

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SÃO PAULO
PUC-SP

André Júlia Júnior

**Formação docente em Angola (2001-2015):
currículo e política de formação de professores para o ensino de jovens e
adultos**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

São Paulo
2017

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

André Júlia Júnior

**Formação docente em Angola (2001-2015):
currículo e política de formação de professores para o ensino de jovens e
adultos**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
como exigência parcial para obtenção do título
de Mestre em Educação: Currículo pela
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
sob a orientação da Professora Doutora Neide
de Aquino Noffs.

São Paulo
2017

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pela força concedidas a mim durante o período de formação e de estadia no Brasil.

À professora orientadora Dra. Neide de Aquino Noffs, por sua dedicação e acolhida.

À Banca, composta pelo professor doutor João Hilton Sayeg de Sequeira e pelo professor doutor Dom. Robson Mederos Alves, pelas contribuições, críticas e sugestões, dadas na qualificação, que permitiram uma boa organização do trabalho.

Aos meus pais, André Mateus e Júlia Vemba.

Aos meus filhos, Osvaldo Zau Mateus, Hector de Castro Matana, Etelvina Mateus de Oliveira Júnior e Julisa Matana Baza Júnior.

Aos irmãos, Maria Júlia André, Emília Júlia André, Isaac André Júlia. Daniel André, Isabel Júlia André, João André Júlia e Adélia Júlia André.

Aos familiares, amigos e colegas, com destaque ao cunhado Massamba Cardoso.

Ao meu amigo António Maria Bumba, que tanto incentivou e acompanhou-me durante a minha formação.

Aos professores e funcionários do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo.

Ao CNPq, pela bolsa concedida, permitindo que a pesquisa fosse realizada.

Ao Ministério dos Petróleos de Angola.

Ao Ministério da Educação, pela disponibilização dos documentos utilizados nesta pesquisa.

À Primeira Igreja Batista do Brás, na pessoa do Pastor Marcos António Peres.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho se concretizasse.

*Dedico este trabalho aos meus filhos
e ao António M. Bumba*

“As escolas de formação de professores necessitam ser preconcebidas como contraesferas políticas”.

Giroux e McLaren (2013)

JÚLIA JÚNIOR, ANDRÉ: **Formação docente em Angola (2001-2015): Currículo e políticas de formação de professores para o Ensino de Jovens e Adultos.** Dissertação de Mestrado em Educação: Currículo – PUC-São Paulo, 2017.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa objetiva investigar e analisar a formação docente em Angola (2001 – 2015), especificamente a política de formação de professores de educação de jovens e adultos. A metodologia adotada é a da pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e documental apoiada em fontes como documentos legais da República de Angola, legislação sobre educação, currículos escolares, dentre outros. Esses documentos visaram a análise e compreensão da política da formação docente. Partindo do pressuposto de que toda pessoa humana tem direito à educação e educação de qualidade, conforme assegurado nas normas nacionais e internacionais, torna-se importante conhecer a maneira como tal direito é realizado no contexto atual em Angola. Devido a condicionais diversas, esse direito foi privado a muitos angolanos durante décadas. Agora, findada a guerra civil, o governo, através do Ministério da Educação, tem reduzido esforços para garantir e ampliar tal direito, por meio de reformas gerais do ensino. No entanto, garantir a qualidade educacional não exige apenas centrar as atenções em aspectos técnicos ou materiais da educação. É preciso preocupar-se, também, com os agentes implementadores de políticas, o professorado. Dessa forma, entende-se que reformar o ensino impõe reformar os aspectos que constituem a preparação dos agentes imediatos da prática pedagógica. Em Angola, no entanto, apesar de se ter reformado o ensino, a formação docente constitui-se ainda grande preocupação e desafio. A preparação desses profissionais necessita de atualização, de uma formação mais adequada, reduzindo autoritarismo no professor e dificuldade de ele trabalhar com métodos participativos em sala de aula.

Palavras-chave: Formação docente, Currículo, Educação de Jovens e Adultos, Angola.

JÚLIA JÚNIOR, ANDRÉ: **Teacher training in Angola (2001-2015): Curriculum and teacher education policy for Youth and Adult Education.** Master's Dissertation in Education: Curriculum – PUC – São Paulo, 2017.

ABSTRACT

This research aims at investigating and analyzing teacher education in Angola (2001 - 2015), specifically the training policy of teachers of Youth and Adult Education. The methodology adopted is qualitative research of a bibliographic and documentary nature supported by sources such as the legal documents of the Republic of Angola, legislation on education, school curricula, among others. These documents aimed at analyzing and understanding the politics of teacher education. Based on the assumption that every human being has the right to quality education and education, as guaranteed by national and international standards, it is important to know how this right is carried out in the current context in Angola. Due to diverse conditionalities, this right has been deprived to many Angolans for decades. Now, after the civil war, the government, through the Ministry of Education, has reduced efforts to guarantee and expand this right through general education reforms. However, ensuring educational quality does not only require focusing attention on the technical or material aspects of education. We must also be concerned with the policy-making agents, teachers. Thus, it is understood that reforming education requires reforming the aspects that constitute the preparation of the immediate agents of pedagogical practice. In Angola, however, although teaching has been reformed, teacher education is still a great concern and challenge. The preparation of these professionals needs updating, a more adequate training, reducing authoritarianism in the teacher and difficulty of the teacher to work with participatory methods in the classroom.

Keywords: Teacher training, Curriculum, Youth and Adult Education, Angola.

LISTA DE SIGLAS

BAD	Banco Africano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EU	União Europeia
FAD	Fundo Africano de Desenvolvimento
FMI	Fundo Monetário Internacional
GA	Governo de Angola
Inide	Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ONU	Organização das Nações Unidas
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RA	República de Angola
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para Crianças

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da África	21
Figura 2 – Mapa da República de Angola	22
Figura 3 – Mapa da Província (estado) de Cabinda – brasão e uma dança tradicional	24

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZANDO A REPÚBLICA DE ANGOLA	20
1.1. Contexto geográfico e demográfico.....	20
1.2. Contexto étnico e cultural.....	22
1.3. Contexto econômico.....	31
1.4. Contexto político	34
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NO SISTEMA COLONIAL DE ENSINO.....	40
2.1. Educação colonial: natureza e desenvolvimento	40
2.2. Reformas educacionais do sistema colonial de ensino	50
2.3. Formação docente	55
CAPÍTULO III – FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICA DE FORMAÇÃO EM ANGOLA (2001-2015)	61
3.1. Educação e formação de professores no contexto pós-independência	61
3.2. Contexto de emergência da reforma educacional no pós-guerra civil.....	73
3.3. Lei de Bases do Sistema Educativo (lei nº 13/2001) e novas perspectivas educacionais em Angola	79
3.4. Currículo e formação docente	82
3.5. Finalidades da formação docente em Angola	85
3.6. Perfil de saída do professor do primeiro ciclo do ensino secundário	86
CONSIDERAÇÃO FINAIS	92
REFERÊNCIAS.....	93

INTRODUÇÃO

Falar sobre o ensino e a formação docente em Angola implica repensar de modo crítico os aspectos que os constituem. Para tal, é preciso revermos os contextos nos quais se vem desenvolvendo a ação pedagógica nesse território. Implica, também, rever desde o contexto sócio-político e histórico até o contexto cultural nos quais essa ação se insere, permitindo uma compreensão ampla da sua natureza e desvelando seus desafios e perspectivas.

Voltar nossas atenções e reflexões para a formação pedagógica em Angola faz inevitavelmente emergir o campo de políticas educacionais, de onde nos advém uma preocupação com a política de formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos que ingressam no sistema educativo vigente, após terem passado a maior parte de suas vidas longe das instituições escolares devido às condicionalidades de ordem política e social que inibiram tais possibilidades durante décadas. Antes de adentrarmos esse campo, vale expor a minha trajetória e experiência de vida e profissional.

Minha formação superior em educação se iniciou no curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Nove de Julho – Uninove-SP, curso que, por sua natureza, visa à formação de profissionais de educação. Durante esse curso, tive os primeiros contatos com a literatura relacionada à educação e formação docente. Tendo o intento de, após a formação, voltar para Angola e exercer a docência, busquei, então, ingressar no curso de pós-graduação da mesma universidade, com o intuito de ampliar o conhecimento sobre o trabalho docente, que me permitiria alargar minhas habilidades na área.

Durante a formação, tive maior contato com a literatura que dissertava sobre formação e práticas docentes, sob diferentes perspectivas, dando e ampliando minha compreensão do mundo educacional, especificamente da esfera da formação docente, o que me subsidiaria a almejar uma formação mais qualificada em nível de mestrado.

As questões abordadas e as provocações feitas pelos docentes em relação à formação docente, tanto na graduação como na pós-graduação, iam suscitando em

mim o interesse de adentrar a minha realidade social e compreender como essa parte educacional se desenvolve na atualidade.

Decerto, esses cursos, pela sua natureza provocativa, influenciaram o meu desejo de investigar e conhecer de modo aprofundado a questão docente em Angola, especialmente sobre formação e atuação pedagógica dos profissionais angolanos no subsistema de ensino de jovens e adultos.

A intencionalidade de usar como recorte a formação docente do subsistema de educação de jovens e adultos emana da experiência pessoal tida ao longo do exercício de algumas funções públicas na gestão da máquina do Estado, concretamente na administração pública. Tendo sido antigo combatente do Movimento Popular para a Libertação de Angola (MPLA), serviço que exerci ao longo da morosa guerra civil, tive várias oportunidades de vivenciar e conhecer a trágica realidade experimentada por crianças, adolescentes e jovens e adultos nos campos militares, lugar em que muitos recém-chegados, principalmente menores de idade arrancados forçosamente de seus lares e salas de aulas, eram encaminhados para quartéis militares, onde recebiam breves instruções sobre manejo de armas e outros serviços.

Vale ressaltar que, embora as normas legais angolanas reconhecessem e garantissem a proteção de criança pequena, jovens e adolescentes, as exigências da guerra levariam à contravenção desse direito pelos movimentos políticos em disputa pelo poder político e econômico.

A Carta Superior do País, revisada em 1992 (há uma nova Constituição vigente desde 2010), reconhecia que “À família, com especial colaboração do Estado, compete promover e assegurar a proteção e educação integral das crianças e dos jovens” (Art. 29º); que “As crianças constituem absoluta prioridade, pelo que gozam de especial proteção da família, do Estado e da sociedade com vista ao seu desenvolvimento integral” (Art. 30º); “o Estado deve promover o desenvolvimento harmonioso da personalidade das crianças e dos jovens e a criação de condições para a sua integração e participação na vida ativa da sociedade” (Art. 30º); e, finalmente, que

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 efetivação dos direitos econômicos, 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. (Art. 31º)

No entanto, esses princípios não eram protegidos na mesma proporção em que são legalmente reconhecidos. O contexto em que o País estava imerso não favoreceria o seu cumprimento pleno. Continuou-se tendo no País alto número de crianças e jovens fora dos estabelecimentos escolares, muitos refugiando-se em grandes cidades e na diáspora, em busca do alívio e para escapar das hostilidades infligidas pela situação que os nega o direito à vida, lar, terra e educação.

Esses menores de idade, adolescentes e jovens, são alvo de dupla ação das forças militares. Além de serem vítimas de constante captura e, conseqüentemente, de serem integrados às forças armadas, como soldados, tanto em locais controlados pelo MPLA como pela Unita, são também alvo de privação de direitos, como à educação, conforme assegura o Relatório de Human Rights Watch (2003, p. 1).

Tanto o Governo como o maior grupo de oposição, a União Nacional pela Libertação Total de Angola (UNITA), usaram crianças como soldados durante a guerra. Os grupos de defesa dos direitos das crianças estimam que cerca de 11.000 crianças estiveram envolvidas nos últimos anos dos combates. Algumas crianças receberam treinamento no uso de armas e participaram diretamente dos combates, enquanto outras atuaram como carregadores, cozinheiros, espiões e trabalhadores.

Embora o Relatório evidencie o número de menores envolvidos no conflito político-militar, o que em si já é consideravelmente elevado para se ter a noção da violação direta dos direitos da criança pequena e dos jovens – contravindo as normas internacionais –, o efetivo desses menores, em ação na guerra, é muito alto, quando comparado com o grande engajamento das formações políticas na disputa pelo poder. A dificuldade e a negligência de captar as informações durante o período da guerra sugerem a existência de estimativas mais trágicas do que se tem documentado.

Em 2003, após o silenciamento das armas, no âmbito dos acordos de entendimento entre o Governo e a Unita, alguns soldados com 18 anos de idade ou mais foram integrados aos órgãos de Segurança Nacional (Forças Armadas de Angola – FAA e Polícia Nacional). O mesmo relatório corrobora que alguns soldados dessa faixa etária foram desmobilizados sob um programa nacional de mobilização, financiado pelo Banco Mundial (US\$ 33 milhões), e receberam a assistência de que necessitavam.

Todavia, as crianças-soldado, muitas das quais estiveram na linha dos confrontos, realizando as mesmas tarefas que os adultos-combatentes – “As forças armadas do Governo também usaram rapazes na guerra, se bem que em número mais reduzido do que a Unita. Os rapazes serviram tanto como combatentes, como mecânicos, operadores de rádio e carregadores” (HUMAN RIGHTS WATCH, 2003, p.2) –, tiveram negados estes benefícios da parte do Governo.

Esses jovens de ambos os sexos foram vítimas de duas formas. Primeiro, perderam sua infância ao transformarem-se em soldados e, agora, ao verem negada sua participação nos programas de desmobilização do Governo. [...] Essas crianças, especialmente as meninas, estão sendo esquecidas agora que a guerra já terminou em Angola. (HUMAN RIGHTS WATCH, 2003, p.1-4)

Mesmo nos aspectos relacionados à provisão dos serviços educacionais, a realização do direito à educação de qualidade para estes foi relegada à última prioridade nos gastos do Governo.

Além das agruras da guerra, as crianças-soldado foram privadas de oportunidades educacionais, vocacionais e de desenvolvimento. Por essas razões, as crianças-soldado necessitam particularmente de programas de reabilitação condizentes às suas experiências específicas. Sem nenhuma assistência, elas correm o risco de serem manipuladas no futuro e tornam-se mais vulneráveis a serem atraídas ao serviço militar ou ao exército de atividades ilegais. (HUMAN RIGHTS WATCH, 2003, p. 1-2)

Algumas dessas crianças e jovens, beneficiando-se da assistência social de entidades não-governamentais internacionais e da sociedade civil, regressaram à escola. Outros, porém, permaneceram fora delas, sem qualquer incentivo e enquadramento oficial.

Desde o final da guerra, as crianças-soldado não receberam mais assistência direta e oportunidades de reabilitação, em contravenção às obrigações assumidas por Angola em tratados internacionais. Alguns programas foram estabelecidos para dar assistência às crianças de forma geral, mas não abordam ou identificam as crianças-soldado especificamente. (HUMAN RIGHTS WATCH, 2003, p. 2)

Podemos observar que, embora haja norma válida que reconheça os direitos do homem, particularmente da criança pequena e do jovem – titulares de direito

positivo inscrito no ordenamento jurídico superior (Constituição de 1992) –, existe obstáculo para sua plena efetivação. É, pois, aí que Norberto Bobbio nos recorda que “O problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los” (BOBBIO, 2004, p. 23).

[...] o mais forte argumento adotado pelos reacionários de todos os países contra os direitos do homem, particularmente contra os direitos sociais, não é a falta de fundamento, mas a sua inexecutabilidade. Quando se trata de enunciá-los, o acordo é obtido com relativa facilidade, independentemente do maior ou menor poder de convicção de seu fundamento absoluto; quando se trata de passar à ação, ainda que o fundamento seja inquestionável, começam as reservas e as oposições. (BOBBIO, 2004, p. 23)

As crianças, adolescentes e jovens que sobreviveram à guerra, agora procuram reiniciar suas vidas, pela via do retorno à escola, pois, tendo findada a guerra, as exigências da nova sociedade os obriga a buscar novos conhecimentos, habilidades e qualificação profissional, que os permitam inserir-se no novo contexto.

É dessas crianças e adolescentes, que agora são adultos, e dos adultos que vivenciaram as hostilidades da guerra de que falamos hoje. É a formação do professor que os insere no novo contexto sociopolítico que nos interessa investigar neste trabalho.

Tendo vivenciado pessoalmente o percurso dessas crianças (agora adultos) e adolescentes (agora jovens) e jovens (agora adultos) envolvidos na guerra e que, agora, terminada a guerra, procuram realizar suas aspirações, seus sonhos de serem formados, enquadrados no mundo de trabalho, de constituir uma família e de serem capaz de sustentá-la, apesar do grande atraso que tiveram, passamos a indagar: como o professor do subsistema de educação de jovens e adultos é preparado para enfrentar esses grupos que lhe chegam à sala de aula?

Revendo os documentos oficiais do Ministério da Educação (2008; 2011; 2012; 2015), deparamo-nos com uma série de observações feitas sobre a avaliação da Reforma Educativa e Curricular, posta em curso desde 2004, pela liberação da Lei de Bases do Sistema Educativo (lei nº 13/2001) – que estabelece novas diretrizes e bases da nova política e racionalidade educativa em Angola. É observável a preocupação desse órgão em relação ao subsistema de formação de professores em geral. De acordo com esses relatórios, a formação docente em Angola ainda é deficiente, apontando para situações como professores atuando no ensino sem

preparação pedagógica adequada; excessivo autoritarismo do professor; incapacidade de o professor trabalhar com métodos participativos em sala de aula; no subsistema de educação de jovens e adultos, professores sem capacidade para trabalhar métodos andragógicas; insuficiente conhecimento do docente na área em que leciona; incapacidade de o professor trabalhar com o subsistema de educação de jovens e adultos, grupo que mais sofreu com as consequências da guerra civil, ao permanecerem longe das instituições de ensino para atender à demanda do Estado; dentre outros problemas que afetam a qualidade de ensino no País.

Tendo em vista que a Reforma Educativa e Curricular posta em ação pouco atende à demanda dos Jovens e Adultos, centramos a nossa orientação investigativa na seguinte questão: que política de formação docente rege os princípios e a racionalidade de formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos, que constituem o tecido social angolano pós-guerra?

Com base nesses questionamentos, o presente trabalho tem por objetivo central investigar e analisar a formação docente, o currículo e as políticas de formação que regem a preparação docente dos professores do subsistema de formação de jovens e adultos.

Dentre os objetivos específicos, o trabalho procura: (a) investigar, em perspectiva histórica, processos e políticas de formação docente em Angola, na medida em que nos permitem compreender os fatores que condicionam negativamente a ação docente no País; (b) compreender a natureza das reformas curriculares empreendidas no subsistema de educação de jovens e adultos pela Lei de Bases do Sistema Educativo (lei nº 13/2001); (c) desentranhar desafios e perspectivas enfrentadas por esse subsistema à luz da teorização curricular mais crítica possível. Socialmente se justifica a pesquisa pelo fato de que, tendo Angola alcançado a paz político-militar, em 2002, e estando inserida doravante em um novo contexto social, político e econômico, a formação docente – capaz de realizar as expectativas de jovens e adultos, uma educação de qualidade e eficiente – torna-se um imperativo, uma vez que em tempo de guerra não foi possível realizar esse direito.

Profissional e academicamente, a pesquisa se justifica pelo fato de ter o propósito pessoal de atuar em Angola como docente desse subsistema e de, havendo carência no debate acadêmico (na produção acadêmica) sobre a temática da formação docente em Angola, propor-se a dar uma significativa contribuição para profunda reflexão e debate sobre a política de formação docente nesse contexto.

Para responder às questões acima feitas, foi necessária uma abordagem metodológica qualitativa da pesquisa, na qual se utilizou uma análise bibliográfica e documental.

No entendimento de Chizzotti (2008 e 2011) sobre a abordagem metodológica qualitativa, esta é a que mais se ajusta às pesquisas na área de ciências humanas e sociais. Argumenta que são [...] “as pesquisas que, usando ou não quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem” (CHIZZOTTI, 2008, p. 28), o que coincide, em parte, com as pretensões deste trabalho, cujas informações procederam de fontes bibliográficas e dos autores de referência na área de currículo e formação docente, particularmente na de formação de jovens e adultos.

Com relação à investigação documental, esta se baseou em fontes como documentos legais da República de Angola: legislações sobre educação, currículos escolares, Constituição da República de Angola, dentre outros.

