como: a percentagem de crianças com baixo peso ao nascer; percentagem de crianças alimentadas e de menores de 5 anos sofrendo de baixo peso; marasmo⁸ e nanismo⁹; percentagem de crianças com bócio, entre os 6 e os 11 anos de idade; suprimento diário de calorias *per capita* em relação às necessidades...

⁷ BELLAMY, Carol (1997), *Situação Mundial da Criança*, Brasília – DF, UNICEF/Fundo das Nações Unidas para a Infância, p. 101.

⁸ O mesmo que magreza extrema; abatimento físico; perda das forças morais; apatia profunda; SÉGUIER, Jaime, *op. cit.*, p. 742.

⁹ Género de anomalia que caracteriza os anões. *Idem*, p. 807.

Aspectos ligados à *educação* como: a taxa de alfabetização de adultos; o número de aparelhos de rádio e de televisão por mil habitantes; a taxa de matrículas na escola primária; a percentagem de alunos na escola que chegam ao 5.º ano de escolaridade...

Aspectos ligados a alguns *indicadores demográficos* como: a taxa de crescimento anual da população; a taxa bruta de mortalidade; a taxa bruta de natalidade; a expectativa de vida; a taxa total de fertilidade; a percentagem da população urbana; a taxa média anual de crescimento da população urbana...

Aspectos ligados aos *indicadores económicos* como: o PNB *per capita*; a taxa anual de crescimento do PNB *per capita*; a taxa de inflação; a percentagem da população abaixo do nível de pobreza absoluta; a percentagem dos gastos do governo central (com a saúde, com a educação e com a defesa) e também, o serviço da dívida em relação à percentagem das exportações de bens e serviços...

Aspectos ligados à *situação da mulher* como: a esperança de vida; a taxa de alfabetização e a relação da taxa de matrículas escolares em relação aos homens; a prevalência de anticoncepcionais; a taxa de gestantes imunizadas contra o tétano; a percentagem de partos assistidos por pessoal de saúde treinado; a taxa de mortalidade materna...

Alguns aspectos ligados aos *indicadores básicos de países menos populosos*, tais como: a população total; o total anual de nascimentos; o total anual de mortes de menores de 5 anos de idade; a expectativa de vida ao nascer; a taxa total de alfabetização de adultos; a percentagem de crianças em idade escolar matriculadas na escola primária; a percentagem de crianças imunizadas contra o sarampo...

E, finalmente, a análise comparativa feita entre os Países Africanos ao sul do Saara; Oriente Médio e Norte de África; Ásia meridional, Leste da Ásia e Pacífico; América Latina e Caribe; ECO/CEI e Estados Bálticos; Países Industrializados; Países em Desenvolvimento e Países Menos Desenvolvidos...¹⁰.

¹⁰ BELLAMY, Carol, *op. cit.*, pp. 79-101.

1.2.1 Política Educativa Angolana

O sistema de ensino, que se seguiu ao pós-independência em Angola, nasceu de uma determinada conjuntura, onde era entendido que a política educativa, considerada como um conjunto de resoluções que um determinado governo leva a cabo para dirigir o sistema de educação e ensino institucionalizado, indissociavelmente encontrava-se associada ao regime político vigente.

Quadro 2.1 – Total de Alunos Matriculados por Nível e Grau de Ensino¹¹

DESCRIÇÃO	ANOS LECTIVOS			
	90/91	91/92	92/93	93/94
Iniciação (Milhares)	142	164	215	–
Ensino de Base (Milhares)	1188	1150	1178	1089
<i>Nível 1</i>	1038	990	989	907
<i>Nível 2</i>	113	125	147	132
<i>Nível 3</i>	37	35	42	50
Ensino Médio (Milhares)	16	20	23	12
<i>Técnico</i>	8	11	12	12
<i>Normal de Educação</i>	8	9	11	–
Pré-Universitário	5544	6107	6762	–
Superior	6281	6534	6331	–

Fonte: Perfil Estatístico Económico e Social 1992-1994, INE, Angola.

Nesta conformidade, as teses do MPLA-PT, apresentavam as seguintes premissas para a constituição do sistema de educação e ensino na ex-República Popular de Angola:

- “– *A herança pré-colonial;*
- *A herança de Angola colonizada;*

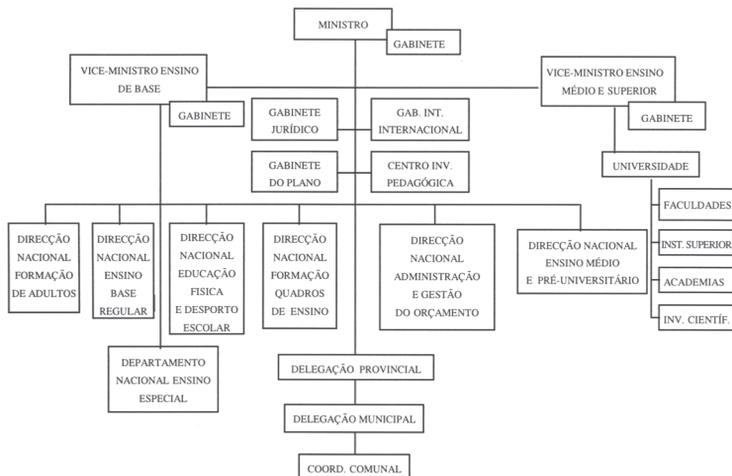
¹¹ INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (1998), *Estatísticas da CPLP*, Lisboa, p. 32.

- *As experiências educacionais durante o processo das duas guerras consecutivas de libertação;*
- *A conquista do poder político pelo MPLA, a instalação de 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 R.P.A., 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).”¹²*

A reformulação do sistema colonial foi caracterizada pela institucionalização do ensino de base de oito anos, sendo obrigatório e gratuito no primeiro nível (os quatro anos de escolaridade) e tendo em linha de conta o contexto do desenvolvimento nacional (premissas económicas, sociais, pedagógicas, culturais, técnicas, tecnológicas, etc., que deveriam procurar alargar progressivamente a escola obrigatória e gratuita, para os oito primeiros anos de escolaridade).

¹² TESES E RESOLUÇÕES DO 1.º CONGRESSO DO MPLA/Sobre a Educação, (1977), Luanda, DIP.

Fig. 2.1 – Organograma do Ministério da Educação, em 1992



Fonte: Ministério da Educação e Cultura da República Popular de Angola.

1.2.2 As características básicas do sistema de Educação e Instrução¹³

O sistema de educação e instrução começou por caracterizar-se do seguinte modo:

- Espírito democrático;
- Unicidade (Orientação, estruturas, planos e programas);

¹³ PRINCÍPIOS PARA A REFORMULAÇÃO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO E ENSINO NA RPA (1977), Luanda, MED, pp. 5-6.

- Gratuidade do ensino e obrigatoriedade do ensino de base;
- 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.

Estas características básicas passaram, em 1977, a constituir as linhas de força para a edificação do primeiro sistema educativo em Angola e para a elaboração de uma Lei Geral da Escolaridade.

2. O primeiro Sistema Educativo Angolano após a Independência (1977-1991)

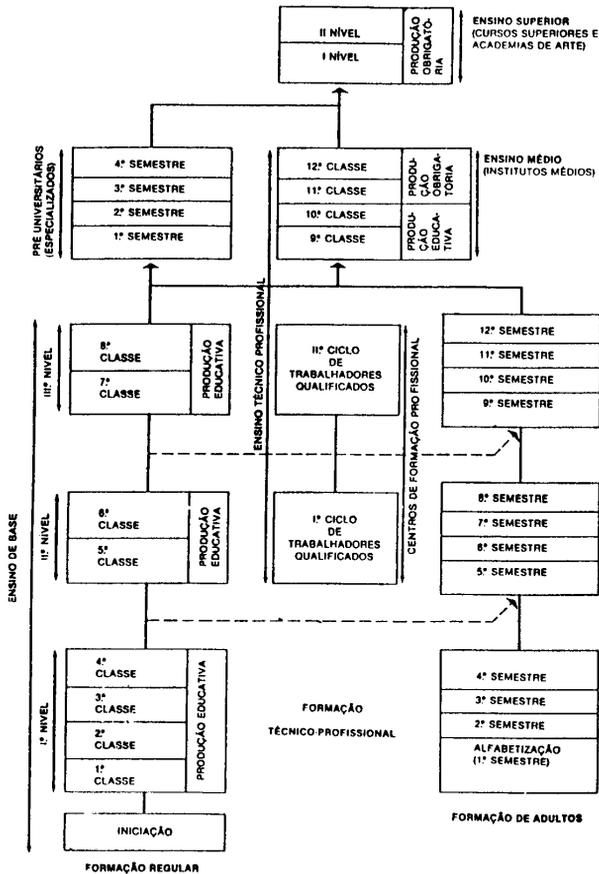
2.1 As Instituições

Por sistema de educação e de instrução entende-se todas as instituições que trabalham para a educação e ensino dos cidadãos.

O sistema de educação e ensino em Angola era (e continua a ser) constituído pelas seguintes instituições educativas:

- 1.º Instituições pré-escolares;
- 2.º Escolas do ensino de base;
- 3.º Institutos de ensino médio;
- 4.º Institutos de ensino superior (Institutos Superiores, Academias de Arte);
- 5.º Escolas especiais e estabelecimentos para crianças deficientes;
- 6.º Instituições para a instrução de adultos e aperfeiçoamento profissional, Centros de Formação de trabalhadores.

Fig. 2.2 – Organograma do 1.º Sistema de Educação e Ensino Angolano do Pós-Independência



Fonte: Ministério da Educação e Cultura/Gabinete do Plano.

2.1.1 Instituições para a educação pré-escolar

Tinha a ex-Secretaria de Estado dos Assuntos Sociais a responsabilidade de organizar e dirigir o trabalho das instituições vocacionadas para trabalhar com as crianças em idade pré-escolar, matriculadas em creches (até aos 3 anos de idade) e jardins infantis (dos 3 aos 6), sendo o último ano deste período

(dos 5 aos 6 anos) consagrado à classe de iniciação. Organizar o divertimento cultural e sadio das crianças, o jogo e a vida colectiva; ajudar os pais trabalhadores não só nos cuidados, mas também na educação dos seus filhos; criar as condições suficientes para o seu desenvolvimento normal e harmonioso com vista a uma infância sadia e feliz; preparar as crianças desta faixa etária para a escola, sempre com orientação pedagógica do Ministério da Educação, constituíam alguns dos propósitos, que deveriam ser atingidos pelo pelouro dos Assuntos Sociais.

2.1.2 Escolas de Base

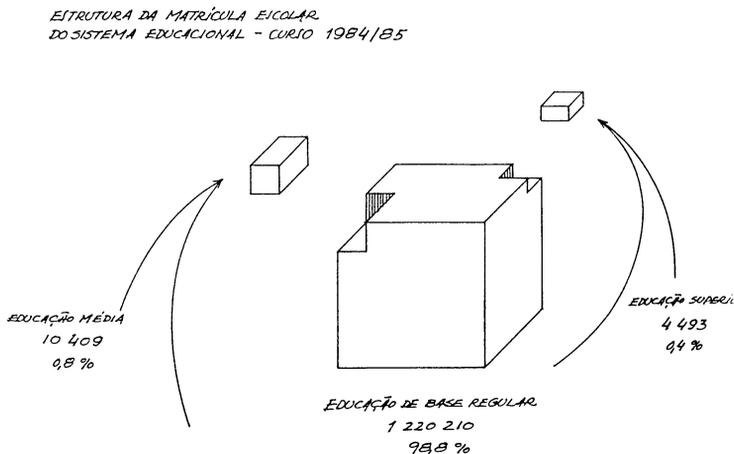
A escola de base era a instituição escolar que constituía o alicerce do sistema de educação, instrução e ensino, depois do ano de iniciação. Era gratuita, tendia a ser obrigatória e englobava as crianças dos 6 aos 14 anos de idade. Tinha como objectivo dar a cada jovem cidadão, os elementos iniciais da educação de carácter socializante e a instrução geral.

2.1.3 Institutos do Ensino Médio

Este nível do ensino compreendia os Institutos que se ocupavam do Ensino Médio Profissional, com carácter especializado, através de escolas de formação técnico-profissional com uma duração de quatro anos lectivos, e procurava atingir os seguintes objectivos:

- a) Alargar e aprofundar os conhecimentos dos alunos no domínio da ciência específica;
- b) Cultivar e estimular as capacidades e a vocação dos alunos;
- c) Contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos no que concerne à cultura geral;
- d) Dar os conhecimentos teóricos e práticos necessários à formação profissional especializada dos alunos;

Fig. 2.3 – Relação numérica e percentual das matrículas dos alunos a nível dos diferentes subsistemas de ensino



Fonte: Ministério da Educação e Cultura/Gabinete do Plano.

- e) Garantir a toda a comunidade social e a todos os sectores de actividade nacional o fluxo contínuo de quadros técnico-profissionais de diversos perfis;
- f) Organizar a capacidade sistemática dos alunos para o trabalho dos postos que lhes foram distribuídos, como também para o seu aperfeiçoamento e especialização superior.

Os Institutos do Ensino Médio deveriam trabalhar como instituições para a instrução de adultos e de aperfeiçoamento técnico-profissional. Tinham acesso, a este tipo de instituição, os alunos que tivessem completado a escola de 8 classes ou tivessem conhecimentos correspondentes a este nível.

2.1.4 Escolas de Ensino Superior

São consideradas escolas do ensino superior as seguintes:

- a) Institutos Superiores;
- b) Academia de Belas-Artes.

Teriam acesso aos Institutos Superiores as pessoas que tivessem completado um dos Institutos Médios, e aquelas que, não possuindo uma preparação escolar média, tivessem passado um certo tempo numa actividade prática correspondente. Posteriormente, após a frequência de um curso acelerado, deveriam ser proporcionados às pessoas que se encontravam neste último caso, elementos de cultura e de formação geral necessários à prossecução dos seus estudos no ensino superior.

Os cursos dos Institutos Superiores teriam a duração de 4 a 5 anos e funcionariam a nível universitário. Este tipo de estabelecimentos deveria preparar os quadros com formação profissional aprofundada e especializada superior, necessária para os diversos ramos de actividade económica e social. Infelizmente, só o Instituto Superior de Educação – ISCED – veio efectivamente a funcionar (embora com algumas dificuldades conjunturais) primeiro no Lubango, na província da Huíla, e, posteriormente, também em Luanda.

Além do ensino, estes Institutos deveriam organizar e fazer progredir o trabalho científico de investigação e aperfeiçoamento contínuo dos quadros científicos. De acordo com o desenvolvimento de Angola, os Institutos deveriam funcionar com vários níveis de trabalho científico: O ensino do 1.º nível e do 2.º nível ocupar-se-ia da formação de quadros profissionais com uma preparação superior, para exercerem funções ligadas aos diversos domínios da economia e das outras actividades sociais, dando-lhes uma formação final correspondente. O ensino do 3.º nível organizar-se-ia de acordo com as exigências e as realidades do desenvolvimento da nação angolana. Este ensino dedicar-se-ia à preparação dos quadros nacionais ao mais alto nível profissional, no domínio da ciência, da técnica e tecnologia, conduzindo-os a conhecimentos teóricos profundos e a domínios profissionais especializados e científicos, assim como a formas de trabalho científico autónomo ou individualizado.

Para as pessoas que tivessem terminado o primeiro e segundo níveis do ensino universitário, assim como para os cidadãos que tivessem preenchido as condições correspondentes, os Institutos Superiores deveriam organizar cursos periódicos ou permanentes, para aperfeiçoamento profissional científico, facilitando a aquisição de conhecimentos sobre: novos métodos de trabalho, problemas e desenvolvimento da profissão, do pensamento científico e outros.

Em princípio, o ensino do 1.º e 2.º níveis seriam de quatro anos no seu conjunto. Mas, em alguns Institutos, poderiam ter uma duração inferior ou superior a 4 anos. A formação, que viesse a dar o ensino do 1.º nível, deveria ser reconhecida para a continuação dos estudos do 2.º nível, de acordo com a Lei e disposição dos Estatutos do Instituto. O ensino do 3.º nível teria a duração, no mínimo, de 1 ano e seria organizado como um todo autónomo. Este nível de ensino poderia ser organizado pelos Institutos que tivessem preenchido as condições necessárias, previstas pela lei. Alguns Institutos científicos autónomos excluídos por isso, pela Lei, poderiam, também, de uma maneira autónoma, ou em colaboração com os Institutos apropriados, organizar este tipo de ensino. De acordo com os estatutos e disposições correspondentes poderiam inscrever-se no ensino do 3.º nível, as pessoas que tivessem terminado ou completado o segundo nível do ensino num Instituto Superior.

Como Escolas Superiores, as Academias de Belas Artes teriam a mesma categoria que os Institutos Superiores. Deveriam preparar quadros com elevada qualificação, em cada domínio da Arte.

2.1.5 Escolas Especiais e outros estabelecimentos de ensino

Este tipo de escolas e de estabelecimentos de ensino tinha como função fundamental, possibilitar a aquisição da instrução

de base, geral e profissional, às crianças e jovens deficientes de vários tipos e graus, tornando-as assim capazes para o trabalho ou para a vida autónoma. A educação e a instrução das crianças, que se encontrassem nestas condições de diminuídos, seria organizada nas Instituições pré-escolares, escolares e outras apropriadas para estes fins, nas escolas especiais ou nas secções que viessem a existir no quadro da Escola de Base Regular e/ou nas Instituições de Saúde sociais correspondentes. Para os jovens que tivessem terminado a Escola de Base poder-se-iam organizar Escolas Especiais, nas quais as crianças iriam adquirir instrução e formação profissional.

Além deste tipo de Escolas, deveria também existir um tipo de estabelecimentos especiais organizados, sob a forma de internatos, nos quais as crianças e jovens, que tivessem terminado a Escola de Base Especial, poderiam e deveriam adquirir capacidades como trabalhadores ou operários qualificados.

2.1.6 Instituições para a educação dos adultos e aperfeiçoamento profissional

Paralelamente às formas regulares escolares de formação, o sistema educativo-instrutivo deveria compreender ainda as Instituições para a Educação, a Instrução e o aperfeiçoamento dos adultos.

Estas instituições tinham como função organizar e tornar possível, aos adultos, a aquisição dos elementos de base de cultura geral, de completar e aperfeiçoar a sua instrução geral e formação profissional, tornando-os, deste modo, sensíveis aos conhecimentos e contactos com o processo e as diferentes descobertas ou conquistas da humanidade no domínio da ciência, da técnica, da tecnologia e da cultura.

Além da alfabetização de base, dos conhecimentos práticos e da instrução geral dadas aos adultos, que a não puderam receber durante o tempo da escolarização regular, estas Instituições organizariam, também, a formação profissional.

2.2 Os subsistemas

O sistema educativo angolano, compreendia os seguintes subsistemas¹⁴:

- 1.º Subsistema do Ensino de Base;
- 2.º Subsistema do Ensino Técnico-Profissional;
- 3.º Subsistema do Ensino Superior.

2.2.1 Subsistema do Ensino de Base

O ensino de base deveria ser assegurado por duas estruturas paralelas:

- a) Estrutura da formação regular;
- b) Estrutura da formação de adultos.

2.2.1.1 Estrutura da Formação Regular

Esta estrutura fundamentava-se na Escola de Base atrás referida. Numa primeira fase, esta Escola de Base seria formada por oito classes: o 1.º nível com quatro classes, o 2.º nível com duas e o 3.º nível também com duas classes. Esta escola de base tenderia a ser generalizada em função das possibilidades do País, o que implicava na sua obrigatoriedade e gratuidade. Pensava-se, ainda, poder provocar-se o alargamento deste ensino de base para dez ou mais classes, num futuro longínquo. O objectivo deste ensino de base era o de dar ao aluno os conhecimentos e o mecanismo de pensamento necessário para a compreensão dos fenómenos naturais e sociais que o rodeavam, a adequada utilização dos instrumentos do conhecimento, para que pudesse estar apto a obter uma profissão quando o terminasse através dum estágio ou através do ingresso num Instituto Médio.

Do ponto de vista teórico, como já tivemos oportunidade de dizer anteriormente, a criança ingressaria nele com a idade

¹⁴ PRINCÍPIOS PARA A REFORMULAÇÃO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO E ENSINO NA RPA (1977), Luanda, MED.

de 6 anos e terminaria com 14 anos. O trabalho produtivo deveria constar como disciplina obrigatória, embora orientado com fins puramente educativos. As actividades deveriam ser agrícolas e artesanais e, nas últimas 4 classes, introduzir-se-ia uma formação técnica num ramo bem definido como o trabalho da madeira, do metal, do couro, electricidade, agricultura mecanizada, etc. De tal forma que o aluno, ao terminar a 8.^a classe, necessitasse apenas de um curto estágio para poder ser considerado operário de um determinado ramo da produção. Os alunos que ter-minassem o ensino de base, com a idade compatível, seriam levados a ingressar num Instituto de nível médio e só aqueles que tivessem uma idade que lhes permitisse trabalhar seriam integrados na produção, sendo no entanto encorajados a prosseguir simultaneamente os seus estudos.

2.2.1.2 Estrutura da Formação de Adultos

Esta estrutura, a nível do ensino de base, tenderia a desaparecer, no futuro, à medida que todas as crianças fossem escolarizadas e que ela cumprisse os objectivos da sua criação. Este ensino seria, como o nome indica, destinado à formação dos adultos. Deveria ser dirigido para o mesmo objectivo que o anterior, isto é, o de dar ao aluno os instrumentos de base do conhecimento. Seria organizado em semestres, com um mês de intervalo para se poder intensificar o ensino e assim ganhar tempo. Em aproximadamente 4 semestres, a ser determinado pela prática (alfabetização mais 3 semestres), o adulto adquiriria os mesmos conhecimentos fundamentais que a criança nas 4 primeiras classes (1.^o nível). A partir daí, seria necessário adaptar a programação desta estrutura pela intensificação que se tornava necessária nos 2.^o e 3.^o níveis do Ensino de Base. Assim, ao fim de aproximadamente 12 semestres (6 anos), o adulto teria o mesmo nível de conhecimentos, embora com programação diferente, da criança que terminou a 8.^a classe.

Poder-se-ia ainda prever a um determinado nível, uma formação geral, (assegurada esta estrutura) e uma formação profissional correspondente a esse nível geral adquirido, quer em centros de formação profissional, quer no local de trabalho. Esta estrutura seria fundamentalmente preenchida pelos jovens e adultos que fossem alfabetizados. No entanto, previa-se, já na altura, que uma parte dos jovens, que atingissem uma idade elevada a meio da formação regular (16/17 anos), viessem a ser integrados nesta estrutura, em qualquer nível, desde o momento que trabalhassem.

A formação de adultos deveria utilizar os meios materiais (escolas, carteiras, etc.) da formação regular e outros meios criados pelos respectivos centros de trabalho (sobretudo para o 1.º nível). Os programas e manuais a utilizar seriam específicos, tendo em conta a idade e vivência dos alunos a que se destinavam e a preocupação em se acelerar a formação. Os docentes também deveriam ser específicos, pelo menos no 1.º nível, deste tipo de ensino.

2.2.2 Subsistema do Ensino Técnico-Profissional¹⁵

2.2.2.1 *O Ensino Médio*

O Ensino Médio deveria seguir-se ao Ensino de Base e tinha como objectivo fundamental o prosseguimento dos conhecimentos gerais, que permitissem ao aluno ingressar no ensino superior, após a sua formação como técnicos médios de ramos do interesse considerado prioritário para o desenvolvimento sócio-económico do País. Este ensino seria ministrado em Institutos de tipo Médio, que englobam em geral 4 classes (9.ª, 10.ª, 11.ª, 12.ª classes). Os Institutos seriam especializados desde a 9.ª classe, com o objectivo de responderem rapidamente às carências em quadros dos sectores económicos e sociais prioritários.

¹⁵ *Ibidem.*

A par da formação técnico-profissional, os Institutos leccionavam as disciplinas gerais e científicas correspondentes ao ramo escolhido, para permitir a qualificação necessária ao ingresso do Instituto Superior correspondente. Assim criaram-se progressivamente os vários tipos de Institutos Médios, onde funcionariam os seguintes cursos:

- a) Instituto Médio de Saúde (para formação de técnicos de Medicina, Saúde Pública, Análise, Operadores de RX, etc.);
- b) Instituto Médio Industrial (para cursos de Química, Electricidade, Mecânica e Construção Civil);
- c) Instituto Médio de Economia (para cursos de Contabilidade e Finanças);
- d) Instituto Médio de Pescas;
- e) Instituto Médio de Petróleos;
- f) Instituto Médio de Jornalismo;
- g) Instituto Médio Normal de Educação (para formação de professores de Ensino de Base);
- h) Instituto Normal de Educação Física;
- i) O Instituto Médio Agrário, que já existia antes da Independência de Angola.

O ingresso nestes Institutos era inicialmente aberto a todos os alunos que terminassem o Ensino de Base Regular e aos adultos que, tendo o Ensino de Base, quisessem também prosseguir a sua formação.

2.2.2.2 As Escolas de Formação Profissional

Dentro do Ensino Técnico-Profissional deveriam existir as Escolas de Formação-Profissional que se destinavam à formação de trabalhadores qualificados.

Estas escolas seriam frequentadas pelos trabalhadores que necessitavam de um aperfeiçoamento profissional e por aqueles

que, por razão de idade avançada, tivessem de sair da estrutura de formação regular, para se inserirem na produção. Os Centros de Formação Profissional seriam obrigatoriamente completados por um ciclo de semestres, correspondente à estrutura de formação de adultos, isto para permitir que o trabalhador tivesse bases para prosseguir a sua formação. Assim o operário, que num Centro Profissional adquirisse o conhecimento necessário a ser considerado qualificado, só o poderia ser quando completasse, por exemplo, o 8.º semestre da estrutura de adultos (ou o 12.º semestre), tudo dependendo de uma definição prévia das categorias sócio-profissionais, a ser feito pelos organismos competentes. Os Centros de Formação Profissional teriam orientação específica e procurou-se que os mesmos funcionassem através da utilização de algumas estruturas dos Institutos mas, principalmente, procurou-se que os Centros de Formação Profissional funcionassem nos locais de trabalho que apresentassem condições para o efeito. Neste caso, a sua organização caberia aos organismos de tutela, sob orientação do Ministério da Educação.

2.2.3 Subsistema do ensino superior¹⁶

O ensino superior seria assegurado pelos institutos superiores, que constituiriam a Universidade de Angola. Os cursos ministrados poderiam ter duração variável, em função do nível de conhecimento a atingir, tendo ainda em conta os pré-requisitos dos alunos, para entrada na Universidade. Pretendia-se que só entrariam para a Universidade, os estudantes que tivessem terminado um Instituto de Ensino Médio e que a sua inserção se deveria fazer num curso que correspondesse ao ramo anteriormente seguido, para que o desenvolvimento teórico de conhecimento estivesse ligado à prática adquirida e realizada. Deste modo procurava-se aplicar o princípio “prática-teoria-prática”.

¹⁶ *Ibidem.*

A Universidade seria também um meio privilegiado para a investigação científica (do ramo escolhido), para que o conhecimento teórico adquirido fosse sempre explicitado, através da pesquisa da realidade nacional.

Para permitir o acesso dos estudantes, que estavam nos Cursos Gerais dos Liceus e Escolas Técnicas ligadas ao Sistema de Educação e Ensino do tempo colonial, para além daqueles que terminassem a 8.^a classe unificada do actual Sistema em 1978, criou-se uma via rápida de acesso à Universidade, chamada Pré-Universitário, que se baseou na experiência do “Ano Zero” de algumas Faculdades.

2.2.4 A estrutura de formação de professores

A estrutura de formação de professores tinha como base a Implantação dos Institutos Normais de Educação, estabelecimentos de ensino de grau médio, com o objectivo de formar técnicos médios, profissionais do Ensino. O nível deste ensino é exactamente correspondente aos Institutos Médios de outros ramos de ensino de 4 anos, depois da 8.^a classe, com produção obrigatória, a partir da 11.^a classe. Este nível deveria formar os professores diplomados para o Ensino de Base.

Os professores seriam preparados para leccionar integralmente as 4 primeiras classes e uma ou duas disciplinas das 4 últimas classes (cadeiras da sua especialização). A formação dos professores dos Institutos Médios seria feita pelo Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED.

Paralelamente à Formação Regular dos Professores funcionariam Cursos de Formação Acelerada, de Superação Permanente e Cursos de Requalificação:

- 1) Os Cursos de Formação Acelerada visavam formar agentes de ensino que a curto prazo, viessem a cobrir todas as carências de professores existentes no ensino de base, em especial nas quatro primeiras classes. Neles deveriam

- inscrever-se jovens que tivessem terminado a 6.^a classe ou correspondente e mais de 18 anos de idade. Entretanto, para fazer face às enormes carências de professores, os que tivessem aquela idade e a 6.^a classe ou equivalente e quisessem trabalhar imediatamente, poderiam pedir a sua nomeação como professor, sendo mais tarde sujeitos aos Cursos de Superação Permanente. Desde o momento em que, através destes cursos acelerados e do recrutamento imediato, se atingisse um número suficiente de agentes de ensino, de modo a poder-se escolarizar toda a população em idade compatível, este sistema de recrutamento terminaria, passando a recrutar-se somente professores vindos dos Institutos Normais de Educação;
- 2) Os Cursos de Superação Permanente visavam aperfeiçoar agentes de ensino, herdados do sistema colonial e vulgarmente conhecidos por monitores escolares (professores com apenas 4 anos de escolaridade) e que, aparentemente, numa primeira fase, em Angola, não deveriam ir além dos 15.000; os professores de posto, os professores primários eventuais e os professores de ensino secundário, também estariam sujeitos a Cursos de Superação Permanente. Estes cursos deveriam exigir uma atenta planificação e seriam feitos a distância, de modo a permitirem o permanente funcionamento das escolas. Era objectivo destes cursos, preparar os professores, progressivamente, com o mínimo de conhecimentos políticos, académicos e pedagógicos, que lhes permitissem elevar constantemente o seu nível cultural e criar-lhes condições apropriadas, não só para atingirem o nível de professores primários diplomados, mas também outros estudos superiores, a nível da profissão educacional;
 - 3) Os Cursos de Requalificação viriam a elevar o nível político e pedagógico dos professores primários diplomados

de tal modo que lhes possibilitasse atingir a qualificação de técnico médio profissional. Estes professores estariam também preparados para leccionar integralmente as 4 primeiras classes e uma ou duas disciplinas das 4 últimas classes (cadeiras de especialização) e ficariam assim aptos para o ingresso no Instituto Superior de Ciências de Educação. A duração deste curso seria, aproximadamente, correspondente a um ano.

2.2.5 Escolas Provisórias

Destinavam-se a crianças, com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos, que, por razões várias, não tivessem frequentado a escola, por inexistência desta ou por qualquer outro aspecto de carácter social. O objectivo era o de se evitar que uma criança, com 12 ou 13 anos, entrasse para a 1.^a classe do Ensino de Base, para ter de o abandonar ao terminar a 4.^a classe, sem ter alcançado nenhuma formação profissional. Estas escolas, com vocação agrária, foram fixadas em zonas rurais de periferia.

O ensino era baseado na da estrutura de formação de adultos, em semestres, durante uma parte do dia; a outra parte do dia deveria ser dedicada ao trabalho agrícola e artesanal. Estas escolas deveriam funcionar em regime de internato e procurava-se, desta forma, resolver também o problema das crianças e dos jovens abandonados. Pensava-se que, ao fim de pouco mais de 4 anos, quando os jovens tivessem já a idade de 18 anos, viessem a ter uma qualificação de 6.^a classe (8.^o semestre) e conhecimentos sólidos (teóricos e práticos) ligados à actividade agrícola. Nas zonas urbanas o mesmo tipo de escola seria dinamizado pela reformulação das “ex-escolas de Artes e Ofícios” em que os mesmos princípios seriam aplicados, mas, aqui, direccionados para uma formação profissional industrial.