Após a coleta de dados bibliográfico e documental, fez-se discussão, aproximação e relação entre os dados e as bibliografias lidas e, assim, realizou-se uma interpretação que pudesse dar conta do questionamento inicial que é compreender a formação, o currículo e a política de formação docente em Angola no período proposto.

Assim, o trabalho subdivide-se da seguinte forma: o Capítulo I dedica-se à contextualização da República de Angola em seus diversos âmbitos, permitindo que se obtenha uma clareza sobre o lugar do qual falamos. Destaca, o contexto demográfico, político, econômico, social e cultural de Angola.

O Capítulo II descreve o percurso do desenvolvimento educativo feito por Angola nos períodos iniciais de sua constituição. Começa abordando e situando a educação desde a sua fase emergencial, isto é, a fase em que o ensino e a aprendizagem formal se configuram com a presença do colono português, revendo também o seu desenvolvimento posterior, os desafios da formação docente, bem como a natureza da política que a constitui.

O Capítulo III debruça-se sobre a natureza da formação docente em Angola, começa com o período de sua reconstituição do novo Estado Nacional Independente, em 1975, chegando ao período atual (2001–2015). É a parte central de nossa análise. Ainda nessa parte, é analisado o perfil tanto do professor formador como do futuro

professor de nível médio, destinado para a atuação no ensino primário e primeiro ciclo do ensino secundário.

Nas considerações finais, retomaremos as questões de estudo, indicando as possibilidades de melhoria do sistema educacional em Angola, de modo a fortalecer a construção de pessoa para a paz e o progresso do povo angolano.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZANDO A REPÚBLICA DE ANGOLA

Para uma melhor compreensão, ainda que breve, da problemática educacional angolana na atualidade, nomeadamente, a formação de professores de nível médio para a atuação pedagógica no subsistema de educação de jovens e adultos (EJA), e de outras questões que circundam a sociedade, precisamos, antes de mais, situar Angola em seu contexto histórico, político, geográfico e cultural, na medida em que tais contextos nos permitem compreender sua conjuntura social.

1.1. Contexto geográfico e demográfico

A República de Angola situa-se no sudoeste do continente africano. Possui uma extensão territorial de 1.246.700 quilômetros quadrados, tendo uma população estimada em 25.789.024 habitantes, segundo o Censo populacional realizado em 2014. Estima-se a população masculina em 12.499.041, representando 48% da população, e, 13.289.983 do sexo feminino, representando 52% da população (ANGOLA, 2014).

Relativamente ao enquadramento geográfico global e regional, a República de Angola é cercada ao norte pela República do Congo Brazavil e pela República Democrática do Congo, através do enclave de Cabinda, Província¹ mais ao norte do País, conforme ilustra o mapa a seguir. Ao Sul, é limitada pela República da Namíbia, ao Oeste, pelo Oceano Atlântico e, finalmente ao leste, pela República da Zâmbia.

¹ Estado, no contexto brasileiro.

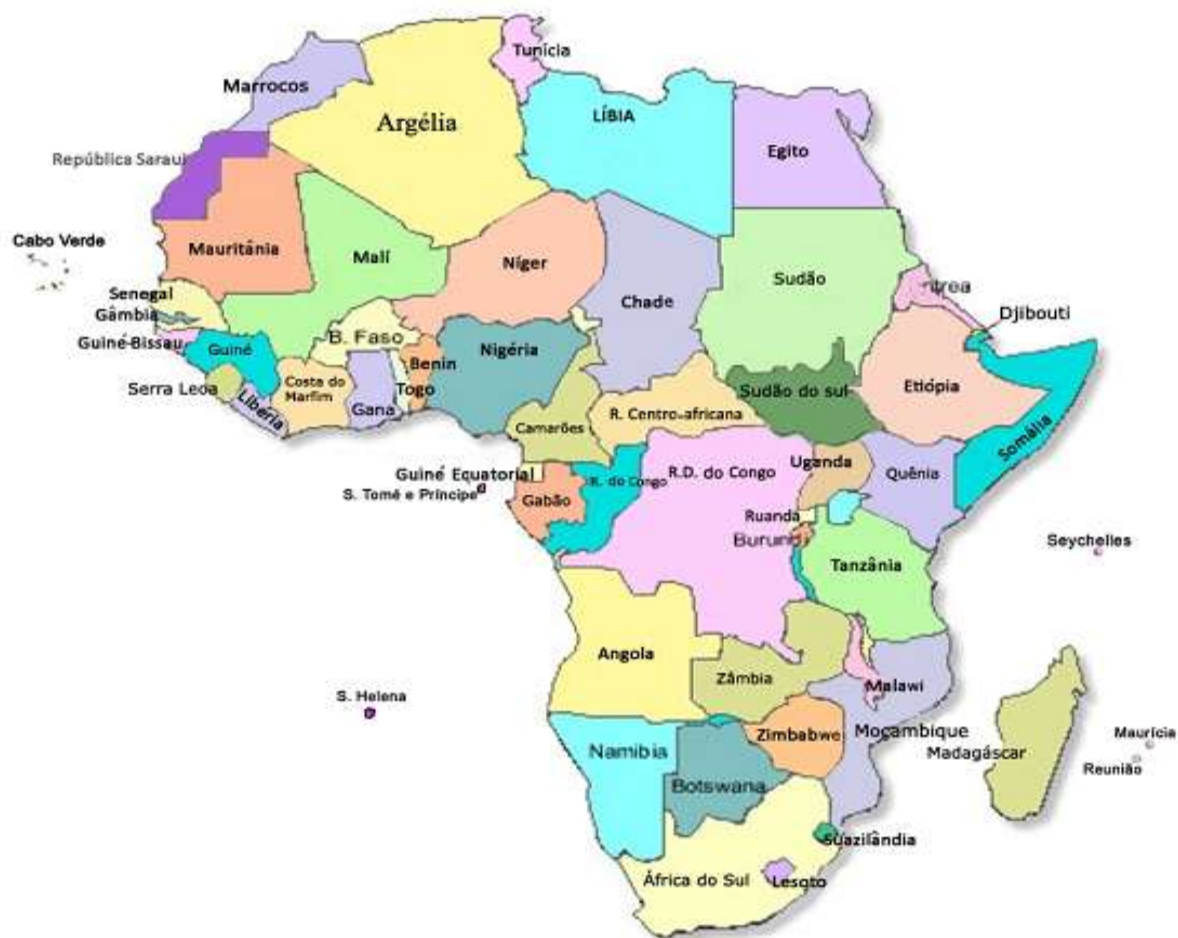


Figura 1 – Mapa da África

Fonte: Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA)²

Política e administrativamente, o País subdivide-se em dezoito províncias. Luanda é a cidade capital da República de Angola, sendo também a sede do Executivo governante, do Poder Legislativo e Judiciário central. É a província com maior concentração da população, estimada em 27%.

² Disponível em: <<http://www.mpla.ao/mpla.6/artigos.14/da-partilha-de-africa-a-tendencia-da-sua-repartilha---a1950.html>>. Acesso em: mar. 2016.



Figura 2 – Mapa da República de Angola

Fonte: Instituto Nacional de Estatística de Angola (ANGOLA, 2014).

1.2. Contexto étnico e cultural

Muito antes da chegada dos portugueses a Angola (1482), o território era habitado por povos mais primitivos da região da África. Apenas milhar de anos mais tarde, o território presenciaria um fluxo de emigrações de povos vindos do interior do continente.

Segundo as narrativas de alguns historiadores, antes do irromper das emigrações em massa para o território, hoje conhecido como República de Angola, os primeiros povos a habitar a região foram os bosquímanos – grandes caçadores, de estatura pigmóide e claros, de cor acastanhada (FITUNI, 1985).

Embora carecendo de precisão, data-se o início do fluxo migratório dos povos banto³ a Angola nas proximidades do século VI d.C. Enquadra-se a migração massiva dos povos da região para Angola no século XIII d.C.

³ O termo “bantu” foi sugerido em 1856 pelo linguista Alemão Wilhelm Bleek, pesquisador da África Austral. O termo designa o grupo de povos, em cujas línguas a desinência “-nto” significa “homem” (“munto” é “homem”, “ser humano”, singular, “banto” é “homens, humanos”).

O território angolano, assim como outras regiões do sul do continente, passou a deparar-se com o fluxo migratório a partir da fuga desses povos de suas regiões de origem. Pouco se conhece sobre as verdadeiras procedências desses povos, admite-se, no entanto, que sejam povos vindos predominantemente do norte da África, provavelmente da região situada entre a atual República dos Camarões e a República da Nigéria, emigrando para o sul do continente (ibid., p. 42).

O povo banto era de cor negra, inserido tecnologicamente na Idade dos Metais. No decorrer do tempo, Angola recebera também emigrantes vindos do sul do continente, que se moviam em direção ao norte, penetrando o território angolano. Ao chegarem às terras angolanas, esses povos teriam se juntado aos bosquímanos que já habitavam o território.

Visto que os povos bantos eram “mais desenvolvidos tecnologicamente”, isto é, no que tange ao conhecimento e domínio de certos campos, como o da metalurgia, da cerâmica e da agricultura, a inter-relação entre eles e as populações já instaladas em Angola favoreceu a interpenetração, difusão e assimilação de culturas entre os grupos etnolinguísticos presentes – transformando Angola numa verdadeira arena de intercruzamento de culturas, tradições e línguas.

Num espaço de aproximadamente vinte séculos, o processo migratório dos povos africanos a Angola e a consequente estabilização destes no território levaram à composição dos grupos etnolinguísticos que hoje se podem identificar no País. Reconhece-se que maior parte da população angolana procedera de povo banto e, assim, admite-se também que “todo o conjunto cultural e étnico de Angola atual é expressão do posterior desenvolvimento da riqueza cultural criada pelos bantos numa série de regiões” (FITUNI, 1985, p. 42).

Atualmente, Angola possui cerca de 100 grupos etnolinguísticos de origem banto, agrupados em nove grandes grupos etnolinguísticos reconhecidos como bakongos, ambos, hereros, lunda-tchoké, nganguelas, nhanecas-humbes, ovimbundos, quimbundos e xindongas (FITUNI, 1985; MENEZES, 2000).

Além dos grupos etnolinguísticos, Angola possui mais de 20 línguas nacionais. A língua mais falada, depois do português, é o umbundo, falada na região Centro-Sul de Angola e em muitos meios urbanos. É a língua materna de 26% dos angolanos. Segue o quimbundo (*kimbundo*), com cerca de 20% da população falante. Esta a terceira língua mais falada em Angola, com incidência particular na zona centro-norte, no eixo Luanda-Malanje e no kwanza-Sul. É também a língua da capital e do antigo

reino Ngola. No norte do País, há a língua quicongo (*kikongo*), com maior incidência nas províncias de Cabinda, Zaire e Uíge. É a quarta língua mais falada em Angola, usada por cerca de 15% da população (FITUNI, 1985).

Embora cada grande grupo etnolinguístico possua uma língua, existem dentro de cada língua as línguas variantes, faladas por determinada etnia do grande grupo etnolinguístico. Em Cabinda, por exemplo, a língua quicongo (*kikongo*) que se atribui ao grande grupo etnolinguístico bacongo (*bakongo*) se desdobra em uma língua denominada fiote ou ibinda. O fiote ou ibinda, nesse caso, é a compilação de diversos dialetos das sete etnias que constituem os cabindas ou cabindenses. Essas etnias se identificam como bayombe⁴, bawoyo, bavili, bakwakongo, balinji, basundi, bakotchi. Cada uma delas possui sua língua materna própria, cada uma diferindo-se ligeiramente entre si – o que facilita a comunicação entre as sete etnias locais.



Figura 3 – Mapa da Província (estado) de Cabinda – brasão e uma dança tradicional

No Leste do País – províncias da Lunda Norte e Cuando Cubango –, a língua mais falada é o chocué (ou *tchokwe*). O kuanhama (*kwanyama* ou *oxikwanyama*), nhaneca (ou *nyaneca*) e mbunda também são línguas de origem bantu faladas em Angola. Por fim, no sul de Angola são faladas línguas do grupo khoisan – línguas faladas pelos *san*, bem como pelos bosquímanos (MENEZES, 2000).

A diversidade cultural em Angola é bastante evidente. Esse aspecto não é constatado apenas no plano linguístico, mas também no campo das tradições de cada grupo étnico que habita Angola.

⁴ Para os Bayombe, a língua materna é conhecida por Kiyombe; os Bavili, Kivili; os Bawoyo, Kiwoyo; os Balinji, Kilinji; e os Basundi, Kisundi, etc.

Importa ressaltarmos que a cultura dos povos de Angola não é homogênea, apesar de a maior parte da população possuir raízes bantu. As variações culturais entre os grupos etnolinguísticos são notáveis no País, o que confere à cultura angolana um caráter complexo e diversificado na sua manifestação.

Considerando a origem comum dos grupos etnolinguísticos que atualmente habitam o País, é comum encontrar entre eles a prática da agricultura, escultura, pintura e agropecuária. Maior parte da população tem essas atividades como principais ofícios e fonte de subsistência. Uma grande parcela de indivíduos dedica-se à agricultura, cultivando milho, café, mandioca, amendoim, banana e outras variedades de cereais. Outra parcela da população se dedica a criação de animais e atividade de pesca, e uma pequena parcela da população trabalha no comércio, indústria e outras profissões modernas possíveis de serem desenvolvidas no País.

Quando os portugueses chegaram a Angola, o território era habitado majoritariamente pela população negra. Somente a partir da formalização da política de evacuação das famílias portuguesas às colônias, isto é, no período entre 1960 e 1970, a presença da população branca e mestiça no País começou a vigorar, mas em menor número (FITUNI, 1985).

Ao alcançar as terras angolanas, em 1482, através da navegação marítima encabeçada pelo comandante Diogo Cão, os portugueses procuraram atracar na margem do rio Zaire. Ergueram ao longo do rio portos-fortaleza, dando-se início aos planos estratégicos de penetrar o território dominado pelos reis de Angola.

Embora existisse, nessa época, um número considerável de reis em Angola, a figura do rei do Congo era uma das mais notáveis. Seu reino se estendia desde a região da atual República de Gabão até a região de Angola, e ele dominava a maior parte do território de Angola, tendo Mbanza-Congo (Cidade do Rei do Congo) como a cidade capital do reino.

A política portuguesa para as missões de navegação além-mar era orientada no sentido de, primeiramente estabelecer contatos e, posteriormente, criar relações amigáveis com os representantes dos povos por onde se dirigiam as navegações marítimas. Esperava-se desses contatos o desenvolvimento de relações comerciais para, em seguida, auferir suas prerrogativas.

No entanto, em Angola, quando os portugueses começaram a se instalar no território, a intenção de construir boas relação amigáveis estava em conformidade com a filosofia escolástica concebida para as navegações. Depois de penetrar o território

e estabelecer os acordos comerciais com os reis de Angola, passaram a auferir benefícios assegurados pela amizade estabelecida.

Com o tempo, o quadro das relações viria a se alterar radicalmente. Aconteceria algo extraordinário na dimensão das relações entre os dois povos.

Logo, entretanto, os portugueses perceberam que a relação com esses territórios poderia ir muito além de simples trocas comerciais, podendo mesmo dominá-los para exploração presente e futura, a começar pela “necessidade espiritual” de converter os pagãos locais à crença católica europeia. O pensamento escolástico em vigor, oriundo da época das Cruzadas, determinava que a primeira missão dos navegadores era a evangelização dos povos não crentes. Muitas expedições, para obter o apoio da coroa, da Igreja e de certos financiadores, tinham por justificativa não objetivos econômicos e comerciais, mas a conversão de pagãos habitantes das terras do Oriente. (MENEZES, 2000, p. 107)

Os portugueses lançaram-se à obra da missionação, resultando na conversão de muitos reis de Angola e de suas famílias, pessoas singulares, arrastando, assim, famílias inteiras aos dogmas e fé da Igreja Católica. Ao converter massas populares para a religião ocidental, exigindo-os a entronizarem os princípios cristãos, impondo-lhes um modo e padrão de vida semelhante ao vivido do outro lado do continente africano, a cultura europeia adentrava aos poucos a cultura angolana, através do processo de missionação, ou melhor, “a influência cultural europeia penetrava no sistema filosófico africano em grande medida através da religião” (FITUNI, 1985, p.50).

Ao tomar o domínio sobre os povos locais, os colonos passaram a dilatar o processo de colonização, cujo objetivo perpassava o ardente desejo de expandir a cultura ocidental. Nesse contexto, portanto, ocorreria a transformação da cultura dos autóctones.

Havendo encontrado o legítimo motivo para a colonização (dilatar a fé católica), fazia-se necessário assegurar a hegemonia política e cultural sobre a população angolana. Isso seria viável, fundamentalmente, através de uma política educativa. A educação, doravante, assumiria o papel fidedigno na transmissão e no asseguramento da cultura europeia aos povos autóctones.

Os cinco séculos de permanência e de dominação portuguesa em Angola fundaram-se nos objetivos de dilatar a fé católica, que reforçava a imposição do artefato cultural ocidental sobre os povos ultramarinos, através do ensino. Converter

os africanos de suas “culturas subversivas” para a “cultura civilizada” era outro maior propósito do colonizador, para além de perspectivar as elevadíssimas prerrogativas da exploração econômica das riquezas até então inexploradas no solo angolano.

Esses e outros fatos deixariam marcas profundas e, muitas vezes, irreversíveis e indeléveis em muitas esferas da vida nacional. Aos poucos a cultura dos povos angolanos foi se transformando gradualmente como hoje se pode evidenciar.

A instrução nos moldes da cultura colonial-ocidental era o principal, se não o único caminho através do qual se conferia, aos angolanos e aos demais africanos, o *estatuto* de “emancipado” ou “assimilado”, ou seja, aquele sujeito autóctone que, tendo recebido a instrução nas instituições escolares do colono ou tendo, por outros meios, assimilado princípios, valores, modo de viver próprio dos europeus, vivia como “um europeu”; aquele em quem se via perfeitamente impregnada a cultural ocidental, recusando-se a viver como nativo, ao ponto de estranhar a sua própria cultura.

Esse é, pois, o verdadeiro sentido da negatividade da alienação: o estranhamento de si mesmo, o não reconhecimento de si, nesse contexto, o não reconhecimento, a não identificação de alguns africanos com a cultura que até então os havia gerado. A “emancipação” ou “assimilação” foi um processo de desapropriação da consciência de africanos, propiciada por forças ideológicas e relações hegemonicamente construídas e impregnadas na sociedade de então.

A repulsa dos portugueses pelos padrões de vida africana era evidente, uma vez que todo aspecto do artefato cultural do povo local era rejeitado e combatido, buscando-se eliminá-lo da sociedade. No entanto, os povos de Angola, muito antes da chegada dos portugueses, tinham uma cultura própria, acumulada e bem desenvolvida. Um sistema de valores que por si era “emancipatório” aos autóctones. Diversificado desde então e, portanto, inexoravelmente complexo ao sistema cultura do colono. Esse fato levou os colonizadores a confrontarem e a combaterem o que lhes parecia alienável, estranho – e até mesmo contraditório – aos valores e padrões sociais, ideológicos, políticos e culturais do ocidente.

A cultura e a arte tradicionais dos povos de Angola, especialmente, no tocante ao uso e fabrico de máscaras, às obras de escultura e pintura rupestre e mural, à música e à dança, bem como à arquitetura, estavam relacionadas à religião praticada por eles. No entanto,

A colonização portuguesa mudou substancialmente os trilhos ao desenvolvimento da arte africana tradicional em Angola. Durante quase cinco séculos o imperialismo português foi executando a sua “missão civilizadora”. E como resultado tem-se o quase completo desaparecimento de diversas direções na arte nacional, devido, em primeiro lugar, às tentativas dos colonizadores de “desviar do paganismo os nativos”. Os quinhentos anos de esmagamento da arte nacional e a imposição do “sistema de valores” europeu não podiam passar sem deixar as suas marcas. Como resultado, na Angola de hoje, especialmente nas suas regiões ocidentais, determinados tipos de arte, tais como, o fabrico de máscaras rituais ou a dança ritual, estão desenvolvidos em relativamente menor grau do que noutros países da África Tropical. (FITUNI, 1985, p. 54)

Defrontando-se com a complexidade cultural dos nativos, longe da compreensão dos colonos, os mesmos passaram a subestimar as práticas culturais e tradicionais do povo, combatendo e reprimindo rigorosamente determinadas práticas, inclusive as que representam a belíssima criação cultural africana. Nessa ótica, Fituni observa que

A política do colonialismo português era orientada no sentido de destruir os valores culturais existentes no seio da população africana. Para tal foi imposta a religião cristã. A liquidação da cultura nacional deveria, segundo os desígnios dos escravagistas, minar as bases do movimento anticolonial em Angola. (FITUNI, 1985, p. 50-51)

Embora a ideologia do colonialismo tencionasse transformar brusca e radicalmente o sistema de valores da cultura dos nativos, a solidez natural da cultura africana resistiu aos mecanismos destrutíveis do colono e continua a resistir às forças moldáveis e deslocadoras das culturas do mundo moderno. Esse caráter resiliente, próprio das culturas africanas, deve, nos dias atuais, no País, inspirar ações concretas e responsáveis, políticas culturais eficientes e emancipatórias para uma contínua e permanente ação de criação e recriação, preservação e difusão das riquezas culturais da nação.

O processo descentralizador da cultura angolana, executado pelo colono, dentre suas dimensões práticas, desenvolvia-se relativamente no sentido de alienar social e individualmente os nativos, de modo a conseguir atraí-los para o lado português.

Indivíduos nativos que recebiam instrução colonial e viviam segundo os padrões de vida europeia se tornavam próximos aos homens brancos e deles confiáveis. Por força da ideologia difundida na sociedade da época, muitos nativos se

colocavam a serviço dos colonos, opondo-se, às vezes, ao restante da população negra e ao estilo de vida africana. Outros, porém, embora instruídos nas escolas e sob os princípios e ideologia do colono, fizeram o uso de seu estatuto de “emancipado”, de “assimilado”, para promover a revolução no plano político, social e cultural, tal como ocorreu na revolução dos anos 1960 e 1970, com os nacionalistas – o que culminou na concreta independência política de Angola a Portugal em 1975.

Levar os nativos a renunciarem suas próprias culturas, em detrimento da cultura “civilizada”, “humanizada”, era o forte propósito da política cultural do colonialismo português. É também mediante a mesma política que os portugueses criaram, no âmbito da administração pública, distintas camadas sociais para qualificar os nativos.

O colonialismo português procurou atrair os mestiços para o seu lado, pondo-os contra os africanos, possibilitando-lhes maior acesso à educação e, por conseguinte, também à “promoção social”. Contudo, os interesses dos mestiços e dos africanos nunca foram antagônicos, antes, pelo contrário, sempre coincidiram e coincidem. (FITUNI, 1985, p. 49)

A política cultural colonial era orientada no sentido de formar uma camada intermediária de angolanos: “assimilados” ou “emancipados”. Essa camada era formada por indivíduos que assimilaram elementos da cultura ocidental, o *modus vivendi* ocidental. A motivação por essa política fundou-se no desejo de “semear a discórdia entre os populares autóctones” (FITUNI, 1985, p.49), atraindo-os para o lado colonial, a fim de beneficiar-se do seu apoio militar, ao incorporá-los nos quadros do exército português.

Sendo assim, a administração portuguesa dividia a população angolana em “indígenas” e “assimilados” ou “emancipados”. A primeira camada social, “indígenas”, representava os habitantes autóctones de “raça negra⁵” e os seus descendentes, nascidos ou que habitassem permanentemente em Angola, que não tivessem nessa altura um nível de formação, bem como experiência pessoal ou social considerada necessária no quadro da aplicação do Direito Público e Privado a cidadãos portugueses (FITUNI, 1985, p. 55).

⁵ De acordo com essa definição, Fituni aponta que os portugueses tomavam em consideração a raça, a origem, o local de nascimento e a morada, mas o principal traço de distinção entre o indígena e o não indígena, o assimilado, fazia-se na esfera da cultura (FITUNI, 1985, p. 55).

Para adquirir o estatuto de emancipado ou assimilado e consequentemente obter o direito de cidadão, segundo a determinação administrativa portuguesa, o indivíduo africano tinha de atingir os 18 anos de idade; falar corretamente em português; possuir uma profissão ou ocupação que lhe garantisse a si e aos seus o mínimo necessário para viver; comportar-se condignamente, isto é, conforme os padrões de vida europeia; possuir um determinado nível de instrução e cultura escolar; cumprir escrupulosamente o serviço militar (ibid., p. 55).

Como consequência dessa política, o número de assimilados ou emancipados nativos era insignificante, na população negra. Os portugueses, no início, dificultavam a ascensão social aos indivíduos angolanos, não apenas por haver resistências na assimilação da cultura do colono, mas, sobretudo, por julgarem ser extremamente ameaçador à hegemonia política e cultural de Portugal e por temerem futuramente uma rebelião política contra o império.

A emancipação era um preço a pagar por parte de muitos nativos, pois, as barreiras eram quase intransponíveis. Esse quadro seria radicalmente alterado apenas com eventos futuros, marcados por grandes revoluções e mudanças nas diferentes esferas da sociedade angolana.

No irromper da década de 1960, ocorrem eventos de importância crucial que favoreceram positivamente as mudanças no quadro político e social de Angola. Esses anos são caracterizados pela revolução política que levou a transformações na esfera da vida nacional. No campo da política propriamente dita, ocorre a libertação política de Angola do domínio português mediante um prolongado período (14 anos) de enfrentamento militar entre Angola e Portugal, culminando com a paz político-militar, consolidada com a Proclamação da Independência Nacional de Angola em 11 de novembro de 1975. Da Independência Nacional, emergem novas estratégias e perspectivas de realização de mudanças nos domínios da política e da cultura nacional.

Consolidando-se como um Estado politicamente independente de Portugal, o Governo angolano concebeu novo plano de desenvolvimento político, econômico-social e cultural, como forma de reorganização do País. Nesse âmbito, no Primeiro Congresso do partido no poder, o MPLA, realizado em Luanda, em 1977 – que passou a denominar-se MPLA-Partido do Trabalho (MPLA-PT) –, foram delineados planos diversos de reestruturação do País.

Foi aprovado, nessa instância, um novo Programa de ação do Governo, conhecido como Programa do MPLA-PT. O Documento gerado pelo Congresso era de natureza abrangente, constituindo-se como orientação basilar para o novo Estado, na pretensão de procurar realizar os direitos fundamentais da maioria esmagadora da população. O conteúdo das resoluções do Documento anunciava em geral novas diretrizes de reconstrução social de Angola.

Para a problemática educacional que se alastrava no País, por exemplo, anuncia-se nova resolução sobre a Educação nacional – o que originou a Primeira Reforma Educativa no País, realizada em 1978. A nova política educacional, como se verá adiante pautara sua orientação no sentido de responder às necessidades e aos interesses nacionais negados ao cidadão nacional ao longo do período da dominação colonial – principalmente, no domínio da ampliação do direito ao acesso à educação, direito inalienável da pessoa humana.

1.3. Contexto econômico

O enorme potencial em recursos minerais e energéticos que incluem reservas de petróleo, gás natural e carvão, além do potencial hidrelétrico em seus numerosos rios, como o rio Cuanza, Cuilo e Cunene, faz de Angola um dos solos mais prósperos do continente. Diamantes, ouro, manganês, fosfatos, urânio, madeira, ferro, cobre, quartzo e torbenite, dentre outros minerais, ainda inexplorados, elevam Angola como um dos países mais ricos da África Subsaariana (BANCO MUNDIAL, 2007, p. 7).

No entanto, embora disponha da profusão de suas riquezas, não passa de um país pobre no qual a miséria ainda predomina. Na verdade, Angola não é um país pobre e, sim, empobrecido. Empobrecido por um grupo influente, uma elite político-empresarial que se apropria de tudo que há para se tomar no País. Qualifica-se, assim, o País como pobre, apesar de seu enorme potencial em recursos naturais, pois, na sua acepção mais simples,

A pobreza é a fome. A pobreza é a falta de abrigo. Pobreza é estar doente e não ser capaz de ver um médico. Pobreza é não ter acesso à escola e não saber ler. Pobreza é não ter um emprego, é o medo pelo futuro, vivendo um dia de cada vez. Pobreza é perder uma criança por doença provocada pela água não tratada. A pobreza é a impotência, falta de representação e falta de liberdade. (NARAYAN apud BARBER, 2008, tradução nossa)

Os polos da desigualdade política, econômica e social, formando camadas intangíveis entre ricos e pobres, entre quem detém o poder político e os subalternos, são geracionais na sociedade angolana. Essas diferenças são simplesmente inexplicáveis, se não inconcebíveis nos termos dos pressupostos de um ideal de justiça social, como assevera Rawls.

Para que uma sociedade seja justa, precisa, tanto em termos de princípios quanto de ações, contribuir ao máximo para o benefício daqueles que estão em situação de desvantagem. Isto é, suas relações estruturais devem ser tais que tornem iguais não só o simples acesso, mas o controle de fato das instituições culturais, sociais e, especialmente, econômicas. (RAWLS apud APPLE, 2006, p. 45)

Jamais se imaginou que a mesma guerra que dizimou milhares de pessoas, causando toda e qualquer hostilidade às populações (o deslocamento de milhares de famílias, destruição massiva de recursos humanos e materiais), levaria também um número ínfimo de indivíduos ao cume da opulência. A guerra angolana não apenas deteriorou a conjuntura social do País, mas também propiciou a ascensão econômica de muitos, como se evidencia hoje.

Outro fator apreensível sobre a causa do empobrecimento de Angola pode ser reconhecido a partir da utilização das riquezas alocadas para os efeitos da guerra, uma vez que não se faz a guerra sem aportes financeiros. A riqueza de Angola, em mãos imprudentes, buscando manter o controle do poder político e econômico, financiou a própria destruição da nação. Esse é, portanto, outro fator, dentre vários, por meio dos quais se pode compreender as causas da mazela angolana. Conforme observam os organismos internacionais,

O dinheiro do petróleo financiou o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e o dinheiro de diamantes apoiou os “rebeldes” da União Nacional para a Independência Total de Angola (Unita). A guerra terminou depois que as tropas do governo mataram Jonas Savimbi, líder da Unita, em fevereiro de 2002, e que o Governo e a Unita assinaram um cessar-fogo em abril de 2002 (Acordo de Luena), que foi mantido. (BANCO MUNDIAL, 2007, p. 1, tradução nossa)

Das receitas provenientes dos recursos exploráveis em Angola (petróleo e diamante) se financiou a guerra civil, ao favorecer a compra de armamentos e abastecimento de recursos militares. O Governo angolano manteve o controle sobre

a produção petrolífera, ao passo que uma boa parte da zona de exploração diamantífera esteve sob o domínio da Unita. Da extração e comercialização desses recursos se incrementavam as possibilidades de perpetuar os confrontos militares no chão angolano. O acesso direto ao petróleo e diamantes e às armas ampliava as possibilidades de se envolver intensamente na guerra.

Diamante, além da agricultura, do comércio e da agropecuária, é um dos principais suportes de subsistência e das receitas do Estado angolano. Embora seja comum encontrá-lo em determinadas localidades do País, o nordeste de Angola (províncias de Luanda Norte e Luanda Sul) é a região onde se concentram o maior palco e a maior indústria diamantífera, gerenciada pela empresa estatal: Endiama, porém, sob poderosa tutela das multinacionais capitalistas transnacionais. A região possui mais de um milhão de quilômetros quadrados de extensão territorial reservada para a extração diamantífera (MENEZES, 2000; RIBEIRO, 1978). O setor diamantífero é o segundo setor-chave da economia angolana, depois do petróleo. Hoje, dele depende boa parcela das receitas de exportação e da composição do orçamento do Estado (cerca de 10 por cento do total).

Assim como diamantes, o petróleo é tido como a âncora da economia da República de Angola. Cobre por si a quase totalidade dos produtos de exportação e das receitas do Estado. É, portanto, a principal fonte de sustentação do País.

Na época em que as companhias internacionais começaram a se instalar no solo angolano (1950), já existiam os movimentos nacionalistas pela libertação de Angola, com destaque para: o MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola); Unita (União Nacional para a Independência Total de Angola) e a FNLA (Frente Nacional para Libertação de Angola).

Um ano após ter sido iniciada a guerra civil (1976), as superpotências transnacionais, nomeadamente EUA, Cuba e União Soviética, exteriorizaram seu interesse pela disputa político-militar dos movimentos nacionalistas de Angola. As superpotências internacionais, aproximando-se dos movimentos nacionalistas, estabeleceram alianças políticas, com forte atração e interesse pelas riquezas da nação recém-independente.

Passaram a interferir diretamente na guerra e na economia de Angola. A intervenção dos aliados internacionais consistia, fundamentalmente, no apoio financeiro e no fornecimento de matérias aos movimentos (armamento, verbas monetárias e bens alimentícios), visando, em troca, receber privilégios ou o monopólio

de exploração livre das riquezas no País. Neste contexto, o MPLA aliou-se a Cuba e União Soviética e, mais tarde, a Alemanha Oriental, Vietnã, Checoslováquia e Hungria. Ou seja, aderiu ao bloco socialista da época.

A Unita, por sua vez, contava com o apoio de seus aliados: EUA, a África do Sul e Zaire (a atual República Democrática do Congo, ex-aliada da FNLA, que havia desistido dos confrontos militares). Dessa forma, observa Ribeiro (1978, p. 394) que

O auxílio estranho, vindo dos países comunistas e capitalistas, faz com que os brancos, como na guerra colonial, prossigam o massacre de nativos, quando já não há colonos para lhes resistir. A guerra de Biafra, à parte a luta pela posse de fontes de petróleo, ensanguentou ferozmente um dos países africanos que havia dado exemplo de rara serenidade na proclamação da independência.

Os representantes da Guerra Fria, alargando suas disputas geográficas e econômicas, fomentadas pela disputa política, transformaram Angola numa arena de intenso conflito de interesses hegemônicos, na qual pouco importavam os interesses dos subalternos: a maioria esmagadora da população. A disputa, além de resultar em destruição massiva de recursos humanos e bens diversos, resultou também na imposição, ao Governo de Angola, dos ideais econômicos e políticos sustentados pelos blocos hegemônicos (socialismo e capitalismo) – exigindo do governo um posicionamento urgente e radical sobre a ordem social, política e econômica sustentada até então. Sendo assim, o Governo estabeleceu uma aliança política e econômica com as companhias capitalistas que operavam no País, a fim de beneficiar o apoio contínuo delas e de usufruir das prerrogativas da produção de petróleo e da extração de diamante realizada por elas no País (MENEZES, 2000).

1.4. Contexto político

No início da década de 1960, emergiram, quase em toda a África, facções revolucionárias. Todos em busca da libertação dos colonizadores europeus. Muitos se espelharam nas revoluções ocorridas no norte do continente, como o Egito (1952), que se libertou dos imperialistas europeus, e Gana (1957), dos ingleses. Em Angola, nessa altura, nascia um sentimento revolucionário, libertário, culminando na formação de facções nacionalistas.

Muitos africanos que obtiveram o privilégio de se formar nos países ocidentais regressavam às suas terras. Ao chegarem, passaram a comparar as condições de vida dos países ocidentais às mazelas que seus países viviam. Passam, então, a exigir, aos colonos, melhoria de condições de vida, o que resultava em apreensões, violência e, às vezes, em mortes (MENEZES, 2000).

Em Angola, na época, dentre muitos que regressaram da diáspora, destacaram-se o Agostinho Neto (líder do MPLA, posteriormente primeiro presidente de Angola) e Jonas Savimbi (líder da Unita).⁶

Na década de 1954, surge no Norte de Angola um movimento nacionalista que se denominou União das populações do Norte de Angola (UPNA) que, após sua transformação em União dos Povos de Angola (UPA), em 1958, daria origem à Frente de Libertação de Angola (FNLA), em 1962.

A partir do Centro de Estudos Africanos, do Clube dos Marítimos e de outras associações clandestinas, foi fundado, em Luanda, o Movimento de libertação de Angola (MPLA), em 1956. Assim, durante as décadas de 1950 a 1960, surgiram vários outros movimentos revolucionários, aos quais não faremos menção nesta ocasião. No entanto, o sentimento anticolonial reinava no seio de muitos jovens africanos nesses anos.

Em 1961, os movimentos nacionalistas começaram as primeiras insurreições armadas contra os portugueses, causando grandes perdas materiais, militares e humanas, além das infraestruturas sociais. Embora não existisse um aparato militar sofisticado da parte dos nacionalistas para fazer frente ao exército português, os movimentos contavam com objetos, como catanas, paus e pedras, para infligir os inimigos.

Recrudescia-se o confronto militar de forma tal que, em dois anos, morreriam mais de cinquenta mil angolanos, com um número considerável de deslocados de guerra. À percepção de que os confrontos se intensificavam, nascia no seio dos nacionalistas um sentimento de unir as forças, tendo apenas um único inimigo: o português. Unir-se para, assim, reforçar o exército nacional parecia vantajoso para muitos integrantes, mas, no interior de cada agrupamento militar, partilhar o poder era impensável.

⁶ Até o ano de 1963, Jonas Savimbi era responsável pelos Negócios Estrangeiros do FNLA e, Holden Roberto, o Presidente.

Diversas tentativas foram feitas, nessa ocasião, na esperança de se estabelecer um movimento único e centralizado para lutar contra a repressão portuguesa e fazer andar as ideias de libertação. Muitos grupos haviam se formado nos anos recentes e uma política coordenada era a esperança de alguns líderes para fortalecer o movimento. As iniciativas de constituição de uma frente única, naquela época, pretendiam, pelo menos, a união do MPLA com a União das Populações de Angola, posteriormente chamada de FNLA, porém, os intentos fracassaram. (MENEZES, 2000, p. 170)

A intensa busca pelo poder, o que pressupunha, na mente das lideranças nacionalistas, “obter e perpetuar” o controle das riquezas, jogou por terra quaisquer possibilidades de união das forças. As divergências étnicas entre as formações políticas e os interesses contraditórios acabam por minar a possibilidade louvável de unidade das frentes militares. O interesse econômico e o etnocentrismo apresentam-se como fatores determinantes do insucesso das iniciativas de unidade entre as forças revolucionárias angolanas.

Em 1961, por exemplo, apesar de se ter dado início aos ataques contra o exército português, exigindo a independência de Angola, surge na mesma instância um forte desentendimento entre FNLA e MPLA – fato que exigiu mudança geográfica da base militar do MPLA, saindo da capital para o exterior de Angola. “As indiferenças e os interesses conflitantes entre os nacionalistas foi um problema quase tão significativo quanto a própria luta contra o colonizador opressor”, observa Menezes (2000, p.172).

No seio de toda formação política nacionalista, reinavam intrigas e dissensões tremendas, alimentadas pelo etnocentrismo e regionalismo, para além de outros interesses de ordem política e econômica. Como resultado desse ambiente degradante, a começar com a FNLA, Savimbi desmembrou-se de Holden Roberto, alegando haver discriminação étnico-racial na liderança do movimento. Tendo abandonado o FNLA, ele fundou a União Nacional para a Independência Total de Angola (Unita), em 1966.

Da parte do Movimento Popular para a Libertação de Angola (MPLA), por sua vez, foi possível presenciar disputas étnico-raciais, sem exceção de políticas, no seu interior, o que resultou no desmembramento do Variato Cruz, importante e influente membro do grupo. Deixou o MPLA, montando sua base militar no exterior do País, na Zâmbia.

Diante desse cenário, o recrudescimento do desentendimento – reflexo das diferenças étnicas não superadas e dos interesses conflitantes entre os movimentos – desencadeou uma das guerras civis mais longas e sangrentas da história da humanidade. Sendo assim, Angola passou os últimos 40 anos em guerra: a guerra pela independência de Portugal, que começou em 1960, evoluiu para uma sangrenta guerra civil em 1975 e terminou, em 2002, com a morte do líder político da Unita, Jonas Savimbi.

Estima-se que mais de 350 mil estrangeiros teriam abandonado o País, logo no início da guerra civil, sem contar o elevado número de angolanos que se refugiou em países vizinhos. Contabiliza-se que, durante o conflito, mais de um milhão de angolanos teria abandonado o território nacional.

Admite-se que a discórdia entre os líderes políticos dos movimentos pela libertação originou o tremendo conflito angolano. Entretanto, pouco se admite, principalmente nos círculos e discursos políticos nacionais e até internacionais, que a presença dos representantes da Guerra Fria, acompanhada de seus interesses econômicos desenfreados e conflitantes sobre o País, sustentou e perpetuou a guerra civil em Angola.