As Escolas Provisórias, tal como o nome indica, estariam destinadas a desaparecer pouco tempo depois, de todas as crianças com idade de ingresso no Ensino de Base, o fizessem.

2.3 Balanço do primeiro Sistema Educativo Angolano após a Independência (1977-1991)

2.3.1 Considerações Gerais

Com o correr dos anos, os responsáveis do Ministério da Educação, em Angola, detectaram que, na realidade, a entrada em vigor do primeiro Sistema de Educação e Ensino foi, essencialmente, centrada na concepção e introdução, sem experimentação, dos novos currículos e programas e, sobretudo, sem ter em conta os recursos disponíveis. Isto determinou um enorme desfasamento entre os objectivos propostos e os recursos e meios mobilizados para a sua implementação. Com efeito, dois anos após a entrada em vigor do actual Sistema de Educação, verificou-se o fenómeno da explosão escolar que, nos anos de 1980/1981, atingiu a cifra de 1.600.000 alunos, o que significou três vezes mais que o número de alunos existentes em 1974, último ano de vigência do regime português. Logo, a rede escolar herdada tornou-se manifestamente insuficiente e o número de professores e materiais disponíveis também. Então, foi um acumular de insuficiências que estrangularam e impediram o normal desenvolvimento da educação e ensino. Por outro lado, houve ainda a considerar:

- a) O factor guerra e o contexto de instabilidade político-militar;
- b) A ausência ou insuficiência de cooperação dos restantes sectores de actividade económica e social do país, devido, essencialmente, a uma rígida verticalização.

Efectivamente o sector educacional era totalmente dependente, quer no plano de recursos financeiros, quer no das construções e reparações de infra-estruturas e produção de equipamentos e mobiliários.

Mas, para além destes factores externos ao Sistema em si e ao Sector, outros, de natureza interna estrutural e organizativa, afectaram e condicionaram o normal desenvolvimento

do processo de ensino. De entre estes factores destacavam-se os seguintes:

- Inexistência de uma correcta relação vertical entre os vários níveis e subsistemas de Ensino;
- Inadequação entre os Programas de Estudo e o tempo disponível para os cumprir, em especial no Ensino Geral;
- O princípio de politecnização do Ensino de Base nunca foi aplicado;
- Ausência, no Sistema de Educação, de uma estrutura regular que pudesse garantir a formação de trabalhadores qualificados;
- A teorização dos cursos, com deficiente ligação à produção, no caso do Ensino Médio e Superior;
- Perfis de saída estreitos, isto é, com demasiada especialização, o que dificulta grandemente a colocação dos quadros após a formação, especialmente os provenientes do Ensino Médio Técnico;
- Deficiente organização e gestão das escolas a todos os níveis;
- Falta e inadequação dos equipamentos, mobiliário escolar e meios didácticos, bem como a existência de uma rede escolar insuficiente e distorcida;
- Ausência de professores em quantidade e qualidade para todos os níveis de Ensino.

As deficiências assim identificadas trouxeram como consequência, por um lado, a não abertura do Sistema a toda a população em idade escolarizável e, por outro, a ineficiência do próprio Sistema, traduzida pela fraca rendibilidade do mesmo, com uma alta taxa de retenção escolar devido ao insucesso, que provoca a saída de alunos dos vários níveis de ensino na condição de adultos que, por sua vez, ficaram, portanto, impedidos de continuar a escolaridade regular, sem lhes ter sido garantida, à partida, uma formação que lhes permitisse a sua rápida inserção laboral.

Tendo como pano de fundo toda esta situação, O Bureau Político do MPLA-PT, através da Directiva n.º 9/BP/88, surgida na sua 8.ª sessão de 1988, aprovou as “Bases Gerais para um novo Modelo de Educação e Ensino”, que surge na esteira de um diagnóstico realizado em 1986, sobre o funcionamento da primeira versão do Sistema de Educação e Ensino, que tinha entrado em vigor a partir do ano lectivo de 1978/1979. Logo, a intenção, de uma segunda versão do Sistema de Educação e Ensino em Angola, era torná-lo mais eficaz e mais realista, de modo a que o mesmo pudesse responder mais satisfatoriamente às necessidades sócio-económicas do País.

2.3.2 Quadros angolanos formados pelo sistema educacional até 1991

De acordo com informações fornecidas pelo Ministério da Educação de Angola¹⁷, a nível do Ensino Médio, no período compreendido entre 1980 a 1991, formou-se, no País, um total de 10.231 técnicos médios. Já a nível do Ensino Superior, de 1975 a 1991, foram formados no interior de Angola, 2.174 técnicos superiores. O sistema de bolsas de estudo para estudantes angolanos no exterior, sob responsabilidade do INABE – Instituto Nacional de Bolsas de Estudo – um organismo dependente do Ministério da Educação, controlou de 1982 a 1992 um total de 4.252 técnicos médios e 1.773 técnicos superiores, todos formados em vários países da Europa (Occidental e Oriental), da América Latina e da América do Sul.

¹⁷ Dados fornecidos em Setembro de 1992 pelo Gabinete do Plano do Ministério de Educação em Angola.

2.3.3 Diagnóstico sobre o funcionamento do Sistema de Educação em Angola, a nível do Ensino de Base Regular

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 realizar o Prognóstico Científico de Educação.

Inicialmente, a acção do referido grupo foi dedicada ao estudo teórico dos materiais que regulam e orientam a actividade educacional, do ponto de vista da eficiência interna do sistema educacional. Constituiu um segundo aspecto do trabalho, a observação, na prática, do funcionamento das diferentes estruturas intermédias e da própria escola. Daí que o grupo de trabalho tivesse de elaborar um programa específico de visitas a algumas províncias do País: Luanda, Cabinda, Huambo, Benguela e Huíla foram seleccionadas como as mais representativas, no plano educacional angolano. O referido programa incluiu:

- Visitas às Delegações Provinciais;
- Visitas às Delegações Municipais e Coordenações Escolares Comunais;
- Visitas às Escolas do Ensino de Base Regular, Instituto Normal de Educação Física (INEF), Institutos Normais de Educação (INE), Institutos Pré-Universitários (PUNIV), 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.

Nestas províncias visitaram-se 38 escolas, que abarcavam uma matrícula de um total de 27.319 alunos, o que representava, na altura, 4,6% da matrícula total das cinco províncias visitadas.

O Ensino de Base Regular constitui o objectivo principal, como coluna vertebral do Sistema Nacional de Educação, se bem que se tenham feito incursões na Estrutura orgânica geral do Ministério da Educação e seus níveis intermédios, assim como no Ensino Médio. De um modo geral o relatório sobre o diagnóstico¹⁸ apresentou as seguintes conclusões:

A. Corpo Discente:

Quadro 2.2 – Número de escolas do ensino de base regular em cada província de 1981 a 1984

NÚMERO DE ESCOLAS DE ENSINO DE BASE REGULAR			
	1981-1982	1982-1983	1983-1984
TOTAL	7097	6612	6120
CABINDA	86	155	102
ZAIRE	128	109	104
UIGE	748	757	757
LUANDA	216	219	213
K. NORTE	635	664	745
K. SUL	286	231	162
MALANGE	1378	1195	1311
LUNDA	498	487	250
NORTE	534	498	543
BENGUELA	629	481	442
HUAMBO	399	235	169
BIÉ	368	407	196
MOXICO	46	54	54
K. KUBANGO	103	117	101
NAMIBE	761	800	606
HUÍLA	282	–	–
CUNENE	–	–	157
LUNDA SUL	–	203	205

Fonte: Ministério da Educação e Cultura/Gabinete do Plano.

¹⁸ RELATÓRIO DO BALANÇO REALIZADO PELO GRUPO DE PROGNÓSTICO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DA REPÚBLICA POPULAR DE ANGOLA DO MÊS DE MARÇO AO MÊS DE JUNHO DE 1986, Gabinete de Estudos para o Diagnóstico, Etapa Diagnóstica, Luanda, MED.

- A maioria dos alunos apresentou problemas sérios de falta de assistência médico-sanitária, alimentar e de vestuário;
- Os alunos transitaram para as classes seguintes com algumas reprovações, por falta de professores, o que implica que estes alunos passavam com deficiências na sua formação;
- As transferências realizavam-se em qualquer momento do ano lectivo;
- Encontravam-se fora do sistema de educação 1.616.200 crianças e jovens de idades compreendidas entre os 6 e 18 anos;
- Em relação ao 1.º nível, estavam fora do sistema 1.008.600, entre os 6 e 14 anos.

Quadro 2.3 – Matrícula Inicial do Ensino de Base Regular por Províncias

PROVÍNCIAS	ANOS ESCOLARES					MATRÍCULA MÉDIA
	1980-1981	1981-1982	1982-1983	1983-1984	1984-1985	
Cabinda	22.222	18.124	27.243	25.669	28.193	24.290
Zaire	26.789	25.869	30.765	29.510	23.723	27.331
Uíge	201.976	205.351	208.111	205.123	186.102	201.333
Luanda	145.281	19.542	191.026	22.075	221.965	194.178
K. Norte	99.396	104.402	103.655	95.576	70.012	95.612
K. Sul	168.373	165.749	128.925	67.583	33.249	119.197
Malange	167.037	193.681	189.772	169.127	131.858	170.275
Lunda Norte	66.052	67.746	61.711	25.503	21.561	48.515
Benguela	136.635	126.588	155.590	180.511	137.326	177.227
Huambo	232.454	232.504	161.195	142.259	105.461	174.775
Bié	127.834	129.396	112.487	63.806	65.007	99.706
Moxico	55.814	60.779	58.676	27.767	—	50.759
K Kubango	10.751	10.332	12.377	11.235	9.838	10.907
Namibe	19.944	20.984	19.022	18.422	17.722	19.219
Huíla	167.566	146.214	103.256	140.105	132.148	137.796
Kunene	45.067	—	1.599	2.754	—	16.473
Lunda Sul	17.118	29.229	—	28.145	18.867	23.340
Bengo	26.243	—	26.762	25.826	17.178	24.002
TOTAL	1.736.552	1.733.390	1.592.172	1.480.016	1.220.210	1.552.468

Fonte: Ministério da Educação e Cultura/Gabinete do Plano.

- Constatou-se a existência de um atraso escolar significativo e um número elevado de repetentes e de alunos que abandonavam a escola;
- A partir de 1981/1982, os efectivos vinham mostrando uma tendência decrescente e considerou-se que a causa fundamental, sobretudo nas Zonas Centro e Sul do País, fosse a instabilidade político-militar;

Quadro 2.4 – Estrutura do Curso Escolar

Classes	Horas Semanais	Total de semanas	Total de horas
1. ^a	22	32	704
2. ^a	22	32	704
3. ^a	22	32	704
4. ^a	27	33	891
subtotal até às 4. ^a			3003
5. ^a	30	32	960
6. ^a	30	34	1020
subtotal 5. ^a e 6. ^a			1980
subtotal 1. ^a à 6. ^a			4983
7. ^a	36	32	1162
8. ^a	36	33	1188
subtotal 7. ^a e 8. ^a			2340
total da 1. ^a à 8. ^a			7323

Fonte: Ministério da Educação e Cultura/Gabinete do Plano.

- A análise do aproveitamento escolar em relação às matrículas corroborou 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;

- Em cada 1000 alunos que ingressaram na 1.^a classe, somente 142 concluíam o 1.º nível, dos quais 34 transitavam sem repetições de classe, 43 com uma repetição e 65 alunos com duas ou três repetições;
- Não se dava prioridade à colocação dos professores nas classes de fim de níveis, onde os alunos são submetidos a provas de exame (4.^a, 6.^a e 8.^a classes).

Quadro 2.5 – Plano de Estudos do Ensino de Base Regular com o total de horas lectivas semanais em cada classe

DISCIPLINAS	ESQUEMA DE INTRODUÇÃO DE MATÉRIAS							
	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a
LÍNGUA PORTUGUESA	X	X	X	X	X	X	X	X
CIÊNCIAS INTEGRADAS ¹⁹	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	X	X	X	X
FORMAÇÃO MANUAL E POLITÉCNICA	X	X	X	X	X	X	X	X
EDUCAÇÃO FÍSICA							X	X
LÍNGUA ESTRANGEIRA							X	X
FÍSICA							X	X
QUÍMICA							X	X
BIOLOGIA								
HORAS LECTIVAS SEMANAIS	22	22	22	27	30	30	36	36

Fonte: Ministério da Educação e Cultura: Gabinete do Plano.

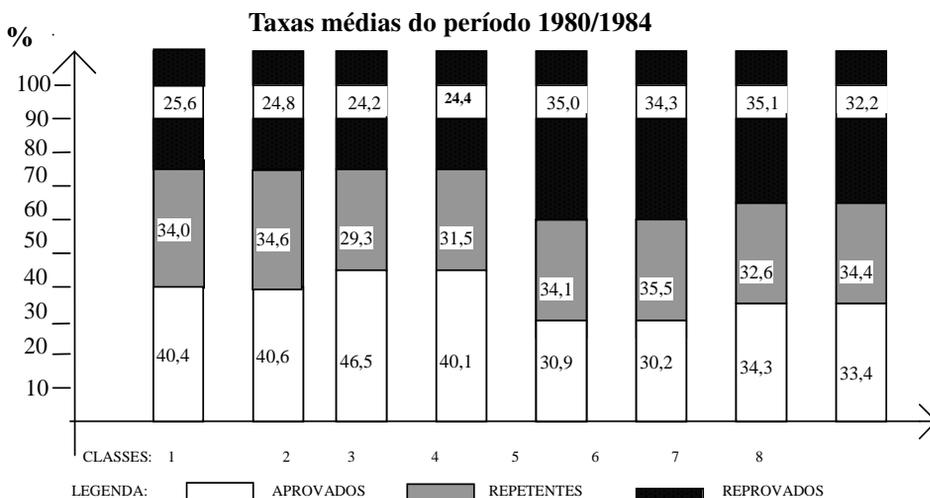
¹⁹ As Ciências Integradas contemplavam aspectos conjugados das disciplinas de Ciências da Natureza e Geografia.

Quadro 2.6 – Resumo do Aproveitamento escolar do Ensino de Base entre os anos lectivos 1980-1981 a 1983-1984

CURSOS		1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º
1980-1981	APROVADOS	45,4	46,7	53,2	51,0	32,4	35,6	32,1	30,5
	REPETENTES	30,9	30,6	24,9	25,7	24,1	24,0	23,7	25,7
	REPROVADOS	23,7	22,7	21,9	23,3	43,5	40,4	44,2	43,8
1981-1982	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
1982-1983	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
1983-1984	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: Ministério da Educação e Cultura/Gabinete do Plano.

Fig. 2.4 – Aproveitamento Escolar do Ensino de Base



Fonte: Ministério da Educação e Cultura/Gabinete do Plano.

B. Corpo Docente:

- Não existia um sistema eficaz e dinâmico de superação dos docentes. No 1.º nível, o problema principal era a baixa preparação da maioria dos professores que atingiam uma escolaridade de 4.ª a 6.ª classe;
- Do ponto de vista de II e III Níveis, o ensino estava nas mãos de docentes estrangeiros cuja preparação profissional diferia consoante a sua nacionalidade;
- A maioria dos professores visitados não preparavam as suas aulas. Os métodos que utilizavam eram tradicionais e dogmáticos;
- Entre 1981 e 1984, saíram 10.000 professores do Ministério da Educação por razões ligadas à situação político-militar e à sua situação social;
- Não se previa um crescimento do número de professores no período imediato, já que os alunos matriculados nos INE'S e ISCED (Instituto Superior de Ciências da Educação) eram trabalhadores. Logo, não entravam no sistema novos elementos.

C. Organização e Gestão:

- Existiam deficiências de comunicação entre a escola e os níveis superiores, o que impedia, por um lado, a chegada a tempo das orientações e por outro, a recepção de informações sobre o estado do trabalho. A relação das Direções e Departamentos Nacionais com as escolas era muito limitada e circunscrevia-se ao envio de documentos e à recepção de relatórios;
- Os dados (nem sempre fiéis) recebidos, não eram tratados a nível central e discutidos por forma a tomarem-se decisões conjuntas. Não existia uma planificação sistematizada e periódica que, por um lado, desse orientações para o trabalho e, por outro lado, estabelecesse um mecanismo dinâmico para o controlo do cumprimento;

- Os horários não respeitavam os requisitos higiénicos, pedagógicos e organizativos; e isto provocava nos alunos uma grande fadiga, não permitindo que se estabilizasse a sua capacidade de trabalho mental;
- O regime escolar existente dificultava a aprendizagem normal. O trabalho individual dos alunos realizava-se 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 profundamente. 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. Havia incumprimento do calendário escolar e do horário estipulado. Os programas escolares, o plano de estudos, 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...).

D. Base Material:

- Não existia um sistema que assegurasse completamente a rede escolar, sobretudo no 1.º nível. Nos últimos anos, as escolas do 1.º nível haviam decrescido, devido a diferentes circunstâncias. Uma delas era a situação político-militar;

- A rede escolar não garantia o cumprimento do ensino obrigatório no 1.º nível;
- As escolas não beneficiavam de um sistema regular de dotação de equipamento, de mobiliário escolar e de meios didácticos;
- As escolas do 1.º nível, em geral, tinham sérios problemas com os recursos materiais, indispensáveis ao desenvolvimento do processo educativo;
- Não existia uma rede escolar definida, que tomasse em consideração as populações, por regiões e movimentos demográficos, o que provocava movimentos migratórios dos alunos para as zonas urbanas.

E. Sistema:

- A estrutura do subsistema do ensino de base, estava organizada em três níveis, que se apresentavam diferentes na sua concepção e não satisfaziam a formação básica, até porque conservavam a estrutura do ensino primário, do ciclo preparatório e dos cursos gerais da época colonial;
- Não existia uma correcta relação vertical entre os três níveis, o que constituía uma das causas da alta percentagem de repetentes;
- Do ponto de vista da aprendizagem, o Grupo de Trabalho considerava que um total de 7.356 horas de aulas, era completamente insuficiente para adquirir uma formação básica, tendo em conta as condições históricas actuais.

F. Plano de Estudos:

- Aquela estrutura não solucionava o desenvolvimento multifacetado dos alunos;
- Os estudos de Física e de Química eram introduzidos ao mesmo tempo;

- As Ciências Sociais obedeciam a uma concepção tradicional da sobreposição da Geografia e da História;
- O tempo atribuído ao III Nível do ensino era escasso, não permitindo desenvolver todos os conteúdos básicos;
- Os alunos saíam do ensino de base sem a educação básica completa;
- Não se considerava a formação geral completa, dentro do plano de estudos, como uma etapa de compilação, de generalização e de aproveitamento dos conteúdos.

G. Programas:

- Alguns professores não tinham programas e, quando os tinham, eram desactualizados e, às vezes, modificados deliberadamente;
- Não existia uma determinação precisa para o nível de conhecimentos que devia ter um aluno que saísse do ensino de base. 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 era um documento oficial de cumprimento obrigatório.

H. A etapa da iniciação escolar:

O diagnóstico, realizado em 1986, referia ainda o papel que desempenha a etapa de iniciação, na preparação dos alunos para todo o trabalho escolar a desenvolver. O mesmo considerava que a iniciação é a antecâmara para a verdadeira vida escolar, porque as crianças saem do meio familiar para enfrentarem toda

uma dinâmica diferente, com capacidades, hábitos e habilidades a desenvolver ante responsabilidades individuais. Deixam de se sentir o centro das atenções, para se adaptarem ao “*modus vivendi*” da instituição, que diariamente passam a frequentar.

Mas, por outro lado, o Grupo de Trabalho pôde ainda observar, que os programas da Iniciação estavam elaborados com o mesmo critério dos das classes do 1.º nível. E chegaram mesmo a afirmar, que os programas de Língua Portuguesa e de Ciências Integradas tinham os mesmos eixos temáticos que os da 1.ª classe. Além disso, consideraram, também, que a organização da actividade docente, nesta etapa, era uma aula com metodologia similar à que se usava nas classes do 1.º nível. Nesta conformidade, tudo resultava inadequado, uma vez que a preparação da criança, para o ensino sistemático, implicava uma atenção particular e constante às várias linhas de desenvolvimento: percepção, desenvolvimento psico-motor, desenvolvimento da linguagem em geral, todas as formas de desenvolvimento do pensamento. E isto, não se revelava suficientemente nos programas da Iniciação.

Por fim relataram ainda que as actividades independentes dos alunos e o jogo, que constitui a actividade fundamental para as crianças da Iniciação, não eram devidamente atendidas, nem tinham tempo fixo distribuído no dia a dia. Logo, sobre esta etapa escolar, concluíram que a concepção da mesma deveria ser revista.

3. As alterações de 1991

3.1 O Novo Sistema de Educação e Ensino. Estratégias delineadas

Com a abertura do país ao multipartidarismo, através da lei n.º 23/92, que aprova a Lei de Revisão Constitucional, dá-se necessariamente origem a mudanças. A República Popular de Angola transforma-se na “*República de Angola, como Estado*

democrático de direito que tem como fundamentos a unidade nacional, a dignidade da pessoa humana, o pluralismo de expressão e de organização política e o respeito e garantia dos direitos e liberdades fundamentais do homem, quer como indivíduo, quer como membro de grupos sociais organizados”²⁰.

Como consequência da consagração constitucional da implantação da democracia pluripartidária e da assinatura a 31 de Maio de 1991, dos Acordos de Paz para Angola, realizaram-se, em Setembro de 1992 e pela primeira vez na história do país, eleições gerais multipartidárias, assentes no sufrágio universal directo e secreto, para a escolha do Presidente da República e dos Deputados ao Parlamento.

Para o novo sistema de Educação e Ensino²¹ a implantar, mantiveram-se válidos os princípios e características básicas do actual sistema, que passou a integrar os seguintes subsistemas:

- a) Subsistema do Ensino Geral;
- b) Subsistema da Formação de Professores;
- c) Subsistema do Ensino de Adultos;
- d) Subsistema do ensino Técnico-profissional;
- e) Subsistema do Ensino Superior.

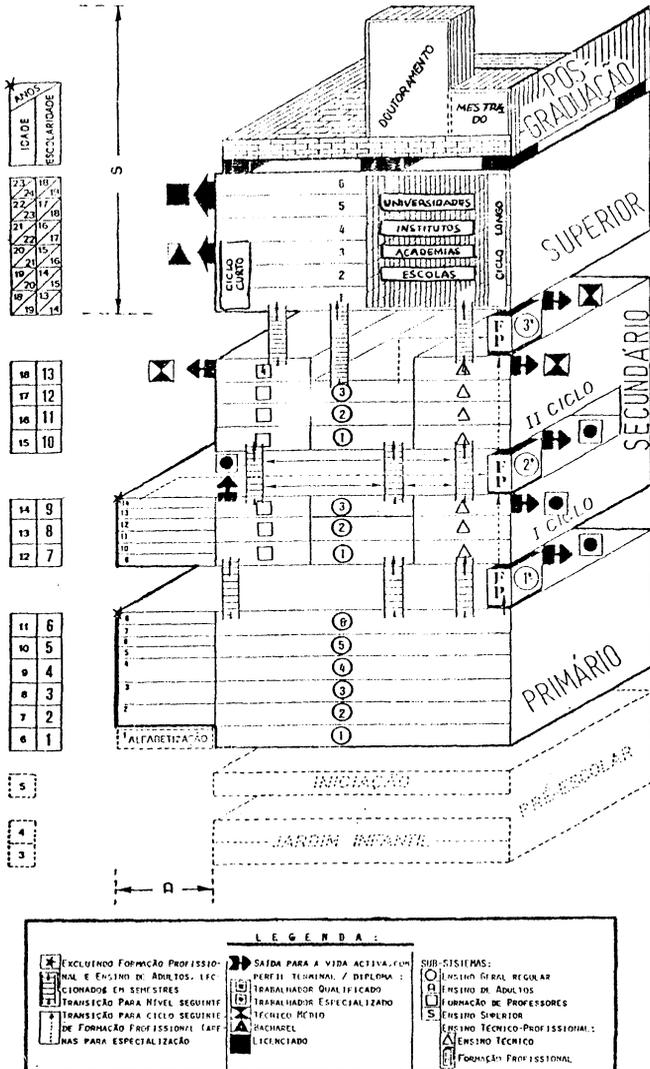
Em relação ao sistema anterior, os subsistemas do Ensino Técnico-Profissional e do Ensino Superior mantêm genericamente os mesmos objectivos. Foi acrescentado o subsistema de Formação de Professores. A estrutura do Ensino de Adultos passou a ser um subsistema e o subsistema do Ensino de Base passou a subsistema do Ensino Geral.

²⁰ MIGUÉIS, Jorge; BRITO, Maria Manuela (1994), *I Encontro dos Ministros Responsáveis pela Administração Eleitoral dos Países Africanos de Expressão Portuguesa e de Portugal, República de Angola: Constituição, Lei eleitoral e Legislação Complementar*, vol. I, Lisboa, Edições 70, art.º 2, p. 17.

²¹ REFORMULAÇÃO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO E ENSINO (1990), Luanda, Gabinete de Estudos, Planos e Projectos, Ministério da Educação.

Fig. 2.5 – A Reformulação do Sistema de Educação e Ensino

fluxograma do novo sistema de educação e ensino



Fonte: Ministério da Educação e Cultura/Gabinete do Plano.

Apenas iremos caracterizar os subsistemas do Ensino Geral Regular (ensino primário e ensino especial), da Formação de Professores (secundário e médio) e da Formação de Adultos (ensino primário e secundário, ensino de adultos no meio rural e escolas provisórias), uma vez que o tema deste trabalho diz respeito ao processo de ensino/aprendizagem de crianças e adultos, até ao final do ensino primário.

3.1.1 Caracterização do Subsistema de Ensino Geral Regular

3.1.1.1 Objectivos

O subsistema do Ensino Geral Regular constituirá o fundamento do conjunto do sistema de Educação e Ensino e irá conferir uma formação integral e harmoniosa, base sólida e necessária para a continuação dos estudos noutros subsistemas de Ensino. Deste modo, os seus objectivos serão os seguintes:

- a) Dar, às crianças e jovens angolanos, a formação integral e unificada, que permita o desenvolvimento harmonioso das suas capacidades intelectuais e manuais;
- b) Desenvolver, nas crianças e jovens, os conhecimentos, capacidades, hábitos e atitudes necessárias à compreensão e participação na transformação da sociedade, propiciando uma orientação vocacional que permita a harmonização, entre as necessidades do país e as aptidões de cada um;
- c) Educar a juventude no amor ao trabalho e prepará-la para uma actividade laboral em benefício do país.

3.1.1.2 Estrutura e características

O subsistema de Ensino Geral compreenderá os seguintes níveis:

- Primário (básico, geral e obrigatório);

- Secundário/1.º ciclo;
- Secundário/2.º ciclo.

a) O Ensino Primário

O Ensino Primário será composto pelas 6 primeiras classes e será frequentado por crianças dos 6 aos 12 anos de idade, admitindo-se, contudo, uma extensão até aos 14 anos. Nele se irão preparar os alunos para o acesso ao nível secundário dos vários subsistemas de Ensino. O Ensino Primário de 6 classes será obrigatório para todas as crianças angolanas.

Objectivos:

O Ensino Primário constituirá a base da Educação do Ensino Geral Regular e ponto de partida para os estudos a nível secundário.

Os seus principais objectivos específicos constituir-se-ão em:

- Desenvolver e aperfeiçoar o domínio da Língua Portuguesa;
- Iniciar a formação nas áreas da Matemática, das Ciências Naturais e Sociais, da Geografia, da História, bem como da Formação Manual e Politécnica, da Educação Visual e Plástica, da Educação Moral e Cívica, da Educação Física e da Educação Artística.

Para concretizar os objectivos propostos, o número total de horas de aulas, a articulação horizontal e vertical das diferentes disciplinas e o seu peso específico de estudos, deverá corresponder aos avanços mais recentes da Ciência Pedagógica.

A transição de uma classe, para a classe imediatamente seguinte, far-se-á com base no regulamento do sistema de avaliação. A conclusão do Ensino Primário far-se-á pela realização de um exame estatal obrigatório, cuja aprovação conferirá um Diploma de Estudos.

b) O Ensino Especial

Será uma modalidade especial de ensino do subsistema do Ensino Geral, que compreenderá os níveis primário e secundário.

Objectivos:

O Ensino Especial visa a recuperação e integração sócio-educativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas, devidas a deficiências físicas e/ou mentais e a transtornos de conduta.

No âmbito dos objectivos do sistema educativo, em geral, assumirão relevo, no ensino especial:

- O desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais;
- A ajuda na aquisição de estabilidade emocional;
- O desenvolvimento das possibilidades de comunicação;
- A redução das limitações provocadas pela deficiência;
- O apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes;
- O desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar;
- A preparação para uma adequada preparação profissional e integração na vida activa.

3.1.2 Caracterização do Subsistema de Formação de Professores

3.1.2.1 Objectivos

O Subsistema de Formação de Professores terá como objectivos:

- Formar professores com um perfil necessário à materialização integral dos objectivos gerais da Educação e Ensino;
- Formar professores com sólidos conhecimentos científicos e técnicos e uma profunda consciência patriótica, de modo a que venham a assumir, com responsabilidade, a tarefa de educar as novas gerações;
- Desenvolver acções de permanente actualização e aperfeiçoamento dos agentes de ensino.

3.1.2.2 *Estruturas e Características*

O subsistema de formação de Professores estruturar-se-á nos seguintes níveis:

- Secundário, realizado nas Escolas Secundárias normais;
- Médio, realizado nos Institutos Normais;
- Superior, realizado nos Institutos e Escolas Superiores de Ciências da Educação.

a) Ensino Secundário Normal

Este ensino destinar-se-á à formação de Professores com nível secundário. Os alunos, que o frequentarem, devem possuir à entrada a 6.^a classe e realizarão uma aprendizagem do Ensino Geral até à 9.^a classe, associada a uma formação Psico-Pedagógica que lhes permitirá, depois de concluída a sua formação, ministrar aulas no Ensino Primário até à 4.^a classe da Educação Geral Regular.

Os alunos, que entrarem neste ensino, deverão ter mais de 14 anos de idade e poderão provir dos subsistemas de Educação Geral Regular e de Ensino de Adultos.

As principais características deste tipo de Ensino serão as seguintes:

- O processo de ensino-aprendizagem será feito em regime regular;
- A formação terá igual ênfase, no que diz respeito à Educação Geral e à Formação Psico-Pedagógica;
- O ensino será realizado de acordo com um determinado perfil, para inserção do quadro formado;
- O ensino terá a duração de 3 anos, incluindo a realização de práticas pedagógicas;
- A sua conclusão implicará a realização de um estágio, que determinará a obtenção de um diploma estatal, conferindo um nível académico profissional.

b) O Ensino Médio Normal

O Ensino Médio Normal será vocacionado para a formação de professores habilitados para exercerem as suas funções nos ensino Primário e Secundário – 1.º ciclo. Poderão ingressar no Ensino Médio Normal, os jovens que tiverem concluído a 9.ª classe do ensino geral ou equivalente.

Os alunos, que entrarem neste ensino, deverão ter mais de 14 anos de idade e podem provir dos subsistemas de Educação Geral Regular e de Educação de Adultos.

Objectivos:

- Formar professores habilitados para leccionarem no Ensino Primário, quer do Ensino Regular quer do Ensino de Adultos;
- Formar professores habilitados para leccionarem no Ensino Secundário – 1.º ciclo;
- Formar professores para a educação pré-escolar.

Características:

As principais características de formação de professores no Ensino Médio Normal são:

- O processo de ensino-aprendizagem será feito em regime diurno, a tempo inteiro para o aluno regular e a tempo parcial para o aluno-trabalhador;
- O ensino terá a duração de 4 anos, incluindo a realização de práticas pedagógicas;
- A sua conclusão implicará a realização de um estágio, que determinará a obtenção de um diploma estatal, conferindo um nível académico e profissional.

3.1.3 Subsistema do Ensino de Adultos

Objectivos:

O Ensino de Adultos terá como objectivos específicos os seguintes:

- Assegurar o acesso da população adulta à educação;
- Propiciar aos adultos uma formação cultural geral, que confira os conhecimentos, hábitos e habilidades necessários, para a aquisição de uma concepção científica do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento, para a irradiação do obscurantismo;
- Garantir uma preparação básica geral necessária para estudos técnicos de formação profissional de distintos tipos de níveis;
- Estimular nos alunos a necessidade de elevar o seu nível cultural e profissional através do auto-estudo e cursos de formação permanente.

Estruturas e Características:

O subsistema de Ensino de Adultos compreenderá dois níveis de Educação:

- a) Ensino Primário – a partir dos 15 anos de idade.
- b) Ensino Secundário – a partir dos 18 anos de idade.

Os níveis Primário e Secundário do Ensino de Adultos terão uma organização programática específica para os conteúdos, para a metodologia de ensino e para a avaliação, bem como durações adequadas às características dos adultos.

O Ensino de Adultos será frequentado por alunos que venham a surgir do processo de alfabetização e que não tenham concluído o ensino regular nas idades estabelecidas.

Ensino de Adultos no meio Rural:

O novo projecto reconhece que, na etapa actual do desenvolvimento da sociedade angolana, as condições sócio-económicas do meio rural são marcadamente diferentes das do meio urbano por razões de ordem histórica e, no presente, como resultado das acções de guerra. O meio rural está desprovido de estruturas de Formação Profissional de Base de Adultos,

extremamente necessárias à formação e fixação de operários agrícolas. O ensino de Adultos no meio rural deverá ter algumas particularidades que venham a permitir aos camponeses adultos fazerem o seu Ensino Primário e, simultaneamente, adquirirem uma Formação Profissional Básica.

Escolas Provisórias:

As Escolas Provisórias deveriam absorver os alunos que, não ingressassem no sistema de ensino devido à idade. Estes não poderiam ingressar no Ensino Geral Regular, uma vez que ficavam ligados ao Subsistema de Ensino de Adultos. No entanto, as Escolas Provisórias deveriam evoluir para futuras Escolas Secundárias Técnicas Rurais.

3.2 Estratégia de Implementação do Novo Sistema de Educação e Ensino

Para além da concepção de um novo sistema, o Ministério da Educação tinha em mente:

- 1.º que a concepção do novo sistema proposto deveria ser suficientemente aprofundada;
- 2.º a necessidade de se criarem as condições básicas essenciais para o seu funcionamento;
- 3.º uma aplicação experimental do Sistema de Educação e Ensino suficientemente probatória;
- 4.º a necessidade de se proceder a uma avaliação, antes da sua implantação generalizada.

Assim, estava inicialmente previsto que a implementação, do novo modelo do sistema de Educação e Ensino, tivesse lugar em quatro grandes fases, a saber:

- 1.ª fase – 1989/1991 – Preparação
- 2.ª fase – 1991/1994 – Experimentação
- 3.ª fase – 1994/1995 – Avaliação
- 4.ª fase – 1995/1996 – Implantação generalizada.

A fase vital e decisiva, seria sem dúvida, a da preparação da implantação do novo Sistema, a qual abrangeria os anos compreendidos entre 1989 e 1991. Neste período seriam desenvolvidas acções preparatórias que se traduziriam:

- a) Na criação das bases humanas e materiais necessários ao novo Sistema;
- b) Na concepção de novos conteúdos programáticos, de novas metodologias e de novos mecanismos de avaliação de conhecimentos.

A criação de bases humanas e materiais implicaria a formação e superação dos docentes, a formação e superação do pessoal técnico, a manutenção e recuperação de instalações e a aquisição de novos equipamentos.

Para a sua quantificação deveria ser elaborado um plano de necessidades, que retractasse bem o enorme esforço em meios humanos, materiais e financeiros, que seria indispensável despende numa tarefa que deveria envolver todo o Estado.

Ora a expectativa de desenvolvimento, para uma Angola em Paz, após a assinatura dos Acordos de Bicesse e, mais propriamente, após a realização das primeiras eleições democráticas em Angola, não se concretizou. Bem pelo contrário. As cidades e municípios passaram a ser palco de uma guerra devastadora, que conduziu à morte ou ao desalojamento de muitas populações, incluindo muitos quadros da educação e também à destruição de muitas estruturas educativas. Apesar das Nações Unidas terem reconhecido as eleições como livres e justas, a UNITA, rejeitou os resultados eleitorais. Mais tarde, a assinatura do Protocolo de Lusaka, em 1994, manteve, durante algum tempo, um aparente clima de paz em todo o país. Em finais de 1998, Angola voltou a cair em guerra e nem a fase preparatória do novo Sistema de Educação e Ensino chegou a ter o seu início.

Segundo as previsões iniciais, para a fase de experimentação seria necessário que a mesma se efectivasse ao longo de três

anos lectivos. Nesta fase, o novo Sistema seria aplicado em experiência-piloto, a realizar segundo critério sectorial, isto é, abrangendo apenas determinados subsistemas e, dentro destes, determinados níveis de ensino, segundo o critério territorial, seleccionando-se assim as províncias onde existissem já as bases humanas e materiais indispensáveis. Finalmente proceder-se-ia à avaliação do novo Sistema, à luz dos ensinamentos colhidos na prática das experiências levadas a cabo. Uma ponderação global dos aspectos positivos e negativos permitiria então uma decisão final sobre a implantação generalizada desse novo Sistema com as correcções que entretanto se tivessem mostrado necessárias.

3.3 Síntese

Indubitavelmente formaram-se poucos técnicos, tanto a nível médio como a nível superior, para as necessidades de um país que pretende sair das garras do subdesenvolvimento e tem quase a dimensão da Europa Ocidental. E este ritmo lento de formação de quadros nacionais, não permite vislumbrar, a curto ou médio prazo, quando é que Angola poderá dar início ao seu almejado desenvolvimento.

A aposta está, como é sabido, na Educação e na forma de geri-la.

CAPÍTULO III
UM PROBLEMA EDUCATIVO
RELEVANTE: A DIVERSIDADE
LINGUÍSTICA

1. A tensão doutrinária

À medida que a descolonização da África de expressão britânica, francesa e belga se vinham processando, durante os últimos anos cinquenta e os primeiros da década seguinte, a anexação de Goa pela Índia e a impulsão de rebeliões em Angola, Guiné-Bissau e Moçambique iam-se intensificando as pressões internacionais contra Portugal. O Governo Português, apesar do esforço de guerra, respondia com a afirmação de que a sua presença continuada, em África, era necessária para a preservação das sociedades multirraciais.

Desta feita, afirmava o Professor Marcello Caetano, último Chefe do Governo, cujo regime foi deposto pela “Revolução dos Cravos”, em 25 de Abril de 1974:

“... Repetidamente tenho versado este tema – da razão por que defendemos de armas na mão o Ultramar. E mostrei que não podemos deixar de proteger 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 de 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 sal-

*vaguardar uma obra que representa um positivo contributo para o progresso da Humanidade e da Civilização.*¹

Marcello Caetano

Discurso na Assembleia Nacional

5 de Março de 1974

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 racial². Atacaram sobretudo as doutrinas do sociólogo brasileiro Gilberto Freyre – o pai de luso-tropicalismo – e aqueles que aprovavam as suas teorias, por insistirem nas ligações sexuais inter-raciais, enquanto ignoravam os factos económicos e políticos. Em meados da década de 50, Mário Pinto de Andrade afirmava: “*O luso-tropicalismo, não sendo válido para explicar a formação do Brasil, é inteiramente falso para as circunstâncias coloniais em África.*”³

Críticos, como ele, frisavam que era preciso ir além dos objectivos e aspirações da ideologia portuguesa sobre relações de raça e observar as vidas diárias dos negros nas colónias. Mencionavam o facto de que, após quinhentos anos de colo-

¹ CAETANO, Marcello (1974), *Linha de Rumo para o Ultramar*, Lisboa, discurso proferido na Assembleia Nacional, em 5 de Março de 1974.

² 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.

³ ANDRADE, Mário Pinto de (Buanga Fele) (1955), *Qu'est-ce que c'est le 'Luso-tropicalisme'?* Paris, Presence Africaine, pp. 27-29.

nialismo, menos de um por cento dos africanos em Angola eram considerados “civilizados” ou “assimilados”⁴ sob a lei portuguesa (pré-1961) e perguntavam se isso se poderia conciliar com a pretensão de Portugal ao sucesso da sua “missão civilizadora”⁵.

De notar que a assimilação conotava a europeização dos africanos e não o inverso. Sempre que os valores e os padrões de vida africanos influenciavam os Portugueses, considerava-se isso um retrocesso⁶.

Também 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 registra, também, uma branquização puramente social ou cultural*”⁷. De notar que este tipo de referência corrobora a opinião do intelectual angolano Mário Pinto de Andrade, sobre a funcionalidade do luso-tropicalismo, mesmo no Brasil.

⁴ Antes das reformas legislativas de 1961, assimilados eram os africanos e mestiços a quem os portugueses consideravam (legalmente) como tendo assimilado com êxito a cultura e a língua portuguesas. No entanto, tanto o sector privado como o sector público pagavam aos africanos, incluindo os assimilados, salários mais baixos do que os auferidos pelos brancos. A justificação era que os salários reflectiam apenas a produtividade diferencial das duas raças. In, MENDES Afonso (1957-1958), *A não discriminação e o direito de associação nos territórios não metropolitanos e os trabalhos indígenas em Angola*, Estudos Ultramarinos, 7, pp. 83-95.

⁵ BENDER, Gerald, *op. cit.*, p. 11.

⁶ ISAACMAN, Allen F.; ISAACMAN, Barbara (1975), *The Prazeros as Transfrontiers-men: A study in Social and Culture Change*, The International Journal of african Historical studies, 8, p. 35.

⁷ RIBEIRO, Darcy (1997), *O povo brasileiro*, São Paulo, Companhia das Letras, p. 225.

Ainda neste contexto, um aspecto importante relatado por Darcy Ribeiro é a informação de 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*”⁸.

A título de exemplo, Darcy Ribeiro 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*”⁹.

No último quartel do século XIX, quando mais de meio milhão de portugueses se encontrava no Brasil, havia apenas três mil em Angola e ainda menos em todas as outras colónias africanas juntas (São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Guiné e Moçambique)¹⁰.

Os homens livres, habitualmente, só com relutância se tornavam soldados, administradores, padres ou, sobretudo, colonos em Angola. Quase todos os portugueses, que se encontravam na colónia, eram, até às primeiras décadas do século XX, condenados exilados ou degredados.

Durante mais de quatro séculos as masmorras de Portugal foram a fonte mais importante de colonos brancos para Angola¹¹.

⁸ *Idem.*

⁹ *Idem.*

¹⁰ Números compilados por Oliveira Martins a partir dos recenseamentos realizados entre 1869 e 1879 (1887, p. 181, mapa I, e p. 189, nota I).

¹¹ BENDER, Gerald, *op. cit.*, p. 15.

1.1 Diversidade linguística e assimilacionismo cultural

Segundo o Professor Felix Neto, a aculturação tem sido muitas vezes utilizada com o sentido de assimilação, o que pressupõe que a pessoa em aculturação perde inevitavelmente a sua cultura de origem e é absorvida na sociedade receptora. Uma das consequências mais frequentemente referidas da aculturação é a desintegração social e a crise pessoal. As pessoas podem sentir-se perdidas na mudança, dado que muitas vezes desaparecem as normas culturais antigas¹². Em África, a língua de comunicação, é um dos mais fortes componentes culturais, que de geração em geração, transmite valores, formas de pensar e de agir... enfim, toda uma filosofia de vida. Ao nível do grupo, os antigos padrões de autoridade podem deixar de funcionar e ao nível do indivíduo pode surgir a incerteza, a confusão de identidade, a depressão, a solidão. O *stress* de aculturação, constitui assim o lado negativo da assimilação¹³, que mesmo sendo frequente não é inevitável.

Uma abordagem para o estudo da aculturação baseia-se num modelo que se focaliza no processo linear de assimilação. Segundo essa abordagem, os indivíduos num grupo em aculturação deixarão os seus valores e hábitos culturais e adoptam atitudes e comportamentos característicos da sociedade domi-

¹² NETO, Felix (1993), *Psicologia da Migração Portuguesa*, Lisboa, Universidade Aberta, pp. 87-89.

¹³ 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 a 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. In BIROU, Alain, op. cit., pp. 37 e 38.

nante. O estágio último da adaptação é visto como sendo a absorção dos grupos em aculturação, para formar uma sociedade homogênea e unitária.

1.2 Diversidade linguística e integracionismo cultural

A integração social foi, antes demais um conceito elaborado pelos americanos em função de um certo ideal de “*way of life*” e de “bem estar social”. Para muitos deles é o grau de adaptação dos comportamentos individuais e de grupos parciais ao que a colectividade espera.

A integração¹⁴ exprime-se por normas, hábitos e correntes de opinião dominantes (modelos socioculturais de conduta). Esta definição insiste sobre a noção de concordância e de discordância, de grau de adesão e de desvio, sem tentar interpretar a integração em função dos valores positivos e negativos da sociedade global.

A afirmação de Robert C. Angel¹⁵, definindo integração como um conjunto de fins e de valores comuns para os quais os membros de um determinado grupo são orientados, sendo estes determinantes para a vida desse grupo, parece-nos ser a que mais se coaduna para a execução de uma política integracionista.

Mas, a integração implica na manutenção parcial da identidade cultural do grupo étnico juntamente com uma participação cada vez mais acentuada no seio da nova sociedade.

¹⁴ Etimologicamente de raiz latina, *tag*, tocar, donde deriva *interger*, *intactus*. *Integrare* significa ou renovar ou tornar inteiro. Devido a uma tendência natural do espírito humano, que gosta de se apoiar nos esquemas da vida para falar das realidades sociológicas, a integração, no domínio das ciências sociais, será frequentemente tomada com a adaptação das partes ao todo, sendo as partes os membros ou os micro-grupos e o todo a sociedade global. Logo sociologicamente a integração é vista como a acção de trazer à unidade os factores diferenciados. In BIROU, Alain, op. cit., pp. 210-212.

¹⁵ Citado por BIROU, Alain, in op. cit., p. 212.

Nesta situação a pessoa conserva a sua identidade e outras características culturais próprias (língua, hábitos alimentares, religião, festas, etc.), participando simultaneamente nas estruturas económicas, políticas e jurídicas com outros grupos na sociedade receptora. No integracionismo a manutenção cultural é procurada, enquanto que no assimilacionismo há pouco, ou porventura nenhum interesse, em tal continuidade. A integração só é possível no caso da sociedade receptora ou dominante ser tolerante e valorizar a diversidade¹⁶.

1.3 Diversidade linguística e pluralismo cultural

O respeito pela diversidade cultural isenta de preocupações hegemónicas é a corrente onde se situa o pluralismo cultural, que defende um modelo de relacionamento social no qual, cada grupo étnico preserva as respectivas origens partilhando, no entanto em simultâneo, um conjunto de características culturais e de instituições com os restantes grupos.

Esta corrente que as diferenças existentes ao nível dos interesses e referências culturais dos diferentes grupos, não devem constituir motivo de conflito e de profunda divisão social. Por um lado é fortalecida a identidade grupal e por outro a viabilidade de cooperação entre os diferentes grupos. A sua aplicação prática implica a não hierarquização das culturas e de grupos, bem com uma distribuição equilibrada do poder no seio da sociedade global.

O pluralismo pode também ser observado no domínio cultural, quando os grupos têm estilos de vida, crenças e valores específicos, muito embora possam possuir também outros, que são comuns aos restantes grupos sociais. Do ponto de vista estrutural este pluralismo torna-se evidente quando os grupos apresentam as suas próprias instituições e estruturas, tais como:

¹⁶ NETO, Felix, *op. cit.*, pp. 89-91.

igrejas, associações..., partilhando, todavia, outras com a sociedade geral (língua, sistema jurídico, moeda, etc.)¹⁷.

Chamam-se normalmente *mosaicos* às sociedades organizadas segundo este modelo, uma vez que representam entidades unas, mas compostas por diferentes elementos, distintos e separados entre si. A manutenção de algum afastamento entre as várias comunidades étnicas afigura-se, de acordo com esta corrente, que é sem dúvida alguma imprescindível à continuidade dos grupos e obviamente indispensável à preservação das suas tradições, mesmo que comunguem de determinados aspectos da macrocultura da sociedade em que estão radicados. Esta teoria viria pois a influenciar as políticas sociais, culturais e educativas, dando lugar ao aparecimento da educação multicultural, cuja finalidade é valorizar e legitimar as diferentes culturas em presença, numa dada sociedade.

Mas se por um lado o multiculturalismo surge no Canadá em 1971 e nos EUA por volta dos anos 80, na Europa, há uma reacção à abordagem compartimentada e um tanto divisionista das culturas. E em meados da década de 70 surge a teoria intercultural, que parte do princípio que a identidade sócio-cultural se encontra em estreita relação com o universo cultural em que o indivíduo foi socializado, e que reflecte também a classe social a que este pertence, o sexo, e a idade que tem. O princípio da interculturalidade, parte ainda do princípio, de que cada ser humano estar ligado simultaneamente a vários subgrupos culturais e inserido em várias micro-culturas. Logo, a educação intercultural tem como principal objectivo assegurar que o desenvolvimento educacional e a inserção social dos indivíduos não sejam condicionados pelo sexo, idade, classe, aptidões de ordem física ou mental, língua religião e outras características culturais que lhe são próprias.

¹⁷ ROCHA-TRINDADE, Maria Beatriz, *Sociologia das Migrações*, Lisboa, Universidade Aberta, p. 253.

Ao procurar que todas as culturas presentes no meio escolar possam usufruir de igual estatuto, a educação intercultural procura que todos os estudantes disponham de condições pedagógicas que permitam otimizar as suas potencialidades, e assim, desfrutar das oportunidades educativas e dos benefícios sociais que delas advêm. Defensora da criação de condições que permitam facilitar o diálogo entre elementos de diferentes culturas, esta corrente assenta na convicção, de que a interacção e interpenetração de vários universos culturais, será factor de enriquecimento recíproco e da própria sociedade em geral¹⁸.

1.3.1 Considerações na base da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos¹⁹ 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 o processo de mundialização 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.

¹⁸ ROCHA-TRINDADE, Maria Beatriz, *op. cit.*, p. 257.

¹⁹ DECLARACION UNIVERSAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS (1996), *Declaració de Barcelona*, Barcelona, Comitè de Seguiment.

Logo, 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 os 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.

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 criativa²⁰.

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 efectiva²¹.

²⁰ DECLARAÇÃO DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS (1996), Declaració de Barcelona, Comité de Seguimiento, Título Primero – Principios Generales, ponto 2, art.º 7, p. 17.

²¹ Idem, art.º 10, p. 19.

Necessariamente, esta Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, fundamenta todos os seus propósitos com base 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 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 Cívicos e Políticos de 16 de Dezembro de 1966 (art.º 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 cívicos e políticos;
- 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 (art.º 14), a Convenção do Conselho de Ministros do Conselho da Europa, de 29 de Junho de 1992, na qual

se adota 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 22.º 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 língua²²;
- 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 imperiais²³;

²² DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGÜÍSTICOS, *op. cit.*, pp. 9 e 11.

²³ *Ibidem*. A título de exemplo, passamos a transcrever o Decreto n.º 77 do Governador Provincial de Angola, Norton de Matos, publicado pelo Boletim Oficial de Angola, n.º 5, 1.ª série, de 9 de Dezembro de 1921: Art.º 1; ponto 3: *É obrigatório em qualquer missão o ensino da Língua Portuguesa*; ponto 4 : *É vedado o ensino de qualquer língua estrangeira*. Art.º 2: *Não é permitido ensinar nas escolas de missões línguas indígenas*. Art.º 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 1.º: *É vedado na catequese das missões, nas escolas*

- 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;
- 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, socio-culturais, sociolinguísticos, 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.

*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 2.º: 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 3.º: 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 transitivamente 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. Art.º 4: As disposições dos dois artigos antecedentes não impedem os trabalhos linguísticos ou quaisquer outras de investigações científicas, reservando-se porém o governo o direito de proibir a sua circulação quando, mediante inquérito administrativo, se reconhecer que ela pode prejudicar a ordem pública e a liberdade ou a segurança dos “cidadãos” e das populações indígenas. In BARBOSA, Jorge Morais (1969), *A Língua Portuguesa no mundo*, Lisboa, Junta de Investigação Tropical, pp. 139 e 140.*

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 Linguísticos²⁴:

Art.º 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;

Art.º 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”;

Art.º 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”;

²⁴ DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS (1996), *Declaració de Barcelona*, Comité de seguimento, título II, Seccion II, Educación, pp. 23 e 25.

Art.º 26: *“Toda a comunidade linguística tem direito a uma educação que permita a todos os 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;*

Art.º 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;*

Art.º 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;*

Art.º 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;*

Art.º 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:

Art.º 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”*;

Art.º 42: *“Toda a comunidade linguística tem direito a desenvolver-se plenamente no seu próprio contexto cultural”*;

Art.º 43: *“Toda a comunidade linguística tem direito a aceder às obras produzidas na sua língua*;

Art.º 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, dublagem, pós-sincronização e legendagem*;

Art.º 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, indústrias culturais e todas as outras expressões da vida cultural)*;

Art.º 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 linguísticos...”*

1.3.2 A diversidade linguística no espaço da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP

A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP, apresenta de facto uma diversidade linguística considerável. E, por essa razão, é que a Declaração Constitutiva desta Comunidade, institucionalizada na base de princípios de horizontalidade, que deverão reger as relações entre os Países membros, de entre os mais diferentes objectivos a que se propõe realizar, encontra-se o seguinte: “*envidar esforços no sentido do estabelecimento em alguns Países membros de formas concretas de cooperação entre a Língua Portuguesa e outras línguas nacionais, nos domínios da investigação e da sua valorização*”²⁵.

Uma das possíveis interpretações, que podemos avançar para esse facto, é que a Língua Portuguesa é hoje entendida como património do seu usuário. Por outro lado, no caso dos Países, cujos cidadãos não têm maioritariamente este idioma como língua materna, uma das formas possíveis de “*materialização de projectos de promoção e difusão da Língua Portuguesa*” – que é um dos três pilares fundamentais da CPLP – passa pelo reconhecimento da existência de outras culturas e de outras línguas. Nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – PALOP – a maioria das populações africanas aprende o Português como língua segunda. Anteriormente enumerámos todo um conjunto de grupos etnolinguísticos e línguas africanas faladas em Angola. Esta diversidade cultural e linguística, não é menor em Moçambique, apesar deste país ser mais pequeno do que o território angolano. Moçambique tem aproximadamente 800.000 km²²⁶:

²⁵ VVAA (1996), DECLARAÇÃO CONSTITUTIVA DA COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, Ministério dos Negócios Estrangeiros, Lisboa, p. 13.

²⁶ PALANQUE, Luís (1996), *Moçambique o Tesouro do Índico*, LPE International, p. 20.

Quadro 3.1 – Línguas Nacionais Africanas em Moçambique

Línguas	Número de Falantes	% de Falantes Total = 11 634 583
MACUA	3 231 559	27,7
TSONGA	1 444 187	12,4
SENA	1 087 262	9,3
LOMWE	907 521	7,8
SHONA	759 930	6,5
TSUA	696 212	5,9
CHUABO	664 319	5,7
RONGA	423 797	3,6
MARENDJE	402 952	3,4
NYANJA	385 875	3,3
CHOPE	332 924	2,8
NYUNGWE	262 455	2,2
MACONDE	224 662	1,9
BITONGA	223 971	1,9
YAO	194 107	1,6

Fonte: Censo Populacional realizado em 1980.

A Guiné-Bissau, apenas com uma superfície de 36.125 Km² e uma população que ronda os 1.069.000 habitantes²⁷, subdivide-se em 12 grupos etnolinguísticos, dos quais: os Balantas e os Papéis (animistas); os Fulas, os Manjacos e os Mandingas (muçulmanos) são de entre todos, os mais representativos. Em 1983, calculava-se que 44% desta população, para além de outras línguas africanas, falava também um crioulo, que tem paralelamente entre os guineenses, uma função veicular²⁸, tal como a Língua Portuguesa.

²⁷ Sex and Age Distribution of World Populations: The 1996 Revision – ONU. In *Estatísticas da CPLP* (1998), Lisboa, Instituto Nacional de Estatística, p. 56.

²⁸ ENDERS, Armelle (1997), *História da África Lusófona*, Mem Martins, Editorial Inquérito, pp. 50 e 51.

São Tomé e Príncipe, um arquipélago formado por apenas duas ilhas, apresenta uma população de 117.504 habitantes, uma área de 965 Km² e três línguas locais: o forro, o moncó e o angolar²⁹.

Cabo Verde, apresenta em todas as 10 ilhas, um crioulo que resulta da mescla entre o português arcaico e línguas africanas. Este crioulo, apesar da variante linguística entre as ilhas de Barlavento e de Sotavento, é normalmente entendido numa área total de 4.033 Km², pelos seus 385.000 habitantes³⁰. Neste momento, o Caboverdiano, já se encontra normalizado³¹ e oficializado, a par da Língua Portuguesa.

No Continente americano, o Brasil com uma superfície de 8.511.965 Km² e uma população estimada em 159.015.000 de habitantes³², apesar da colonização portuguesa, italiana, alemã, japonesa, libanesa... e de muita mão-de-obra escrava africana ter contribuído para a construção e desenvolvimento daquele país, entendendo-se de uma maneira geral todos em Língua Portuguesa. Mas há que ter em conta a população autóctone ameríndia.

Existem hoje no Brasil cerca de 200 sociedades indígenas diferentes, que falam à volta de 180 línguas e dialectos. Habitam em centenas de aldeias situadas em vários Estados da Federação. Quando da chegada dos europeus no século XVI, calculava-se haver um contingente populacional em torno de 6 milhões de indivíduos. Estas sociedades ameríndias são portadoras de tradições culturais específicas e vivenciaram processos histó-

²⁹ Anuário Demográfico (1995) ONU, In *Estatísticas da CPLP* (1998), Lisboa, Instituto Nacional de Estatística, p. 87.

³⁰ Sex & Age Distribution of World Populations: The 1996 Revision – ONU. In *Estatísticas da CPLP* (1998), Lisboa, Instituto Nacional de Estatística, p. 44.

³¹ QUINT-ABRIAL, Nicolas (1998), *Dicionário Caboverdiano-Português*, Verbalis, Computação e Linguagem Lda e Priberam Informática, Lda.

³² *Idem*, p.107.

ricos distintos. Cada um destes povos é único, tem uma identidade própria fundada na própria língua, no território habitado e explorado, nas crenças, costumes, história e organização social, que é preciso preservar. Segundo os Princípios Gerais para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, esta educação deve ser intercultural e bilíngue, específica e diferenciada³³.

As características de cada escola, só poderão surgir do diálogo, do envolvimento e do compromisso dos respectivos grupos indígenas, como agentes e co-autores de todo o processo. A interculturalidade, isto é, o intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diferentes sociedades, deve ser, segundo estes princípios gerais, a característica básica da escola indígena. Isto significa passar de uma visão estática da educação, para uma concepção dinâmica.

Por outro lado as sociedades indígenas apresentam um quadro complexo e heterogêneo em relação ao uso da língua materna (a língua indígena) e ao uso e conhecimento da língua oficial (o português). Monolinguísmo total em língua indígena é considerado situação transitória de comunidades indígenas nos primeiros momentos de contacto. A maioria dos povos indígenas no Brasil encontra-se em diversas situações e modalidades de bilinguismo e/ou multilinguismo. Esta situação faz com que se assuma a educação escolar indígena como sendo necessariamente bilingue. Assim:

- cada povo tem o direito constitucional de utilizar a sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo educativo oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares, assim como no desenvolvimento e reelaboração dinâmica do conhecimento da sua língua;

³³ DIRETRIZES PARA A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (1994), 2.^a Ed., Brasília, MEC/SEF/DPEF, pp. 10-11.

- cada povo tem o direito de aprender português na escola como segunda língua, nas modalidades oral e escrita e nos seus vários registos – coloquial, formal, etc.;
- a língua materna de uma comunidade é considerada parte integrante da sua cultura e, simultaneamente, o código com que se organiza e se mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações, que assegura a vida de todos os indivíduos da comunidade. Novos conhecimentos são mais natural e efectivamente incorporados através da língua materna, inclusive o conhecimento de outras línguas³⁴.

Em Portugal, embora todos os 9.815.000 portugueses residentes nos 88.859 km² do continente, mais os 3.168,65 km² das regiões autónomas, que constituem as ilhas adjacentes, aparentemente todos falam português. Mas, também se falam outros idiomas, que embora minoritários, levam a que as populações que com elas se identificam, tenham reivindicado um estatuto para as suas línguas. É o caso específico do Mirandês, (que paralelamente ao Português, já é língua oficial em Portugal) e, também parece ser o caso do Barraquenho.

Timor Leste, para além do *Tetum* ser a língua mais falada no território, tem outras línguas nacionais.

À guisa de conclusão, poderemos efectivamente dizer, que o espaço descontínuo comunitário, com países espalhados pelo continente europeu, africano e americano, é bastante rico na sua diversidade cultural e linguística.

Com base nas experiências acumuladas e como contribuição da sociedade civil para a problemática da aprendizagem do Português em África, a Comissão Nacional para a Comemoração dos Descobrimentos Portugueses – CNCDP – em conjunto com a Fundação Oriente, organizaram na Arrábida, em 13 de Julho de 1998, um Curso de Verão, onde os participantes, dentre eles

³⁴ *Idem*, p. 12.

a Associação de Professores de Português – APP – aprovaram um texto, que representa, sem dúvida alguma, uma óptica bem diferenciada das políticas educativas tradicionalmente levadas a cabo. Ao procurarem contribuir para a definição de uma política da Língua Portuguesa em África, com independência política e a alteridade que se faz necessária, os participantes a este Curso de Verão chegaram efectivamente a conclusões inovadoras. Pelo facto, achamos por bem transcrevê-las na íntegra:

“1. Princípios de cooperação entre Portugal e os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa:

- 1.1 Reconhecer a diversidade cultural entre todos os países.*
- 1.2 Desenvolver o conhecimento e o estudo das línguas nacionais africanas.*
- 1.3 Coordenar as acções de cooperação entre diversas instituições portuguesas.*

2. Objectivos de uma política do português em África:

- 2.1 Criar condições que permitam que o ensino e a divulgação da língua portuguesa se processem de forma correcta e respeitando a vontade dos países que utilizam o PORTUGUÊS como língua veicular.*
- 2.2 Fortalecer a projecção do Português como língua de comunicação internacional.*
- 2.3 Contribuir para a promoção e o prestígio das línguas nacionais africanas.*
- 2.4 Entender a cooperação como um espaço que favorece a inter-relação afectiva, social, cultural e económica.*

3. Estratégias e metodologias para atingir os objectivos:

- 3.1 Desenvolver mecanismos adequados à formação e recrutamento de professores do Português língua segunda.*
- 3.2 Levar a efeito a investigação realizada e em curso nos Países Africanos e em Portugal, para constituição de uma base de dados sobre as variedades africanas do Português e sobre a relação entre as línguas nacionais africanas e a língua portuguesa.*
- 3.3 Contribuir para o desenvolvimento da investigação sobre as variantes normativas do Português em África.*

- 3.4 *Desenvolver a investigação no âmbito da Análise Contrastiva e da Análise de Erros.*
- 3.5 *Preparar e produzir materiais didácticos.*
- 3.6 *Criar estruturas de reforço das actividades lectivas e de investigação, e dos diversos espaços de difusão do Português tendo em conta os contextos em que estão integradas.*
- 3.7 *Optimizar os recursos locais logísticos e humanos.*
- 3.8 *Apoiar projectos dinamizadores de acções conjuntas, que podem integrar num programa específico de parcerias entre Portugal e os Países de Língua Oficial Portuguesa. Este programa deverá ser criado por uma instituição oficial portuguesa, e admitir a candidatura de projectos como a alfabetização em línguas nacionais (com criação de mecanismos para integração gradual na língua portuguesa) ou da criação da base de dados referida em 3.2, com contribuição de todos os países, garantidas as condições de reciprocidade na entrega de dados e na sua utilização.”³⁵*

Sem dúvida alguma, que poderemos encontrar aqui pontos de muito interesse para a cooperação bilateral e multilateral entre países, que por razões de ordem histórico-cultural e de afectividade, resolveram estreitar as suas relações, unindo-se numa mesma Organização – a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa³⁶ – que no âmbito da promoção e difusão da Língua

³⁵ VVAA (13 de Julho de 1998), *Uma Política de Língua Para o Português*, Conclusões do Curso de Verão realizado na Arrábida.