Alianças políticas estabelecidas entre os movimentos nacionalistas e as superpotências internacionais legitimaram a intervenção direta e o controle desses agentes sobre o sistema econômico e político do País, evidenciando seus interesses pelas riquezas de Angola. Assim,

Angola saiu do contexto imperial português, para se inserir na incerteza africana, liberta da opressão colonial, mas aberta ao jogo político e econômico de influências estrangeiras e contraditórias. Até onde e até quando os jovens países africanos conseguirão superar essas dificuldades é uma incógnita que nenhuma equação permitirá resolver. (RIBEIRO, 1978, p. 389)

Nos meses finais do governo português em Angola, os movimentos independentistas, mostrando-se incapazes de desenvolver uma frente unida nacional, fracionaram-se em pequenos grupos militares, tal como apontamos. Para além dos interesses particulares dos movimentos, a causa da guerra civil se situa no seguinte aspecto:

O último governador português arriava e enrolava a bandeira nacional hasteada no palácio, e toda guarnição militar se retirou na véspera da independência, concedida nos termos daqueles Acordos e na data prescrita, transferiu-o a um partido e não ao povo, a despeito de não se ter constituído em Angola um governo apoiado no sufrágio e não na força das armas estrangeiras. Acabou assim um colonialismo depois de já ter começado outro! (RIBEIRO, 1978, p. 378)

Não havendo aceitação do ato do governo português pelos movimentos, romperam-se os acordos do Alvor,⁷ culminando em guerra civil. Entretanto, muito antes da independência nacional, os movimentos, inseguros, desconfiando um do outro, procuraram estabelecer alianças políticas com superpotências internacionais para obterem apoio militar e financeiro de modo a desenvolver a guerra.

Os sorridentes acordos de Alvor foram desmentidos porque, no íntimo, fazia o propósito de não os aplicar. Agostinho Neto, acossado pelos partidários de Holden Roberto, ao Norte, e de Jonas Savimbi, ao Sul, depois de alguns reveses, vence com apoio de material russo e de instrutores cubanos, forma de disfarçar um mais ou menos avultado auxílio em mercenários. (RIBEIRO, 1978, p. 372)

Dessa forma, o MPLA, alinhando-se ao bloco soviético e a Cuba, trouxe o exército cubano em Luanda em outubro de 1975, um mês antes da independência.

Em resposta, a Unita e a Frente Nacional de Liberta (FNLA) buscaram o apoio da África do Sul, que enviou tropas para Angola. Os Estados Unidos prestaram seu apoio alocando recursos financeiros para seus aliados (BANCO MUNDIAL, 2003). Tendo apoio externo, os movimentos recrudesciam os ataques militares contra os opositores.

Durante o conflito, o MPLA tomava o controle dos campos de petróleo, enquanto a UNITA preservava o monopólio da quase totalidade das reservas de diamantes, no Sudoeste do País. Não estavam apenas na mão dos partidos os grandes centros de produção, mas também os grupos étnicos do País. Os líderes dos movimentos, de acordo com a sua zona de origem ou de influência e etnia, exerciam controle e influência sobre as etnias angolanas para o seu apoio militar.

⁷ Acordos do Alvor foram acordos assinados entre os três movimentos de libertação de Angola, Frente de Nacional de Libertação de Angola (FNLA), Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e União Nacional para Independência Total de Angola (UNITA), com o governo português, com objetivo de unirem-se para proclamar a independência em 11 de novembro de 1975. O que não aconteceu, porque um dos partidos proclamou a independência iniciando a guerra que durou cerca de trinta anos.

Sendo assim, o País ficou dividido da seguinte forma: a Unita encontrou o apoio militar na etnia dos Ovimbundos, para além do apoio financeiro de seus parceiros políticos. O MPLA, por sua vez, contava com a simpatia da etnia Mbunda; e a FNLA, a etnia dos Bakongos. Assim, a guerra não se restringiria apenas ao campo político-partidário, mas também, e de forma decisiva, no campo étnico, o que resultou num sentimento de inimizade entre as etnias do País, que só a educação e uma política de reconciliação nacional seriam capazes de restaurar.

Nesse sentido, o conflito teve impacto profundo em todos os aspectos da vida social e econômica, resultando em pobreza generalizada, má governação, má gestão de recursos públicos, democratização dos serviços públicos, etc.

Estima-se que o conflito político-militar em Angola teria dizimado mais de um milhão de angolanos, ou 7 por cento da população morreram de causas relacionadas com o conflito, incluindo fatores como fome ou doença e toda sorte de privação de assistência básica. Em fevereiro de 2002, segundo as estimativas oficiais, cerca de 4,1 milhões de angolanos teria se deslocado no interior do País e um contingente de 445 mil angolanos recebidos em países vizinhos como refugiados, especialmente, na República Democrática do Congo, Namíbia e Zâmbia, além daqueles que se deslocavam para fora do continente (BANCO MUNDIAL, 2003, p.5). Com a intensificação do conflito, Angola passou a depender da ajuda humanitária internacional, carecendo de bens alimentares e serviços públicos para a maioria da população.

A guerra deixou marcas indeléveis em todos os aspectos da vida nacional. Causou a morte de mais de 750 mil pessoas, cerca de 4.100.000 deslocados e 445.000 refugiados (principalmente no Congo, Namíbia e Zâmbia). Destruiu massivamente a infraestrutura produtiva e social do País, causando atraso significativo ao País em todas as esferas da sociedade angolana. Hoje, vários problemas enfrentados pelo País são em grande parte fruto das marcas da guerra civil.

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NO SISTEMA COLONIAL DE ENSINO

Propõe-se, como objetivo desta seção, descrever o contexto tanto de emergência quanto de desenvolvimento primário da educação em Angola, perpassando a análise do processo formativo do professorado, sua atuação, o perfil definido para o futuro docente, bem como as racionalidades que constituem suas orientações pedagógicas.

2.1. Educação colonial: natureza e desenvolvimento

A história do desenvolvimento da política educacional angolana, por um lado, é muito recente. Remota à segunda metade do século passado, se tomarmos em consideração sua concepção abrangente, seu caráter sistêmico e estruturalmente definido, além de sua formulação por um Estado politicamente emancipado do império colonial. Por outro lado, essa história é tão antiga quanto a própria existência do País. Situa-se nos séculos passados (XIV e XV), quando flagramos sua configuração inicial como uma política assistencialista – isto é, desempenhando o papel essencialmente assistencialista espiritual –, voltada para o ensino religioso, mais tarde, configurada como educação escolar, realizada nas instituições formais de ensino.

Ressalta-se que, muito antes da chegada dos portugueses a Angola (1482), os povos que habitavam a região se organizavam segundo os princípios culturais, religiosos e tradicionais próprios. A educação, embora não como a concebemos hoje, voltava-se para ensino e transmissão de valores culturais locais, de uma geração para outra, ensinando princípios, tradições e valores próprios dos povos autóctones. A educação escolar, tal como se estrutura e se concebe hoje, é fruto do empreendimento colonial.

É possível ressaltar que a educação escolar em Angola tem o seu marco inicial com a chegada dos agentes coloniais, concretamente, com a viagem marítima encabeçada pelo célebre capitão português Diogo Cão, “o descobridor de Angola”. Sustenta-se que, na ocasião do retorno dele a Portugal, teria levado consigo alguns jovens africanos para apresentá-los ao rei e à corte de Portugal como evidência

credível da existência de povos além-atlântico e como prova palpável de que haviam alcançado as terras dos africanos.

Se esses nativos tiveram sido levados coativamente de suas famílias ou por livre e espontânea iniciativa, as justificativas se perdem na história. O que se lembra é que esses jovens chegaram às terras lusitanas com o capitão das embarcações.

Martins dos Santos (1998) afirma que esses jovens, ao chegarem a Portugal, teriam sido inseridos na cultura e nos valores ocidentais, além de receberem a instrução escolar nas instituições portuguesas, como argumenta: “Depois de desembarcarem na Europa, não se perdeu a oportunidade de os ir integrando nos costumes, hábitos e práticas dos povos civilizados, dando-lhes a conhecer muitas coisas que eles até então ignoravam, tanto sob o aspecto material como no campo social ou religioso” (SANTOS, 1998, p.9). Daí afirma-se que

[...] a tarefa educativa e civilizadora de Portugal, em relação a Angola, começou com a primeira viagem de Diogo Cão. Positivamente, não foi imposta, foram os naturais, as populações silvícolas, que a assimilaram, vendo nisso vantagens evidentes. (SANTOS, 1998, p. 9)

A educação em Angola, em seu estágio embrionário, assentou-se no ensino dos princípios religiosos, praticado por agentes religiosos, inicialmente pelos missionários católicos de diversas correntes que se supõe pertencerem aos grupos dominicanos, franciscanos, terciários de São Francisco, cônegos regantes de São João Evangelista (vulgarmente chamados *lóios*), etc.; e, posteriormente, pelos Jesuítas e outros pertencentes à Companhia de Jesus. Séculos depois, dar-se-ia a sequência ao trabalho pedagógico pelos missionários das Juntas de Missões Evangélicas, principalmente as missões Batistas de Londres e Canadá, dentre outros, no Norte de Angola.

[...] toda a atuação, isto é, a atuação portuguesa, de que Angola é hoje continuadora imediata, foi contínua tarefa de assistência espiritual e de formação intelectual, difusa e geral, mas constante e permanente, mais ou menos eficiente ou improfícua. Houve nesse quadro manchas escuras e de grande tamanho, não podemos negá-lo nem esquecê-lo; no entanto, o inventário final dos resultados não deixa de ser positivo, traduzindo meritória ação. (SANTOS, 1998, p. 9)

O alcance das finalidades dos portugueses, principalmente no âmbito da civilização dos povos, dependia grandemente da conjugação dos esforços pela

missionação e ensino, para infundir no indivíduo africano (“pagãos”) a fé católica, os valores e a “moralidade cristã”. É dessa forma que a educação surge em Angola como um instrumento de assistência espiritual e de difusão do processo civilizatório.

Um dos objetivos principais que os portugueses tiveram em vista, em toda a sua expansão e depois no período de fixação, consistia em fazer novas cristandades, em dilatar a Fé. Ora a Fé pressupõe ensino aturado, explicação muitas vezes repetida, insistência teimosa na fixação de princípios morais e na aceitação de doutrinas por vezes incompreensíveis, os mistérios e dogmas religiosos. E, por sua vez, o ensino só produz resultados úteis e convincentes quando for reconhecida a sua vantagem prática imediata. (SANTOS, 1998, p. 9).

Os portugueses, realizando os primeiros contatos com os povos locais, passaram a exercer extensivamente a obra da missionação. De fato, os resultados são evidentes. Convertiam-se as populações, a começar pelos grandes da sociedade, os potentados tradicionais dos povos (reis, chefes de famílias e autoridades tradicionais). Esperava-se que, ao efetivar-se a conversão destes, ocorreria então a conversão de seus subordinados, familiares e parentes, abraçando a fé cristã-católica. Foi assim que os portugueses foram conquistando e executando largamente seus supremos propósitos.

À medida que os indivíduos nativos situados na posição de poder reconheciam e aderiam à fé, eram batizados pelos missionários, como ato simbólico de sua conversão. Da aceitação da religião, emergia uma estreita cooperação política e comercial entre as autoridades locais e os portugueses. Revelando o interesse pelas prerrogativas da cooperação com os ocidentais, as autoridades tradicionais tomaram iniciativas de estender a cooperação para o âmbito da cultura. Dessa forma, passaram a solicitar, junto ao rei e à corte de Portugal, mestres das letras e missionários para a instrução de seus filhos e familiares. Em geral esses pedidos eram satisfeitos.

No dia 19 de dezembro de 1490, saiu de Lisboa, com destino à foz do Zaire, uma esquadra portuguesa em que viajavam alguns artistas mecânicos e com eles cinco missionários. Se excetuarmos os que deveriam acompanhar as armadas de descobrimento e exploração anteriormente enviadas, eram os primeiros missionários católicos a tentar a evangelização do Congo e a promover a sua civilização, pelo ensino, pela catequização, pela assistência espiritual e temporal. (SANTOS, 1998, p. 11)

Ao desembarcarem no Porto do Pinda, em 29 de março do ano seguinte (1491), o trabalho missionário foi intensificado, levando à conversão de muitos nativos à fé católica; conversão caracterizada pelo ato batismal. Após o batismo, dava-se, aos nativos, uma nova identidade, porém, contrária àquela anterior. Mediante o batismo, aos autóctones era dado um nome português, ou seja, seus nomes eram radicalmente alterados. Os nomes de figuras mais importantes do povo local eram substituídos pelos nomes dos indivíduos do alto escalão político-administrativo e social de Portugal.

Nesse mesmo ano [1491], foram batizados os primeiros convertidos, as figuras mais destacadas daquelas terras, à frente das quais devemos colocar a família do régulo e os grandes do país. O rei do Congo recebeu no batismo o nome de João, que era, como todos sabemos, o do monarca português, D. João II; sua mulher adotou o nome de Leonor, em homenagem à esposa do Príncipe Perfeito, a fundadora das *Misericórdias*; o filho, sucessor na chefia dos seus povos, tomou o nome de Afonso, que era o do príncipe herdeiro da coroa lusitana, aquele que, no verão desse ano, iria morrer desastrosamente em Santarém, caindo de um cavalo. Outros neófitos tomaram igualmente nomes dos maiores fidalgos e grandes de Portugal. (SANTOS, 1998, p. 11)

Aos poucos a evangelização e o ensino foram executando os planos do colono: civilizar os africanos, inserindo-os nos modos e na cultura ocidental. As mudanças ocorreriam em muitos âmbitos, culturais e sociais. No âmbito propriamente da identidade, vê-se alterando progressivamente determinados aspectos identitários que costuram os africanos de suas culturas e sociedades, substituídas pelas identidades alegadas as “mais civilizadas”. Os nomes africanos os identificam com suas próprias culturas, pois os nomes em si possuem significados e sentido próprios. Entretanto, pouco caso se fez do reconhecimento dessas particularidades na execução do programa cultural do colonizador. Julgava-se ser “subversivo” e complexo demais o artefato cultural e tradicional dos autóctones e, por isso, o seu não reconhecimento.

Com relação ao ensino, mesmo não havendo ainda uma política definida, um programa específico e sistematizado de formação escolar, até praticamente os anos 1750, os agentes religiosos colocaram a educação religiosa à disposição da sociedade, transmitindo o conhecimento bíblico e teológico aos nativos; dedicaram-se também ao ensino de primeiras letras, ensinando a ler e escrever aos africanos, de

modo que tivessem acesso direto aos textos religiosos e a um ensino religioso mais apurado.

Sob o aspecto evangelizador, houve desde o primeiro momento o cuidado de estabelecer programas que se foram cumprindo com o possível rigor. Quanto ao problema propriamente escolar, no sentido que modernamente damos a esta atividade, não haveria, certamente, um plano de antemão traçado. Os responsáveis mais diretos deixaram-se arrastar pela força das circunstâncias e pelas condições de momento. Todavia, o resultado prático conseguiu-se quase sempre, com maior ou menor perfeição. Não se dava ainda, nesse tempo, à atividade educativa o caráter de ciência organizada e metódica; mas não deixou de se empregar um empirismo relativamente evoluído e de resultados bastante seguros. (SANTOS, 1998, p. 10)

A ausência de uma proposta ou programação educacional para a sociedade local pode evidenciar que, no cômputo dos objetivos primários do colonizador, a educação formal não se constituía prioridade, embora em Portugal, àquela altura, a educação escolar estivesse de alguma forma estruturada e relativamente desenvolvida. Oferecer o ensino formal aos indígenas africanos significava emancipá-los, o que supostamente implicaria incorrer riscos de enfrentar consequências imprevisíveis numa sociedade que se pretendia construir sob a base de relações sociais desiguais e dominantes. Assim, delimitando-se ao doutrinação dos princípios religiosos, realiza-se o ensino das massas populares em Angola. Esse aspecto pode justificar a razão por que a educação escolar veio a adquirir caráter científico apenas décadas mais tarde.

A educação formal oferecida pelos portugueses se restringia às famílias em posição de poder, os filhos dos reis e dos indivíduos de alta influência na sociedade, indivíduos que mantinham relações comerciais e amigáveis com os colonos. Esses filhos eram enviados primeiramente para as metrópoles lusitanas onde recebiam a formação escolar. Mais tarde, quando os portugueses estabeleceram escolas formais em Angola, frequentavam apenas filhos das famílias abastadas. Ao restante da população, cabia oferecia-lhes uma educação religiosa, ensinando-os os preceitos da fé católica.

Em 1514 frequentavam as aulas cerca de quatro centenas de jovens, filhos das principais famílias, tendo sido construída uma vedação que impedia que saíssem do recinto escolar e se dispersassem. Havia vários núcleos estudantis espalhados pelo

território subordinado ao rei do Congo, alguns deles a muitas dezenas de quilômetros da costa ou da cidade de São Salvador. (SANTOS, 1998, p. 15)

As práticas pedagógicas em Angola são inicialmente realizadas pelos agentes religiosos, contratados pelo Governo português para as terras dos africanos. Ainda que o ensino em Angola tenha se dado primeiramente com os padres portugueses que acompanhavam as embarcações marítimas, as práticas pedagógicas mais reconhecidas pela história recaem sobre a pessoa dos padres jesuítas. Estes deram formalmente o início do ensino em Angola, embora limitada aos filhos dos potentados coloniais e locais.

Os jesuítas, apesar da sua admirável dedicação no ensino, eram rigorosos, se não extremamente radicais com relação a ordenanças, preceitos religiosos e ordens das instâncias superiores de Lisboa. Não toleravam questões sociais ou morais que fossem contrárias aos valores ocidentais. Não sendo capazes de lidar com as diferenças culturais, étnicas e morais presentes na cultura local, suas intervenções geravam um ambiente profundamente desconfortável na sociedade, como descreve Santos (1998, p. 17):

Mostraram-se os jesuítas bastante zelosos, seguindo de perto e com muito escrúpulo as indicações diretamente recebidas do rei de Portugal e dos superiores da Companhia de Jesus, honrando a esmerada formação recebida na Ordem e as normas rigorosas pelas quais se orientavam e a que obedeciam religiosamente. Mas o rei do Congo não era jesuíta e tomou atitudes um tanto desconcertantes, pois chegou a obrigar um padre a interromper a pregação, lançando-o fora da igreja, com grande afronta dele e escândalo dos assistentes, por censurar em público males gerais e que o próprio rei devia também praticar, pois se julgou diretamente alvejado.

Entretanto, as sociedades africanas são naturalmente complexas, em termos culturais, étnicos, linguísticos e em suas tradições. Elas possuem um sistema de valores e um sentido próprios; uma cosmovisão ou filosofia própria e, portanto, naturalmente diferenciáveis de outros povos. Ignorar o complexo e particular contexto africano para implantar “coercitivamente” determinadas decisões públicas implicaria situar-se numa outra sociedade, e não a africana, resultando, em consequência, conflitos e resistências, independentemente de quais fossem as decisões.

O projeto cultural desenvolvido pelos jesuítas baseava-se na afirmação rigorosa de valores ocidentais, o que os levava a combater fervorosamente as supostas ou

chamadas “debilidades ou anomalias morais e éticas” presentes na cultura dos autóctones.

O intento da missionação pairava no anseio de inculcar valores concebidos como “civilizados”, porém, antagônicos aos presentes na sociedade angolana. A não convivência democrática entre a cultura ocidental e os valores africanos gerou um sentimento de intolerância cultural e racial no seio dessa sociedade.

A incapacidade de se situar, de modo a compreender o outro em seu próprio contexto, de dialogar com o outro em seu próprio mundo, de reconhecê-lo como um ser integral em seu ambiente e, portanto, digno de respeito e honra da sua humanidade, perpassava a sociedade, os espaços e as práticas escolares da época.

Anos mais tarde, o recrudescimento dos conflitos entre jesuítas e autoridades locais, por questões culturais e materiais (riquezas), levou ao longo da segunda metade da década de 1500 ao abandono das atividades educativas em Angola.

O constante embate com as autoridades locais, litígio gerado em torno de questões culturais e material, resultou ao longo dos anos na sua expulsão em 1760. Consequentemente, o ensino entrou em colapso – o período mais crítico do desenvolvimento da educação colonial. Esvaziaram-se as escolas justamente no período em que se procurava dar passos significativos na educação. Perdeu-se o interesse pelo ensino, principalmente por parte dos administradores públicos, voltando-se aos interesses particulares de cunho material. Razões adicionais para tal tão desinteresse pela educação foram registradas na história.

[...] Esses portugueses, como outros de todos os tempos, e muito especialmente daquela época histórica, desejavam para os indígenas a felicidade eterna do céu, mas eles mesmos contentavam-se com os bens e riquezas da terra, com a posse dos valores temporais. O escravagismo estava em pleno apogeu, contribuindo poderosamente para a formação de grandes e avultadas fortunas! (SANTOS, 1998, p. 58-59)

Embora o ensino fosse de caráter religioso, havendo uma progressiva inserção da instrução das primeiras letras, com a expulsão dos jesuítas, a educação entra em declínio, perde a prioridade dos governadores da província ultramarina. Na verdade, a atenção voltara-se para o comércio de escravos, importante atividade comercial de imediata lucratividade.

À época, a economia angolana sustentava-se, sobretudo, do comércio de escravos que captou o maior interesse e atenção dos governadores e autoridades tradicionais. Perdendo o interesse pela educação, retraiu-se drasticamente o fluxo financeiro para a sua operacionalização, causando uma quebra de sequência nas atividades educacionais, conforme observa Martins Santos.

A expulsão dos jesuítas prejudicou muito a ação missionária, deixou as atividades a que eles se dedicavam com maior interesse, as escolas, sem elementos que lhes dessem continuidade, quebrando-se assim uma sequência de serviços necessários ao desenvolvimento e progresso ultramarino, pois eram ainda os mais zelosos e os mais esforçados. (SANTOS, 1998, p. 104)

Governadores enviados para a província de Angola, na sua maioria, sem diferenciarem-se com os mercadores, “[vinham] com a finalidade de enriquecer, enriquecer depressa, enriquecer a todo o custo!” (SANTOS, 1998, p. 64). Este, dentre outros aspectos de igual relevância, teria causado um atraso significativo ao desenvolvimento social e educacional na Angola da época.

O ensino oficial e público em Angola surge após a perda de Portugal da sua colônia americana, Brasil. Ele foi amparado pelo documento do reitor: decreto de 14 de agosto de 1845, assinado por Joaquim José Falcão e pela rainha D. Maria II, autoridades da monarquia portuguesa. A educação finalmente se torna, pela primeira vez, um direito fixado em normas jurídico-legais do País, constituindo-se um dever ao Estado, embora o acesso fosse restrito, privilegiado à elite dominante.

O decreto organizou o ensino em dois níveis: (1) o elementar e (2) o complementar (ou principal). E, pelo mesmo decreto, ordenara-se a criação de escolas, bem como a regulamentação dos currículos escolares. Criou-se a primeira Escola Primária em Angola em 1845, que se denominou *Escola Principal de Instrução Primária*, na cidade de Luanda, tendo o seu funcionamento oficial em 1849. Foi instituído também, nesse âmbito, um Conselho Inspetor de Instrução Pública para acompanhar as atividades escolares.

A regulação e o ordenamento sistemático dos conteúdos escolares e práticas curriculares aparecem somente no ano de 1847, com a promulgação do texto sobre *Instruções Curriculares*, amparado pelo decreto de 14 de agosto de 1845. Estava sob o encargo da política curricular a regulação dos tempos letivos, as horas de aula, as

classes, os métodos pedagógicos a adotar, a carga horária semanal, a ordenação dos profissionais da educação segundo os níveis de ensino, etc.

A regulação curricular, que visava, em sua essência, organizar o processo educativo, constitui um importante avanço à educação colonial. Esperava-se com essas mudanças realizar uma escolarização adequadamente estruturada e sistematicamente funcional; realizar o direito à educação da população. Mas, a portaria régia de 19 de novembro de 1856, subscrita pelo Marquês de Sá da Bandeira, deixa evidente quem são os sujeitos do direito a tal educação escolar.

Ao determinar-se legalmente que os filhos dos régulos, sobas⁸ e outros potentados indígenas deveriam ser educados na Escola Principal de Luanda, sob orientação e vigilância das autoridades portuguesas, a expensas do Estado (SANTOS, 1998), dá evidência de que a educação formal carecia da democratização, uma vez que se reserva à classe dominante da sociedade e à elite política, econômica e tradicional.

No orçamento dos anos seguintes da Província, já viriam incluídas as quantias necessárias para tal iniciativa. Ao Estado cabia a concepção da educação, sua organização e manutenção.

A restrição ao direito à educação, garantida exclusivamente aos indivíduos situados em posição de poder e de vantagem na organização social, é consequência direta da negação do outro ao direito, reflexo das profundas clivagens produzidas e legitimadas pelo sistema colonial.

Fundamentalmente, os objetivos da educação, canalizados pela regulação da política curricular, repousaram nos seguintes termos: prover os meios possíveis (materiais e pedagógicos), de modo que os alunos conseguissem “aprender perfeitamente a usar a língua portuguesa, que adquirissem hábitos educados, que assimilassem os costumes próprios da civilização europeia, de que depois se fariam propagadores junto dos seus povos” (SANTOS, 1998, p. 120) – o que constitui a base da ideologia colonial: a força motora das práticas curriculares na então educação angolana.

⁸ Na hierarquia político-administrativa de Angola, os chamados *sobas* são autoridades intermediárias entre a população e o poder político, jurídico e administrativo. São responsáveis pela administração comunitária. A eles são confiadas resoluções e mediações de conflitos intercomunitários, antes de esses conflitos serem transferidos para as instituições judiciais legais (os tribunais). O *sobado* é uma hierarquia familiar, um direito de nascimento e não um direito adquirido pela legalidade constitucional. Os sobas acumulam também a função de promover e preservar a cultura local nas comunidades

Nesse sentido, a educação e o currículo, profundamente envolvidos em relações de poder, funcionariam no sentido de

[...] preparar elites, preparar os filhos dos privilegiados para ocuparem aristocraticamente os lugares de comando. Os filhos dos sobas eram meninos privilegiados, à semelhança do que acontecia com os brancos, destinados desde o berço a exercer funções de chefia, a ocupar lugares destacados. Apesar da sua largueza de vistas e de ter mentalidade muito liberal, e sob certos aspectos mesmo muito avançada, nem o já remoto ministro Sá da Bandeira conseguiu ultrapassar o condicionalismo do seu tempo e apreender com antecipação os rumos do futuro. (SANTOS, 1998, p. 120)

A escola, a educação e o currículo se constituíam dispositivos fidedignos de veiculação de uma visão de mundo social dos grupos situados em posição de poder.

De fato, esse fluxo de ideias envolvidas na presente ideologia é interessado, na medida em que transmite e sustenta uma visão social vinculada aos interesses dos grupos dominantes. A educação e o currículo tornam-se essenciais vias de manutenção das vantagens advindas dessa posição privilegiada: a dominação do povo – que era o maior objetivo a assegurar pelo sistema, reconhecendo que todas as demais vantagens adviriam dele.

Esse fluxo de ideias seria então diferencialmente transmitido, na escola, às crianças das distintas classes que convivem na sociedade. Uma visão de mundo corporificada no currículo escolar apropriada aos que estavam destinados a tomar altas posições na organização social (dominação); e outra visão, aos que se destinavam às posições sociais subordinadas, majoritariamente ocupadas pela população autóctone. Essa transmissão diferencial seria garantida pelo fato de que as crianças das classes subordinadas receberiam uma educação informal, religiosa e, posteriormente, uma educação elementar na qual aprenderiam as habilidades básicas para ingressar no mercado de “trabalho escravo”.

Às crianças das classes dominantes era reservada uma educação complementar, a mais avançada e relativamente sofisticada que proveria uma educação que preparasse os jovens para exercerem o poder sobre as classes subordinadas, os desvalidos da então sociedade.

2.2. Reformas educacionais do sistema colonial de ensino

A animada reforma educativa e curricular empreendida nesse âmbito funcionou, de forma a responder as exigências próprias do contexto vigente. A necessidade de reformular o ensino visando adequá-lo às exigências da realidade justifica-se pelo fato de que, conforme assegura Sacristán (1999), toda ação educativa deve mover em torno de um projeto cultural, para atender a demandas e exigências de uma determinada sociedade, num dado momento histórico.

No entanto, em Angola, nesse período, foi exatamente quando mais decaiu o ensino. Deveria contribuir para isso um conjunto de fatores e causas de que podem salientar-se os seguintes:

- as escolas primárias não formavam alunos suficientemente preparados para prosseguirem em relação à instrução avançada;
- os estudantes que ainda tentavam a continuação dos estudos esmoreciam e desistiam, pois a escolarização limitava-se no nível primário elementar;
- os professores dedicavam-se pouco aos alunos e ao ensino;
- os conhecimentos não estavam adaptados às necessidades do meio, por isso o ensino não era apreciativo para os alunos, o que levou ao longo de décadas ao esvaziamento de salas de aulas, tanto na Escola Principal de Luanda quanto nas escolas rurais;
- as autoridades descuraram dos problemas, pois chegaram a nomear professores sem haver alunos.

Em 21 de julho de 1876, o então governador-geral da Província de Angola, o Sr. Caetano Alexandre de Almeida e Albuquerque, reforçou as reformas no ensino público, uma vez que as empreendidas anteriormente não davam conta do interesse da população em geral. Nessa instância, reconhecia-se a educação como o pilar do desenvolvimento da sociedade colonial, conforme se observava:

[...] a instrução é a base do desenvolvimento real, do progresso seguro de um povo, mas que nessa província não tinha saído ainda do estado embrionário. Devemos salientar que Caetano Alexandre de Almeida e Albuquerque encetou a dura e amarga tarefa de sanear Angola, quanto aos graves males que aqui se tinham radicado, combatendo os defeitos que se haviam introduzido, chamando à ordem muitos elementos que dela andavam afastados. (SANTOS, 1998, p. 183)

Reconhecer a educação como o pilar fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade já é uma iniciativa louvável. No entanto, é preciso situar as funções sociais da ação educativa em seu contexto, de maneira a compreender a real importância dessa ação pública. As reformas educativas e curriculares empreendidas, como acima observamos, gravitam em torno de um projeto cultural que visa reproduzir as desigualdades sociais na sociedade.

A cultura veiculada através dos currículos escolares está alheia à realidade social dos alunos, gerando o desinteresse pela escolarização.

O incentivo do Estado para a educação prende-se apenas ao que diz respeito aos aspectos político-administrativos do aparato educacional, como, por exemplo, a criação de instituições de ensino e a promulgação de decretos que legitimam determinados aspectos macro da educação. Porém, poucas iniciativas se têm para estimular crianças, jovens e famílias de classes desfavorecidas.

A ausência de condições materiais para a sobrevivência a que as famílias desfavorecidas estavam sujeitas pode, em parte, explicitar as causas do abandono e do fracasso escolar dos alunos. Além disso, a situação na qual os alunos, após concluírem o ensino elementar, eram encaminhados para o trabalho reforçado, desenvolvendo o trabalho sob condições precárias, nas minas e em toda atividade extrativa levada a cabo pelos colonos, pode complementar as possíveis explicações em torno dos fracos resultados produzidos pelas instituições de ensino.

Embora havendo sido abolida a escravidão (1878), a natureza do trabalho em Angola manteve-se sob sistema de mão de obra contratada, na qual as pessoas eram contratadas temporariamente para as atividades relativas à exploração mineral, dentre outras.

O trabalho era reforçado, acompanhado de uma remuneração injusta e miserável, que só favorecia a economia portuguesa. “De fato, toda a economia destinava-se ao enriquecimento do senhor imperial, Portugal. A maioria da população continuou a ser pobre, a não ter educação e a não ter poder, ao mesmo tempo que continuava a ser governada por uma pequena elite de raça branca” (HARE, 1999, p. 34).

As justificativas oficiais sobre o fracasso educacional prendem-se centralmente na culpabilização de alunos, professores, escolas e famílias, à quais, mesmo sendo extremamente pobres, é atribuída a culpabilização pelo fracasso escolar dos alunos.

O problema está sempre em alunos, professores e famílias, porém, nunca na política, como aponta o longo discurso dos governadores acima mencionados.

Quanto à instrução pública, não podemos dar-nos emboras. Poucos países haverá onde tão desprezada esteja como em Angola. De trinta e duas escolas para que há subsídio no orçamento da Província, só quinze estão providas, e isto por falta de indivíduos com aptidão para o magistério. E as que estão abertas e funcionam são frequentadas por uma população insignificante, pois que ao todo não contam mais de cento e cinquenta e três alunos. Em Luanda mesmo, não é muito notável nos filhos do povo o amor ao saber. Não obstante, para tirar todos os pretextos para a permanência na ignorância e para pôr à mão o ensino para todos, já nos últimos meses se franquearam quatro escolas de instrução primária, nos seguintes pontos: Nazaré, Quartel de Caçadores nº 3, Seminário e Calçada do Cemitério. Todas elementares, se forem concorridas, com vantagem poderão derramar o ensino essencial, o ensino que aproveita ao maior número. Não me parece, portanto, lógico nem necessário solicitar mais estabelecimentos de educação, e o alvo da administração deve, por enquanto, estar em preencher idoneamente as escolas vagas! [...] Lamentando, portanto, que um assunto tão importante merecesse tão sensível desfavor, não me pouparei a esforços para satisfazer essa imediata necessidade de Angola, certo de que o esclarecidíssimo Ministro das Colônias, mais que todos desejoso do desenvolvimento das letras nessa parte da Monarquia, apressar-se-á a aprovar as indicações apresentadas, pela capacidade conspícua, associada ao conhecimento especial da Província e da índole e tendências da sua população. E a vós, senhores procuradores à Junta-Geral da Província, cuja perícia me compraz reconhecer, convido-vos a que entre os vossos trabalhos assinais os meios mais adequados para ir alumando a ignorância em que jaz o elemento indígena. (SANTOS, 1998, p. 185-186)

Mostra-se certo interesse pela realização do ensino em Angola. No entanto, a escolarização se limitava aos níveis de ensino primário elementar, o que leva ao desinteresse pelos alunos que já possuíam certas habilidades das primeiras letras. Não havia possibilidades de se dar sequência aos estudos, uma vez que o sistema de ensino provia apenas os níveis de ensino elementares.

Dessa forma, não seria óbvio também esperar um grande repertório cultural por parte dos professores, o que também desmotivaria o ensino. Restringindo o nível de formação ao elementar, o professor torna-se limitado no desempenho da profissão.

Para além da precária formação registrada no quadro docente, a valorização dos professores carecia da atenção das instâncias administrativas. Os profissionais da educação eram mal remunerados – o que relativamente desmotivaria sua dedicação integral.

O discurso do então governador-geral Guilherme Capelo comunicado ao ministro, na sua confidencial de 12 de março de 1887, a respeito das escolas da província de Angola, evidencia as causas dos então fracasso e desinteresse pelo ensino nos anos de sua governação.

Nessa Província, a instrução é deficientíssima, não só pela ignorância dos professores como pela incúria dos chefes de família, que deixam em desgraçado abandono a educação das crianças. O geral da população vive menos que modestamente, e raros são os pais que mandam educar os filhos na Europa. Não há aqui o menor interesse pela educação da mocidade, que é julgada completa e terminada com umas leves noções de leitura, escrita e algumas operações de aritmética. A própria Escola Principal [de Luanda] apenas é frequentada por meia dúzia de alunos sem habilitações para poder compreender o que ali se ensina, e se a frequenta é a pedido dos professores, que desejam conservar os lugares em que estão interinamente providos e que não têm tirado o menor resultado do ensino das matérias que lecionam. (SANTOS, 1998, p. 262)

Reconhecem-se, como deficiências da profissão docente, a sua precária formação e os pais que resistem à escolarização de seus filhos. Segundo o governador, as famílias ao menos deveriam empenhar-se a enviar seus filhos para Europa para uma escolarização eficaz.

Para a elite colonial, o suprimento dessa esperança seria relativamente possível. Porém, para as famílias de baixas condições, tal expectativa seria invalidável. A maioria vivia na pobreza extrema, por vezes, sem a menor condição para manter seus filhos na escola.

Embora alguns governadores tivessem relevado interesse pela realização do ensino de crianças e jovens, evidencia-se que as condições em que se encontrava a maior parcela da população eram desfavoráveis para sustentar a escolarização dos filhos.

O discurso do governador Guilherme Augusto de Brito Capelo, em 1887, deixa explícito o fato:

Há nos professores uma tendência natural para encarecerem os seus serviços; aumentam o número de alunos que frequentam as escolas, quando realmente nem metade dos matriculados consegue ter, em média, uma frequência regular de quatro meses. Com exceção de algumas famílias abastadas de europeus e de funcionários públicos, raros são os pais que obrigam as crianças a uma frequência assídua às escolas em que se matricularam. Uns não vão porque conhecem a

indiferença dos pais, outros vão para a rua e nem entram na aula. Tem-se chegado a mandar colocar polícias nos arredores das escolas, durante as horas das lições, mas tudo é trabalho baldado. Chamados os pais e devidamente aconselhados, uns dizem que não podem conter os filhos, que fogem para a vadiagem, e outros declaram que precisam deles para os trabalhos das suas casas e lavouras, e que os não podem dispensar. Há ainda alguns, como os pescadores da ilha e península de Luanda, que declaram com a maior franqueza e convicção que os seus filhos não precisam aprender a ler e escrever para a vida futura, e que a escola só serve para os tornar inimigos do trabalho, preferindo a vadiagem na cidade ao trabalho da linha e do anzol nas suas canoas. Houve aqui um professor que, para ter a frequência constante de um certo número de alunos, distribuía semanalmente alguns cobres aos mais assíduos e estudiosos, conseguindo assim ter a aula com grande número de discípulos. Mas nem todos os professores estão no caso de praticar essas generosidades, porque morreriam de fome. Ainda se dá outra circunstância: o discípulo só estuda na escola; fora daqui não tem quem o obrigue a estudar em casa ou quem saiba ou queira fazer-lhe repetir a lição. Se esses casos se dão na capital, pode fazer-se ideia de qual será a situação da instrução nos conselhos do interior da Província. (SANTOS, 1998, p. 263)

Por sua vez, Álvaro António da Costa Ferreira, em seu discurso de 25 de abril de 1894, dizia o seguinte:

A despeito de todas as diligências do Governo, pouco adiantada está a instrução elementar ministrada nas escolas de todos os conselhos da Província. Não tem isso derivado da falta de zelo e aptidão dos professores, nem da falta de interesse da parte do Governo pela difusão do ensino. O defeito provém, entre outras causas, da falta de frequência regular e aturada dos alunos em cada ano letivo, que se matriculam, mas abandonam temporária ou definitivamente as lições dos cursos. Esse abandono deriva muito especialmente de que, com uma lamentável falta de consciência, os pais e tutores da mocidade que constitui a população das escolas, logo que os seus filhos ou pupilos sabem, ainda que incorretamente, ler e escrever, lhes procuram empregos nos lugares mais subalternos das repartições públicas ou em qualquer estabelecimento comercial, da mais baixa plana que seja. Para que serve, portanto, que o Governo mantenha a Escola Principal, que existe há muitos anos nesta cidade, para que serve a criação de um liceu, se nesses institutos o programa das matérias a ensinar é de instrução complementar, quando se verifica que nem habilitados no elementar em cada ano se apuram senão em número muito limitado? Parece-me, pois, que devemos atacar o vício na sua origem, tão sobejamente conhecida, estabelecendo um regime de instrução elementar e obrigatória, de modo que se consiga que as crianças se instruíam, frequentando a escola e aproveitando, pela sua assiduidade, o ensino que lhes seja ministrado. (SANTOS, 1998, p. 263-264)

Nas observações feitas a partir das citações acima, vê-se o fraco desempenho da educação justificado por diversas razões. Dentre elas, a ausência da motivação dos pais para que os filhos frequentassem as aulas. Também, sabendo que as famílias eram mergulhadas na pobreza (exceto algumas famílias europeias), os filhos, ainda que pequenos, davam maior contribuição para a sobrevivência da família nos trabalhos do lar. São peças-chave no meio de cada família; ao dedicarem-se com os pais às atividades de lavoura e pesca que era a base da sua subsistência. A escola, portanto, seria relegada à última dedicação dos alunos. Ela é dispensada em favor da sobrevivência primária da família, uma vez que a distribuição de riquezas por parte dos colonizadores era desigual e discriminatória. Tudo o que era produzido no País era transferido para a Europa.

2.3. Formação docente

As reformas levadas a cabo pelo decreto de 14 de agosto de 1845 e as posteriormente empreendidas pelo decreto de 1869 revelaram-se incapazes de efetivar uma educação universal no País. O desenvolvimento da instrução, em Angola, não satisfazia às necessidades básicas da população negra. Nessa altura, defendiam-se dois tipos de ensino, mutuamente não inclusiva.