³⁶ Organização vocacionada para a cooperação multilateral, com três objectivos gerais: “a) *A concertação político-diplomática entre os seus Membros em matéria de relações internacionais, nomeadamente para reforço da sua presença nos fóruns internacionais;* b) *A cooperação, particularmente nos domínios económico, social, cultural, jurídico e técnico-científico;* c) *A materialização de projectos de promoção e difusão da Língua Portuguesa*”; in, VVAA (1999), *Documentos*, Estatutos da CPLP, Secretariado Executivo da Comunidade dos Países de Língua

Portuguesa, vem procurando definir políticas de acção para o Instituto Internacional de Língua Portuguesa – IILP.

No âmbito de uma “Resolução sobre o Instituto Internacional de Língua Portuguesa”³⁷, adoptada pelo V Conselho de Ministros da CPLP³⁸, realizada na esteira da III Conferência dos Chefes de Estado e de Governo da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa³⁹, que teve lugar a 17 e 18 de Julho de 2000, em Maputo. Realizou-se de 5 a 8 de Junho de 2001, um Seminário para a Edificação e Funcionamento do IILP, sob o lema “Oito Povos, um Entendimento”. Este Seminário, organizado pelo Secretariado Executivo da CPLP⁴⁰, foi implementado sob a responsabilidade do Comité de Concertação Permanente⁴¹ e foi realizado no Centro Cultural de Belém, em Lisboa, sob o paradigma de três “oficinas de trabalho”.

Passamos a enumerar as recomendações deste Seminário, que constituirá, no fundo, um ante-projecto de programa de

Portuguesa, Lisboa, p. 16. Os Países que constituem actualmente a CPLP, são os seguintes: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e S. Tomé e Príncipe; Timor Leste tem o Estatuto de membro observador convidado, desde 1998.

³⁷ VVAA (16 de Julho de 2000), Resolução sobre o Instituto Internacional de Língua Portuguesa – IILP; Secretariado Executivo da CPLP, Lisboa. Para além de outros aspectos de ordem organizativa, o último dos quatro pontos desta Resolução orientava para o seguinte: “*Promover um Seminário sobre a problemática do funcionamento do IILP com a participação de técnicos dos Ministérios da Educação dos Estados Membros, das Organizações Internacionais e associações da sociedade civil vocacionadas para as questões da Língua Portuguesa, incluindo ainda o Director Executivo designado nos termos das conclusões da II Reunião de Ministros da Educação da CPLP.*”

³⁸ *Op. cit.*, pp.18-19. O Conselho de Ministros é o segundo órgão da hierarquia da CPLP, sendo formado pelos Ministros dos Negócios Estrangeiros e das Relações Exteriores dos Estados membros da Organização.

³⁹ *Idem*, p. 18. Primeiro órgão da hierarquia da CPLP.

⁴⁰ *Idem*, p.19. Principal órgão executivo da CPLP.

⁴¹ *Idem*, pp. 18-19. Terceiro órgão da escala hierárquica da CPLP.

acção futura para o IILP, elaborado pelos Estados membros e Timor Leste, com o apoio da UNESCO, da União Latina, da OEI (Organização dos Estados Ibero-Americanos) e do Instituto Camões, assim como com a colaboração directa da AULP (Associação de Universidades de Língua Portuguesa), da APP (Associação de Professores de Português), vários escritores e académicos.

Sobre a “*A língua portuguesa e a diversidade do universo dos falantes nas literaturas dos países da CPLP*”, recomendou-se:

- 1.º Estimular a introdução de textos literários, produzidos nos sete países e em Timor-Leste nos *curricula* e a sua articulação com os programas de formação de professores;
- 2.º Incentivar, junto dos escritores, a produção de literatura infanto-juvenil;
- 3.º Incentivar a elaboração de um dicionário literário dos Oito;
- 4.º Promover cursos para formadores de formadores;
- 5.º Criar uma biblioteca virtual de autores de língua portuguesa;
- 6.º Criar uma Revista IILP;
- 7.º Criar Colecções IILP, nomeadamente bilingues e multilíngues;
- 8.º Promover a tradução bilingue;
- 9.º Estimular a criação de um Espaço IILP nas Rádios e Televisões dos Oito.

Sobre a “Promoção, difusão e enriquecimento da língua portuguesa” recomendou-se:

- 1.º Estabelecer parcerias para a promoção e difusão do livro;
- 2.º Incentivar o fornecimento de acervo às bibliotecas públicas e a criação de bibliotecas móveis e bibliotecas-caixa;

- 3.º Estimular eventos como feiras do livro, mostras, bienais;
- 4.º Apoiar a edição, a circulação e distribuição do livro;
- 5.º Apoiar a criação de capacidade editorial e gráfica onde haja necessidade de o fazer;
- 6.º Lançar campanhas de valorização e promoção da Língua Portuguesa dentro e fora da CPLP (como, por exemplo, “É bom falar Português!”);
- 7.º Recomendar aos países:
 - A formação de formadores de português e em português como língua materna, língua segunda e língua estrangeira, tendo como destinatários professores de todos os níveis, nomeadamente professores sem formação específica e professores de outras disciplinas e ainda jornalistas, tradutores e intérpretes;
 - A descrição da realidade sociolinguística de cada país mediante o levantamento e o estudo das variedades linguísticas regionais e nacionais, com vista à constituição de uma base de dados, e o desenvolvimento de programas de investigação – detalhadamente apresentados, faseados e orçamentados – recorrendo a agências de financiamento e rentabilizando os recursos existentes;
 - A constituição de redes de investigadores e também de fundos bibliográficos de apoio à investigação;
 - A constituição e reforço de programas de estágio para investigadores (nomeadamente, bolsas de iniciação à investigação);
 - A referenciação e aproveitamento dos recursos financeiros disponibilizados pelas agências financiadoras;
 - A constituição de um Conselho Internacional do Português Científico e Técnico;

- A constituição de um grupo de trabalho para as línguas gestuais (formação, estudo e ensino bilingue);
- O intercâmbio de formadores e alunos, entre instituições responsáveis pela formação, nos Estados membros, tendo em vista o conhecimento mútuo das áreas de trabalho respectivas;
- O uso da Língua Portuguesa, em contextos internacionais, pelos representantes dos diferentes países.

Sobre “A Língua Portuguesa e as Línguas Nacionais na escolarização” entendeu-se:

- 1.^a Recomendar, na escolarização e formação, o desenvolvimento de todas as línguas de cada Estado, em paridade assumida, tendo em vista a construção de um bilinguismo e multilinguismo funcionais;
- 2.^a Divulgar experiências de ensino bilingue e multilingue realizadas em diversos contextos dos diferentes países (procedimentos metodológicos e elementos facilitadores de operacionalização);
- 3.^a Sensibilizar a sociedade civil para a educação linguística (bilinguismo e multilinguismo), visando o reconhecimento e a dignificação da diversidade linguística;
- 4.^a Incentivar a inclusão nos *curricula* de formação de professores de português de componentes de diversidade linguística e cultural e metodologias diferenciadas;
- 5.^a Incentivar as seguintes iniciativas:
 - Elaboração de um glossário comum de termos linguísticos e gramaticais;
 - Elaboração de um glossário de termos específicos das Línguas Nacionais nas Literaturas em Língua Portuguesa;
 - Elaboração de dicionários bilingues – português ↔ línguas nacionais;
 - Elaboração de gramáticas actualizadas das Línguas Nacionais, para falantes de Português e do Português para falantes das Línguas Nacionais;

- Elaboração de produtos multimédia de investigação, visando a consciencialização da diversidade linguística;
- Elaboração de manuais adaptados a cada contexto linguístico;
- Elaboração de projectos de investigação no domínio da literatura oral e escrita, privilegiando o estudo de recorrências temáticas assim como de motivos e personagens, devendo os resultados de tais pesquisas ser introduzidos no ensino das literaturas da Comunidade;
- Promoção do estudo sistemático das variantes nacionais do Português e o seu respectivo estudo contrastivo;
- Realização de cursos de línguas bantu, tétum, línguas crioulas e línguas gestuais nas universidades da Comunidade;
- Realização de um Congresso subordinado ao tema “Contacto, Variação e Mudança: do Multilinguismo ao Plurilinguismo”

Curiosamente, na sessão de encerramento, um dos membros da delegação de Angola, falando em nome de todas as delegações dos países presentes, realçou a importância da 3.^a Oficina deste Seminário, “*que tratou da interacção língua portuguesa/línguas nacionais, no processo de ensino/aprendizagem do português, pela primeira vez agendado, num Seminário deste género.*” Posteriormente veio a ressaltar “... a coragem e a abertura com que foi tratado este tema”^{42 43}.

⁴² VVAA (5 a 8 de Junho de 2000), *Conclusões do Seminário para a Edificação do IILP/8 Povos, um entendimento*, Secretariado Executivo da CPLP, Lisboa.

⁴³ Agradecimento público à organização do Seminário para a Edificação do IILP, proferida pelo Professor Doutor António Costa, docente da Universidade Agostinho Neto, em nome de todos os participantes.

2. O Bilinguismo como facto

2.1 Conceito de Bilinguismo

Define-se bilingue 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 circunstâncias com eficácia semelhante⁴⁴.

Esta definição propõe afirmar que o bilingue possui dois sistemas linguísticos, sendo capaz de dominar e utilizar ambos de forma semelhante. Logo, o bilinguismo é entendido pela existência de equilíbrio entre dois sistemas linguísticos.

2.2 A problemática do Bilinguismo

De um modo geral podemos considerar que a aquisição do bilinguismo perfeito ocorre quando a segunda língua é adquirida ao mesmo tempo que a primeira ou um pouco mais tarde, mas sempre na primeira infância. Neste caso a experiência ensina 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 bilinguismo⁴⁵.

Esta amplitude e este aprofundamento é tão evidente que certos autores pensam que o bilinguismo perfeito, é aquele que se define como bilinguismo perfeitamente equilibrado, que só pode ser adquirido na primeira infância. Mas na prática esse bilinguismo perfeito não existe. Isto porque é muito difícil

⁴⁴ SIGUÁN, M. Mackey, W. F. (1986), *Education e Bilinguisme*, Paris, UNESCO et Lausanne, Delachaux & Niestlé, p. 11.

⁴⁵ *Idem*, p. 19.

encontrar alguém que possua ao mesmo nível de competência, duas línguas distintas. É de se reconhecer que é muito difícil, ou praticamente impossível, que alguém tenha ocasião para utilizar duas línguas diferentes numa mesma ocasião e com a mesma frequência. Na prática, o bilinguismo utiliza cada uma das línguas que domina em circunstâncias diferentes e com pessoas diferenciadas, o que produz necessariamente um desequilíbrio no uso dos dois idiomas, e nas diferentes funções que preenchem.

Normalmente o desequilíbrio entre duas línguas significa que uma delas ocupa um lugar predominante na vida do sujeito. Daí chegarmos a um outro conceito: o de língua primeira ou materna, ou seja, aquela com a qual o indivíduo se identifica, aquela com a qual mais tempo convive e lhe serve para as suas relações pessoais principais. Por este facto, é a língua que utiliza prioritariamente quando pensa. Logo, é também a língua que esse mesmo indivíduo melhor conhece, que lhe é familiar e, portanto, que manipula com maior facilidade e eficácia.

Geralmente a língua principal de um sujeito é aquela em que aprendeu a falar, a que constituiu a sua primeira língua de aprendizagem formal e aquela em que foi predominantemente socializado.

O bilinguismo mais próximo do ideal, de pleno equilíbrio, pode ser observado nos indivíduos que adquiriram o conhecimento de duas línguas na infância e no seio familiar. Utilizam normalmente essas mesmas duas línguas, cultivando-as e valorizando-as. Receberam uma educação escolar igualmente bilíngue e, posteriormente, no decurso da sua vida, tiveram a ocasião de ter contactos frequentes com agregados sociais que falam as mesmas duas línguas. Deste modo, esses indivíduos acabam por se sentir inteiramente integrados nas duas culturas e participam das mesmas. É evidente que o bilinguismo próximo de pleno equilíbrio é pouco frequente e a maioria dos tipos de bilinguismo que podemos identificar, são muito mais desequilibrados.

Ora, da análise anterior, podemos concluir que as diferenças entre bilingues, quanto à utilização das línguas e às funções que elas cumprem, dependem directamente das circunstâncias sociais do meio em que um determinado indivíduo bilingue se encontra inserido, da maneira como o mesmo adquiriu as duas línguas e são naturalmente o resultado de circunstâncias sociais determinadas, que influenciam a coexistência das duas línguas. Como na vida as circunstâncias são extremamente variadas, é claro que não se torna possível estabelecer um catálogo de tipos gerais de bilinguismo, onde possamos identificar as variantes que se produzem em cada situação sociolinguística concreta.

Um outro aspecto a considerar é que a língua é um meio de comunicação e, ao mesmo tempo, um instrumento de actividade intelectual, já que, em larga medida, nós pensamos verbalmente. Dado que possui dois meios de comunicação e dois instrumentos intelectuais, o bilinguismo aparece-nos, antes demais, como um argumento sobre as possibilidades do indivíduo⁴⁶. No entanto, a língua não é somente um meio de comunicação do grupo de pessoas que a falam. É também o símbolo visível de pertença ao grupo e, conseqüentemente, pode ainda reflectir o símbolo de identificação desse mesmo grupo. Mas o que de momento nos cumpre reter, é que a aquisição de uma língua oferece a possibilidade não somente de integração noutra grupo, mas ainda o facto de alguém se identificar com uma outra cultura, diferente daquela que corresponde à sua origem.

Quando se fala de educação bilingue, é lógico que o ensino de outra língua não se limita apenas à aprendizagem de um sistema linguístico. Não só à aquisição de uma competência linguística, mas também à apropriação de formas culturais que se exprimem através da língua que se pretende ensinar. A familiaridade com uma outra cultura ou até o contacto com outros valores, pode entrar em conflito com a identificação

⁴⁶ *Idem*, p. 22.

cultural própria. Logo, não se torna possível erguer todo um conjunto de considerações sobre o indivíduo bilingue, sem que se tenham em linha de conta possíveis conflitos de ordem individual, familiar, grupal, social ou cultural.

Muitas vezes o que separa os homens não são apenas as suas diferenças, mas sobretudo a falta de reconhecimento e de tolerância face a essas mesmas diferenças.

2.3 A personalidade do Bilingue

2.3.1 Bilinguismo Individual e Bilinguismo Social

Se toda a língua é símbolo de pertença de um grupo e se ele é um meio de expressão de duas culturas, então o bilingue, que domina duas línguas, pretende ou pode integrar-se ao mesmo tempo nos dois grupos e identificar-se ao mesmo tempo com as duas culturas. Tudo o que dissemos até aqui mostra bem que é impossível estudar o bilinguismo de cada indivíduo, sem ter em conta o papel que essas mesmas línguas ocupam na sociedade a que esse indivíduo pertence. Logo, há que se considerar qual a função do bilinguismo na sociedade.

À primeira vista, a maneira mais simples de definir uma sociedade bilingue é a partir dos seus membros. Logo, se uma parte mais ou menos grande dos membros de uma determinada sociedade é bilingue, então estamos perante uma sociedade bilingue. Nesta perspectiva, os bilingues representam o elemento fundamental e a sociedade bilingue, não é senão o resultado da acumulação de indivíduos bilingues.

No entanto bilinguismo individual e bilinguismo social são dois factores totalmente distintos, que pertencem a realidades diferentes e que exigem definições diferentes.

Chamamos bilinguismo social ou colectivo ao facto de existir uma sociedade, um grupo ou uma instituição social determinada, que utiliza duas línguas como meio de comunicação.

A existência de duas línguas num mesmo contexto social, implica que os indivíduos sejam bilingues, mesmo que o bilinguismo social não dependa nem do número de bilingues nem da intensidade do bilinguismo. Contrariamente ao que se pode pensar, o bilinguismo social é extremamente frequente e variado, ao ponto de se poder afirmar que não há duas situações bilingues idênticas. Numa primeira aproximação, a análise de uma sociedade bilingue pode fazer-se a partir de dois pontos de vista: O primeiro diz respeito às pessoas que falam as duas línguas em presença. O segundo diz respeito às funções que cada uma das línguas cumpre na vida social.

Um exemplo claro deste segundo caso diz respeito à função do latim nas sociedades europeias da Idade Média até bem perto da era moderna. Ora, em plena Idade Média, em grande parte da Europa, falavam-se já diferentes línguas derivadas do latim e noutras regiões línguas germânicas. No entanto, o latim era a língua de ensino, do saber, da religião e da administração eclesiástica. Todos os membros da sociedade aprendiam a falar a língua vulgar e utilizavam-na durante toda a vida, mas alguns deles, os que se dedicavam às actividades culturais, religiosas ou administrativas, utilizavam o latim como língua de expressão e de relação. Claro que esta situação, paulatinamente, se veio a transformar, quando as línguas escritas começaram a ser utilizadas pela administração. Mas o bilinguismo dos intelectuais estendeu-se até ao século XVII e, nalguns casos, até mais tarde. Exemplos semelhantes de línguas com funções específicas na religião, na administração e no ensino existem ainda em certas culturas orientais. No que toca ao primeiro aspecto, procuraremos apresentar quais as principais razões históricas que concorrem para uma situação de bilinguismo.

2.3.2 Razões que justificam a existência do Bilinguismo

a) Expansão

De um modo geral todos os povos que num determinado momento da sua história conheceram uma expansão para além das suas fronteiras originais levaram consigo a sua língua e, geralmente, a mesma acabou por se impor nos lugares onde esses povos se estabeleceram. A difusão do latim na Europa, a que anteriormente nos referimos, constituiu a expansão do Povo Romano. Mas os Romanos, como em geral todos os povos imperiais, não impuseram o uso da sua língua. São as próprias populações sujeitas à ocupação, que consideram útil a aprendizagem de uma nova língua. Algum tempo depois, começaram a existir várias gerações bilingues, acabando, muitas vezes, por esquecer a sua antiga língua e passando a utilizar exclusivamente a nova. Mas bolsas de populações impenetráveis às novas influências continuaram sempre a existir.

Um outro exemplo, embora não resultante de uma situação imperial, mas que se enquadra perfeitamente neste contexto, é o das populações indígenas da América Central e dos Andes, onde existem algumas populações bastante numerosas descendentes dos antigos Incas de língua “Quechua”, fixados no Equador e no Perú. Formam comunidades em grande parte unilingues, em países onde a língua cultural e de administração é o espanhol. Noutros casos agrupam-se em pequenas comunidades, no estilo de vida primitivas, à margem da civilização moderna. Podemos encontrá-las em países como a Austrália, Brasil e regiões do norte do Canadá. Mas, em todos estes casos, a aproximação a uma situação bilingue resulta do isolamento e do distanciamento cultural da restante população de origem.

b) Unificação

Neste caso, são de se considerar os processos de unificação política que deram origem à constituição dos Estados Europeus

durante a época moderna e, em certa medida, nos Estados pós-coloniais em África e na Ásia.

Muitas vezes a unificação é imposta por um determinado grupo etnolinguístico ou grupo cultural, que tenta impor a sua língua como língua de Estado. Unificação que poderá ser comparada à expansão imperialista de uma língua. Logo, o processo de unificação no quadro de um Estado possui características particulares:

Primeiro há uma justificação ideológica que no caso dos Países Europeus, provém de uma teoria de Estado, através da qual se exige a unidade linguística, em prol da unidade nacional e do Estado. Para além de uma justificação ideológica há uma justificação prática: uma administração comum por todo um Estado exige uma língua comum ou, melhor uma administração simplificada, caso essa língua comum seja adoptada. A unificação linguística impõe-se activamente em função de uma política linguística, onde um dos elementos principais é a educação dispensada à língua oficial. Naturalmente, uma política de unificação linguística pode encontrar resistência por parte das populações das outras distintas línguas inseridas neste processo. E, o conflito entre as forças de unificação e as resistências autónomas pode conduzir a um leque de políticas linguísticas. Em todo o caso, os processos de unificação linguística são um dos casos históricos de maior evidência de situações bilingues.

c) Imigração

A imigração, como a expansão, consiste numa deslocação de pessoas que são portadoras da sua língua de um país para outro. Mas, tal como na expansão, em alguns casos, os emigrantes, após um período mais ou menos longo de transição e de bilinguismo, acabam por se integrar completamente na sociedade que os recebe e esquecem a sua língua de origem. Noutros casos, os imigrantes instalam-se na sociedade que os

acolhe, como um grupo fechado que conserva os seus hábitos e a sua língua, procurando encontrar formas que lhes permitam assegurar a integração linguisticamente intacta no conjunto daquela sociedade. Estes modelos incluem um certo grau de bilinguismo, se bem que esse bilinguismo apenas se aplique a determinadas funções. Em inúmeros países, do Sudoeste Asiático e outras regiões, são frequentes os grupos de imigração que conservam a sua identidade e auto-subsistência. Mas nos países industrializados, como os EUA, Canadá, países do centro e norte da Europa, encontram-se muitos imigrantes que procuram integrar-se na sociedade que os acolhe. Normalmente, apresentam dificuldades de todo o tipo e a grande maioria acaba confinada nos sectores marginais da sociedade. Deixam de conservar a sua identidade colectiva em grupos fechados e estruturados, para passarem a viver em situações de exclusão social.

d) Situação pós-colonial

Refere-se naturalmente aos países que, a partir da primeira metade do século XX, foram adquirindo a sua independência e apresentam, nos seus respectivos territórios um número elevado e diferenciado de línguas. Os regimes coloniais introduziram as suas línguas nos respectivos domínios, tornando-as idiomas de escolarização e de utilização na função administrativa, bloqueando naturalmente o desenvolvimento das línguas originais, que, em grande parte dos casos, nem sempre atingiram o patamar do desenvolvimento da escrita. A maioria destes países herdou situações multilíngues extremamente complexas, às quais procura responder através de uma política de procura de equilíbrio entre:

- o desejo natural de desenvolver as respectivas línguas, como símbolo, de identidade colectiva;
- a dificuldade que representa um número elevado de línguas faladas pelas populações. Não só em termos de

introduzir barreiras à comunicação entre zonas de língua diferente, mas também pelo efeito centrífugo que tem na coesão interna dos novos Estados;

- a forma cómoda de conservar a língua vinda da situação colonial, não só como língua utilizada para as relações internacionais, mas também na administração e no ensino. Ora Angola e os restantes Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, enquadram-se perfeitamente nesta situação.

e) Cosmopolitismo

Em todos os tempos, a actividade comercial e os meios de comunicação criaram lugares onde os intermediários bilingues abundavam e onde, ao mesmo tempo, o uso das línguas internacionais se vai, cada vez mais, difundindo. Hoje são as grandes cidades cosmopolitas, os centros dos organismos internacionais, os centros turísticos, os aeroportos... os grandes centros de cosmopolitismo. Por outro lado, o desenvolvimento das telecomunicações, cria a necessidade cada vez maior de pessoas dominarem as línguas de comunicação internacional a nível de todo o planeta. Sobretudo após a globalização.

3. O Bilinguismo como estratégia

3.1 A necessidade de uma Educação Bilingue

Chamamos Educação Bilingue, ao sistema educativo onde o ensino é concebido em duas línguas, normalmente é (mas nem sempre) uma, a língua materna dos alunos. Quando o sistema educativo utiliza uma só língua, diferente da primeira língua dos alunos, não corresponde à definição anterior e não podemos considerar como um sistema de educação bilingue. Ora, no que toca aos objectivos linguísticos do sistema, teremos que considerar as seguintes alternativas:

- 1) O sistema educativo propõe-se dar aos alunos um conhecimento integral e equilibrado nas duas línguas e

torná-los capazes de utilizar uma e outra, em qualquer circunstância;

- 2) O sistema propõe-se dar um conhecimento integral e uma capacidade universal de utilização numa das línguas, mas uma competência média e um uso limitado de certas funções da outra;
- 3) O sistema propõe somente uma introdução ao conhecimento e utilização de uma segunda língua;
- 4) O sistema utiliza uma das línguas só como meio de introdução de outra, que é a língua própria de ensino.

Ora, independentemente da política educativa a ser seguida, no âmbito do processo de Reestruturação do Sistema de Educação e Ensino em Angola, parece já não existirem grandes dúvidas, quanto à necessidade de implantação de uma educação bilingue em Angola, como meio de crianças e adultos, que não dominam suficientemente o Português, poderem chegar mais facilmente ao saber. Já anteriormente às missões católicas e protestantes, dedicadas ao ensino, não tinham quaisquer dúvidas sobre esta questão.

3.2 Exemplos de algumas interferências da estrutura linguística Bantu na linguística portuguesa

Uma pequena amostra, de carácter didáctico, leva-nos a observar algumas características das línguas Kikongo, Umbundu e Kimbundu, a fim de, a título exemplificativo, podermos analisar algumas interferências das estruturas linguísticas das línguas maternas das crianças, na estrutura linguística do português, como língua de escolaridade. Isto permitir-nos-á, de certa maneira, compreender um pouco melhor as maiores dificuldades das crianças angolanas. Nesta abordagem são considerados os aspectos fonético, fonológico e morfo-sintáctico das referidas línguas, de acordo com os exemplos e a argumentação que nos é apresentada pela Dra. Irene Guerra Marques,

linguista angolana e professora de português, no seu livro “Algumas considerações sobre a problemática linguística em Angola.”⁴⁷

3.2.1 Aspectos Fonéticos:

a) Realização do som [Z] com [S]

Acontece frequentemente que os alunos cuja língua materna é, por exemplo, o Umbundu, pronunciam o [Z] da língua portuguesa como [S], visto aquele não existir no sistema fonético da sua língua. Assim o falante Umbundu percebe o [Z] com o [S], que, na sua língua, é o som que mais se aproxima do [Z].

Exemplo: (meza) pronuncia (mesa).

Estas dificuldades de pronúncia são originadas pela interferência do sistema fonético da língua materna no sistema fonético da Língua Portuguesa. Por outro lado, e sem entrar em maiores detalhes, sabemos ainda que as línguas Bantu são muito marcadas pela aspiração de vários sons.

3.2.2 Aspectos morfo-sintáticos:

As características morfológicas das línguas Bantu não correspondem às da Língua Portuguesa:

a) Uma das características mais evidentes é a existência de prefixos que, no caso dos substantivos, indicam o número, ao contrário da Língua Portuguesa, em que o número é marcado por desinências.

O prefixo nominal varia de acordo com a classe a que pertence o substantivo. De uma forma geral, este último é formado de um radical invariável, no singular e no plural, precedido de um prefixo variável. É pois pelo prefixo que sabemos se se trata de um singular ou de um plural.

⁴⁷ MARQUES, Irene Guerra (s/d), *Algumas Considerações sobre a Problemática Linguística em Angola*, Luanda, INALD.

Exemplo:

- Kikongo: singular-salu (trabalho)
 plural-bisalu (trabalhos)
 singular-mwana (criança)
 plural-bana ou yana (crianças)
- Umbundu: singular-uti (árvore)
 plural-oviti (árvores)
 singular-utwe (cabeça)
 plural-ovotwe (cabeças)
- Kimbundu: singular-nguma (inimigo)
 plural-jinguma (inimigos)
 singular-muthu (pessoa)
 plural-athu (pessoas).

Assim se compreende porque razão se ouve o falante angolano, que tem fraco domínio da Língua Portuguesa, cometer “erros” do género: os pai; as casa; os amigo; as menina; etc. Dentro da lógica da sua língua materna, para ele o artigo português pode confundir-se com o prefixo e a sua função na língua materna. Daí não sentir a necessidade de fazer a concordância, acrescentando a marca do plural ao final do nome.

- b) Nas línguas Bantu, os possessivos praticamente não têm flexão do género. Assim, o género do nome não influi na forma do possessivo.

Exemplo:

- Kikongo: same (o meu pai)
 ngwame (a minha mãe)
- Umbundu: papa yange (o meu pai)
 mama yange (a minha mãe)
- Kimbundu: tata yami (o meu pai)
 mama yami (a minha mãe).

“Erros” como: meu mãe; minha pai; etc, são muito frequentes, pois, na língua materna dos alunos, o género possessivo quase que não se distingue na prática.

- c) Um “erro” muito frequente, cometido pelos falantes angolanos, que não têm o português como língua materna, é o seguinte: *eu brincar na rua; eles come banana; você vais na escola*; etc. Uma explicação possível para tal fenómeno é a ausência da flexão verbal nas respectivas línguas maternas. Assim limitam-se a repetir as formas mais frequentes da Língua Portuguesa, tendo dificuldades em fazer a concordância entre a forma verbal e o pronome sujeito. Nas línguas Bantu são os pronomes pessoais prefixos, que determinam o sujeito e se ligam ao verbo. São os prefixos concordantes do sujeito.

Exemplo:

Kikongo: mono ngyele (eu vou)
ngeye wele (tu vais)
yandi wele (ele vai)
betu twele (nós vamos)
benu nwele (vós ides)
bau bele (eles vão)

Umbundu: ame ndipopya (eu falo)
ove opopya (tu falas)
eye opopya (ele fala)
etu tupopya (nós falamos)
ene upopya (vós falais)
ovo vapopya (eles falam)

Kimbundo: eme ngizwela (eu falo)
eye uzwela (tu falas)
mwene uzwela (ele fala)
etu tuzwela (nós falamos)
enu muzwela (vós falais)
ene azwela (eles falam)

- d) O complemento circunstancial de lugar onde, ou de lugar para onde expressa-se da mesma maneira, sem distinção

de preposições na maioria das línguas Bantu, que usam uma flexão especial, chamada locativo. Este serve para designar o lugar onde, para onde ou aonde. Em língua portuguesa, o lugar onde corresponde à preposição em e o lugar para onde corresponde à preposição a ou para:

Exemplo:

Kikongo: ngyele ku nzo (vou para casa)

ngina ku nzo (estou em casa)

Umbundu: eye wenda konjo (eles vão para casa)

eye okasi konjo (eles estão em casa)

Kimbundu: mwene wamuya ku bata (ele vai para casa)

mwene wala ku bata (ele está em casa).

Observação: O prefixo locativo ku significa em (complemento circunstancial de lugar onde). Contudo, quando é usado em verbos de movimento, significa também para (complemento circunstancial de lugar para onde).

Assim é vulgar encontrar falantes angolanos, empregando indistintamente em Língua Portuguesa, o complemento circunstancial de lugar onde e/ou para onde, como se pode ver nos seguintes exemplos:

- ele está na cidade
 ele vai na cidade (= à cidade)
- ele está na escola
 ele vai na escola (= para a escola).

e) Pronome pessoal forma de complemento directo ou indirecto.