Um era destinado aos filhos de europeus e dos nativos assimilados, em que a política curricular regulava os mínimos curriculares que prezassem pela formação do indivíduo capaz de governar ou assumir cargos públicos de alta relevância na sociedade. E outro tinha em vista a formação de crianças nativas de famílias não assimiladas, quer dizer, aquelas que não tinham por assimilação a cultura dos povos ocidentais.

Os primeiros eram encaminhados para as escolas primárias, cujo plano curricular era praticamente idêntico ao de Portugal, enquanto os segundos tinham à sua disposição as escolas-oficinas e escolas-rurais, pelo menos em teoria – escolas destinadas a preparar mão de obra para os serviços coloniais. Nesse contexto, os primeiros recebiam instrução literária mais apurada, embora muito limitada, e os alunos em posição de subalternos eram preparados para exercerem uma atividade profissional, ministrando-lhes apenas um conhecimento ligeiro e rudimentar, que não ia além do nível do primeiro grau do ensino primário, não sendo muitos os que conseguiam atingir esse desenvolvimento (SANTOS, 1998, p. 311).

Em 16 de abril de 1927, publicou-se o diploma que aprovou o plano de readequação do ensino em Angola – documento aprovado com o objetivo de pôr em execução a Reorganização do Ensino Primário na Província de Angola. Esse decreto, em sua inovação, traz uma nova concepção de educação, instituindo s princípios e bases que doravante orientariam as diversas fases e níveis de ensino primário. O decreto em vigor não destitui a abolição da distinção entre o ensino para os indivíduos assimilados e europeus e os indígenas africanos. Para os primeiros, institui-se o ensino infantil e o primário geral, enquanto, para os outros, estabeleceu-se o ensino elementar profissional, relativamente mais avançado do que o primeiro.

O ensino infantil em Angola (dos 4 a 7 anos) caracterizava-se pelo ensino de princípios morais e por regras de convivência social. Pautava também no desenvolvimento psicomotor, moral e intelectual da criança, para que ela desenvolvesse habilidades adequadas para atender o ensino primário. Os principais objetivos dessa modalidade consistiam na “fixação e criação de hábitos de ordem, a moralidade e higiene, pontualidade e habilidades para o trabalho” (SANTOS, 1998, p.314).

O ensino elementar profissional ministrado às crianças nativas não divergia do modelo de ensino infantil das crianças abastadas. Era um ensino de cunho puramente teórico, focado em desenvolver, na criança, hábitos de higiene, de compostura de trabalho, predispondo-a a receber facilmente a “cultura civilizada” ensinada na escola, ou seja, conhecimentos necessários para ingressar nas escolas oficinas ou no mercado de trabalho.

Defendiam a preparação empírica das populações, em Angola, aqueles que pensavam em reservar a grande massa africana para a base da pirâmide social, admitindo a existência de elites hereditárias. Defendiam as escolas técnicas, considerando-as mais adaptadas às necessidades do nosso tempo (e talvez o fossem, se tivessem funcionamento perfeito, se corrigissem os defeitos que nelas medravam), aqueles que para os seus filhos preferiam os estudos que levassem diretamente à Universidade. Defendiam o tecnicismo aqueles que desejavam a manutenção de distinções sociais e divisões de classe, reservando-se para as privilegiadas! (SANTOS, 1998, p.107)

Com o Decreto de 26 de março de 1938, aprovou-se o *Regulamento* sobre formação docente em Angola. Ele se propunha a criar uma escola preparatória para docentes, a Escola de Aplicação, criada em Luanda, em 27 de julho de 1937.

Essencialmente, a escola e a formação docente privilegiavam uma preparação técnica do profissional da educação mais do que uma preparação multidimensional. Ensinavam-se os métodos didáticos, isto é, o tecnicismo era predominante na formação docente para o ensino primário. Dessa escola, conforme afirmam alguns estudiosos da educação angolana (Martins Santos), surgirão as escolas de formação de professores em Angola. O plano curricular estabelecido para a formação docente se configura da seguinte forma:

Quadro 1 – Plano curricular de formação de professores, 1938

Disciplinas
Pedagogia Geral
Metodologia Didática do Ensino Primário
Feitos Práticos (em função de Educação Moral e Cívica)
Legislação Escolar aplicável em Angola
Higiene Geral e Escolar
Ginástica
Canto Coral

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Santos (1998).

O enfoque de formação de professores oferecida pela Escola de Aplicação de Luanda privilegiava a formação técnica do profissional, isto é, centrava-se no ensino de técnicas pedagógicas para o ensino profissional. O currículo oficial por meio do qual gravitam diversas práticas curriculares não oferece uma formação multifacetada, ou melhor, não garante uma formação diversa, como a humanística. O enfoque para o excessivo tecnicismo pedagógico resulta da ideia de que se tinha da pessoa nativo-indígena e das escolas frequentadas por ela. São escolas destinadas a preparar a mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Para isso, a formação docente e dos alunos que frequentam essas escolas deveria se pautar mais pelo “como fazer”. Nega-se, portanto, ao professor, uma formação intelectual que o muna do aparato cultural das áreas humanas, o que, de fato, limitaria sua formação e seu desenvolvimento como agente da cultura escolar.

No final da primeira metade do século XX, com as sucessivas reformas educacionais, foram-se ampliando os níveis de ensino no País, chegando a

estabelecer Liceus como níveis mais avançados de ensino. No entanto, ainda assim, o acesso se reserva privilegiadamente à população branca.

Liceus e Universidades foram criados para brancos, fixando as famílias portuguesas pela possibilidade de dar educação aos filhos. [...] os pretos não eram excluídos, em princípio, mas não havia bolsas de estudo que compensasse o baixo nível de vida dos alunos dos muceques (bairros de lata) que se desenvolveram em todas as cidades. Muitos, não tendo o português como língua materna, iam encontrando maiores dificuldades quando prosseguiam os estudos: nada se fez para as superar com um ensino adequado. (RIBEIRO, 1978, p. 129)

No cômputo geral da história do desenvolvimento da educação colonial em Angola, podemos fazer as seguintes considerações:

- a) no início, os entresos enfrentados no desenvolvimento e na realização da educação consistiram em as tradições dos nativos e dos europeus serem mutuamente conflituosas e naturalmente contraditórias, fato que levou os portugueses, baseando-se no prestígio da Religião Católica, a combater as tradições dos povos angolanos, alimentando, assim, as disputas e as indiferenças culturais entre os dois povos e prejudicando o desenvolvimento do ensino no País;
- b) os missionários que se dedicavam ao ensino das primeiras letras e à evangelização tinham forte interesse material, ou seja, ao chegarem a Angola, dando-se conta da profusão de riquezas e das vias fáceis de adquiri-las, lançava-se às atividades comerciais, relegando a educação em último lugar;
- c) a ausência da definição de um plano de educação pública e democrática assegurou o atraso da evolução da educação em Angola. A ausência poderia traduzir-se numa ligeira falta de interesse das instâncias administrativas pela emancipação dos africanos, visto que a ideologia colonial se alicerçava na subalternização dos povos. A esse desfavor com a educação, emerge a ausência de impulsos motivadores para a frequência à escola de crianças desfavorecidas, gerando e perpetuando as desigualdades sociais na sociedade. Quando se estabeleceu a educação escolar pública em Angola (1845), três séculos depois da chegada dos colonizadores (1482-1845), a educação e o acesso à escola formal eram direitos exclusivos das famílias europeias e famílias africanas em posição de vantagem social, arremessando as massas populares

fora dos estabelecimentos educacionais. A política curricular, no entanto, em sua essência, era discriminatória. Distribuía e regulava a cultura escolar e os profissionais de educação de forma desigual e injusta, isto é, para as escolas dos filhos dos europeus e de famílias assimiladas, ordenava-se o currículo para sua emancipação, preparando-os para exercerem funções de dominação na conjuntura social, ao mesmo tempo que a regulação curricular para as escolas indígenas propunha a preparação da mão de obra útil para o mercado de “trabalho escravo”;

- d) a diversidade de línguas, sendo as nativas distanciadas das línguas ocidentais e extremamente difíceis de dominar por não terem relação gramatical próxima com as latinas, gerava barreiras para sua inserção na educação formal, causando baixos níveis de aproveitamento escolar.

A exclusão de línguas nacionais na escolarização de crianças dá-nos uma visão mais ampla sobre o modo como as línguas nacionais tiveram impacto decisivo nos processos de ensino e aprendizagem de crianças e jovens em Angola. É óbvio que a dificuldade enfrentada no aprendizado de línguas locais pelos missionários teria sua repercussão direta e negativamente na aprendizagem e no empenho dos alunos. Primeiro porque as crianças, ao acessarem as escolas, eram alfabetizadas na língua portuguesa e não nas suas línguas maternas; uma língua da qual não se tinha o mínimo domínio.

Na Angola atual, importa dizê-lo aqui, e assim o faremos mais adiante, a inserção de línguas nacionais nas escolas como componente curricular legalmente prescrito e ordenado em diferentes estágios da escolarização continua a ser um desafio para as autoridades políticas e educacionais do País. Em face das culturas que se instalam no País, recebendo a influência de forças políticas e econômicas hegemônicas, as línguas e culturas locais nas políticas educacionais angolanas são relegadas como aspectos de pouca importância para a escolarização dos angolanos.

As anomalias escolares constatadas pelo próprio Governo, após a independência política, são, em grande parte, o fruto da desatenção dada aos aspectos que constituem o fracasso do modelo colonial de educação, pois esses aspectos (culturais, linguísticos) continuam a constituir-se como anomalias nos processos de ensino e aprendizagem de crianças, jovens e adultos, na atual política educacional.

Pretender construir uma educação de qualidade importará ressignificar políticas educacionais, munindo-as de capacidade de abarcar dimensões multiculturais e multilinguísticas que compõem a conjuntura social de Angola, isto é, através de uma política educativa, social e curricular emancipatórias e relevantes para a sociedade, na qual o direito à aprendizagem das línguas locais fosse verdadeiramente efetivado. Este é, portanto, o legado deixado pelo modelo colonial de ensino, necessitando de aperfeiçoamento em cada e em toda geração, reconhecendo que, embora não de forma integral, a colonização portuguesa, em suas motivações e ideologias, lançou um alicerce, uma base importante para se fundamentar e dar continuidade ao desenvolvimento do aparato educacional em Angola, segundo o contexto de cada geração de cidadãos.

CAPÍTULO III – FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICA DE FORMAÇÃO EM ANGOLA (2001-2015)

Esta parte do trabalho objetiva analisar a formação e a política de formação de professores em Angola. Prende-se, basicamente, aos aspectos que constituem a preparação docente, centrando-se especificamente na formação de professores de nível médio para o subsistema de educação de jovens e adultos.

Para a realização deste empreendimento, julgamos ser imprescindível rever o contexto anterior ao atual, na medida em que nos permite compreender o desenrolar da educação angolana nas décadas passadas. Desejamos, antes de tudo, voltar a atenção para o contexto de emergência do sistema educativo que substituiu o colonial, ou seja, o sistema educativo pós-colonial, em seus primeiros momentos de formação e desenvolvimento, dando-nos, assim, uma base segura para compreender o contexto educacional atual, suas conquistas e desafios.

3.1. Educação e formação de professores no contexto pós-independência

Tem-se em conta que a política educativa na Angola pós-independência, assim como a política de formação de professores de nível médio, tem seu marco inicial na primeira reforma educativa ocorrida em 1978.

O legado deixado pelo modelo colonial de educação, sem sombra de dúvida – avaliando-o a partir de sua eficácia e eficiência –, exigia urgência na reconstrução ou projeção de uma nova política educativa, compatível com o novo contexto sociopolítico em que Angola veio a inserir-se.

O encontro entre o desejo e o sonho de edificar um Novo Estado independente no solo angolano demandava novos lastros políticos e sociais e educacionais, diferenciados de todo artefato sociocultural e político herdado do colono.

Com base nesse ideário, as mudanças no campo educacional não significariam restritamente garantir aspectos técnico e material para a realização da escolaridade, embora assumissem posição crucial no processo educativo. Era imprescindível

preocupar-se, fundamentalmente, com os agentes imediatos da prática educativa, os professores.

O modelo colonial de ensino, em seu caráter exclusivista e antidemocrático, pouco assegurou e ampliou o direito à educação à população local, muito menos o asseguramento e a promoção de um corpo docente de nível altamente qualificado e especializado. Essa constatação se revelou evidente no balanço feito pelo Ministério da Educação, após a independência.

As insuficiências perpetuadas por esse sistema podem ser elencadas, sinteticamente, nos seguintes termos: baixo nível de qualidade no ensino primário e secundário elevado; precariedade das escolas na preparação profissional dos alunos; significativa ausência de escolas nas zonas rurais onde se concentrava maior parte da população negra; insuficiência de quadro docente, combinada com sua precária e limitada formações, que se limitava ao nível de formação básico, elementar; a discriminação da população negra no acesso e permanência ao ensino; desajustamento dos conteúdos de ensino à realidade própria de Angola; ausência do ensino de línguas nacionais nas escolas, o que prejudicava a alfabetização de crianças e adultos cujas línguas maternas diferissem do português (ANGOLA, 2001a). De maneira que o sistema educativo preservou elevados índices de evasão escolar e baixo rendimento escolar, aprofundando, desse modo, o analfabetismo no seio da população local, conforme corrobora o Ministério da Educação:

Após a independência, Angola defrontou-se com a existência de um sistema educativo totalmente decalcado no modelo português com infraestruturas escolares genericamente localizadas nos centros urbanos, com fraca acessibilidade e equidade relativamente às populações autóctones, de que resultava em taxas de escolarização muito reduzidas e um elevado índice de analfabetismo que rondava os 85% da população. (ANGOLA, 2010, p. 3)

A acessibilidade a serviços educacionais e a equidade – dois aspectos primordiais do direito educacional – arrolam-se entre aspectos que marcam negativamente o modelo colonial de educação. Sua não garantia, na marcha do tempo, gerou um conjunto de malefícios, não só à educação, mas também à sociedade como todo.

A exclusão social, relativamente à população negra, ao direito à educação, reservado primeiramente para a população branca, constitui-se o balanço negativo e

mais triste que se tem do empreendimento colonial em Angola. Constitui-se o ponto de fragilização e perversão do sistema e política colonial.

Como consequência mais imediata e visível dessa política, o País viu-se, após a independência, profundamente desprovido de uma mão de obra qualificada e especializada para dar continuidade ao empreendimento deixado pelo colono.

Das informações que se tem acesso sobre o sistema colonial em Angola, está plenamente evidenciada a sua negativa repercussão social. Na educação, só para dispensarmos outros setores ou instituições sociais, observou-se que as taxas de escolarização da população negra, em 1974, um ano antes da independência, eram extremamente reduzidas, representando um índice de analfabetismo em torno de 85% da população. Ou seja, apenas 15% da população adulta sabia ler e escrever. (FITUNI, 1985, p. 63; ANGOLA, 2001a, p. 7).

A somatória de analfabetismo entre crianças, adolescente e jovem rondava em torno de 67%, isto é, apenas 33% da população sabia ler e escrever, segundo as estimativas oficiais do Ministério da Educação (ANGOLA, 2010, p.5).

Embora se reconheça, aqui, e se atribua grande importância ao sistema colonial, pelo fato de ser o sistema e o esforço mediante os quais se lançou o primeiro alicerce da educação formal em Angola, alicerce sobre o qual a liderança política nacional elevou um sistema fundado em novas bases, ele revelou-se incapaz de assegurar a justiça social e a equidade como fundamentos sólidos e indispensáveis para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária.

Decerto, reforçando, não se trata de subestimar os esforços efetivados pelo colono português durante sua permanência em Angola, antes reconhecemos que dele herdamos a educação de que hoje somos continuadores e que buscamos continuamente aperfeiçoar com meios, aporte cultural e tecnológico e científico de que dispomos no mundo moderno.

Fato incontestável, porém, na história da educação angolana, é que o advento da independência nacional, em contraste com o período colonial, trouxe inúmeros benefícios para diversos âmbitos da vida social dos angolanos.

Ao constatar que o sistema educativo colonial estava desajustado ao novo contexto trilhado por Angola, suscitaram-se no seio da sociedade ações políticas de natureza diversas, de maneira que fosse possível reconfigurar uma nova sociedade angolana.

Assim, da parte dos esforços do Estado, entre suas diversas ações políticas, em direção à busca pela garantia do direito à educação, foi elaborado um programa educativo, legitimado pelo decreto de 26 de janeiro de 1977, que estabelecia uma nova política educativa em Angola.

Esse programa, em seu caráter emancipatório e inovador, colocou, no centro da política, o princípio da democratização da educação, por meio da universalização do acesso ao ensino. O mesmo Decreto pôs em curso a reforma geral do aparelho educativo, o que resultou numa considerável ampliação do acesso ao ensino, revogando as barreiras impostas pela política de exclusão impregnada na sociedade de então.

Em grande contradição com o então sistema educativo (colonial), a nova política reconhece e esforça-se a garantir o direito à educação à população, definindo princípios gerais da educação nos seguintes termos:

- a) a educação, sendo um direito de todos, é dever do Estado;
- b) laicidade do ensino, isto é, a separação entre a religião e o ensino público;
- c) obrigatoriedade do ensino primário em todo o território nacional;
- d) gratuidade do ensino em todos os níveis da educação;
- e) democratização do ensino;
- f) unificação do ensino primário, fundamentando-se na relação teoria e prática do trabalho laboral (ANGOLA, 2001b, p. 14).

De acordo com as novas diretrizes políticas, o Estado assume o dever de idealizar, realizar, controlar e abastecer a educação pública com recursos públicos. Atribui-se, a si, a legitimidade democrática de organizar e desenvolver o projeto de educação nacional.

A separação entre Estado e religião, outro aspecto importante, representa uma das marcas inovadoras da educação nacional, estabelecendo, assim, uma linha divisória entre a natureza e a essência da educação colonial e da pós-colonial, uma marca que veio diferenciar e caracterizar a nova política educacional em Angola.

Salienta-se que, no tempo colonial, a instituição religiosa e o Estado eram indivisíveis, de maneira que o ensino regido nas escolas acolhia uma influência direta e legítima de concepções e ideologias religiosas. Aliás, a educação escolarizada em Angola é fruto do trabalho das missões religiosas, tal como se observou anteriormente. Desde a chegada dos colonos a Angola, o Estado, a religião e o ensino

mantiveram-se interligados, formando um único sistema e alimentando-se das mesmas ideologias.

Com as reformas educativas, ocorrem mudanças no desenvolvimento da educação. Verifica-se a ocorrência de um fenómeno primordial e incomum na história da educação angolana: o *boom* de alunos acessando os serviços educacionais em todo o País.

Em muito pouco tempo, elevou-se o número de alunos nas instituições de ensino primário e secundário. Estes são cidadãos que, após terem sido privados do direito à educação, acessam as salas de aula, em busca de uma formação capaz de inseri-los ou de conferir-lhes habilidades e uma boa capacitação técnico-profissional e intelectual para participar no contexto das mudanças sociais, por ora, em curso.

Quando se lança o olhar sobre as estimativas educativas da época em descrição, concretamente, após a aprovação do Programa de governação do Partido MPLA (1977), donde se obteve o Documento político que legitimou a realização da primeira reforma educativa no País, contabiliza-se que mais de um milhão de alunos estava matriculado no ensino primário e mais de cem mil, no ensino secundário, estimativas relativamente mais elevadas e mais animadoras em relação ao ano de 1973 (período colonial), quando apenas a metade usufruía o direito à educação escolarizada (ANGOLA, 2010).

Esse fenómeno levou as autoridades governamentais e a sociedade civil a se mobilizarem em torno da questão do direito à educação da maioria esmagadora população, exigindo concomitantemente uma urgência na criação de condições materiais e humanas para realização e asseguramento do referido direito.

Entretanto, para uma tão grande demanda educacional que emergia nesse contexto, o quadro docente deixava a desejar. Estima-se que, naquela altura, segundo o Ministério da Educação, havia apenas 25 mil professores em nível nacional, dos quais somente 7% tinha habilitação mínima para lecionar (ANGOLA, 2010).

Na ausência de um quadro docente qualificado ou mesmo especializado para a tarefa de ensinar, o Ministério da Educação recrutava quem quisesse trabalhar, sem muito levar em consideração sua preparação psicológica e pedagógica, bem como suas habilidades e a vocação necessárias para esse empreendimento público tão importante.