Exemplo:

Kikongo: yandi (a ele, a ela, o, a, lhe)

bau (a eles, a elas, os, as, lhes)

Umbundu: u (a ele, a ela, o, a, lhe)

va (a eles, a elas, os, as, lhes)

Kimbundu: mu (a ele, a ela, o, a, lhe)

a (a eles, a elas, os, as, lhes)

Ao observarmos estes pronomes pessoais complementos (3.^{as} pessoas do singular e plural) podemos verificar que se usa a mesma forma tanto para o, a, como para a ele, a ela, lhe, pois que é uma forma invariável.

Assim os angolanos utilizam frequentemente construções como: eu chamo-lhe ou vou-lhe chamar em vez de eu chamo-o ou vou chamá-lo.

Irene Guerra Marques questiona-se, se esta construção não será já, uma marca do português de Angola, de tal maneira ela está vulgarizada neste país.

Reparemos ainda no seguinte: o pronome pessoal complemento directo ou indirecto, em Kikongo, Umbundu e Kimbundu, não ocupa a mesma posição que em português, pois naquelas línguas o pronome antepõe-se ao verbo, contrariamente ao que acontece na Língua Portuguesa, em que a posição de pronome é depois do verbo. Assim, também é frequente ouvir-se dizer: eu lhe digo por eu digo-lhe.

Exemplo:

Kikongo: Kwa bau ndum()disi mbongo zame
(eu lhes dei o meu dinheiro)

Umbundu: Oluso lwa()kuvalula
(a bala te feriu)

Kimbundu: Muene wa()mu()bana
(ele lhe deu).

O que se passa com a 3.^a pessoa, passa-se com todas as outras. Os casos d) e e), tão frequentes no Português de Angola, não são exclusivos deste país. Mas, no caso angolano, as interferências das línguas africanas são uma hipótese de explicação imediata. No fundo, o que nos parece certo é que o método de ensino da Píngua Portuguesa em Angola, deve merecer uma séria reflexão. Sobretudo na iniciação e 1.^a Classe, particularmente nas zonas rurais, onde a Píngua Portuguesa não é língua primeira para a grande maioria dos angolanos. Logo,

dever-se-á, através de métodos correctos e recursos adequados, facilitar a passagem de uma estrutura linguística Bantu, para uma estrutura linguística neo-latina.

As crianças, sobretudo no meio rural, onde em circunstâncias normais se encontra a maior parte das crianças angolanas, ao iniciarem a sua escolaridade numa língua segunda, vêem-se perante dois universos diferentes: o da família (para quem elas se expressam em língua materna) e o da escola (que lhes exige toda a expressão em Língua Portuguesa, num período diário inferior a quatro horas). Ora, perante este facto, não será de estranhar que a escola seja naturalmente rejeitada pela criança, uma vez que todo o universo cultural e afectivo, enfim todo o seu quadro axiológico, é elaborado através da sua língua materna. A escola, ao contrariar este facto, poderá gerar inibições, perturbações e até condicionar o desenvolvimento psicológico das crianças.

3.3 O domínio da comunicação como factor decisivo de aprendizagem

A superlotação das escolas nas cidades, devido ao abandono da escola no campo e no interior, em consequência da situação de guerra e da falta de segurança, agravou sobremaneira os problemas da explosão escolar. Esta foi fruto de uma total abertura e gratuidade do ensino em Angola no pós-independência, sem que a rede escolar estivesse preparada para tal. Calcula-se que hoje, segundo informações divulgadas pelo Ministério da Educação Angolano, mais de dois milhões de crianças, entre os 6 e os 14 anos, não estejam a ser escolarizadas, por incapacidade de atendimento.

Já em Outubro de 1987, o documento “Caracterização do Sistema de Educação e Ensino e perspectivas de desenvolvimento” do Ministério da Educação, afirmava que “das crianças que frequentam a escola, 30 a 40% estão anteci-

padamente votadas ao fracasso. De acordo com os dados recolhidos junto de professores de todas as províncias, mesmo nos grandes centros urbanos há sempre uma percentagem de 10 a 20% de crianças que não têm a Língua Portuguesa como língua materna e que não a dominam minimamente. Nas zonas suburbanas, essa percentagem sobe para 30 a 40 %, chegando a atingir nas zonas rurais 70 a 80%.”

Línguas diferentes, culturas diferentes, condições sociais desfavoráveis determinam uma total inadaptação à escola. As crianças na situação anteriormente descrita, não têm à partida qualquer hipótese de poderem competir com os alunos que têm a Língua Portuguesa como língua materna. E o que é ainda mais grave é que o sistema escolar as recebe como se falassem ou tivessem obrigação de falar português. Mas a realidade é bem diferente e os professores não estão minimamente preparados para dar resposta a esta situação. Os professores não têm a menor ideia de como se constrói adequadamente uma segunda língua na mente de uma criança.

De acordo com algumas considerações inseridas no seu relatório técnico, apresentado à UNICEF em Maio de 1989, José Afonso Baptista, consultor daquela organização internacional, afirma que o desenvolvimento das capacidades mentais de uma criança, se opera, sobretudo, antes dela entrar na escola e que a capacidade de aprendizagem das línguas, suporte indispensável para aquele desenvolvimento é máxima por volta dos 3 ou 4 anos de idade. Ora a grande maioria das crianças angolanas estão privadas de desenvolver ao máximo as suas potencialidades, com prejuízo evidente das crianças das classes mais desfavorecidas. Nesta fase, segundo este consultor, a criança pode aprender num ano, dez vezes mais do que um adulto.

Ainda de acordo com as considerações deste relatório, aos 4 anos, a estrutura geral da língua materna está adquirida. As crianças, que mudam de área geográfica, se se mudam antes dos 4 anos, adquirem as marcas linguísticas (fonéticas, sin-

táticas, prosódicas) do novo meio, mas se se mudarem depois dos 4 anos, manterão as características da região de origem. Logo, uma criança que, com 1 ou 2 anos de idade, perca os pais, mude de meio geográfico e linguístico e/ou seja integrada num meio linguístico diferente, sofrerá obviamente atrasos no seu desenvolvimento. E isto, por razões de ordem político-militar, acontece com um grande número de crianças angolanas. A maneira mais eficaz de as salvar é integrá-las no meio linguístico de origem. De notar a existência, já em 1989, de mais de um milhão de crianças órfãs, deslocadas de guerra, que o governo angolano procurava, já na altura, recolher em lares transitórios e definitivos.

3.3.1 Órfãos de guerra e plurilinguismo

O relatório, anteriormente citado, do perito da UNICEF, José Afonso Baptista, intitulado “A Educação na República Popular de Angola, situação de emergência” refere ainda, sobre este aspecto, uma história verdadeira, que constitui de facto um verdadeiro alerta para uma situação real que se vive até aos dias de hoje na República de Angola:

“Uma personalidade ilustre de Luanda, ao visitar um lar de transição na Província de Benguela, onde a língua nacional característica da região é o Umbundo, adoptou uma menina de dois anos que se lhe atirou aos braços. Dava assim o exemplo do caminho a seguir em relação a tantas crianças a quem a guerra ceifou os pais. Canjala deve o seu nome à terra onde nasceu e onde por causa da guerra, ficou órfã. O Umbundo é a sua língua materna.

Na sua nova família, Canjala foi sempre tratada com todo o carinho mas, durante algum tempo, a mãe adoptiva não entendia a filha nem a filha entendia a mãe. A família que a adoptou não fala Umbundo e Canjala não fala português. Logo, foram longos meses de incompreensão.

Chegou a altura de enfrentar a escola e Canjala foi matriculada na classe de iniciação, onde iria aperfeiçoar a Língua Portuguesa, em conjunto com outras crianças. Logo se verificou que as suas capacidades de aprendizagem não eram iguais às dos outros alunos. Inconscientemente Canjala temia o confronto com os companheiros. Tornou-se agressiva e a escola começou a tornar-se num tormento. Foi necessário repetir a classe de iniciação. Canjala frequentava em 1989 a 1.ª classe mas as dificuldades continuavam e, mais uma vez, foi condenada a repetir o ano.”

Segundo a interpretação do perito da UNICEF no seu relatório, o porquê desta situação deve-se ao seguinte:

No seu novo meio familiar encontrou de facto o carinho indispensável e as comodidades que certamente não teria na sua família de origem. Porém, faltou-lhe uma coisa importante: a sua língua materna, suporte indispensável ao desenvolvimento mental. O corpo continuou a crescer, mas o intelecto parou, infelizmente numa idade em que os atrasos são mais difíceis de recuperar⁴⁸.

3.4 O conceito de democratização no ensino e a utilização das línguas africanas na educação

De acordo com o referido numa publicação da UNESCO, em 1987, intitulada “As políticas de educação e de formação na África Subsahariana”⁴⁹ ao falarmos em democratização de ensino, não nos referimos apenas ao direito à educação. Mas à composição social do contingente escolar (equilíbrio na representação proporcional de classes e camadas sociais, de sexos, de regiões...), mas também das seguintes aceções:

⁴⁸ BAPTISTA, José Afonso (1989), *A Educação na RPA, Situação de Emergência* (relatório de consultas), UNICEF.

⁴⁹ VVAA (1987), *Les politiques de l'Éducation et de la Formation en Afrique Sub-Saharienne*, UNESCO, Paris.

- “– Conteúdos e valores de ensino/aprendizagem explícitos e implícitos, predominantes no sistema (currículo manifesto, currículo oculto, meios de ensino, práticas pedagógicas, etc.);
- Governo e funcionamento das escolas (órgãos e formas de gestão, relações intra-institucionais, entre pessoas e grupos) e às relações 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.”

No actual contexto e de uma forma sumária, indicámos os domínios e os parâmetros do conceito de democratização, sem no entanto focalizarmos os seus critérios.

No tocante à língua de ensino, poderemos ainda acentuar que a diversidade linguística da África Subsahariana complica consideravelmente o processo de ensino. Os linguistas identificaram mais de 1.250 línguas utilizadas actualmente naquela região, das quais apenas nove são faladas como primeira ou segunda língua, por 10 milhões, ou mais, de pessoas.

A resposta a este desafio por parte dos educadores africanos reflecte, quer os precedentes coloniais, quer um saudável pragmatismo. Se alguns dos países africanos estabeleceram como objectivos explícitos dos seus sistemas educativos a alfabetização numa ou mais línguas africanas, os efeitos conjugados da herança colonial e da relativa penúria de textos nas línguas vernáculas – para além das interpretações ligadas ao perigo de se acentuarem fenómenos de carácter tribal ou regional, com base na diversidade entnolingüística – levaram a maior parte desses países, como já tivemos oportunidade de dizer anteriormente, a adoptar, como língua oficial e de escolaridade, a da antiga potência colonial, e a introduzi-la como

língua de ensino nas escolas, a partir de um certo nível de escolaridade.

Ainda segundo a publicação acima referida, em 11 de 15 ex-colónias francesas e em cinco ex-colónias portuguesas, o ensino é feito na língua oficial, desde o primeiro dia da escola primária. Em contrapartida, em 13 de 15 ex-colónias britânicas, o ensino é iniciado numa ou mais línguas africanas e o inglês é aí ensinado como uma disciplina do currículo. Só mais tarde é introduzido como língua de ensino.

Embora a decisão de utilizar ou não uma língua africana para fins de ensino releve frequentemente do passado colonial, as opções possíveis dependem também do número de nativos que falam essa língua. Um estudo, sobre a política linguística seguida nas escolas africanas, demonstra inclusivamente que o factor numérico pesou na tomada de decisão nesta matéria. Em 21 países que utilizam uma ou mais línguas africanas, como língua de ensino nos primeiros anos de escolaridade, a língua africana mais falada constitui, no caso mediano, a primeira ou segunda língua utilizada por mais de 5 milhões de pessoas. Em 16 países, que utilizam uma língua europeia, como língua de ensino, o número de falantes é aproximadamente de dois milhões e meio de pessoas⁵⁰.

A política a adoptar, no que respeita à língua de ensino, se e quando deve ser utilizada a língua oficial ou uma língua africana, tem de ser decidida pelos governos africanos em função de imperativos políticos e económicos. Para a maior parte dos países africanos, um dos objectivos fundamentais do ensino primário é o de ensinar as crianças a lerem e falarem fluentemente a língua oficial. Isto pode constituir um factor de estabilidade política e de unidade nacional e, ao mesmo tempo, favorecer a consecução de objectivos económicos. No entanto, de um ponto de vista puramente pedagógico, considera-se

⁵⁰ *Ibidem.*

presentemente que há interesse na utilização da língua materna como língua de ensino, nos primeiros anos de escolaridade, mesmo quando o objectivo fundamental é o de escolarizar as crianças na língua oficial. A publicação da UNESCO de 1987, sobre as Políticas de Educação e de Formação na África Sub-Sahariana, refere ainda, que naquela altura, o estado de investigação revelava o seguinte:

“– A aquisição de uma segunda língua, tanto do ponto de vista oral, como da leitura, será mais fácil na medida em que se apoiar numa utilização consolidada de primeira língua;

– A aptidão para se exprimir numa segunda língua, adquire-se mais cedo do que a aptidão para a utilização como língua de estudo;

– As aptidões cognitivas adquiridas na escola transferem-se facilmente de uma língua para a outra, de tal modo que os conhecimentos adquiridos na primeira língua no quadro de programas de transição, não têm que ser reaprendidos na segunda língua. Deste modo, a maioria dos linguistas está de acordo, em que, mesmo quando o objectivo é o de utilizar no ensino uma língua diferente da materna, a política, pedagogicamente mais eficaz, consiste na utilização inicial da língua materna como língua de ensino, substituindo-a progressivamente pela língua oficial. Idealmente o estudo da primeira língua, como disciplina do currículo, deverá ser prosseguido logo que termine o período de transição;

– As vantagens de natureza pedagógica desta estratégia são ainda mais acentuadas durante um período de transição, quando os próprios professores não dominam bem a língua oficial, o que acontece actualmente em numerosas escolas primárias africanas;

– O custo eficácia desta política de ensino bilingue depende tanto da dimensão do grupo a instruir como do grau de heterogeneidade linguística existente em cada sala de aula. No Uganda, por exemplo, que é talvez um caso invulgar,

47% dos efectivos do ensino primário utilizam quatro ou mais línguas diferentes. Nesta circunstância, a única solução, que parece exequível, poderá residir no ensino em inglês desde o início. No entanto, a experiência levada a cabo no Estado de Rivers, na Nigéria, demonstra que é possível preparar manuais nas línguas maternas de inúmeros pequenos grupos linguísticos, se for essa a opção feita. As circunstâncias específicas de cada país são determinantes para o efeito.”

Já uma outra publicação da UNESCO intitulada “O que é a alfabetização?” refere-nos que a escolha da língua de alfabetização se torna por demais importante, para que se venha a obter a adesão de uma população a um programa de alfabetização.

Uma tal decisão, que assume um carácter tão técnico como político, é muitas vezes difícil de tomar. Face a um mosaico de línguas é preciso escolher uma única. Assim, por exemplo, a Nigéria tem perto de 400 línguas, a Indonésia 800 e a Índia mais de mil, mas a alfabetização é mais facilmente coroada de êxito, quando é feita em língua materna. Esta escolha, permite, por outro lado, desenvolver uma identidade cultural e comunitária.

Também é certo que o ensino de grande parte dessas línguas implica não só um grande volume de trabalho, exigido pela elaboração ou actualização de uma gramática e de uma transcrição. Acresce-se ainda o custo de investimento inicial para custear os manuais, abecedários, etc. Finalmente, do ponto de vista psicológico, as pessoas interessadas podem manifestar certas reticências, porque as “línguas estrangeiras”, em geral, dão mais facilidade de acesso a emprego nas cidades e a posições sociais mais cobiçadas. Em certos casos recorreu-se ao bilinguismo com uma primeira alfabetização em língua materna, seguida da aprendizagem em língua oficial⁵¹.

⁵¹ O QUE É ALFABETIZAR? (s/d) Paris, UNESCO – Departamento de informação do público, pp. 11-12.

Mas, em muitos países da África Subsaariana o principal problema não é o de começar a escolarização na língua africana, mas sobretudo, o de introduzir uma língua oficial, que actualmente um grande número de professores de ensino primário fala e escreve mal. Para remediar esta situação, é tão importante dispor de bom material didáctico como de processos eficazes de selecção e formação de professores. A utilização da rádio revela também comparativamente vantagem no ensino da língua, como foi demonstrado pelo sucesso obtido no Quênia, com o “Radio Language Arts Program” que possibilitou a introdução do Inglês nas escolas primárias das zonas rurais do país.

A Conferência de Harare em 1989⁵², ao debruçar-se sobre problemas de educação em África, evidenciou e recomendou a utilização das línguas africanas no ensino, uma vez que as mesmas constituíam a garantia de estabilidade e coesão da personalidade de base da criança. Esta mesma recomendação preconiza a adopção de políticas linguísticas coerentes, definindo claramente o estatuto dessas línguas e as modalidades de sua utilização no ensino, e também em outros domínios, nomeadamente na difusão da ciência e da tecnologia. Apesar disso foram poucos os países africanos que conseguiram ultrapassar o estágio de generalização e extensão da utilização das línguas nacionais a níveis superiores ao do ensino primário.

⁵² VVAA (de 28 de Junho a 3 de Julho de 1989), DECLARAÇÃO DE HARARE, Conferência de Ministros da Educação e dos Ministros Encarregados da Planificação Económica dos Estados Membros de África (Conclusões e Recomendações).

Quadro 3.2 – Língua de ensino no 1.º ano da escola primária no período colonial (N.º de Países)⁵³

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: UNESCO/Políticas de Educação e de Formação na África Sub-Sahariana (1987).

Recomendou-se igualmente que as autoridades nacionais competentes elaborem e implementem programas e pesquisas linguísticas e psico-linguísticas e que as universidades, as academias e outros organismos nacionais competentes na matéria empreendam a transição e o enriquecimento das línguas nacionais.

Um princípio universal, informa-nos que o melhor veículo de ensino é sempre a língua do aluno. Mas é importante reafirmar que a utilização das línguas maternas e/ou nacionais, colocam diversos problemas que não poderão ser negligenciados e assentam, entre outros, em domínios linguísticos, sócio-políticos, culturais, pedagógicos, técnicos e económicos, que conduzem à necessidade de pesquisas aprofundadas e à formulação de políticas claras e coerentes.

⁵³ Como podemos analisar, Portugal foi a única ex-potência colonial, que não efectuou qualquer experiência pedagógica, utilizando línguas africanas no ensino oficial. Por outro lado a fonte da UNESCO acima referenciada, não diz quais os países a que corresponde a actual situação vivenciada, nem no caso da Bélgica que língua metropolitana foi utilizada. O quadro apenas nos faz referência às ex-potências colonizadoras. No entanto, e para o caso específico da Bélgica, podemos seguramente afirmar que foi o francês, que é língua oficial da República Democrática do Congo (Ex-Zaire), e não o flamengo.

3.5 O papel das línguas africanas no desenvolvimento

Com base nas recomendações da Conferência de Harare e, posteriormente, no seguimento da “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jontiem, na Tailândia, de 5 a 9 de Março de 1990, teve lugar em Luanda, de 22 a 27 de Julho de 1991, uma Mesa Redonda subordinada ao tema “Educação para Todos”, que procurou alcançar os seguintes objectivos:

- identificar e analisar as necessidades educativas fundamentais;
- delinear uma política clara de desenvolvimento de uma educação de base;
- definir o quadro e os conteúdos das acções a realizar durante a década de 90;
- elaborar propostas para a definição de instrumentos operacionais que permitam a concretização de um Plano de Acção Nacional para a Educação de Base.

No final dos trabalhos, os participantes adoptaram uma declaração sobre “Educação para Todos” e, dada a importância atribuída àquele documento, os participantes na Mesa Redonda propuseram que o mesmo fosse levado á apreciação dos órgãos de soberania do País (Conselho de Ministros e Ex-Assembleia do Povo).

Nesse documento, de entre as linhas de força que constituíam uma proposta para o desenvolvimento de uma “Educação de Base para Todos”, destacavam-se os seguintes dois pontos, de cabal importância, analisados, naturalmente, no contexto deste trabalho de investigação:

“... afirmar a importância da utilização das línguas africanas na educação; e “... dinamizar e reforçar a interacção entre a escola e a comunidade;”

Vejamos ainda outros exemplos de recomendações saídas sobre esta mesma matéria:

“... penso que é necessário o mais alargado possível debate de ideias, o mais amplo possível movimento de investigação, dinamização e apresentação pública de todas as formas culturais existentes no País, sem quaisquer preconceitos de carácter artístico ou linguístico.”⁵⁴

Agostinho Neto

“... intensificar e melhorar a qualidade do ensino de iniciação com realce para:

- Os estudos sobre utilização das línguas maternas na articulação com o ensino do português.”

*Orientações Fundamentais para o Desenvolvimento Económico-Social de 1981-1985*⁵⁵

Mas, se por um lado, o sector da Educação vinha dando pouca importância à problemática das línguas africanas no ensino, já o sector da cultura, vocacionado para a defesa dos valores patrimoniais nacionais, apelava frequentemente para a utilização das mesmas, não apenas como meio de ensino, mas também como matéria de ensino. E é assim que de 23 a 27 de Setembro de 1991, no quadro do programa da UNESCO sobre o “Décenio Mundial para o Desenvolvimento Cultural”, se realizou, em Luanda, o Colóquio “Línguas Nacionais e Desenvolvimento”, organizado pelo Instituto de Línguas Nacionais, com a participação diária de cerca de cem especialistas e interessados nacionais e estrangeiros, provenientes de vários sectores⁵⁶.

⁵⁴ NETO, Agostinho (1979), *Sobre a Cultura Nacional*, Luanda, Cadernos Lavra e Oficina/UEA, p. 15. Discurso proferido pelo Dr. Agostinho Neto, Presidente do MPLA-Partido do Trabalho, da República Popular de Angola e Presidente da Mesa da Assembleia Geral da União dos Escritores Angolanos, na cerimónia da tomada de posse do corpo dirigente da U.E.A, para o biénio 1979/1980, realizada a 8 de Janeiro de 1979.

⁵⁵ VVAA (1980), *ORIENTAÇÕES FUNDAMENTAIS PARA O DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO-SOCIAL DE 1981/1985*, *Conclusões do 2.º Congresso Extraordinário do MPLA-PT*, Luanda, DIP.

⁵⁶ De realçar que neste período, havia um Ministério da Educação e um Ministério da Cultura, dirigidos por dois titulares, com políticas aparentemente distintas em relação ao papel das línguas africanas de Angola.

Os trabalhos abordaram as seguintes áreas inter-sectoriais: Saúde, Educação e Cultura, Agricultura e Pecuária, Comunicação Social e Justiça, tendo-se verificado um consenso à volta das seguintes questões:

- I. Necessidade de se definir uma política linguística clara, com conseqüente tomada de medidas para a execução de tal política em termos de meios humanos, materiais e financeiros;
- II. Necessidade de utilização das línguas africanas com vista à afirmação da identidade cultural angolana;
- III. Necessidade de associar toda a população no processo de desenvolvimento, com o uso das línguas maternas;
- IV. Reconhecimento da importância psicológica e pedagógica das línguas maternas;
- V. Necessidade de haver um mesmo meio de comunicação entre administradores e população.

No final dos trabalhos e tendo em conta as ideias gerais acima referidas, os participantes recomendaram:

- a) Na área da saúde:
 - facilitar o contacto directo entre técnicos de saúde e o paciente através da utilização das línguas africanas;
 - realizar e divulgar documentos técnicos e informativos em línguas africanas;
 - que a informação relativa à utilização dos medicamentos seja redigida também em línguas africanas.
- b) Na área da Educação e Cultura:
 - introdução das línguas africanas no Ensino de Base como meio de ensino;
 - que se discuta amplamente o ante-projecto sobre a introdução das línguas maternas no ensino, documento elaborado pelo INIDE (Instituto Nacional de Investigação e de Desenvolvimento da Educação) com a colaboração do Instituto de Línguas Nacionais;

- que as línguas africanas sejam aplicadas nos centros de dinamização cultural, na literatura e no teatro;
 - que a alfabetização seja funcional e que nas zonas rurais se faça exclusivamente em línguas africanas;
 - incentivar os angolanos, que tenham como língua materna o português, na aprendizagem de línguas africanas.
- c) Na área da Agricultura e Pecuária:
- reactivação da revista “Campo” em línguas africanas de modo a ser melhor compreendida pelos trabalhadores do campo;
 - introdução e tradução de documentos técnicos em línguas africanas, para aumentar a produção e modernizar a agricultura e a pecuária.
- d) Na área da Comunicação Social:
- que o Ministério da Informação (hoje da Comunicação Social) crie um maior espaço nos meios de difusão massiva em línguas africanas;
 - que se atenda à valorização do jornalista na área das línguas africanas;
 - que se estimule a criação de jornais em línguas africanas.
- e) Na área da Administração e Justiça:
- que se coloque à disposição os documentos administrativos pertinentes, que lhe permitam exercer os seus direitos e deveres de cidadão;
 - que a reinstalação das instituições jurídicas tradicionais a nível dos bairros, comunas e municípios, seja reactivada de modo a tornar funcional o uso do direito consuetudinário;
 - que as mensagens administrativas e políticas nos meios rurais sejam feitas em línguas nacionais africanas;
 - que se preveja como condição de admissão a determinados cargos públicos e administrativos o domínio da língua africana da área de actuação.

A propósito das conclusões desta Mesa Redonda, gostaríamos de, neste contexto, referirmo-nos às considerações avançadas pelo Professor Doutor Adriano Moreira, num colóquio, realizado na Universidade dos Açores, intitulado “Portugal e Relações Transatlânticas”, realizado entre 27 e 29 de Outubro de 1997, em que este respeitável catedrático, através de uma comunicação a que chamou “A Unidade Linguística, o Pluralismo Cultural, a Convergência Estratégica” afirmou o seguinte:

“ ... A língua e a tradição portuguesa continuam qualitativamente dominantes no património cultural brasileiro, mas este inclui contribuições ameríndias, africanas, italianas, alemãs, japonesas, cujo sincretismo lhe dá especificidade. Por isso, continua a ser importante que as nossas Faculdades de Letras, ou de Ciências Humanas, com réplica no Brasil, não descurem a autonomia e aprofundamento de estudo da evolução cultural de cada um dos países, contribuindo para evitar ou atenuar alguns conflitos de interesses. O mesmo se dirá, com mais urgência, dos restantes países de expressão oficial portuguesa, porque ali é mais complexo o património cultural, mais exigente de cuidados a implementação da língua, mais instante a atenção devida às culturas locais. Tivemos e extinguimos por fundamentalismo anticolonial mal orientado, um Instituto de Línguas Africanas e Orientais, que fez um trabalho importante, integrado no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa. Poderá tentar-se a justificação de tão prejudicial medida, adoptando a infeliz pergunta, algures formulada sobre «qual é a sabedoria de tentar preservar línguas que estão em processo de extinção», uma dúvida baseada num limitado conceito do património comum da humanidade. Ao contrário, aderimos 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.

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 expressão significativa nos órgãos de diálogo, cooperação e decisão que se multiplicam neste mundo globalizado, mas atento às identidades culturais e aos seus interesses.”⁵⁷

4. Em síntese

Com base no exposto neste capítulo, podemos verificar que, na consciência da sociedade civil, a necessidade de se utilizar as línguas africanas em Angola, como factor de desenvolvimento económico, social e cultural, em cooperação com a Língua Portuguesa, começa a ganhar corpo. Paralelamente à consciência da necessidade de criação da Unidade Nacional, nasce também a consciência da diversidade cultural. Unidade na diversidade com atendimento às diferenças culturais dos angolanos.

*“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”.*⁵⁸

⁵⁷ MOREIRA, Adriano (1997), *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, pp. 11-12.

⁵⁸ MOREIRA, Adriano, *As línguas africanas e orientais*; Diário de Notícias, 29 de Julho de 1997; Opinião, p. 11.

CAPÍTULO IV
SITUAÇÕES OBSERVADAS

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

1.1 Pequeno histórico do processo

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

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

A meta estabelecida, em 1977, pelo 1.º Congresso do MPLA, era a de elevar o grau académico e de melhorar o desempenho pedagógico de vinte mil professores habilitados com a 4.ª classe – os chamados monitores escolares – até ao nível da 6.ª classe, numa primeira etapa. Posteriormente, numa segunda etapa, mais vinte mil professores do ensino básico, da 6.ª classe até à 8.ª classe¹.

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

¹ Teses e orientações do 1.º Congresso do MPLA (1977), Luanda, DIP.

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

1.2 A estratégia de funcionamento do curso

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3 Dificuldades constatadas

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

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

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

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

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

disciplina em si. Melhor aproveitamento havia na disciplina de Ciências Sociais (que se justifica pelo carácter político e novo desta disciplina, constantemente apoiada pelos *media* da altura) e na de Matemática que, em princípio, exige menor adaptação cultural e linguística, uma vez que esta disciplina tem um código próprio³.

1.4 Medidas tomadas

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

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

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

Os resultados gerais, nas primeiras Provas de Recuperação realizadas poucos meses depois aos monitores anteriormente reprovados, permitiram recuperar 37% dos mesmos em Língua Portuguesa, 41% em Matemática, 48% em Ciências da Natureza e 28% em Ciências Sociais⁴.

1.5 Comentário

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

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

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

No pós-independência, este tipo de professores foi engrossando, para dar o mais possível resposta à explosão escolar, resultante do princípio da obrigatoriedade e gratuidade do sistema de educação e ensino recém implantado. Estes monitores chegaram a corresponder a quase 80% de todo o corpo docente existente em Angola, em 1977⁵.

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

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

⁵ Teses do 1.º Congresso do MPLA (1977), Luanda, DIP.

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

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

2.1 Consulta aos responsáveis da educação e professores

2.1.1 Objectivos

- a) Colher diferentes opiniões, sobre as principais razões do fraco rendimento escolar no Sistema de Educação e Ensino Angolano, tanto no meio urbano, como no sub-urbano e rural;
- b) Auscultar qual o nível de comunicação Professor/Aluno, no processo de ensino/aprendizagem, também nos três diferentes meios habitacionais atrás referenciados;
- c) Colher o grau de sensibilidade dos inquiridos, para as hipóteses de introdução ou não das Línguas Africanas no ensino, como meio facilitador da comunicação Professor/Aluno e/ou aumento da carga horária, na disciplina de Língua Portuguesa, a nível das quatro primeiras classes de escolaridade do ensino obrigatório⁶.

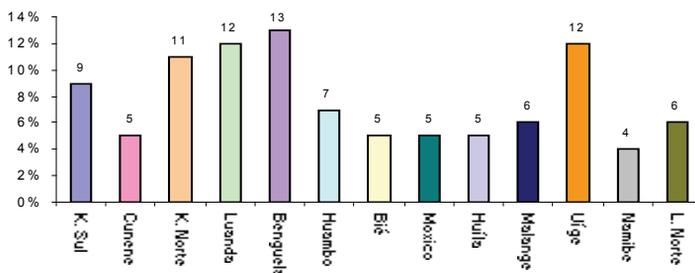
2.1.2 Resultados

– Identificação dos inquiridos:

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

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

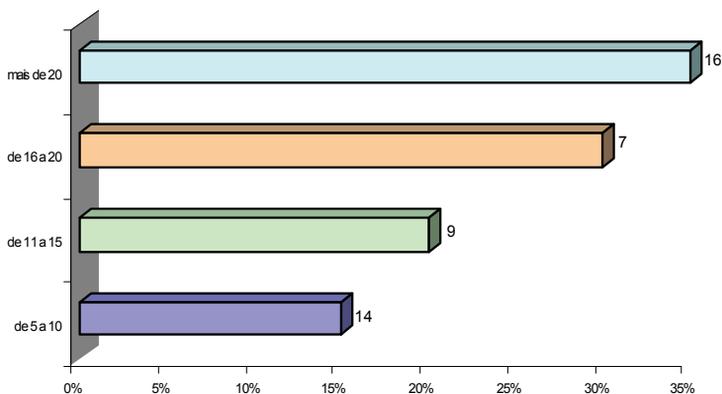
Fig. 4.1 – Origem dos inquiridos



– Número de anos ao serviço da educação:

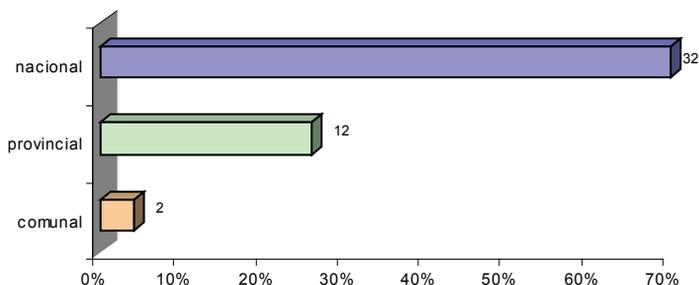
De acordo com a experiência profissional dos inquiridos, podemos analisar pelo gráfico em baixo que a grande maioria apresenta uma experiência considerável ao serviço da educação.

Fig. 4.2 – Experiência profissional dos inquiridos



– Categoria Profissional no Sector de Educação:

Fig. 4.3 – Níveis das responsabilidades exercidas pelos inquiridos

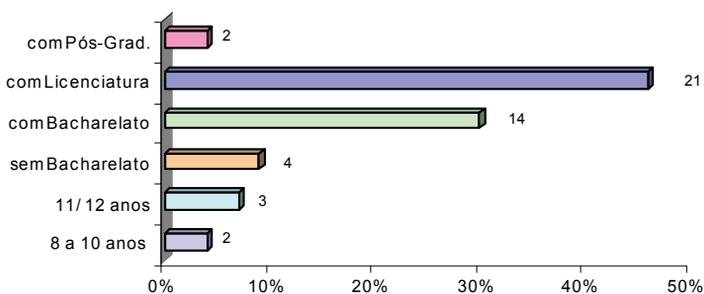


Através dos dados recolhidos, constatou-se que 70% dos inquiridos primordialmente exerciam ou tinham exercido cargos profissionais a nível nacional; 26% a nível provincial e 4% a nível comunal. Foi também possível verificar, através de uma outra questão complementar que, dos inquiridos que exerciam ou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

– **Habilitações literárias:**

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

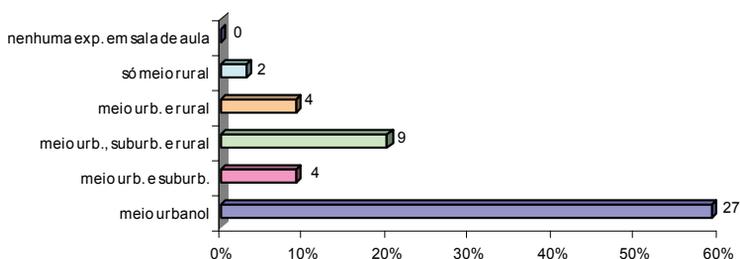
Fig. 4.4 – Nível de escolaridade dos inquiridos



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

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

Fig. 4.5 – Experiência em diversos tipos de escola



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

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

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

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

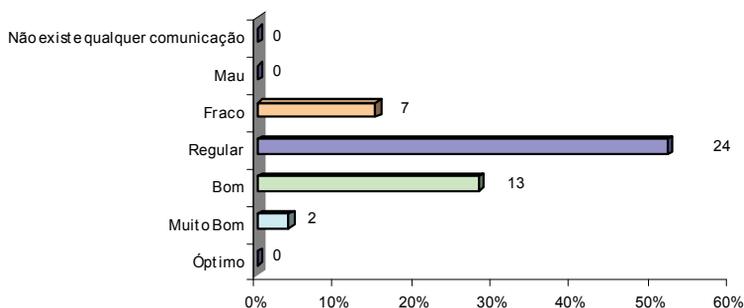
Razões apontadas	Ordenamento verificado no	
	Meio urbano e suburbano	Meio rural
Deficiente gestão escolar	1.º	–
Deficiente inspeção escolar	2.º	–
Distorção da rede escolar	3.º	–
Calendário escolar inadeq. para o cumpr. dos programas	4.º	–
Falta de condições dos professores	5.º	–
Superlotação de alunos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

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

◆ No meio urbano e suburbano

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

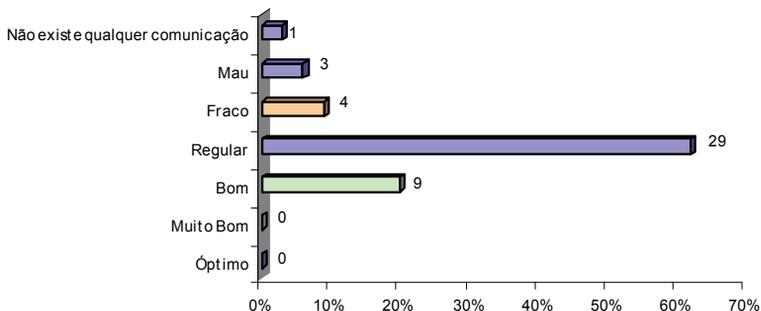
Fig. 4.6 – Nível de comunicação professor-aluno



◆ No meio rural

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

Fig. 4.7 – Nível de comunicação professor-aluno



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

◆ No meio urbano e suburbano:

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

◆ No meio rural:

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

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

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

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

2.2 Consulta aos Encarregados de Educação (1994)

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.1 Objectivos

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

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

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

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

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

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

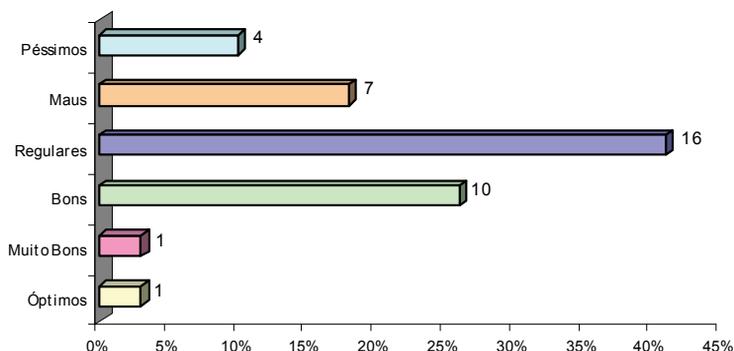
2.2.2 Resultados

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

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

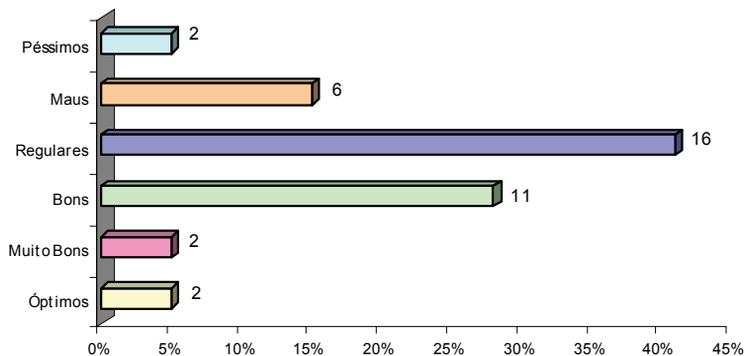
Há uma diversidade muito grande sobre a qualidade das escolas angolanas apresentadas pelos encarregados de educação. Mas, de certa maneira, poderemos inferir que os mesmos opinaram primordialmente sobre as escolas que existem em Luanda.

Fig. 4.8 – Qualidade dos estabelecimentos de ensino



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

Fig. 4.9 – Qualidade dos docentes

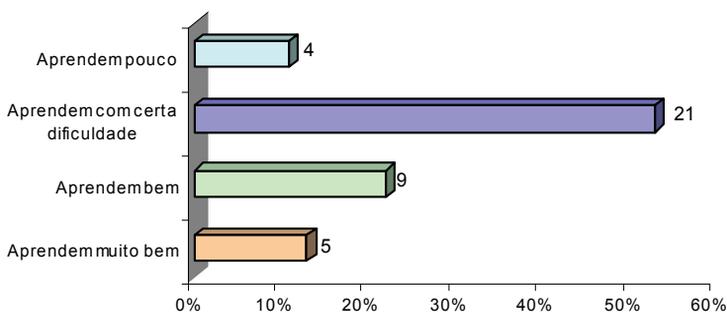


Continua a poder-se inferir que a maioria das opiniões reflecte um conhecimento e uma experiência centrada à volta da capital do país.

- ❑ *Sobre a aprendizagem*

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

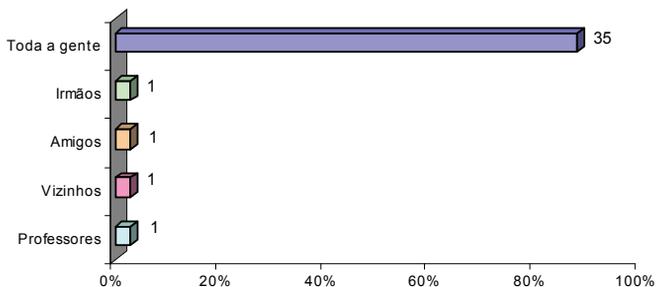
Fig. 4.10 – Nível de aprendizagem



❑ *Sobre a comunicação em casa*

Falam Português com:

Fig. 4.11 – Utilização da Língua Portuguesa

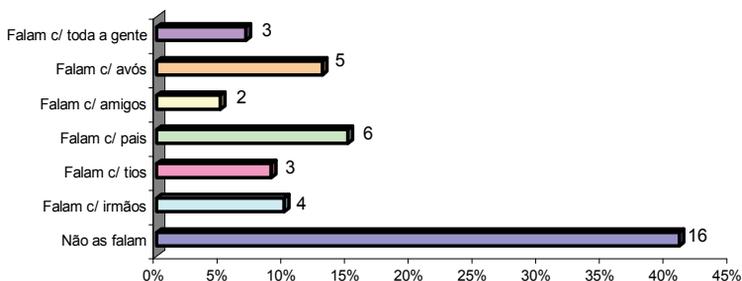


De um modo geral constata-se que, sobretudo, nas zonas urbanas, suburbanas e até rurais, quase toda a gente fala português. No entanto a competência linguística neste idioma estará provavelmente em consonância com o nível de escolaridade e até de analfabetismo. Será, por acaso, esta uma das razões porque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

❑ *No que concerne às Línguas Africanas*

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

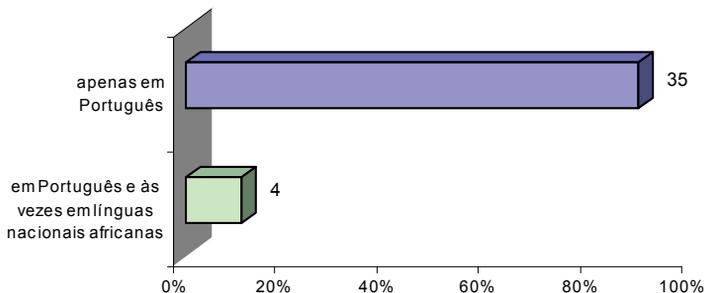
Fig. 4.12 – Comunicação nas línguas africanas



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

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

Fig. 4.13 – Comunicação bilingue e monolinguê na escola



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

2.3 Comentários

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

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

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

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

2.3.2 Sobre o inquérito feito aos Encarregados de Educação em 1994

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

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

3. Análise de uma experiência singular (1998)

3.1 Objectivos

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

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

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

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

3.2 Resultados

– Identificação dos inquiridos

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

– Número de anos ao serviço da educação:

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

– Categoria Profissional no Sector de Educação

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

– Habilitações literárias:

- Entre 10 e 12 anos de escolaridade – um

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

◆ No meio urbano e suburbano:

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

◆ No meio rural:

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

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

◆ No meio urbano e suburbano:

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

◆ No meio rural:

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

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

◆ No meio urbano e suburbano:

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

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

3.3 Comentários

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

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

4. Entrevistas

4.1 A questão em jogo

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

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

– Diga o que pensa sobre a inclusão ou não, das Línguas Africanas no Sistema de Educação e Ensino Angolano, justificando o mais possível as suas considerações⁹

4.2 Comentários

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

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

⁹ Ver respostas nos Anexos.

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

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

5. Considerações adicionais

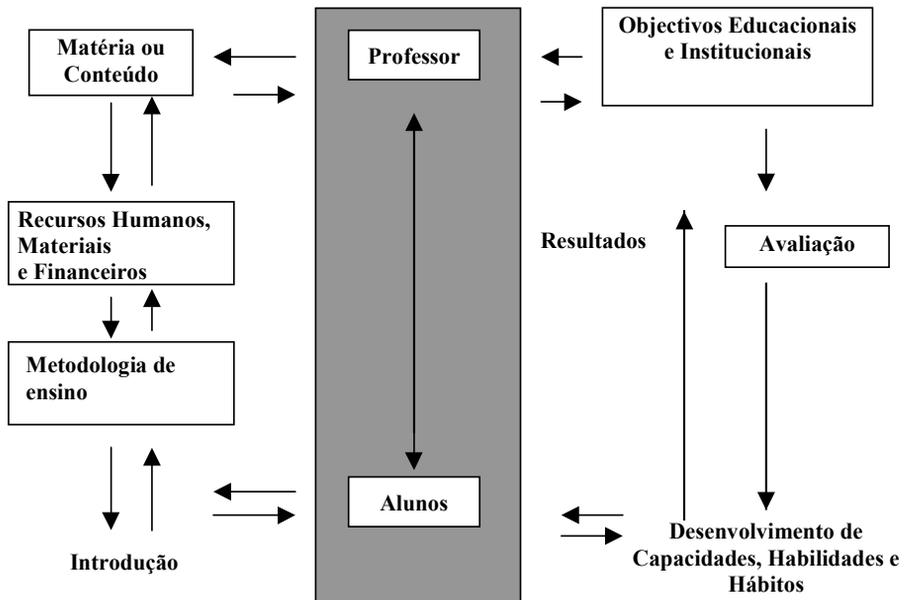
Retendo-nos um pouco sobre o micro-sistema a seguir apresentado. O funcionamento do mesmo deverá ser entendido da seguinte forma:

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

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

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

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



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

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

CAPÍTULO V
ALGUMAS SUGESTÕES

1. Algumas Sugestões

Na República de Angola coexistem e interagem vários grupos etnolinguísticos com diferentes línguas maternas africanas, para além do Português que é, simultaneamente e por razões de Estado, a língua oficial¹. As referidas línguas maternas africanas servem de polo aglutinador e dinamizador de cada uma das culturas específicas a que servem de suporte e não podem, nem devem continuar a ser excluídas, de entre os pré-requisitos indispensáveis ao desenvolvimento do País. Com efeito, pese embora a acção de sentido contrário e altamente meritória conduzida pelas diferentes confissões religiosas que operam em Angola, a política assimilacionista perpetrada pelo colonialismo português, ignorou os saberes dos povos de Angola e inviabilizou ou, pelo menos, dificultou a integração de novos saberes e a sua repercussão no desenvolvimento do País. A partilha de África, de acordo com os interesses dos diferentes colonizadores e a consequente artificialidade das fronteiras entre Estados, vieram dificultar e retardar ainda mais a acção do poder instituído, até porque este, legitimamente empenhado em oferecer igualdade de oportunidades aos cidadãos, caiu na tentação de considerar que todos os angolanos têm à partida os mesmos conhecimentos, quer no plano qualitativo, quer no quantitativo, no que se refere ao domínio da única língua de escolaridade – o Português. A adopção deste falso princípio, a instabilidade vivida em Angola, que é fortemente incentivada e explorada por aqueles que têm por objectivo apropriar-se das

¹ Ver, no 1.º capítulo, Grupos e Subgrupos Etnolinguísticos de Angola, segundo a classificação apresentada por João Vicente Martins, em *Crenças, Adivinhação e Medicina Tradicionais dos Tutchokwe do Nordeste de Angola*.

riquezas e do esforço do trabalho dos angolanos, ajudam a compreender que ainda não tenha diminuído muito significativamente o número de analfabetos herdados da época colonial.

As preocupações de ordem político-ideológica secundarizaram a problemática da comunicação, factor indispensável para que a aprendizagem ocorra. E, sendo difícil a comunicação, obviamente se tornou difícil a aprendizagem, a transmissão e a apreensão do saber na escola primária oficial angolana. Deixou-se efectivamente de ter em conta os fundamentos didáctico-pedagógicos básicos:

- do conhecido para o desconhecido;
- do simples para o complexo;
- do fácil para o difícil;
- do próximo para o afastado;
- do geral para o particular.

Pior que isso, passou-se a exigir que toda a criança angolana aprendesse o mesmo conteúdo e no mesmo período de tempo, que as crianças que têm a Língua Portuguesa interiorizada como língua materna. E, no geral, todos os angolanos, independentemente dos diferentes níveis de bilinguismo, são obrigados a aprender ao mesmo ritmo das crianças portuguesas ou brasileiras de hoje, nos seus respectivos países. Não se teve em conta, que a grande maioria das crianças angolanas, que vivem ou descendem das zonas rurais e de algumas suburbanas, falam no seio familiar, em línguas africanas, que têm uma origem *bantu* e não latina, ou, por vezes, ainda num nível da língua de escolaridade pobre de vocabulário, fruto de uma aprendizagem do Português como língua materna ou língua segunda. E isto não é de modo algum suficiente para que estas crianças acompanhem o ritmo imposto pelo modelo de calendário escolar, semelhante ao de Portugal ou do Brasil. Nas três ou quatro horas, que essas crianças vão à escola, ouvem e têm, por vezes, que “aprender” tudo exclusivamente num idioma que, muitas vezes, não

conseguem correctamente descodificar. E é aqui que se situa o problema de fundo da escola de base angolana, no 1.º nível, que é a base de todo o Sistema Educativo.

Para atacar eficazmente este problema e preparar os angolanos para o desempenho de tarefas concernentes ao desenvolvimento acelerado do País, torna-se indispensável que os quadros da Administração Pública e das Forças Armadas, dominem o mais rapidamente possível e com a necessária competência linguística a língua oficial e de escolaridade – o Português escrito e oral – e, pelo menos, outra língua africana, utilizada em estreita cooperação com aquela. Para que tal aconteça, os agentes do poder central, provincial e local deverão beneficiar de cursos intensivos de Português, língua segunda, e adquirir conhecimentos de outras línguas angolanas, dominantes nas suas zonas de influência, pelo menos na sua forma oral.

Será desejável introduzir, nos cursos intensivos destinados aos agentes educativos, noções de linguística comparada, aplicada ao ensino-aprendizagem do Português língua segunda e, ainda, técnicas de recolha e tratamento preliminar de documentos autênticos, que permitam o estudo das línguas maternas utilizadas por todos os angolanos. A rádio e a televisão, como meio de difusão de massas, podem, em nossa opinião, contribuir significativamente como facilitadores das expressões oral e escrita, tanto na aquisição do português língua segunda, como na aprendizagem das línguas africanas de Angola. Seria vantajoso que os programas de TV dispusessem de legendagem e de dobragem, quer na língua oficial, quer em línguas africanas de Angola. A rádio poderia alargar a utilização da Língua Portuguesa em cooperação com as Línguas Africanas a outros programas, além dos noticiários. Desta forma ambas concorreriam, certamente, para a promoção de uma educação bilingue em situação de multiculturalismo.

As acções, que vierem a ser desenvolvidas neste sentido, têm, de antemão, o seu enquadramento assegurado, não só

através da cooperação multilateral, no âmbito da SADC, mas também o enquadramento bilateral com países vizinhos. Assim, Angola poderia beneficiar da transnacionalidade das línguas africanas e das que, neste domínio, se revelaram positivas. Mas este espaço de reflexão deverá continuar a ser acarinhado pela UNESCO, pela CPLP e, conseqüentemente, pelo IILP, responsável pela implementação de projectos que visam a promoção e a difusão da Língua Portuguesa, pelo Instituto Camões, pela Associação de Universidades de Língua Portuguesa – AULP, pela Associação de Professores de Português – APP... e outras ONG's, com a indispensável colaboração das diferentes Confissões Religiosas, que conduziram, com êxito, experiências reconhecidamente eficazes no terreno.

Paralelamente a este trabalho de base deveriam continuar a ser estudadas outras línguas estrangeiras, de forma a poder aceder mais facilmente às novas tecnologias, no contexto da mundialização, da multiculturalidade e dos princípios de horizontalidade que, na prática, deverão reger as relações entre os povos, independentemente de “raças”, etnias, confissões políticas e/ou religiosas, género, local de nascimento...

Neste trabalho procurámos identificar alguns trilhos que consideramos indispensáveis ao progresso dos povos, com preocupações assentes nas relações dialécticas entre Ensino/Formação/Educação, Escola/Família, Escola/Comunidade e EDUCAÇÃO/DESENVOLVIMENTO, que Angola, como Estado Independente Africano e membro da Organização das Nações Unidas, pode, quer e merece ter.

BIBLIOGRAFIA

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine
1996 *Vers une Pédagogie Interculturelle*, Paris, Anthropos.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes (org.)
1997 *Parâmetros actuais para o ensino de Português língua estrangeira*, Campinas – SP, SAPEC Pontes.
- 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*, Lisboa, Instituto de Investigação Científica Tropical.
- ANDRADE, Mário Pinto de (Buanga Fele)
1955 *Qu’est-ce que c’est le ‘Luso-tropicalisme’?*, Paris, Presence Africaine.
- ANDRADE, Mário Pinto de
1997 *Origens do Nacionalismo Africano*, Publicações Dom Quixote, Lisboa.
- ANSTEE, Margaret Joan
1997 *Órfão da Guerra Fria – Radiografia do colapso do processo angolano 1992/1993*, Porto, Campo das Letras.
- APPIAH, Kwame Anthony
1997 *Na casa de meu pai: A África na filosofia da cultura*, Rio de Janeiro, Contraponto Editora LTDA.
- ARENDS, Richard I.
1995 *Aprender a Ensinar*, Alfragide, McGraw-Hill.

- BAPTISTA, José Afonso
1989 *A Educação na RPA, Situação de Emergência* (relatório de consultas), Luanda, Ministério da Educação.
- BARBOSA, Jorge Morais
1969 *A Língua Portuguesa no Mundo*, Lisboa, Junta de Investigação Tropical.
- BARROS, Aidil; LEHFELD, Neide
1986 *Fundamentos de Metodologia – Um guia para a iniciação científica*, São Paulo, Editora McGraw-Hill Ltda.
- BELLAMY, Carol
1997 *Situação Mundial da Criança*, Brasília – DF, UNICEF/Fundo das Nações Unidas para a Infância.
- BENDER, Gerald
1976 *Angola sob o Domínio Português*, Lisboa, Sá da Costa Editora.
- BIROU, Alain
1982 *Dicionário de Ciências Sociais*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- BOAVIDA, Américo
1967 *Cinco Séculos de Exploração Portuguesa*, Lisboa, Edições 70, 2.^a ed.
- BRÁSIO, António
1953 *Monumenta Missionária Africana*, Lisboa, Agência Geral do Ultramar, vol. III.

BUREAU, René; SAIVRE, Denyse

1988 *Apprentissage et Cultures – Les manières d’apprendre*, Paris, Éditions Karthala.

CAETANO, Marcello

1974 *Linha de Rumo para o Ultramar*, discurso proferido na Assembleia Nacional, em 5 de Março, Lisboa.

CARMO, Hermano

1997 “Cooperação, uma ferramenta com dois gumes; O caso do projecto EAD – Angola”, in mesa redonda sobre *Cooperação e Desenvolvimento no âmbito da CPLP, Colóquio Interdisciplinar sobre Lusofonia: Uma história, um projecto, uma questão*, Universidade Aberta, Coimbra, Lisboa, 9-11 de Julho de 1997.

1997 *Ensino Superior a Distância*, Lisboa, Universidade Aberta.

CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela

1998 *Metodologia da Investigação*, Lisboa, Universidade Aberta.

CHILCOTE, Ronald

1972 *Emerging Nationalism in Portuguese Africa: Documents*, Stanford, Hoover Institution Press.

COLÓNIA DE ANGOLA

1941 *Censo Geral da População*, vol. I, Luanda, Imprensa Nacional.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO

1988 *Nosso Futuro Comum*, Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1.^a ed.

CORREIA, Pedro de Pezarat

1996 *Angola – do Alvor a Lusaka*, Lisboa, Hugin – Editores.

COSTA, Manuel Fernandes

1970 *Aspectos do Ensino em Angola*, Luanda, Publicações da Mocidade Portuguesa.

CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

1963-1964 *Angola*, Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina.

DAVID, Raul

1989 *Cantares do Nosso Povo*, Luanda, União dos Escritores Angolanos, 2K, 3.^a Ed.

DAVIDSON, Basil

1961 *The African Slave Trade: Precolonial History 1450, 1850*, Boston, Little, Brown, Atlantic Monthly Press Book.

1972 *In the Eye of the Storm: Angola's People*, Garden City; Doubleday.

DELGADO, Ralph

s/d *História de Angola*, 4 vols., Lisboa, Ed. do Banco de Angola.

DIARA, Boubacar

1988 “Línguas Nacionais e Alfabetização”, Luanda, *Revista Angolana de Cultura Mensagem*, ENDIPU/UEE.

DIRECTRIZES PARA A POLÍTICA NACIONAL DE
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

1994 2.^a Ed., Brasília, MEC/SEF/DPEF.

DUARTE, Dulce Almada

1998 *Bilinguismo ou Diglossia*; Spleen Edições, Praia,
Cabo Verde.

ECO, Umberto

1991 *Como se faz uma tese*, Lisboa, Editorial Presença.

ENDERS, Armelle

1997 *História da África Lusófona*, Mem Martins,
Editorial Inquérito.

ERVEDOSA, Carlos

1980 *Arqueologia Angolana*, Lisboa, Edições 70.

1985 *Roteiro da Literatura Angolana*, Luanda, União dos
Escritores Angolanos, 3.^a ed.

FELNER, Alfredo de Albuquerque

1933 *Angola: Apontamentos sobre a Ocupação e Início
do Estabelecimento dos Portugueses no Congo, Angola
e Benguela*, Coimbra, Imprensa da Universidade.

FERNANDES, António José

1993 *Métodos e regras para a elaboração de trabalhos
académicos e científicos*, Porto, Coleção Educação, Porto
Editora, Lda.

FERREIRA, Manuel

1988 *Que Futuro para a Língua Portuguesa em África*,
Linda-a-Velha, Coleção a Preto & Branco, ALAC (África
– Literatura, Arte e Cultura, Lda.).

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.

FANON, Frantz

1968 *The Wretched of the Earth*; Nova Iorque, Grove Press.

GANTIER, Hélène

1974 “O ensino de uma língua estrangeira”, Santos – São Paulo, Coleção *Técnicas de Educação*, Editorial Estampa.

GLASGOW, Roy

1982 *Nzinga*, São Paulo – Brasil, Editora Perspectiva, S/A.

GOBINEAU, Arthur de

1853-1855 *Essai sur l'inégalité des races humaines*, Paris. Reeditado por Pierre Belfond (1985).

GOMES DOS SANTOS, José A.

1903 *As Nossas Colónias*, Lisboa, Editora Empreza do “Portugal em África”.

GUIA PRÁTICO DA DÉCADA MUNDIAL DO DESENVOLVIMENTO CULTURAL 1988-1997

1988 Resolução 41/187 adoptada em 8 de Dezembro de 1986 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, Paris, UNESCO.

HAGÈGE, Claude

1996 *A criança de duas línguas*, Lisboa, Coleção Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget.

HAMILTON, R. G.

1981 *Literatura Africana, Literatura Necessária, I-Angola*, Lisboa, Edições 70.

HARLEY, Lord

1956 *An African Survey*, ed. rev., Londres, Oxford University Press, p. 1258.

HOUIS, Maurice

1971 *Anthropologie Linguistique de L'Afrique Noire*, Paris collection sup, Presses Universitaires de France.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA

1998 *Estatísticas da CPLP*, Lisboa.

ISAACMAN, Allen F.; ISAACMAN, Barbara

1975 “The Prazeros as Transfrontiers-men: A study in Social and Culture Change”, *The International Journal of African Historical Studies*.

KI-ZERBO, Joseph

1972 *História da África Negra*, Mem Martins, Publicações Europa-América Lda.

LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina

1991 *Metodologia Científica*, 2.^a ed., São Paulo, Editora Atlas, S.A.

LEI DO INDIGENATO

Decreto-Lei n.º 39 666, suplemento ao B.º 22, 1.ª série, de 31/05/1994, art. 6.º, parág. 1.

- LEMOS, Alberto de
1941 *Bases para a Solução dos Problemas da Colonização de Angola*, Lisboa, Edição do autor.
- LOUVEL, Roland
1996 *L'Afrique Noire et la Diference Culturelle*, Paris, L'Harmattan.
- MACHADO, José Vieira
1940 *Colonização – Projectos de Decretos*, Lisboa, Agência-Geral das Colónias.
- MANSO, Visconde de Paiva
História do Congo (documentos), doc. N.º XII.
- MARQUES, Irene Guerra
s/d *Algumas Considerações sobre a Problemática Linguística em Angola*, Luanda, INALD.
1994 *O Português em Angola*, Luanda, 3.ª Mesa Redonda da Lusofonia, intervenção realizada em Janeiro de 1994.
- MARTINHO, Ana Maria
1995 *A Língua Portuguesa em África: Educação, Ensino, Formação*, Évora, Pendor Editorial, Lda.
- MARTINS, J. P. Oliveira
1920 *O Brasil e as Colónias Portuguesas*, Lisboa, Livraria Editora de Lisboa, 5.ª ed..
- MARTINS, João V.
1993 *Crenças, Advinhação e Medicina Tradicionais dos Tuchokwe, do Nordeste de Angola*, Lisboa, Instituto de Investigação Científica e Tropical.

MATSUURA, Koichiro

2001 (21 de Fevereiro) *Discurso do Director Geral da UNESCO no dia Internacional da língua materna*, página cultural; site da Internet angolapress-angop.ao.

MAYOR, Frederico

s/d *África – Uma Prioridade*, Porto, Centro UNESCO do Porto.

MAZULA, Brazão

1995 *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*, Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa & Edições Afrontamento.

MENDES, Afonso

1957-1958 *A não discriminação e o direito de associação nos territórios não metropolitanos e os trabalhos indígenas em Angola*, Estudos Ultramarinos.

MICHAEL, Anthony

1972 *A Failure of Hope: Education and Changing Opportunitites in Angola Under the Portuguese República*, Rotest and Resistance in Angola and Mozambique.

MIGUÉIS, Jorge; BRITO, Maria Manuela

1994 *I Encontro dos Ministros Responsáveis pela Administração Eleitoral dos Países Africanos de Expressão Portuguesa e de Portugal, República de Angola: Constituição, Lei Eleitoral e Legislação Complementar*, vol. I, Lisboa, Edições 70.

MONTEIRO, Joachin J.

1875 *Angola and the river Congo*, 2 vols., Londres, Ed. Macmillan.

MOREIRA, Adriano

1955 *Administração da Justiça aos Indígenas*, Lisboa, Agência-Geral do Ultramar.

1956 “The ‘Elites’ of the Portuguese ‘Tribal’ Provinces (Guinea, Angola, Mozambique)”, *International Social Science Bulletin*.

1997 “As línguas africanas e orientais”, Lisboa, *Diário de Notícias*, 29 de Julho, Opinião.

1997 *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.

NETO, Agostinho

1979 *Sobre a Cultura Nacional*, Luanda, Cadernos Lavra e Oficina/UEA.

NETO, Felix

1993 *Psicologia da Migração Portuguesa*, Lisboa, Universidade Aberta.

NETO, Maria da C.