A crise de recursos humanos qualificados não se verificou apenas na educação. Nos setores ou linhas de produção nacional, experimentou-se também a

mesma carência de profissionais qualificados e especializados para dar conta da atividade econômica na retirada do colono. Vários setores econômicos, público ou privado, tiveram suas operações seriamente afetadas pelo fenômeno da saída de portugueses de Angola.

[...] o êxodo massivo durante o período de transição para a independência de cerca de 300.000 colonos portugueses (90% do total) que ocupavam praticamente todas as tarefas administrativas, gerenciais e qualificadas [...] criou uma situação de caos na economia. Poucos angolanos tinham as qualificações profissionais para operacionalizar as empresas que foram abandonadas ou para preencher os postos de trabalho que tinham sido deixados. Apesar dos progressos alcançados por Angola na educação, a escassez de recursos humanos capacitados continua a ser um dos principais constrangimentos ao desenvolvimento econômico. (BANCO MUNDIAL, 1989, p. iii, tradução nossa)

O insucesso e a insuficiência na formação de quadros humanos técnica e profissionalmente qualificados podem ser atribuídos, para além da insuficiência advinda do sistema colonial, à tentativa de querer aumentar, no período pós-colonial, o acesso à educação sem, porém, um grande investimento nas condições de sua realização, como melhoria nas instalações de ensino e formação de professores. Isto justificará a baixa eficiência interna com que o sistema educativo se defrontou no período subsequente, refletida no grave desperdício escolar em todos os níveis da educação.

A relativa evolução do sistema educativo, registrada logo após a independência, decairia bruscamente no período subsequente. A guerra civil e as outras condicionalidades de ordem diversas levaram à retração do sistema, que se tornou incapaz de assegurar a universalização do ensino no País.

O ensino secundário, por exemplo, à semelhança do ensino primário, que também sinalizou um crescimento rápido no irromper do primeiro decênio pós-independência, passou a enfrentar sérias dificuldades no final da década de 1980, fruto de fatores como falta de equipamentos, materiais de ensino inadequados e inapropriados e alta proporção de professores atuando em tempo parcial e docentes em regime de colaboração no Ministério da Educação.

A falta de trabalho nos setores privado e público em Angola levava muitos jovens e adultos com ou sem habilitações adequadas para ensinar a encontrarem

única saída na vida integrando ao Ministério da Educação, como professores, para garantir a sobrevivência pessoal e familiar.

Além do fato da escassez de profissionais qualificados para elevar a qualidade de ensino e aprendizagem, surgem outros fatores constrangedores na educação. As condições materiais e humanas de que se dispõe para a realização da educação massiva eram escassas. Ademais, Angola herdara uma infraestrutura escolar degradada e muito limitada para a inserção de novos alunos no sistema, com uma relativa ausência de estabelecimentos de ensino nas zonas rurais onde habitava a maioria da população negra.

Revestida de espírito revolucionário, baseando-se no voluntariado e na solidariedade, a formulação de estratégias de ensino por parte da sociedade civil era imprescindível ao anseio de realizar a educação para a maioria esmagadora da população.

Dessa forma, em 22 de novembro de 1976, desencadeou-se, em nível nacional, a primeira campanha de combate ao analfabetismo, denominada Campanha Nacional de alfabetização⁹, que resultou na alfabetização de centenas de jovens e adultos.

Assegura Fituni (1985, p. 64), descrevendo o processo de alfabetização no pós-independência, que para garantir a instrução de jovens e adultos em Angola organizavam-se as aulas nas fábricas, nos quartéis gerais do exército, nas cooperativas agrícolas e comerciais, nos estabelecimentos religiosos, etc.

O árduo esforço da sociedade para efetivar a educação de seu povo levaria, até o ano de 1980, à promoção de seis campanhas de alfabetização de mais de 500 jovens e adultos em nível nacional (ANGOLA, 2001b).

No decurso do tempo, foram constatadas algumas anomalias prevalentes no sistema educativo, não obstante se tenha formulado o ensino geral.

⁹ Por meio da *Campanha Nacional de Alfabetização* levada a cabo em Angola (1976–2000), estima-se que 2.827.279 cidadãos teriam sido alfabetizados em todo o país, dos quais 48% são mulheres. As condicionalidades de ordem política, econômica, social e educacional, impostas pelo contexto, tal como instabilidade político-militar, recessão econômica e financeira, mudanças de ordem política, social e econômica (transição do socialismo para o capitalismo, da economia socialista para uma economia de mercado, do monopartidarismo para pluripartidarismo), em conjunção com as insuficiências pedagógicas para o ensino de adultos (métodos pedagógicos desajustados, fraca pertinência social e distanciamento dos conteúdos escolares em relação à realidade social para esse público-alvo, débil expansão e generalização da alfabetização dos adultos em línguas nacionais, ausência da pós-alfabetização em línguas nacionais), fizeram com que o ritmo da campanha retrocedesse, somando estimativas mais baixas, pós-1976. Estima-se que até o ano 2000 cerca de 45% da população alfabetizada teria regressado ao analfabetismo, majoritariamente mulheres (ANGOLA, 2001b, p. 18).

Com o intuito de melhorar a qualidade de ensino, o Governo, através do Ministério da Educação, em 1978, alterou o decreto de 26 de janeiro de 1977, por meio de decreto nº 40, de 14 de maio de 1980. Esse Decreto dividiu o ensino em três níveis, a saber: educação básica ou primária, ensino secundário e ensino superior.

Os dois primeiros níveis compreendiam cursos regulares oferecidos aos estudantes de faixa etária normal. Além de ensino regular, formação técnico-profissional e educação de jovens e adultos eram oferecidas pelo sistema e reguladas pelo mesmo Decreto.

A educação básica ou primária de oito anos dividia-se em três níveis, além de um ano de pré-escola. O primeiro nível¹⁰ (Nível I) era obrigatório e tinha duração quatro anos. Já segundo e terceiro níveis (Nível II e Nível III)¹¹ tinham duração de dois anos cada.

A alunos de ensino primário, porém, que não podiam mais enquadrar-se nas condições e especificidades do ensino básico normal, ofereciam-se alternativas educativas diferentes: educação de jovens e adultos. Essa modalidade era oferecida em níveis do ensino básico correspondentes ao I, II e III níveis. Cada nível era um programa de dois anos divididos em quatro semestres.

As classes de educação de jovens e adultos eram ministradas à noite (assim permanece nos dias de hoje), utilizando as instalações das escolas de ensino regular. Os professores do ensino regular, muito dos quais sem qualquer formação pedagógica, lecionavam no subsistema de educação de jovens e adultos, aplicando os mesmos métodos de ensino utilizados nas classes regulares, sem qualquer consideração às especificidades do indivíduo adulto ou distinção entre criança e jovem ou adulto, prejudicando o ensino e a aprendizagem escolar para essa coletividade de alunos.

O Centro Nacional de Alfabetização realizava programas de alfabetização equivalentes ao primeiro semestre de educação de adultos. Tais programas tinham duração de um ano. O próprio Partido no poder (MPLA) responsabilizava-se pela coordenação dos programas de alfabetização.

¹⁰ O primeiro nível do ensino básico compreendia 1ª, 2ª, 3ª, e 4ª classes. O atual sistema educativo, definido pela lei nº. 13/2001, ampliou esse nível para 6 anos de escolaridade obrigatória (1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª classes), com uma nova nomenclatura: Ensino Primário.

¹¹ O segundo nível compreendia as 5ª e 6ª classes. O terceiro níveis, as 7ª e 8ª classes.

O corpo docente das classes de alfabetização de jovens e adultos era composto por professores voluntários. O apelo oficial orientava-se para toda a população, convidando os cidadãos de boa vontade a comprometer-se com a causa da educação de jovens e adultos. Assim, lecionava quem tivesse vontade e amor para instruir o seu próximo, no entanto, muitas vezes desprovido de habilidades mínimas para integrar-se à nova realidade social ora instalada no País.

Era legítimo realizar a educação da população jovem e adulta nos moldes dessa racionalidade solidária. Todavia, assegurar esse modelo ou nível de corpo docente, voluntariado, por longos anos, significou evidentemente uma fraca preocupação com a qualidade educativa e com a formação docente para a educação de jovens e adultos.

A admissibilidade de professores voluntários para a instrução desses alunos, além de justificar-se pela profunda ausência de corpo docente capacitado, levou,, àquela altura, a uma regulação da política de formação de professores em Angola consideravelmente frágil e um tanto desinteressada na qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, bem como na qualidade do corpo docente, ao desprover ao professor uma capacitação adequada (técnico-pedagógica e política) para o exercício de sua profissão.

A política de admissão de professores para esse subsistema de ensino não estabelecia critérios básicos nem exigências mínimas explícitas e rigorosamente aplicadas para a seleção de professores para o exercício da profissão docente.

É com base nesses fatores que, na marcha do tempo, verificou-se, no sistema, a existência acumulada de professores sem formação necessária ou qualificação pedagógica adequada para a docência. Admitia-se qualquer indivíduo que estivesse disponível para trabalhar com o subsistema de jovens e adultos, o que reduzia a qualidade e a valorização da educação de jovens e adultos, bem como do seu professorado.

Essa não-regulação e aplicação rigorosa dos mínimos educativos, portanto, para a profissão docente para esse nível de ensino traduziram-se, com o passar do tempo, como desvalorização tanto do próprio subsistema educativo como dos agentes da prática educativa.

Ainda sobre a educação de jovens e adultos na Angola pós-independência, essa modalidade contava também com a existência das chamadas *Escolas Provisórias*, instituições responsáveis pelo oferecimento de um curso de quatro anos

para crianças maiores de 10 anos de idade e para alunos evadidos no ensino regular em áreas rurais.

Tendo em conta o atraso escolar destes últimos, com poucas possibilidades de retomar ao ensino regular, devido à ausência de vagas e à falta de prioridade para eles – pois o ensino regular destinava-se apenas aos alunos em idade normal –, ofereciam-lhes um programa específico.

Os dois primeiros anos do curso eram focados na aprendizagem de habilidades básicas, e os dois últimos centravam-se na aprendizagem de habilidades técnico-profissionais, como agricultura, carpintaria, alvenaria, sapataria, impressão, etc.

As instituições encarregadas para oferecer formação a esses alunos eram consideradas *escolas de embarque* – embarque para a vida profissional. Portanto, tinham por missão preparar crianças provenientes de ensino regular, jovens e adultos para a atividade eminentemente profissional.

Os jovens e adultos de que se fala, na verdade, são, muitos deles, crianças e adolescentes alijados do ensino regular, como apontamos. Esse contingente, por acumular atraso escolar, perdia vaga no ensino regular e eram, automaticamente, transferidos para a modalidade de educação de adultos. Ou seja, eram transformados, tão logo, em pequenos adultos cuja única alternativa educacional seria a formação técnico-profissional. Desse modo, seriam encaminhados para a vida profissional e seriam, minimamente, úteis ao mercado de trabalho, o que lhes garantindo, assim, a sobrevivência em meio a calamidades e hostilidades que os negavam o direito à vida e à formação intelectual de alto nível.

As escolas provisórias eram internatos e, como tal, também atendiam a crianças e adolescentes abandonados ou órfãos. Muitas delas tiveram de ser fechadas devido ao recrudescimento da guerra civil que obrigava o deslocamento da população para regiões mais seguras, por vezes, deslocando-se para o exterior do País ou para países vizinhos onde muitas crianças e jovens davam continuidade aos estudos. Outros, porém, enfrentando os desafios de sobrevivência na diáspora, observaram as salas de aula ao longe.

No curso do tempo, a política de formação de professor em Angola alterou seu modo de funcionamento e suas diretrizes formativas, preocupando-se com a formação docente em níveis mais avançados.

Ao serem criados institutos e escolas para a formação docente, a modalidade de formação de professores para o ensino básico passou a ser oferecida pelos

denominados Institutos Nacionais de Educação (INEs), presentes em 14 províncias. Além desses institutos, havia, em Luanda, o Instituto Nacional de Educação Física e o Instituto Pedagógico e industrial no Huambo.

Esses Institutos, entretanto, conviviam com sérios problemas de eficiência na formação e promoção de educadores. A cada ano, menos de 5% dos professores para o ensino básico graduavam-se, o que evidenciava sua insuficiência em reduzir a relação aluno/professor em sala de aula e a melhorar a qualidade de ensino. Ademais, a maioria dos formandos exercia a profissão docente muito antes da conclusão do curso, por vezes, atuando em níveis correspondentes ao seu próprio nível acadêmico.

Outro problema inerente à preparação pedagógica em Angola, nesse período, relacionava-se com o *professorado colaborador*. Este, composto majoritariamente pelos professores estrangeiros, atuando em Angola sob uma política de cooperação entre Angola e os países socialistas da época e outros (soviéticos, cubanos, portugueses, vietnamitas, entre outros), enfrentavam sérias dificuldades no seu dia a dia escolar com a linguagem e a cultura, ou seja, ocorria constante embate cultural¹² entre alunos e professores, causado pelas diferenças culturais e pela fraca comunicação, veículo de interação entre alunos e professores. Esse bloqueio cultural resultava no insucesso escolar de muitos alunos.

A formação pedagógica de nível médio destinava-se a atender aos níveis iniciais da educação. No entanto, como é sabido, a escassez de docentes em Angola é um fato geracional, prevalecendo até os dias atuais. De maneira que muitos docentes com nível acadêmico médio, devido à escassez de professores, atuavam no ensino médio, nível correspondente a sua própria formação acadêmica.

Além das instituições de formação supracitadas, que ofereciam uma formação em quatro anos, o Ministério da Educação, impulsionado pela excessiva demanda do corpo docente qualificado, formulou uma política de formação de professores de nível intermediário que comportava dois tipos de formação docente, a Formação de Superação de Professores (FSP) e os Cursos de Formação Acelerada (CFA), com vista a ampliar o corpo docente no País.

À medida que Angola foi integrando o grupo de assistência do Banco Mundial, nos finais da década de 1980, as diretrizes de formação docente, bem como as demais políticas educacionais, foram se alterando por conta das exigências dos organismos

¹² O problema residia na fraca comunicação entre professores colaboradores e alunos, pois a língua de formação acadêmica de muitos diferenciava-se da de atuação profissional em Angola.

multilaterais, especialmente, os de regulação financeira internacional (Banco Mundial e FMI), posteriormente em linha de cooperação com as principais agências das Nações Unidas (Unesco e Unicef).

Os primeiros passaram a exigir em Angola reformas na estrutura do Estado (ressignificação do papel do Estado e mudanças no modelo de gestão da máquina estatal e do mercado) e da política, o que pressupunha, para esta última, transformar o poder político em uma democracia pluripartidária, dando acesso a outras formações políticas com direito ao assento na Assembleia Nacional¹³.

As disputas político-ideológicas consolidadas desde a independência entre as formações políticas nacionalistas, conforme observado anteriormente, levaram o Partido no poder a bloquear todas as demais formações políticas, restringindo e negando-lhes o direito de participação na condução do destino da nação.

Passaram igualmente a exigir mudanças na política educativa, o que resultou na inflexão do rumo da política de formação de professores em Angola, sendo, então, projetada sob a lógica das agendas educacionais propostas pelos mesmos organismos.

Desse modo, com o financiamento internacional dos organismos de regulação financeira internacional, construíram-se Institutos Superiores de Educação (ISCEDs), com vistas a prover uma formação de professores qualificados, realizada nos institutos superiores de educação. Passa-se, assim, a obter em Angola um bom quadro profissional na educação com formação pedagógica de nível superior, o que permitiu a ampliação de leque de conhecimentos e habilidades do professorado, dando dá hoje um equilíbrio significativo na educação geral.

Assim sendo, temos os profissionais de qualidade que atuam na formação dos docentes para o nível médio afim de atuarem nos níveis iniciais do ensino e aprendizagem

Tendo construído esse sucinto panorama do trilha da educação e da formação docente em Angola, no período pós-independência, vale prosseguir para o período vigente, em que, usufruindo das prerrogativas de paz e entendimento político-militar desde ano 2002 – momento em que finda a morosa guerra civil que vinha se alastrando desde 1975 –, o País procura reerguer-se sobre novas bases sociais e políticas, capazes de permitir o desenvolvimento substancial da sociedade. Nesse

¹³ Salienta-se que até então Angola possuía apenas um e exclusivamente um partido político com direito ao assento na Assembleia Nacional, que é o mesmo que governava a máquina estatal, o MPLA.

quadro de reconstrução nacional, a educação assume importância substancial, sendo concebida como motor central para a progressão social de Angola.

Seguindo o escopo do presente trabalho, a parte subsequente centra-se na análise dos fundamentos da formação e do perfil do professor formador e do futuro professor para o ensino geral e, em especial, para a modalidade de educação de jovens e adultos em Angola à luz de deliberações oficiais acessíveis.

3.2. Contexto de emergência da reforma educacional no pós-guerra civil

Findada a década de 1990, concretamente, em 2001¹⁴, o Governo local passou a vislumbrar mais objetivamente o findar da guerra civil, pelo que deu início à definição de políticas de reconstrução e desenvolvimento social, reprogramando Angola para uma nova realidade histórica e social.

O contexto em que o País se inseria não propiciava a elaboração de respostas políticas satisfatórias para o cumprimento dos compromissos políticos e sociais assumidos em nível local e internacional, tendo em conta as condicionalidades impostas pela instabilidade política. Eram imprescindíveis o restabelecimento da paz e o entendimento político-militar para a instauração de um novo processo de desenvolvimento social e garantia dos direitos sociais dos cidadãos.

Havendo essa previsão e reconhecendo a educação como um direito inalienável da população assim como também reconhecendo igualmente o seu potencial papel na reconfiguração de um novo modelo de desenvolvimento social, além de observar a ineficiência do funcionamento do sistema herdado do colono, em termos de prover qualidade educacional, o Governo concebeu diferentes estratégias para sanar os problemas presentes na sociedade angolana,¹⁵ dentre os quais a educação.

¹⁴ Nessa altura, a Unita já havia sido condenada pela Comunidade Internacional como um grupo rebelde e, portanto, impostas às restrições (sanções comerciais e militares), sendo conseqüentemente isolada pelos aliados parceiros internacionais.

¹⁵ Até o ano de 2001, maior parte dos programas propostos pelo Governo para superar os problemas sociais, nomeadamente, a política de estruturação e estabilização macroeconómica, o programa nacional de combate à pobreza, o restabelecimento da paz político-militar e o Plano-Quadro Nacional para a reestruturação do sistema educativo, não teve sua efetivação concreta. Os constrangimentos de ordem política (guerra e controvérsias políticas) e económica (recessão económico-financeira) coroaram seu fracasso.

A experiência educativa obtida com o sistema em extinção (herdado do colono), que perdurou por quase três décadas (1978-2003), expressava uma realidade bastante insatisfatória em relação à sua capacidade de promover certo nível de eficiência educacional, se comparada, por exemplo, com as pretensões do Quadro de Ação de Dakar para a educação. Basicamente, essa Ação orienta-se no sentido de levar os países membros da Unesco a confluírem os esforços conducentes às metas definidas como: (1) expansão e melhoria da escolaridade da primeira infância, (2) universalização do ensino primário, (3) preparação para uma vida ativa, (4) erradicação do analfabetismo, e (5) equilíbrio de gênero e a melhoria da qualidade da educação (UNESCO, 1998).

Em Angola, a essa altura, no que tange, por exemplo, a expansão e melhoria da escolaridade da primeira infância, observa-se o seguinte: dos efetivos matriculados no ensino geral, a classe de iniciação representava apenas 15,1% e destes 54% pertencem ao sexo masculino – representando certo grau de disparidade de gênero no sistema.

Dos efetivos matriculados na classe de iniciação, apenas 22% fizeram-na na idade própria (5 anos). A taxa bruta de escolarização rondava em torno de 61,3%, de acordo com as estimativas do Ministério da Educação (ANGOLA, 2012, p. 2).

Em algumas províncias, como Luanda e Bengo, a classe de iniciação era inexistente. A insuficiência de salas de aula e instalações próprias para albergar esses contingentes de alunos fazia com que a prioridade fosse dada aos alunos do ensino primário, o que prejudicava a educação na primeira infância (ibid.).