1994 *A Universidade dos Sete vista das Margens do Kwanza*, Luanda, Jornal de Angola de 30 de Janeiro de 1994, Vida e Cultura.

NEVES, Fernando

1974 *Negritude e Revolução em Angola*, Paris, Edições “ETC”.

OBENGA, Theophile

1980 *Les Bantu*, Dakar, Présence Africaine.

- OLIVEIRA, Ana Maria de
1991 *Angola e a Expressão da sua Cultura Material*, Rio de Janeiro, Odebrecht.
- PALANQUE, Luís
1996 *Moçambique o Tesouro do Índico*, LPE International.
- PARREIRA, Adriano
1990 *Dicionário Glossográfico e Toponímico da documentação sobre Angola – séculos XV-XVII*, Lisboa, Editorial Estampa.
- PÉLISSIER, René
1986 *História das Campanhas de Angola – Vol. 1*, Lisboa, Editorial Estampa.
1986 *Histórias das Campanhas de Angola/Resistências e Revoltas (1845-1941)*, vol. II, Lisboa, Editorial Estampa.
- POTH, Joseph
1979 *Línguas Nacionais e Formação de Professores em África*, Lisboa, Edições 70.
- QUINT-ABRIAL, Nicolas
1998 *Dicionário Caboverdiano-Português*, Verbalis, Computação e Linguagem Lda e Priberam Informática, Lda.
- QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van
1992 *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.
- REGO, Silva de
1960-1961 *História do Ultramar Português – Apontamentos*, Lisboa, Edição da Associação Académica do I.S.C.S.P.U.

1961 *Lições de Missionologia*, Lisboa, Centro de Estudos Políticos e Sociais, Junta de Investigações do Ultramar.

REUNIÃO EXTRAORDINÁRIA DO CONSELHO ULTRAMARINO

1988 *Revisão da Lei Orgânica do Ultramar*, Lisboa, Academia Internacional da Cultura Portuguesa.

RIBEIRO, Darcy

1997 *O povo brasileiro*, São Paulo, Companhia das Letras.

ROCHA-TRINDADE, Maria Beatriz

Sociologia das Migrações, Lisboa, Universidade Aberta.

SANTOS, Eduardo

1969 *Religiões de Angola*, Lisboa, Junta de Investigações do Ultramar.

SANTOS, Martins

1970 *História do Ensino em Angola*, Angola, Edição dos Serviços de Educação.

SANTOS, Nayole

1997 *Angola e o seu Potencial/Economia*, Luanda, Ministério da Cultura.

SÉGUIER, Jaime

1997 *Dicionário Prático Ilustrado*, Porto, Lello & Irmão Editores.

SEGUNDA CONFERÊNCIA NACIONAL DO MPLA

1997 *Cultura, Objectivos no domínio das Línguas Nacionais*, Luanda, realizado de 30 de Junho a 5 de Julho, Documentos da Conferência Nacional do MPLA.

- SIGUÁN, M.; Mackey, W. F.
1986 *Education e Bilinguisme*, Paris, UNESCO et Lausanne, Delachaux & Niestlé.
- SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís (org.)
1995 *A Temática Indígena na Escola – Novos subsídios para professores do 1 e 2 graus*, Brasília, MEC/MARI/UNESCO.
- SILVA CUNHA, J. M. da
1953 *O Sistema Português de Política Indígena, Subsídios para o seu Estudo*, Coimbra, Coimbra Editora.
1955 *O trabalho Indígena, Subsídios para o seu Estudo*, Lisboa, Agência-Geral do Ultramar, 2.^a ed.
1955 *O Trabalho Indígena*, Lisboa, Agência do Ultramar, 2.^a ed.
- SILVA, Gaspar da
1997 *Utopia/seis destinos/Política de Cooperação*, Lisboa, 4 Margens Editora.
- SILVA, Rosa Cruz (coord.)
1997 *Angola e o seu Potencial/História*, Luanda, Ministério da Cultura.
- SOUSA FERREIRA, Eduardo de
1974 *Aspectos do Colonialismo Português*, Lisboa, Seara Nova.
- TURÉ, Ansumane Bacar
2001 (sexta feira, 30 de Março), “Ensino Português relegado no plano inferior”, *Jornal Nô Pintcha*, Bissau, Opinião, p. 4.

UNITED NATIONS

1962 *Report of the Sub-Committee on the Situation in Angola (A/4978)*.

VANSINA, Jan

1966 *Kindoms of the Savana*, Madison, University of Wisconsin Press.

VVAA

1953 *Província de Angola – II Recenseamento Geral da População 1950*, Vol. I, Direção dos Serviços de Estatísticas, Luanda, Imprensa Nacional.

1977 *Relatório do Comité Central do MPLA, Orientações até 1980*, Luanda.

1977 *Teses do MPLA-PT, sobre a Educação*, DIP, Luanda.

1977 *Princípios para a Reformulação do Sistema de Educação e Ensino na RPA*, Luanda, MED.

1980 *Orientações Fundamentais para o Desenvolvimento Económico-Social de 1981/1985*. Conclusões do 2.º Congresso Extraordinário do MPLA-PT, Luanda, DIP.

1981 *Reformulação do Sistema de Educação e Ensino na República Popular de Angola e suas perspectivas*, Ministério da Educação, Luanda.

1982 (de 28 de Junho a 3 de Julho), *DECLARAÇÃO DE HARARE Conferência de Ministros da Educação e dos Ministros Encarregados da Planificação Económica dos Estados Membros de África* (Conclusões e Recomendações).

1986 *Relatório do Balanço realizado pelo Grupo de Prognóstico do Ministério da Educação da República Popular de Angola do Mês de Março ao Mês de Junho de*

1986 *Gabinete de Estudos para o Diagnóstico, Etapa Diagnóstica*, Luanda, MED.

1987 *Les Politiques de l'Education et de la Formation en Afrique Sub-Saharienne*, Paris, UNESCO.

1990 *Reformulação do Sistema de Educação e Ensino*, Gabinete de Estudos, Planos e Projectos, Luanda, Ministério da Educação.

1994 *Directrizes Para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*, Brasília, MEC/SEF/DPEF. 2.^a Ed.

1996 DECLARACION UNIVERSAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS, *Declaració de Barcelona*, Barcelona, Comitè de Seguiment.

1996 *Declaração Constitutiva da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa*, Lisboa, Ministério dos Negócios Estrangeiros.

1997 (Maio), *Angola Informação – Especial Economia*, Lisboa, Publicação n.º 4 da Embaixada de Angola em Portugal.

1997 (3 a 7 de Novembro), *Relatório final do II Simpósio sobre Cultura Nacional*, Luanda.

1997 (30 de Junho a 5 de Julho), *II Conferência Nacional do MPLA, Cultura, Objectivos no domínio das Línguas Nacionais*, Luanda.

1998 (13 de Julho), *Uma Política de Língua para o Português*, Conclusões do Curso de Verão realizado na Arrábida.

1998 (17 de Julho), *Segunda Cimeira dos Chefes de Estado e de Governo da CPLP/Conclusões*, Lisboa, Secretariado Executivo da CPLP.

1999 “Relatório do Desenvolvimento Humano”, *Tendências Demográficas*, PNUD, Trinova Editora.

1999 “Documentos”, *Estatutos da CPLP*, Lisboa, Secretariado Executivo da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

2000 *Guia do Mundo/2000*, Trinova Editora.

2000 (16 de Julho), *Resolução sobre o Instituto Internacional de Língua Portuguesa – IILP*; Secretariado Executivo da CPLP, Lisboa.

2000 *Declaração sobre Políticas do Género*, V Conselho de Ministros da CPLP, Secretariado Executivo da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, Lisboa.

2000 (5 a 8 de Junho), *Conclusões do Seminário para a Edificação do IILP/8 Povos, um entendimento*, Secretariado Executivo da CPLP, Lisboa.

s/d “La Langue Portugaise en Afrique”. *Travaux du Centre d’Etudes Hispaniques, Hispano-Américaines, Portugaises, Brasiéliennes et de L’Afrique d’Expression Portugaise*, Université de Haute Bretagne.

s/d *O Que é Alfabetizar?*, Paris, UNESCO – Departamento de informação do público.

WILENSKY, Alfredo Heitor

1968 *Tendências da Legislação Ultramarina Portuguesa em África*, Braga, Editora Pax.

WOHLGEMUTH, Patrícia

1963 *The Portugueses Territories and the United Nations*, New York, Carnegie Endowment for International Peace.

ZAU, Filipe

1997 *A pluralidade da Língua Portuguesa – “A Festa da Língua Portuguesa”*, 1997, Painel, Actas Publicadas pela Câmara Municipal de Sintra.

1997 “A problemática do Ensino Básico em Angola – Uma perspectiva pedagógica para o desenvolvimento”, *Revista Angola – Informação, Publicação da Embaixada de Angola em Portugal*, Ano II, n.º 2.

1997 “O Ensino do Português em Angola”, *II Encontro Nacional da APP (Associação de Professores de Português)*, *Actas* – Paulo Feytor Pinto (Coord.), Escola Superior de Comunicação Social, Lisboa.

1998 “O Instituto Internacional de Língua Portuguesa”, *Revista Bilingue “É Pá”*, Curso de Especialização de Português WS 97/98.

1998 “Palavra da Comunidade de Países de Língua Portuguesa”, in *IV Seminário Internacional de Literaturas de Língua Portuguesa*, realizada em Ilhéus (Estado da Bahia – Brasil) de 22 a 24 de Outubro de 1997 e publicada na *Revista do Centro de Estudos Portugueses Hélio Simões*, Universidade Estadual de Santa Cruz, Departamento de Letras, Anual, n.º 1.

1998 “A interferência das línguas africanas no ensino em língua portuguesa”, *Portugal Socialista (Revista do Órgão Central do Partido Socialista)*, Lisboa, Comunidade de Países de Língua Portuguesa – CPLP, Trimestral, n.º 216.

2000 “A interferência das línguas africanas e do Tetum 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.

ANEXOS

As respostas:

Respostas da professora Felisbela Matos¹, directora do colégio “Maria Montessori”, em 15/04/98:

“A inclusão das Línguas Africanas nesta instituição foi feita um pouco à revelia, porque estas ainda não estão inseridas nos currículos enviados pelo Ministério da Educação. Nós achámos que chegou a hora. O Ministério tem situações que condicionam isso e, da nossa parte, nós já as ultrapassámos. Por isso nós achamos que chegou a hora. Ainda não temos em todos os níveis... estamos numa fase experimental, que está a sair maravilhosamente, apenas para os alunos da 9.ª à 11.ª classe. Nós achámos que deveríamos facilitar os jovens que, por diversas razões, não tiveram a oportunidade de aprender uma língua africana, em casa ou na comunidade. Aqui têm a oportunidade de escrever e também de falar correctamente uma língua africana, porque pensamos que isto também faz parte da formação multifacética dos jovens. Nós vivemos num país de analfabetos. Essa é a realidade! Logo, é preciso alfabetizar. E, a alfabetização acontece geralmente na zona rural e não na zona urbana. Logo, gostaríamos muito de colocar os nossos alunos à disposição de uma campanha de alfabetização a ser feita no meio rural. Como é que eles iriam alfabetizar se não tivessem o domínio da língua? Achamos que isto faz falta não só aos alunos do “Montessori”, mas também aos alunos de todas as escolas, porque iria resolver o problema do analfabetismo. Nós somos um país de analfabetos e não vamos tapar o Sol com a peneira. A Língua Portuguesa não chegou ainda a muitos cantos. E, quando digo a muitos cantos, não digo por

¹ Por razões de ordem deontológica o verdadeiro nome da directora do colégio aparece aqui substituído por um pseudónimo.

exemplo ao fundo da província do Bié ou da província do Zaire. Aqui mesmo, na província de Luanda, em alguns bairros, há pessoas que têm muita dificuldade em falar Português e que podem ser alfabetizadas, sim! Por que não? Nós estamos a criar um complexo de inferioridade em relação à nossa própria língua materna... e, nós achamos que este “tabuzinho” aqui, pelo menos com os meus alunos vai acabar!

(...) A alfabetização para adultos deverá ser feita quer em Português quer em Línguas Africanas. Porque não? Se os meus alunos quiserem ajudar na alfabetização em Português um determinado povo, mas se não tiverem o domínio da Língua Africana falada por aquele povo, como o poderão fazer? E se eles (alunos) tiverem também a capacidade de escrever numa determinada Língua Africana, porque não ensinar a quem já a fala, a escrever também, nessa Língua Africana? Porque não? Acima de tudo nós temos que criar nos jovens o gosto pelas Línguas Africanas, para valorizarmos essas mesmas Línguas, como um elemento cultural do nosso país (...) Ninguém tem que sentir vergonha de falar Umbundo ou kimbundo. Porquê? E, por aquilo que me é dado a observar, os nossos jovens, aqui na escola, estão a criar o gosto por essas Línguas. Saem felizes da aula. É porque estão a gostar! (...) Nós fomos um bocado arrojadados. Não as introduzimos por opção. Introduzimo-las por obrigação. Quando tornámos por opção o Francês, não perguntámos a ninguém quem queria e quem não queria. Achamos que fazia falta ao currículo daqueles que iam posteriormente estudar para Portugal. Antes iam apenas com uma língua estrangeira e sentiam muitas dificuldades em ingressar no ensino superior por nunca terem dado Francês². Então incluímos o Francês para ajudar. Porque não incluir

² Nos actuais Planos de Estudos, os alunos só têm a obrigatoriedade de aprender uma só língua estrangeira – Inglês ou Francês. Normalmente a grande maioria dos jovens opta pelo Inglês.

também as nossas Línguas Africanas? Tivemos algum receio, no início..., Ficámos à espera que algum pai se manifestasse em contrário... Mas parece que não temos nenhum pai complexo neste aspecto e os miúdos estão motivados e felizes.

(...) Nesta primeira fase nós estamos com duas horas por semana. Esta aprendizagem é feita como uma actividade extra-escolar, no período oposto às aulas. (...) O extracto social dos alunos que frequentam esta escola é dos mais elevados. Esta escola é privada e os pais têm que ter proventos mensais, que lhes possibilitem ter os seus filhos matriculados nesta escola. Temos também em vista criar dois espaços, para, aos sábados os professores e os pais que queiram, possam aprender também Kimbundo e Umbundo. A escola vai custear isso (...) Por parte do Ministério não tivemos qualquer reacção. Nem negativa, nem positiva. Mas por parte do Ministro, por aquilo que tive a oportunidade de ouvir dele numa entrevista e pela maneira como ele se manifestou, julgo que está desejoso que esta situação também venha a acontecer nas escolas do Estado. Só terá que criar as condições. Para nós, que temos apenas duzentos alunos, foi fácil encontrar dois professores. Por vezes as pessoas podem falar as Línguas Africanas mas não podem ensiná-las, por não serem professores. Julgo que talvez o calcanhar de Aquiles do Ministério da Educação esteja aí.

(...) A primeira vez que eu trabalhei com crianças pequenas foi aqui em Luanda. Em Benguela sempre trabalhei no 3.º nível. E mesmo neste nível, quando por vezes recebíamos alunos que vinham dos municípios do Cubal..., da Ganda, nós sentíamos que as crianças tinham muita dificuldade. E às vezes bem nos apetecia sabê-las falar (as Línguas Africanas), para melhor nos entendermos. E víamos que o rendimento escolar não era o melhor, por causa desta situação – a dificuldade de comunicação. Porque, no meio rural onde se encontravam, eu acredito que os professores tivessem a capacidade de lhes explicar em Umbundo determinadas questões, mas na cidade nós não tínhamos essa possibilidade.

(...) Se os outros fazem (introdução das Línguas Africanas no ensino), porque é que nós não havemos de fazer? Segundo informações que tenho, vai-se à África do Sul fazem parte do currículo, os cabo-verdianos pensam fazê-lo com o crioulo e nós, porque não? Estamos aqui com este complexo de quê? De europeus? Não o somos!

Respostas do professor José Reis³, um dos responsáveis do Ministério da Educação, em 16/04/98:

– 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 nova maneira 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 na escola, quer seja fora delas, para benefício próprio da sociedade angolana. Porque se vai lá abaixo, a Catete, a cinquenta e tal quilómetros daqui e

³ Por razões de ordem deontológica, o seu verdadeiro nome aparece aqui substituído por um pseudónimo. Por outro lado, não é também especificada a sua actual responsabilidade no Ministério da Educação.

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. De modo que, para a vivência geral, para a preservação da nossa cultura, da nossa maneira de ver e de estar, eu acho que é muito importante, que alguém se debruce sobre o estudo, a preservação e até o ensino das Línguas Africanas. Agora, em relação à escola, se esta valoriza as nossas aquisições, se quer aflorar, se quer aumentar a educação que recebemos dos nossos pais, no seio da família, das associações primitivas – tais como a escola da circuncisão. A escola das famílias próximas, de jovens que nasceram no mesmo ano, na mesma época, de desgraças e de tragédias, ou de acontecimentos que marcam durante determinado tempo, alguma época em determinada sociedade – vai ter que acarinhar as línguas maternas. Como vamos fazer isso, com a diversidade linguística no nosso país? Julgo que isso não é grande problema. Se me perguntar, por exemplo, que língua é que se deve ensinar na escola Njinga Mbande, aqui em Luanda, relativamente às línguas africanas, eu era capaz de dizer, que se ensinasse uma língua diferente do meio da escola, porque parto do princípio que o menino já domina o Kimbundo. Então teria que se ensinar o Cokwe ou outra língua. E se isso não fosse viável, por questões económicas – e nós não estamos muito famosos neste momento, nunca estivemos, para estas coisas – vamos então ensinar a língua da região, na qual a escola está inserida. Por exemplo Kimbundo em Luanda, Umbundo em Benguela, Umbundo no Huambo, Kikongo no Soyo, Kikongo no Uíge... Mas mesmo assim, eu poderei arranjar um problema, caso o meu filho já domine o Kimbundo e eu, como funcionário for

transferido para o Uíge. Ele terá que aprender o Kikongo, logo isto vai atrapalhar...(?) Não vai! Porque as nossas Línguas têm quase todas elas, a mesma raiz Bantu. Logo há raízes profundas... há semelhanças profundas e, a filosofia Bantu, não difere muito de região para região. Pode haver uma ou outra “nuance” mais profunda numa região do que noutra, mas a filosofia Bantu é praticamente a mesma.

(...) há tempos estive no Leshoto, então identifiquei uma palavra, “Tuende”. Essa palavra significa em inglês, porque é a língua oficial lá “Let’s go”. Em Benguela e no Huambo significa, “Vamos embora”. No Uíge, em Mbanza Kongo e no Leste, na Lunda, regiões onde eu já estive, significa a mesma coisa “Vamos embora”. A raiz é a mesma, há apenas umas variações, inclusivamente na ortografia. Porque a ortografia foi feita pelos que sabiam ler. Os que sabiam ler eram os colonos... Assim como nós interpretamos a neve, como sendo o nosso nevoeiro aqui, o colono que escreveu as Línguas Africanas, escreveu-as levando-as para a língua mais próxima, que é a dele. Então há estas pequenas diferenças. Mas a pronúncia, o que a palavra encerra, é justamente a mesma coisa. Se o Ministério da Educação entender, um dia, reunir condições, para ensinar as Línguas Africanas, eu defendo essa ideia. No mínimo preservá-las e ensinar em Línguas Africanas, sobretudo nas primeiras classes, aquelas crianças que dominam a sua língua perfeitamente e que não conhecem nada do Português. A esses meninos devíamos começar a dar noções ou a consolidar noções sobre ciências da vida, matemática, Língua Portuguesa, etc., etc., com as Línguas Africanas. Não é fazendo recurso às Línguas Africanas. É em Línguas Africanas. Nesse exercício nós defendemos a coexistência. Há correntes segundo as quais, quem aprende uma língua deve mergulhar no seu ambiente para garantir sucesso. Mas eu penso que, se nós adoptarmos aquele exercício que em tempos existiu sobretudo no seio das igrejas: Uma língua primeira, que o aluno conhece, depois outra língua, para à

qual se deve dirigir o aluno. À medida que vamos avançando no tempo, nós vamos reduzindo a língua que o aluno conhece, fazendo maior insistência na língua para a qual se deve dirigir o aluno. Portanto a coexistência é importante. Tanto para o desenvolvimento económico, como para o desenvolvimento social, enfim...! Mas ensinar as Línguas Africanas para quê? E isto é importante. Primeiro, uma das razões que eu vejo, é o menino levar para o Português o que traz da sua casa, da sua família, da sua infância. Segundo, é necessário que o Governo crie condições favoráveis para o desenvolvimento das Línguas Africanas: normalizando-as e valorizando-as. É preciso que as Línguas Nacionais entrem nas acções do Estado, nos actos do Estado, nos documentos fundamentais do Estado. Por exemplo orientações, no aeroporto, nas paragens do autocarro, nos locais que as pessoas frequentem, pouco ou muito, e como se devem comportar nesses locais. É necessário, que haja orientações, haja instruções, haja cartazes, em Língua Portuguesa – não a nego – mas também na língua de influência dessa zona. Porque se não, de facto, ficamos apenas na primeira fase. Ou seja, aproveitar os conhecimentos que o menino traz, para o introduzir em Português e ficamos por aí. É uma questão de exploração e nada mais. Portanto é necessário que passemos à segunda fase: valorização das Línguas Africanas (...)

(...) A Namíbia e a África do Sul têm muita experiência no ensino da Línguas Africanas, visitámos escolas onde o ensino só se faz em Línguas Nacionais (...) a taxa de abandono escolar e de repetência diminuiria. (...) Os missionários, em Angola, doutrinavam em Línguas Africanas para melhor fazerem passar a sua mensagem. O mesmo acontecia com o comerciante rural, falava em Línguas Africanas para melhor vender os seus produtos (...).

Respostas do Dr. Augusto Jaime Jukuima⁴, Deputado da Assembleia Nacional Angolana pela UNITA, em 23/06/98:

(...) O debate da problemática de se preservar, de se valorizar o património linguístico africano em Angola e até mesmo, talvez, vamos a ponto de não só pensarmos na preservação e na valorização... eu direi mesmo, que agora lutamos para conferir um Estatuto às nossas Línguas. Há uma terminologia bastante consagrada às ditas Línguas Nacionais. Mas afinal, a serem Nacionais que Estatuto é que têm? Eu penso, que esta problemática pode ser abordada a vários níveis.

Naturalmente aqui há preocupações mais voltadas para o Sector da Formação, da Educação... mas há ainda uma dimensão, que, diremos mesmo, já levanta questões da nossa própria soberania. Que Línguas é que os Angolanos falam? Que Estatuto é que têm? O que é que confere à Língua Portuguesa, que nós herdámos da colonização e que naturalmente ficou em Angola... portanto, porque não conferir, também, a algumas línguas de grande comunicação em Angola o Estatuto de Línguas Oficiais? E a serem também oficiais, então quais são as atribuições específicas que vão ter, para se tornarem mesmo oficiais? Eu direi que, no meu entender, o debate ainda merecerá ser aprofundado. É verdade que para problemas tão estratégicos como é o caso da língua, não nos esqueçamos que há historiadores que sustentam que, da grande civilização Bantu, as grandes relíquias que ficaram: ficou o tambor... ficou a teatralização da dança e ficaram as nossas Línguas. E quando se trata de Línguas Africanas em Angola, mormente as línguas Bantu, são as línguas, que segundo o estudo feito pela UNESCO, sobre línguas ameaçadas no Mundo, as nossas também se encontram incluídas. Eles consideram-nas línguas autónomas, embora sem grande expansão. Ora, daí surge esta preocupação, de conferirmos, seriamente, um Estatuto legal

⁴ Por razões de ordem deontológica, o verdadeiro nome deste deputado foi substituído por um pseudónimo, de modo a não expor o político em causa.

às Línguas. Às declarações de intenções no discurso político, de preservação e de valorização, nós ficamos muito agradecidos, mas pensamos que isso só não basta porque, mesmo para descolonizarmos o angolano em termos de complexo linguístico, ainda se passa necessariamente pelo Estatuto a ser conferido às nossas Línguas Maternas. E diremos que, em termos de defesa das Línguas, muitas vezes há correntes que conotam a defesa dessas Línguas Africanas com um certo chauvinismo, outros até com uma certa ingenuidade – afirmando que são línguas que à primeira vista parecem não criarem pontes para o mundo moderno – mormente faz-se a globalização crescente, levando alguns a falarem de forma irónica do tal inglês que é veiculado pela Internet..., Mas nós pensamos que, num Mundo onde de facto existe a globalização, tem que haver necessariamente espaço para a afirmação das nossas identidades nacionais. E as Línguas são, de facto, no nosso caso, sobretudo, uma das relíquias que deverá merecer, não só a preservação, não só a valorização, mas um Estatuto legal, para poderem ser inseridas no ensino. E quando falamos no ensino: primeiro terá que haver um debate amplo a nível nacional, para consagrar esse Estatuto de legalidade... eu até iria mais longe... não pretendendo talvez imitar o exemplo sul-africano... Mas é na nossa Constituição, junto dos símbolos nacionais, que a questão das Línguas devia ser consagrada, para depois passarmos a um debate de pedagogos, sociólogos, educadores..., no sentido de vermos então, como é que nós as vamos inserir no ensino. Como é que vamos numa certa medida, balançar e equilibrar melhor a questão do ensino do Português, de um lado e, do outro, das Línguas Africanas.

Neste debate tínhamos ainda que ver, como é que num país multicultural e multilíngue, vamos abordar a questão, que línguas deverão ser ensinadas, para que crianças? Para dar um exemplo prático, eu participei de uma experiência-piloto

no *Kuando Kubango*⁵, onde se tinha levantado muito seriamente a questão da inserção das línguas africanas na escola. Mas nós tivemos algumas áreas onde havia dois, três, quatro grupos etnolinguísticos presentes. E a política que queríamos adoptar, nessa experiência-piloto, assentava na obrigatoriedade de aprendizagem de pelo menos uma língua africana. A conselho dos pais, o aluno era orientado para uma das Línguas. Mas, quando houvesse mais de cinco ou seis amostras de crianças originárias de diversos grupos etnolinguísticos, devia haver, no mínimo três, a serem seleccionadas em função da percentagem da origem etnolinguística dos alunos. O que quer dizer: se estivermos, numa área, onde exista o Kimbundo, o Umbundo, o Nganguela, o Cokwe, o Cuanhama, devíamos escolher só três e haver opção para essas três, de acordo com a orientação dos pais. Levanta-se também a questão, com que Língua começar? Há a questão dos alfabetos. Por um lado temos o alfabeto latino, por outro lado temos o alfabeto bantu com toda a problemática de dígrafos, etc., etc... Então é preciso ver com que alfabeto e com que língua materna começar. Tanto uma como outra dão para o começo, só que não pode haver colisão. Portanto, de acordo com a experiência que tivemos, só depois do terceiro ano de escolaridade, a consolidar-se o alfabeto em Língua Portuguesa, é que passamos a dar a Língua Africana, já com uma vantagem. Como a base alfabética de princípio é quase a mesma, então eram só os acréscimos. E também, com a contribuição dos professores mais apropriados para preservar o acento, porque para se estudar uma língua tem que ser observada a sua fonética, fonologia, etc.

De maneira que, como primeira aproximação desta problemática, eu queria sintetizar o meu pensamento:

⁵ Embora o entrevistado não o tenha afirmado, depreende-se que esta experiência-piloto tenha sido efectuada na Jamba, ex-Quartel General da UNITA, antes da realização das primeiras eleições livres e democráticas realizadas em Angola, em Setembro de 1992.

Devemos ultrapassar o debate de preservar e de valorizar as Línguas. Mas sim, de pugnarmos e consumarmos o Estatuto legal para estas Línguas. Esta problemática deve ser amplamente debatida a nível nacional, porque envolve todas as sensibilidades e, para qualquer programa deste peso, a não envolver as partes representativas, são programas que estão condenados ao fracasso, quer seja para um objectivo de ensino, quer seja para um objectivo dos média, quer seja para um objectivo político, quer seja para um objectivo, no fundo, do desenvolvimento, porque 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 e que se pode passar a verdade. São experiências... Eu estava a sintetizar.., por outro lado, a questão da inserção no ensino, nos média e noutros sectores da actividade. Eu, para mim, seria a consequência desta grande etapa. Eu penso que é o desafio maior, que não só Angola enfrenta mas também outros Países de Língua Oficial Portuguesa.

(...) Uma coabitação entre as Línguas Africanas e o Português não só é possível, como é mesmo necessária. Subscrevo inteiramente Amílcar Cabral, quando este dizia que o Português foi a herança mais preciosa que tivemos da colonização. O Português chegou às nossas terras, o Português ficou nas nossas terras e o Português está a ser enriquecido nas nossas terras. O Português ficou. Agora o

problema maior que temos, no caso de Angola, que é talvez onde eu tenho maior autoridade para falar, é que, muitas vezes, alguns falantes de Língua Portuguesa, que tiveram o Português como língua materna, eles pensam que a afirmação da angolanidade, passa pelo domínio sofisticado da Língua Portuguesa, quase a tentarem aproximar-se do padrão alfacinha. Não é necessário. Não só não é necessário como não é possível. Porque o verdadeiro Português africano ou angolano, se me permite a expressão, será mesmo aquele Português, que vai resultar... e vai ser a variante angolana do Português. Esta é que vai ser a nossa contribuição para este passo da Lusofonia. E não o mimetismo muito apegado à norma. Vemos o caso brasileiro (...) A coabitação é possível. Mas uma coabitação, que se tem que equacionar num contexto novo. Num contexto em que já não haverá, nem vamos criar complexos, àqueles que só entendem Português e não o falam, porque não é culpa deles; mas também, por outro lado, não cairmos naquele regionalismo tacanho, de cristalizarmos nas nossas Línguas e não utilizarmos o Português, para criarmos pontes para o mundo moderno. E está provado que as sociedades mais livres e talvez mesmo as sociedades do futuro vão assentar em bases multilíngues e multiculturais e não o contrário.

Respostas da Sra D.^a Firmina Sousa⁶, responsável do Ministério da Educação, em 16/04/98:

– Não há ainda uma política definida para a introdução das Línguas Africanas de Angola no Ensino de Base Regular. Agora no que diz respeito à Educação de Adultos, o que eu posso dizer é que nós, neste momento, estamos já a fazer a alfabetização em cinco Línguas Africanas. Temos, inclusive, já manuais elaborados nessas cinco Línguas e existe já um

⁶ Por razões de ordem deontológica, o verdadeiro nome desta responsável foi substituído por um pseudónimo. Também propositadamente, foi ocultada a função que actualmente a mesma exerce no Ministério da Educação.

trabalho prático que está a ser elaborado. O Ministério tem uma equipa técnica, muito competente, que desenvolveu todo o trabalho de concepção e elaboração dos manuais e neste momento passámos para uma outra fase, que é a troca de experiências com outros países africanos, que também fazem a alfabetização em Línguas Africanas. Visitámos já o Mali, onde ganhámos alguma experiência e vamos visitar dentro de dias o Senegal com o mesmo objectivo. Para nós a alfabetização em Línguas Africanas é extremamente importante, uma vez que a maior percentagem de analfabetos vive em zonas rurais, onde as Línguas Africanas são as suas línguas primeiras e consideramos que fazendo a alfabetização na sua língua materna, mais rápida e facilmente obtemos resultados. Esse trabalho está em curso. Aqui em Luanda há alguns exemplos concretos que poderá verificar, de trabalho em Língua Kikongo, principalmente com mulheres. Na província do Bengo há outra experiência também muito interessante; no Cunene também há trabalho de alfabetização em Língua Cuanhama que está a ser feita até em parceria com a Namíbia. São experiências que nós estamos a iniciar, considero eu, e que precisam de um melhor tratamento e de uma maior sistematização. De qualquer forma os resultados obtidos até agora são encorajadores, para nós continuarmos, para nos enriquecermos e para nos consolidarmos.

(...) Considero que ainda é muito cedo para nós podermos dizer que sim, de uma forma definitiva (a alfabetização e a introdução das Línguas Africanas no Ensino de Base Regular), mas considero também que as experiências que estamos a ter com a alfabetização em Línguas Africanas para os adultos, podem servir de base para outros estudos, que nos possam conduzir, a uma introdução paulatina das Línguas Nacionais no Ensino de Base Regular, portanto destinadas às crianças. É uma questão de muito estudo, de alguma investigação e depois da definição de uma política que possa realmente institucionalizar as Línguas Africanas

no ensino de uma forma obrigatória, como opção... Enfim, ainda há muito que fazer, muitas definições a encontrar.

Respostas da Dra. Antónia Manuela de Castro⁷, responsável do Ministério da Cultura, em 19/04/98:

– A questão das Línguas Africanas em Angola, torna-se uma questão de primordial importância, porque tem a ver com a identidade cultural nacional e tem a ver com a angolanidade. Observando o nosso país em toda a realidade cultural que ele é, nós temos uma comunidade rural falante, primeiramente, das Línguas Africanas e, secundariamente, domina o Português. Portanto todo o processo de aquisição de instrução, que se processa na Língua Portuguesa, tem um mecanismo muito complexo. Porque as pessoas, as populações de uma maneira geral, têm que fazer uma conversão de valores e, simultaneamente, uma aquisição de novos valores. Portanto as pessoas estão expostas a uma dupla agressão. Há todo um mecanismo que se tem que processar de uma forma violenta e que dificulta a aquisição do Sistema de Ensino em Português. Penso que se a adopção do ensino em Línguas Africanas se verificar, com mais urgência e efectivamente, essas populações enriqueceriam muito mais a língua materna e mais facilmente iriam adquirir a Língua Portuguesa. O Português não deixa de ser um património que se adquire e logicamente um enriquecimento. A questão da política nacional, não tem a ver com a rejeição de um elemento novo. Tem a ver com a não valorização de um elemento que é materno. Portanto, tem estado a haver um trabalho muito próximo com o Ministério da Educação, para que com o “Instituto de Línguas Nacionais” se encontrem os mecanismos de adopção e aplicação de todo o material investigado, no sistema regular de ensino. Penso que a

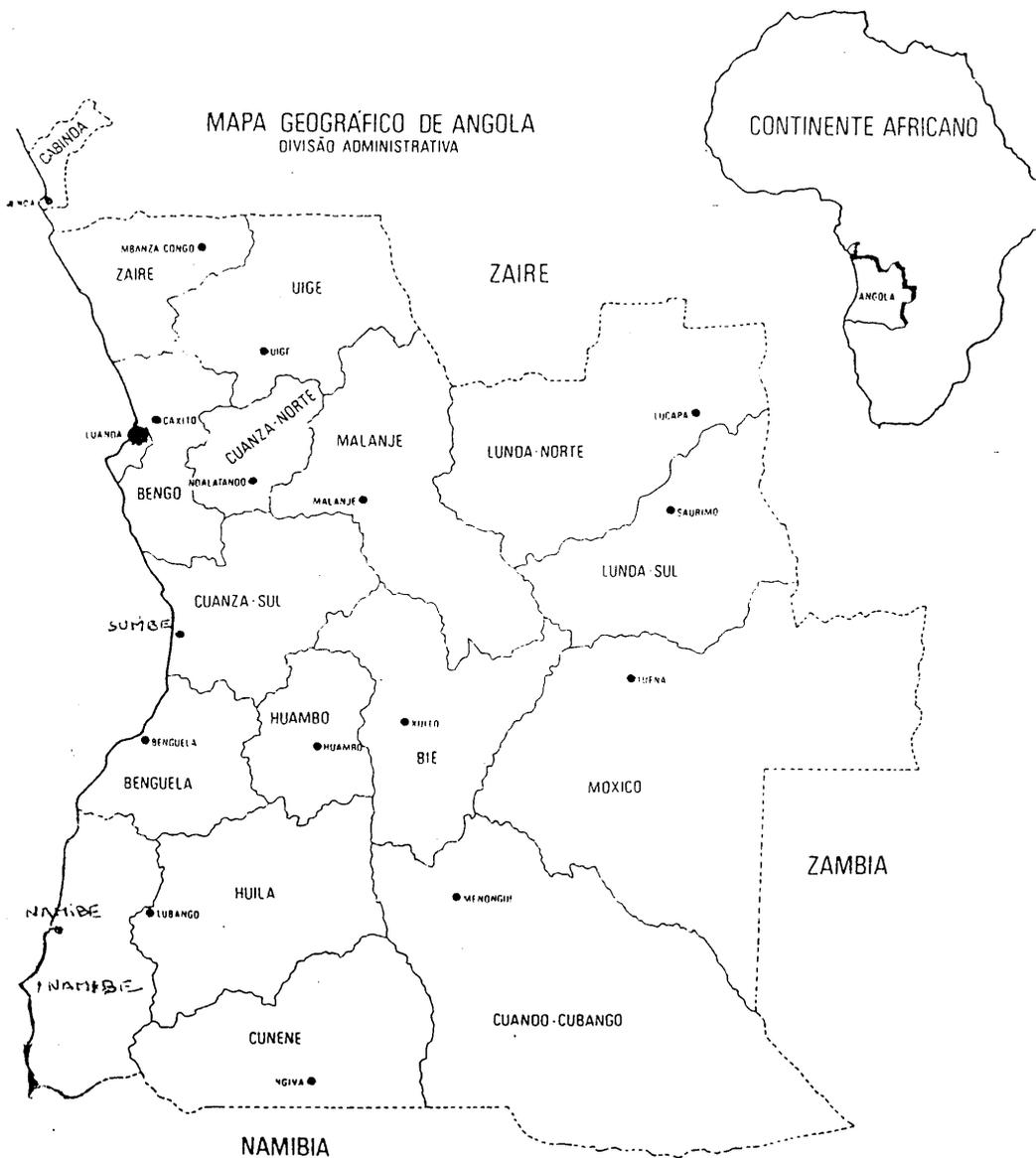
⁷ Por razões de ordem deontológica o verdadeiro nome desta responsável do Ministério da Cultura, foi substituído por um pseudónimo. Propositadamente, também foi ocultado o cargo que exerce naquele Ministério.

política que o Ministério da Educação tem como prioritária, será a formação de formadores, para depois se passar a aplicação do ensino em Línguas Africanas. É uma questão que ainda tem que ser amadurecida do ponto de vista da legislação, mas não deixa de ser um problema com que nos confrontamos sistematicamente. Porque se vai cada vez mais perdendo valores, que têm a ver com a ancestralidade e a essência da cultura angolana e depois, se tivermos em conta todos os factores sociais, guerras, deslocados..., que caracterizam a sociedade angolana de há uns anos a esta parte, nós vamos ver que, cada vez mais, vamos perdendo todo um potencial, todo um acervo, que não tem retorno: os velhos vão morrendo, com eles vão as tradições..., há todo um trabalho de pesquisa de tradição oral que não é feito..., os meios financeiros não são muito avultados, nem disponibilizados para se movimentar todo esse mecanismo, infelizmente também não somos muito dotados de técnicos especializados nessas áreas, portanto é uma complexidade de problemas que concorrem para que a assunção das Línguas Africanas no Sistema Regular de Ensino seja cada vez mais adiada ou ainda não tenha sido cabalmente assumida. Do ponto de vista político foi assumida como uma necessidade, uma urgência, mas do ponto de vista prático, não estão reunidas as condições para se materializar este projecto. O Ministério da Cultura continua a trabalhar no âmbito da pesquisa da tradição oral, de recolha de elementos a nível nacional, com seminários regionais, com acertos regionais com a Namíbia, a África do Sul, com quem temos com quem temos uma fronteira falante do mesmo léxico e estamos a tentar enriquecer com as experiências destes países, onde as Línguas Africanas são matéria inserida no programa regular. Toda a gente fala a língua materna na Namíbia, toda a gente ou quase toda a gente fala a língua materna na África do Sul. Em Angola temos um caso muito importante, desenvolvido por uma missão católica no Cunene, onde as pessoas foram alfabetizadas em língua materna, mas não

sabem falar nem escrever em Português. Portanto as pessoas são falantes e alfabetizadas na língua materna. Os editais, as informações oficiais são todas feitas em língua materna e o Português não é uma língua adquirida pela maioria da população. Ali praticamente não se fala Português, fala-se Cuanhama. Foi uma experiência muito curiosa e interessante, que nós verificámos. Temos conhecimento de uma outra experiência feita em Cabinda, onde um sistema de alfabetização em Línguas Africanas foi aplicado durante longos anos e se verificou a sua eficiência. É um programa integrado de aquisição de valores. As pessoas são alfabetizadas na língua local, o Ibinda, e a partir desta língua rapidamente entram na alfabetização do Português ou de outra língua qualquer. Portanto, é muito mais fácil este percurso, do que a pessoa ser “agredida” pela aquisição de um léxico que não domina, que não lhe é familiar (...)

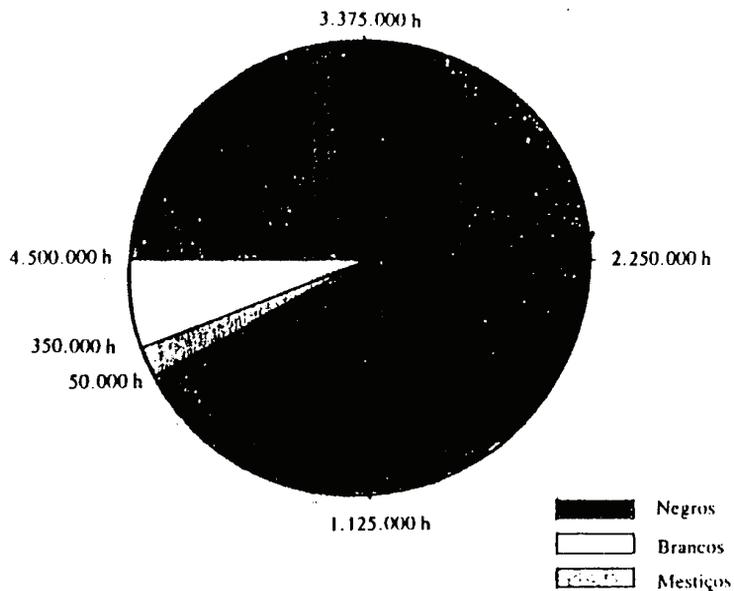
(...) São experiências, várias hipóteses foram levantadas para se adoptar uma medida no país..., mas penso que é necessário assumi-la de facto. O órgão reitor, o Ministério da Educação, penso que terá que encontrar o momento para aplicar essa política.

Fig. A.1 – Angola no contexto africano



Fonte: João Vicente Martins, in *Crenças, Adivinhação e Medicina Tradicionais dos tutchokwe do Nordeste de Angola*.

**Fig. A.2 – Diagrama da População Africana e Europeia
(Em milhões de habitantes)**



Fonte: *Anuário Estatístico do Ultramar*, Lisboa, 1961.

EVANGELHO

DE

S. MATEUS

EM

KIMBUNDU

DICIONÁRIO COMPLEMENTAR

PORTUGUÊS — KIMBUNDU — KIKONGO

(LINGUAS NATIVAS DO CENTRO E NORTE DE ANGOLA)

COMPILADO

POR

P.^e António da Silva Maia

MISSIONÁRIO SECULAR DA ARQUIDIOCESE

DE

LUANDA — ANGOLA



COOPERAÇÃO PORTUGUESA

RESULTADOS GERAIS DO APROVEITAMENTO DOS MONITORES NO

1º CURSO INTENSIVO

	monitores efectivos		monitores participantes		Total de aprovados																		
	Nº	%	Nº	%	a 1 disciplina		a 2 disciplinas		a 3 disciplinas		a 4 disciplinas		em LP		EM MAT		EM C.N.		EM C.S.		Total aprovados		
					Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº
Benque- la	2648	889	71	113	6	263	14	549	28	934	49	706	90	1154	77	1729	192	1154	61	1040	97	49	3
Bié	1018	831	82	123	15	152	18	173	21	325	39	610	73	523	63	653	79	463	56	772	94	53	6
Gabinda	245	193	79	32	17	45	24	40	21	46	24	110	57	103	53	144	75	84	44	132	68	61	32
Huambo	4897	3470	71	892	196	645	185	654	19	731	22	1717	57	1198	39	1691	55	1236	42	202	79	733	21
Huíla	1965	1799	92	209	11	295	16	410	23	640	34	1005	62	993	59	1211	74	742	45	1522	95	277	15
Kwanza SUL	1431	756	53	274	36	224	30	194	26	219	29	726	96	561	74	732	97	1411	34	586	77	168	22
Luanda	718	593	83	107	18	96	16	110	19	179	30	371	63	330	52	483	81	320	54	492	83	101	17
Malanje	2831	1681	66	225	11	350	18	539	28	582	30	773	41	751	40	768	41	459	23	176	91	165	9
Mocim- bides	300	248	73	36	16,5	44	20	56	26	37	17	133	61	113	52	134	61	78	36	185	85	33	15
Uíge	1991	1366	69	171	13	297	22	333	24	452	33	656	48	759	56	995	73	592	43	1056	92	119	8
Zaire	185	166	90	31	19	32	19	37	22	47	28	95	57	90	54	135	81	187	52	147	39	19	11
Total	18320	13102	74	1999	15	2444	13	3067	23	4182	31	7902	59	6859	31	8675	65	5605	42	11388	48	1774	134

RESULTADOS GERAIS DO APROVEITAMENTO DOS MONITORES
NAS PRIMEIRAS PROVAS DE RECUPERAÇÃO

PROVÍNCIAS	a) Apud. Inscritos		b) Apud. Participantes		TOTAL DE MONITORES RECUPERADOS EM:						TOTAL DE MONITORES NÃO RECUPERADOS EM:						OBSERVAÇÕES				
	Nr	%	Nr	%	L.P.		M.A.T.		C.N.		C.S.		L.P.		M.A.T.			C.N.		C.S.	
					Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%		Nr	%	Nr	%
BENGUELA	2 092	4632	79	389	36	491	30	945	37	504	30	1069	64	1169	30	713	43	1454	69		
BIE	854	326	35	167	25	139	25	308	47	47	12	500	75	419	75	349	35	489	89		
CABINDA	1 377	122	78	69	56	69	55	93	76	34	44	53	44	53	44	29	24	68	36		
HUAMBRO	4 580	4090	89	1089	52	2149	63	1333	55	934	26	988	48	342	37	1024	49	2640	74		
HUILA	1 689	1219	72	528	52	528	48	303	65	421	39	531	48	375	52	372	32	649	61		
KWANZA-SUL	931	685	74	376	60	332	62	303	31	292	53	244	40	269	47	113	19	235	47		
LUANDA	5 555	498	90	161	41	105	31	233	52	82	24	232	59	236	69	197	42	259	72		
HALAMBE	20631	1590	60	786	48	604	41	811	55	565	44	864	52	798	59	614	44	725	36		
MOÇÂNESES	2335	189	80	58	40	29	21	61	41	40	43	37	60	97	79	90	59	53	57		
UNSE	1524	1043	68	394	51	422	51	670	72	274	40	372	49	412	49	257	28	409	60		
SAZAIRE	190	149	78	162	82	90	78	119	58	77	71	22	18	35	22	16	12	32	29		
TOTAL	16458	11963	77	4379	37	4949	41	5710	48	3310	28	14902	41	4993	42	3304	32	6738	56		

a) Esta cifra refere-se apenas ao número de inscrições que deverão fazer provas de recuperação

b) Esta cifra refere-se ao número de inscrições que fizeram provas de recuperação

Fonte: Departamento de Superação da Direcção Nacional de Formação de Quadros de ensino do Ministério da Educação

-SENHORES RESPONSÁVEIS DO SECTOR DE EDUCAÇÃO
-CAROS PROFESSORES
-MINHAS SENHORAS E MEUS SENHORES

Os nossos melhores cumprimentos

O questionário em anexo tem por objectivo obter a vossa franca opinião sobre os assuntos que a seguir apresentamos. Contamos sobretudo com a vossa experiência nas escolas do ensino de base do 1º nível, para encontrarmos mecanismos apropriados, com vista à reformulação futura do nosso sistema de educação e ensino em Angola.

Responda, se possível, a todas as perguntas que apresentamos, nesse mesmo questionário e, se preferir, não se sinta obrigado a identificar-se.

No entanto, estamos em querer, que a sua melhor colaboração ajudará o seu e nosso trabalho futuro, assim como uma melhor escola e uma melhor aprendizagem, para os nossos filhos.

Isso estamos certos, constitui no fundo o que todos nós desejamos.

Por isso contamos consigo.

Muito Obrigado

*Grupo de Estudos Pedagógicos
em Administração Escolar*

RESPONSÁVEIS E DOCENTES DO
SECTOR DA EDUCAÇÃO

Província _____

A - IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____ Idade _____

Naturalidade _____ Província _____

1 - NÚMERO DE ANOS AO SERVIÇO DA EDUCAÇÃO:

- 1.1 menos de 5 anos
1.2 de 5 a 10 anos
1.3 de 11 a 15 anos
1.4 de 16 a 20 anos
1.5 mais de vinte anos

2- CATEGORIA PROFISSIONAL NO SECTOR DA EDUCAÇÃO:

(assinale com uma ou mais cruces a situação que melhor se identifique com a sua actividade)

- 2.1 a nível comunal. Defina _____
2.2 a nível provincial. Defina _____
2.3 a nível nacional. Defina _____
2.4 apenas a nível de docência actual ou anterior
2.4.1 na pré-escolar
2.4.2 nos 4 anos seguintes de escolaridade do 1º nível

3 - HABILITAÇÕES LITERÁRIAS:

- 3.1 menos de 6 anos de escolaridade
3.2 entre 7 e 8 anos de escolaridade
3.3 entre 9 e 10 anos de escolaridade

- 3.4 entre 11 e 12 anos de escolaridade
- 3.5 com formação universitária, mas sem bacharelato
- 3.6 com formação universitária a nível de bacharelato
- 3.7 com formação universitária a nível de licenciatura
- 3.8 com formação universitária a nível de pós-graduação

4 - EXPERIÊNCIA ACTUAL E ANTERIOR EM SALA DE AULA NO NOSSO PAÍS:

[marque uma cruz na(s) resposta(s) que considere mais adequada(s)]

- 4.1 a nível da pré-escolar
- 4.2 a nível escolar no âmbito do 1º nível de escolaridade
- 4.3 a nível da pré-escolar e do 1º nível de escolaridade
- 4.4 em outros níveis de escolaridade
- 4.5 nenhuma experiência anterior em sala de aula

5 - TIPO DE EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA:

- 5.1 apenas no meio urbano
- 5.2 no meio urbano e suburbano
- 5.3 no meio urbano e meio rural
- 5.5 apenas no meio rural
- 5.6 nenhuma experiência em sala de aula

B - OPINIÃO DE ACORDO COM A(S) EXPERIÊNCIA(S) PROFISSIONAL(NAIS) ATRÁS MENCIONADAS:

6 - NUMERE DE ACORDO COM A SUA OPINIÃO E POR ORDEM DECRESCENTE DE IMPORTÂNCIA, AS PRINCIPAIS RAZÕES DO FRACO RENDIMENTO ESCOLAR DO NOSSO SISTEMA DE ENSINO, PRINCIPALMENTE NO ENSINO DE BASE DO 1º NÍVEL.

(o nº1 deve indicar o factor de maior importância, o nº2 o seguinte e assim sucessivamente)

6.1 - NO MEIO URBANO E SUBURBANO:

- 6.1.1 deficiente preparação dos professores
- 6.1.2 falta de material didáctico e/ou métodos adequados de ensino
- 6.1.3 inadequação dos manuais de estudo para os alunos
- 6.1.4 fraca assimilação dos alunos por não entenderem o que o professor transmite nas suas aulas
- 6.1.5 deficiente sistema de avaliação dos alunos
- 6.1.6 pouca ou nula motivação dos alunos para a aprendizagem
- 6.1.7 todas as razões anteriormente apresentadas ou apenas algumas conjugadas

diga quais:

- 6.1.8 nenhuma das afirmações mencionadas, mas outras

diga quais:

6.2 - NO MEIO RURAL:

- 6.2.1 deficiente preparação dos professores
- 6.2.2 falta de material didactico e de métodos adequados de ensino
- 6.2.3 inadequação dos manuais de estudo para os alunos
- 6.2.4 fraca assimilação dos alunos por não entenderem correctamente aquilo que o professor transmite na aula
- 6.2.5 deficiente sistema de avaliação dos alunos
- 6.2.6 pouca ou nula motivação dos alunos para a aprendizagem
- 6.2.7 todas as razões anteriormente apresentadas ou apenas algumas conjugadas

diga quais:

- 6.2.8 nenhuma das afirmações atrás mencionadas, mas outras

diga quais:

7 - CONSIDERANDO O FACTOR LINGUÍSTICO, DIGA-NOS COMO CARACTERIZA O NÍVEL DE COMUNICAÇÃO ENTRE PROFESSOR/ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM.

(escolha apenas uma opção, utilizando apenas UMA CRUZ)

7.1 - NO MEIO URBANO/SUBURBANO:

- 7.1.1 optimo
- 7.1.2 muito bom
- 7.1.3 bom

- 7.1.4 regular
- 7.1.5 fraco
- 7.1.6 mau
- 7.1.7 não existe qualquer comunicação

7.2 - NO MEIO RURAL:

- 7.2.1 optimo
- 7.2.2 muito bom
- 7.2.3 bom
- 7.2.4 regular
- 7.2.5 fraco
- 7.2.6 mau
- 7.2.7 não existe qualquer comunicação

C - UTILIZAÇÃO DAS LÍNGUAS NACIONAIS AFRICANAS NO ENSINO

B - NA SUA OPINIÃO, PARA MELHORAR O NÍVEL DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NAS ESCOLAS DO 1º NÍVEL DE ENSINO, O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DEVERIA:

B.1 - NO MEIO URBANO E SUBURBANO:

- B.1.1 introduzir o ensino das línguas nacionais africanas em todas as escolas do ensino de base do 1º nível

justifique:

8.1.2 introduzir o ensino das línguas nacionais africanas apenas em algumas escolas do ensino de base

quais e porquê?

8.1.3 não introduzir o ensino das línguas nacionais africanas e aumentar a carga horária da língua portuguesa, para uma melhor aprendizagem, na pré-escolar e no ensino de base do 1º nível

justifique:

8.1.4 introduzir o ensino das línguas nacionais africanas paralelamente ao da língua portuguesa, sobretudo para as crianças que não tiveram esta última, como língua primeira ou materna

justifique:

8.1.5 deixar tudo como está, ou seja, não introduzir as línguas nacionais africanas no ensino

justifique:

8.1.6 outras razões, para além das já apresentadas, que justifiquem, ou não, a utilização das línguas nacionais africanas nas escolas do ensino de base do 1º nível

diga quais:

8.2 - NO MEIO RURAL:

8.2.1 introduzir o ensino das línguas nacionais africanas em todas as escolas do ensino de base do 1º nível

justifique:

8.2.2 introduzir o ensino das línguas nacionais africanas apenas em algumas escolas do ensino de base

quais e porquê?

8.2.3 não introduzir o ensino das línguas nacionais africanas e aumentar a carga horária da língua portuguesa, para uma melhor aprendizagem, na pré-escolar e no ensino de base do 1º nível

justifique:

8.2.4 introduzir o ensino das línguas nacionais africanas paralelamente ao da língua portuguesa, sobretudo para as crianças que não tiveram esta última, como língua primeira ou materna

justifique:

8.2.5 deixar tudo como está, ou seja, não introduzir as línguas nacionais africanas no ensino

justifique:

8.2.6 outras razões, para além das já apresentadas, que justifiquem, ou não, a utilização das línguas nacionais africanas nas escolas do ensino de base do 1º nível

diga quais:

FEITO EM _____ AOS ____ / ____ / ____

ASSINATURA _____

CAROS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Os nossos melhores cumprimentos

Porque gostaríamos de conhecer as suas preocupações em relação à educação do(s) seu(s) filho(s), de modo a podermos corrigir algumas das dificuldades que os mesmos encontram na(s) escola(s), responda-nos ao seguinte questionário.

Só participando connosco melhor o ajudaremos

Muito Obrigado

*Grupo de Estudos Pedagógicos em
Administração Escolar*

ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Província _____

A - IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____ Idade _____

Naturalidade _____ Província _____

Profissão _____ Habilitações Literárias _____

B - SOBRE A QUALIDADE:

(Assinale com uma cruz a situação que melhor se adapte à sua situação)

1 - a qualidade dos estabelecimentos de ensino de base, que os seus filhos frequentam são de um modo geral:

1.1 optimos

2.2 muito bons

2.3 bons

2.4 regulares

2.5 maus

2.6 péssimos

diga porquê:

C - SOBRE A QUALIDADE DOS PROFESSORES

2 - os professores do(s) seu(s) filho(s) são:

(Se tiver filhos em diferentes escolas do ensino de base do 1º nível assinale a sua opinião, por cada uma delas, nos respectivos quadrados).

2.1 ótimos

2.2 muito bons

2.3 bons

2.4 regulares

2.5 maus

2.6 péssimos

diga porquê:

D - SOBRE A APRENDIZAGEM

3 - o(s) seu(s) filho(s) aprende(m) o que se ensina na escola:

(Se tiver filhos em diferentes escolas do ensino de base do 1º nível assinale a sua opinião, por cada uma delas, nos respectivos quadrados).

3.1 muito bem

3.2 bem

3.3 com certa dificuldade

3.4 pouco

3.5 nada

diga porquê:

E - SOBRE A COMUNICAÇÃO EM CASA

4.1 - o(s) seu(s) filho(s) falam português:

[escolha a(s) resposta(s) de acordo com as diferentes realidades do(s) seu(s) filho(s)]

4.1.1 com toda a gente

4.1.2 com os avós

4.1.3 com os pais

4.1.4 com os tios

4.1.5 com os irmãos

4.1.6 com os amigos

4.1.7 com os vizinhos

4.1.8 com o(s) professor(es)

4.2 - o(s) seu(s) filho(s) falam línguas nacionais africanas com:

[escolha a(s) resposta(s) de acordo com as diferentes realidades do(s) seu(s) filho(s)]

4.2.1 com toda a gente

- 4.2.2 com os avós
- 4.2.3 com os pais
- 4.2.4 com os tios
- 4.2.5 com os irmãos
- 4.2.6 com os amigos
- 4.2.7 com os vizinhos
- 4.2.8 com o(s) professor(es)
- 4.2.9 não falam línguas nacionais africanas

F - SOBRE A COMUNICAÇÃO NA ESCOLA

5 - o(s) seu(s) filho(s) compreendem bem o professor:

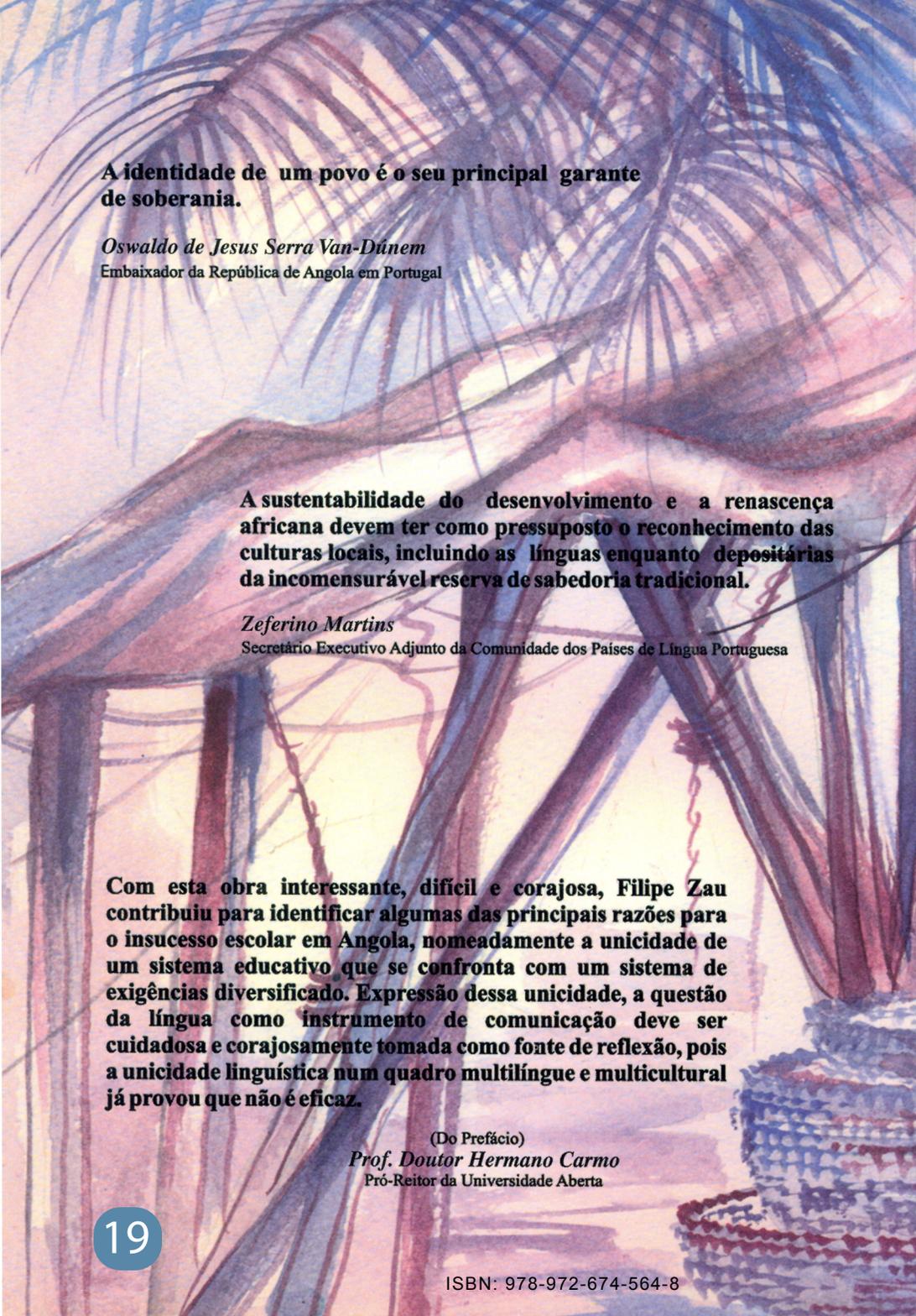
- 5.1 quando só fala em português
- 5.2 quando fala em português e às vezes em línguas nacionais africanas
- 5.3 quando fala mais em línguas nacionais africanas do que em português
- 5.4 quando só fala em línguas nacionais africanas

DATA: ___/___/___

ASSINATURA _____

Composto e maquetizado
na **UNIVERSIDADE ABERTA**

Lisboa, 2002



A identidade de um povo é o seu principal garante de soberania.

Oswaldo de Jesus Serra Van-Dúnem
Embaixador da República de Angola em Portugal

A sustentabilidade do desenvolvimento e a renascença africana devem ter como pressuposto o reconhecimento das culturas locais, incluindo as línguas enquanto depositárias da incomensurável reserva de sabedoria tradicional.

Zeferino Martins
Secretário Executivo Adjunto da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

Com esta obra interessante, difícil e corajosa, Filipe Zau contribuiu para identificar algumas das principais razões para o insucesso escolar em Angola, nomeadamente a unicidade de um sistema educativo que se confronta com um sistema de exigências diversificado. Expressão dessa unicidade, a questão da língua como instrumento de comunicação deve ser cuidadosa e corajosamente tomada como fonte de reflexão, pois a unicidade linguística num quadro multilíngue e multicultural já provou que não é eficaz.

(Do Prefácio)
Prof. Doutor Hermano Carmo
Pró-Reitor da Universidade Aberta