Importa ressaltar que, mesmo após a reforma educativa, em 2004, a carência de salas de aula e das instalações próprias e apropriadas para a classe de iniciação continua a ser uma problemática no País. O investimento na construção de creches e escolas para esse nível é expressamente baixo. Essa insuficiência obrigou as classes de iniciação a partilhar salas de aula com alunos do ensino primário e primeiro ciclo do ensino secundário.¹⁶

No tocante ao corpo docente, esse nível apresenta um quadro bastante precário em relação à formação docente capaz de lidar com os complexos problemas socioeducacionais que envolvem essa faixa etária. A maioria dos docentes, segundo o Ministério da Educação (2008), não possui habilidades adequadas ou exigências

¹⁶ 7^a, 8^a e 9^a classes.

necessárias para lecionar, fato que compromete a qualidade de ensino, contribuindo diretamente para a elevação da taxa de repetência e evasão escolar.

Do efetivo docente concentrado nesse nível de ensino, registra-se um total de 51.400 professores na rede de ensino nacional, dos quais 40% pertenciam ao sexo feminino. Entretanto, desse efetivo, de acordo com as mesmas estimativas, apenas 30% possuía habilidades requeridas para a docência (ANGOLA, 2012, p. 3).

Com relação à universalização do ensino primário, perpetuam no sistema grandes desigualdades geográficas no País. As taxas de abandono, a repetência e a ausência de investimento para, em muitos pontos do País, condicionaram sua universalização. A taxa bruta de admissão calculada nesse nível rondava em torno de 70,3%, revelando-se fraca em absorver maior número de crianças (ibid.).

O ensino especial, por sua vez, dentre suas variadas insuficiências, é capaz de absorver apenas 10% dos alunos portadores de necessidades especiais. Assim, o ensino primário representava uma taxa bruta de escolarização em cerca de 59,8%, mais baixa em relação à média da África Subsaariana (60%).

Devido à eclosão dos efetivos escolares, no início da década de 2000, tornou-se comum o funcionamento das escolas em três turnos: manhã, tarde e noite, com a utilização dos mesmos professores nesses períodos, o que reduzia gradualmente a qualidade de preparação e o ensino dos professores, além de ser contabilizado um número de 70/80 alunos por sala de aula, uma infraestrutura deteriorada, qualidade e quantidade de material pedagógico degradante e quase inexistente tanto para alunos como para professores. A ausência de bibliotecas nas escolas é outro fato geracional nas escolas angolanas da atualidade. O fator pobreza é outro elemento inibidor do desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos, pois inibe a aquisição de material escolar, contribuindo, dessa forma, para o baixo rendimento escolar deles.

Considerando o rendimento interno, a taxa de sobrevivência dos alunos no sistema é relativamente baixa. Apenas 26,7% dos que ingressavam a 1ª classe chegam até a 6ª classe do ensino primário. Em cada 1000 alunos que ingressavam na 1ª classe, apenas 194 concluíam e se graduavam até a 6ª classe, ou seja, apenas 20% concluíam o nível (ANGOLA, 2012, p. 4).

Dessas estimativas, calcula-se a taxa de rendimento escolar em torno 23,1%; a taxa de abandono em 22% e a taxa de reprovação ou repetência em 25% (ANGOLA, 2012, p. 4). Desse modo, observa-se que o sistema educativo angolano no início do

presente século era pouco rentável para o País e para a vida particular dos cidadãos em geral.

Em adição às anomalias acima mencionadas, a queda nas despesas com educação entre 1990 e 2001 tornou-se fator condicionador negativo do desenvolvimento integral da educação nacional.

De acordo com a observação das agências financiadoras da educação angolana, a redução do orçamento para o setor foi e tem sido hoje uma dentre várias causas da contínua deterioração do desenvolvimento social e educacional no País.

Angola, apesar de seus recursos naturais consideráveis e seu enorme potencial econômico, é um dos países mais pobres do mundo. Ele ocupa o 160º lugar (de 174 países) no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Os indicadores em matéria de educação, que são um dos principais componentes do IDH (com base em uma taxa de analfabetismo de 50%, uma taxa de frequência escolar de 29% e uma taxa de educação de 43%) explicam o progresso socioeconômico lento feito por Angola nos últimos anos. Nesse contexto, a educação básica, especialmente, é uma área onde intervenções orientadas são susceptíveis de ter um impacto sobre a maioria da população que vive na pobreza absoluta. No entanto, os gastos com educação caíram de 18% em 1991 para 4,2% em 1999. A deterioração significativa do sector da educação se reflete no desperdício de infraestrutura, o número limitado de crianças a frequentar a escola e até mesmo no número de crianças que permanecem na escola o tempo suficiente para adquirir competências básicas em literacia e numeracia. (FUNDO DE DESENVOLVIMENTO AFRICANO, 2001, p. 1, tradução nossa)

Mesmo após o término da guerra civil e a reformulação da educação, as despesas com a educação não alcançam o nível satisfatório para cobrir os gastos do setor, para convulsionar o desenvolvimento quantitativo e qualitativo na educação, aponta o Ministério da Educação.

Na época anterior, “as despesas com a educação no período de 1997-2001 situaram-se entre 4,7 a 6%, um valor muito baixo, que coloca as despesas com a educação em apenas 2,3% do PIB” (ANGOLA, 2012, p. 4). O custo unitário por aluno do ensino primário, em Angola, segundo as mesmas fontes, em comparação com a média dos países da África, na época, é de 11%, enquanto, na África, a média é de 13%.

Sabe-se que o desenvolvimento de uma política educativa não implica apenas proporcionar aspectos técnicos e pedagógicos para a sua realização efetiva, requer igualmente a efetivação de outros elementos inerentes a sua operacionalização, tal

como o financiamento, aspecto fundamental para a consecução dos objetivos educacionais.

O dispositivo legal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (lei nº 13/2001), em seu Artigo 57º, garante que “O exercício da educação constitui uma das prioridades do Plano Nacional de Desenvolvimento Económico-Social e do Orçamento Geral do Estado” (ANGOLA, 2001b, p. 59).

Entretanto, observa-se que, apesar dos progressos económicos registrados nos últimos 13 anos de paz (2002-2015), havendo uma taxa de crescimento do PIB em 5,1% em 2013, o investimento na educação continua historicamente abaixo do desejável, em comparação com outros países da África e da proposta mundial de 20%. Parece que o quadro não se alterou significativamente ao longo dos anos.

Se, entre 1997 e 2001, os efetivos orçamentais para a educação estiveram na ordem de 4,7 a 6%, em 2014 a taxa alcançou o teto de 6,16% (ANGOLA, 2014, p. 12), o que ainda evidencia um contínuo baixo investimento no setor, não obstante o dispositivo legal que garante sua prioridade no orçamento do Estado.

Assegura-se, portanto, que o baixo investimento na educação, numa época em que se pretende realizar o direito à educação de milhões de crianças, jovens e adultos, leva à retração do desenvolvimento do setor, além de minimizar as possibilidades de concretizar de modo íntegro as metas propostas para a erradicação do analfabetismo em Angola.

Quanto ao objetivo da Ação de Dakar, que visa à preparação para a vida ativa, as instituições angolanas mais vocacionadas para a preparação profissional eram relativamente desajustadas às necessidades económicas das localidades onde se desenvolveram. Isto é, os cursos oferecidos pelas respectivas instituições situavam-se à margem da demanda do mundo do trabalho das regionais, reduzindo a capacidade da educação de cumprir o seu papel social e económico na sociedade.

Concernente à luta pela erradicação do analfabetismo, em Angola, de acordo com as estimativas oficiais, o analfabetismo literal entre a população masculina, em 1998, era de 50% e, entre a população feminina, de 70% (ANGOLA, 2012, p. 5).

Devido aos fatores endógenos e exógenos da história do País, desde a independência nacional, estima-se que, dos 2,5 milhões de indivíduos alfabetizados até o começo da década de 2000, 45% teriam regredido ao analfabetismo, enriquecendo, assim, as taxas de analfabetismo funcional na população.

As mesmas fontes apontam que, até o ano de 2001, os programas de alfabetização teriam efetivado a alfabetização de cerca de 4 milhões de cidadãos em todo o território nacional, dos quais 55% são mulheres. Nesse mesmo período, a taxa de analfabetismo da população angolana com idade igual ou superior a 15 anos rondava a casa dos 58%, quando a taxa média na África era de 38% (ANGOLA, 2012, p. 5).

Promover o equilíbrio de gênero na educação é outro desafio que os estados atuais, em pleno século XXI, precisam encarar em seus sistemas educativos, conforme preveem as metas da Educação para Todos.

No sistema em extinção, as estimativas oficiais revelam grandes disparidades e discriminação à população do sexo feminino. Vê-se, entre os efetivos dos alunos admitidos na 1ª classe, por exemplo, 64,4% são rapazes e 38,8%, meninas, sustentando uma média de 77 meninas escolarizadas para cada cem rapazes (ANGOLA, 2012, p. 5), o que revela brutas desigualdades na garantia do direito ao acesso a serviços educacionais à população do sexo feminino.

Finalmente, com relação à qualidade educacional em Angola, os indicadores dessa avaliação tomados pelo MED, revelavam mais aspectos quantitativos do que qualitativos, restringindo-se a avaliar as taxas de aprovação e conclusão de determinados níveis de ensino, infraestruturas escolares (salas de aula, mobiliário, etc.), quantidade e qualidade de meios e materiais didáticos e corpo docente. Aspectos como a qualidade dos conhecimentos veiculados através do currículo, a qualidade da política de formação de profissionais da educação, o paradigma educativo adotado, a natureza e qualidade da gestão escolar, entre outros elementos, não integram as avaliações da qualidade.

Como consequência da trágica realidade assegurada pelo modelo educacional herdado do colono, em conjunto com as condicionalidades de ordem político-econômica, o desenvolvimento da educação era pouco eficiente em termos de prover e garantir o direito à educação de qualidade e o progresso social em Angola. Precisava efetuar novas reformas educativas, inflectindo radicalmente o rumo da educação, fundamentando-se em novas bases que expressassem o respeito aos direitos da pessoa humana, em parte, através da universalização da educação, conforme observou o Ministério da Educação:

Como consequência da política educativa herdada do colonialismo português e dos constrangimentos de ordem político-militar e económico-social registrados após a Independência Nacional e que prevalecem até o momento, a República de Angola ainda conhece atrasos significativos no domínio educativo, sendo atualmente na África subsaariana um dos países com as mais elevadas taxas de analfabetismo literal e de subescolarização, fato que condiciona negativamente o processo de recuperação e a estabilização económica e social, rumo ao desenvolvimento. (ANGOLA, 2001b, p. 10)

Em suma, podemos dizer que o desenvolvimento educacional no período pós-independência foi afetado não só pelos efeitos da guerra civil, embora estes se posicionem como fator determinante de toda a degradação do setor educativo, por ser o fator inibidor à realização de investimento em educação, em face dos encargos efetivados para a compra de materiais de guerra.

A formação de professores foi outro fator contribuinte na degradação do ensino e aprendizagem. Esta, perdendo atenção devida, perde sua primazia como aspecto fundamental à educação de qualidade.

3.3. Lei de Bases do Sistema Educativo (lei nº 13/2001) e novas perspectivas educacionais em Angola

Como resposta ao cenário descrito precedentemente, a Assembleia Nacional, órgão legislativo de Angola, a 31 de dezembro de 2001, aprova a Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE) (lei nº 13/2001) – Documento que, essencialmente, define as diretrizes básicas, as finalidades e as racionalidades da educação em Angola. Legitima a realização de reforma educativa, de modo total, abrangendo aspectos gerais da educação.

Na sequência, foi aprovado o decreto nº 2/2005 de 14 de janeiro: *Plano de Implementação progressiva do Novo Sistema de Educação*, que define mecanismos e fases de transição do antigo sistema para o proposto na referida lei. A transição para o novo sistema educativo ocorreria em cinco fases, a saber: preparação (2002–2012), experimentação (2004–2010), avaliação e correção (2005–2012), generalização (2006–2011) e avaliação global (2012).

O argumento oficial contido no texto da política, em prol da necessidade de reformulação da política educativa, que também fundamenta os currículos escolares,

não definindo apenas o fluxo de práticas educativas, mas também o tipo de racionalidade dominante na educação angolana, expressa-se nos seguintes termos:

Considerando a vontade de realizar a escolarização de todas as crianças em idade escolar, de reduzir o analfabetismo de jovens e adultos e de aumentar a eficácia do sistema educativo [...] Considerando igualmente que as mudanças profundas no sistema socioeconômico, nomeadamente a transição da economia de orientação socialista para uma economia de mercado, sugerem uma readaptação do sistema educativo, com vista a responder as novas exigências da formação de recursos humanos, necessários ao progresso socioeconômico da sociedade angolana. (ANGOAL, 2001b, p. 2)

Paralelo à essa citação, ainda segue outro argumento do texto político, expressando de igual modo a racionalidade orientadora da educação na Angola pós-guerra:

[...] o processo em curso [reforma educativa], visando à criação de condições de estabilidade macroeconômica para a implementação de medidas de políticas de ajustamento estrutural, consolidação da edificação de uma sociedade democrática e de direito, recuperação socioeconômica e reconciliação nacional, impõe necessariamente a adoção de políticas educativas integradas e sustentáveis que, em primeira instância, contribuam para o progresso humano, onde, por conseguinte, a Educação assume papel-chave, tendo em conta a sua dimensão, impacto e abrangência. (ANGOLA, 2001b, p. 10)

Nessas citações, apresentam-se como justificativas à reformulação da educação em Angola, primeiro, porém, sem ordem de importância, a urgente necessidade de realizar a escolarização de crianças em idade escolar, fato que vem se mostrando ineficiente no País, ao encontrar-se ainda elevado número de crianças frequentando níveis de ensino fora da idade normal.

Outrossim, pretende-se que a escola e a sociedade civil confluam sinergias para a erradicação do analfabetismo entre jovens e adultos, grupo que durante a guerra permaneceu apartado da escola para servir aos interesses da nação. Agora de volta à vida normal, tem necessidade de integrar à sociedade, de maneira que acompanhe o fluir da nova sociedade em reconstrução. Esses jovens e adultos têm necessidade de ajustar-se à dinâmica da nova realidade social angolana para viver e interagir com ela.

Uma segunda justificativa sobre a necessidade de reformular a educação em Angola reside no propósito de reajustar a escola e o seu currículo às mudanças, alterações ocorridas na política e na economia, concretamente, mudanças que expressam a transição política – de sistema monopartidário (único Partido político: MPLA) para uma democracia pluripartidária – admitindo a formação e a participação de novos partidos políticos, conferindo-lhes direito ao assento na Assembleia Nacional.

No âmbito da economia, ocorre a transição da economia nacional, de orientação socialista, para uma política econômica voltada para o mercado, isto é, uma economia de mercado, predominante no mundo moderno e globalizado.

Com base nessas alterações, o novo contexto exige uma nova política educativa, novas formas de fazer educação em Angola. A escola e o currículo inflectem-se radicalmente, orientando-se para o cumprimento de novas metas. São então orientados por uma nova racionalidade educativa que visa combinar o propósito de efetivar a escolarização da população jovem e adulta e as metas da política econômica ora adotadas pelo Estado.

A escola e o currículo deverão, doravante, assegurar as condições necessárias para que as medidas de ajuste estrutural e de estabilização macroeconômicas – políticas impostas à Angola pelos organismos de regulação financeira internacional (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional) – sejam efetivamente implementadas.

Nessa ótica educativa, a escola e o currículo são vistos como veículos fidedignos, ou seja, capazes de desempenhar um papel de relevo no cumprimento de tais funções. O otimismo alimentado pela nova política prevê que a escola facilite a adaptação, a inserção de novas gerações às transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que ocorrem na atualidade angolana, bem como ao seu redor, no mundo globalizado.

É crível que a qualidade do ensino num sistema educativo dependa grandemente da qualidade dos conteúdos veiculados pelo currículo, métodos e condições materiais para a realização da educação. Porém, ainda mais importante é a qualidade de formação do professorado, agentes imediatos da prática educativa, conforme adverte Sacristán:

[...] não será fácil melhorar a qualidade do ensino se não se mudam os conteúdos, os procedimentos e os contextos de realização dos currículos. Pouco adiantará fazer as reformas curriculares se estas não forem ligadas à formação de professores. Não existe política mais eficaz de aperfeiçoamento do professorado que aquela que conecta a nova formação àquela que motiva sua atividade diária: o currículo. (SACRISTÁN, 2000, p. 10)

Em contexto de projeção da reforma geral em Angola, a formação do professor ocupa posição de destaque, justamente por ser esse setor, para além de outras condicionalidades paralelas que infestaram o ensino e a aprendizagem no País, que declinou a qualidade do ensino no sistema pós-independência.

Assim, no cômputo das reformas, necessitou ser revista, alinhando-a ao contexto de mudanças, de modo que respondesse às novas exigências de formação em Angola.

3.4. Currículo e formação docente

Ministério da Educação de Angola propõe descrever e analisar o processo formativo do professor de nível médio para desempenhar funções no ensino básico, o currículo de formação desse profissional, o perfil do professor formador, bem como do futuro professor para o exercício da docência no ensino primário e no primeiro ciclo do ensino secundário.

De acordo com o artigo 10º da LBSE, a educação em Angola realiza-se através de um sistema unificado cuja estrutura comporta o subsistema de formação de professores. De modo geral o atual sistema de educação é constituído por seis subsistemas de ensino, a saber:

- subsistema de educação pré-escolar (creche e jardim infantil);
- subsistema de ensino geral (ensino primário e secundário)¹⁷;
- subsistema de ensino técnico-profissional (formação técnica básica e média normal);
- subsistema de formação de professores (formação média normal, ensino superior pedagógica);

¹⁷ Ensino primário compreende as primeiras seis classes do subsistema geral (1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª classes). O ensino secundário subdivide-se em primeiro ciclo (7ª, 8ª e 9ª classes) e segundo ciclo, que é o ensino médio, compreendendo as 10ª, 11ª, 12ª e 13ª classes.

- subsistema de educação de jovens e adultos;
- subsistema de ensino superior (graduação e pós-graduação).

O sistema de educação, conforme o mesmo Artigo, estrutura-se em três níveis de ensino, a saber:

- primário;
- secundário;
- superior.

Tomando em conta o escopo do presente trabalho, limitamo-nos a abordar as questões relativas à política de formação docente de nível médio para a Educação Básica, concretamente, a formação de professores destinados a atuar no subsistema de jovens e adultos.

No âmbito da definição da Educação de Jovens e Adultos, as diretrizes políticas, embasadas no artigo 31º da LBSE, definem esse subsistema educativo nos seguintes termos:

O subsistema de Educação de Jovens e Adultos constitui um conjunto integrado e diversificado de processos educativos baseados nos princípios, métodos e tarefas da andragogia e realiza-se na modalidade de ensino direto e/ou indireto. [...] visa à recuperação do atraso escolar mediante processos e métodos educativos intensivos e não intensivos, estrutura-se em classes e realiza-se em escolas oficiais, particulares, de parceria, nas escolas polivalentes, em unidades militares, em centros de trabalho e em cooperativas ou associações agro-silvo-pastoris, destinando-se à integração socioeducativo e econômica do indivíduo a partir dos 15 anos de idade. (ANGOLA, 2001b, p. 51)

O processo de recuperação do atraso escolar dessa população exige que as ações formativas ocorram em contexto e ambiente diversificados. Quando não é realizado nas escolas formais, estende-se para setores em que o indivíduo jovem ou adulto se insere, realizando sua formação no contexto em que ele interage com o mundo que o rodeia, espaço no qual ele enfrenta os desafios da vida cotidiana, podendo ser o local de trabalho ou outros ambientes similares.

Estruturalmente, ainda de acordo com a LBSE, o subsistema de educação de jovens e adultos organiza-se da seguinte forma:

- ensino primário, que compreende a alfabetização e a pós-alfabetização;
- ensino secundário, que compreende os primeiros e segundo ciclos.

Quanto aos objetivos do subsistema de educação de jovens e adultos, a LBSE prevê ações que visam a:

- aumentar o nível de conhecimentos gerais mediante a eliminação do analfabetismo juvenil e adulto, literal e funcional;
- permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, na dupla perspectiva de desenvolvimento integral do homem e da participação ativa no desenvolvimento social, econômico e cultural, desenvolvendo a capacidade para o trabalho através de uma preparação adequada às exigências da vida ativa;
- assegurar o acesso da população adulta à educação, possibilitando-lhe a aquisição de competências técnico-profissionais para o crescimento econômico e o progresso social do meio que a rodeia, reduzindo as disparidades existentes em matéria de educação entre a população rural e a urbana numa perspectiva do gênero;
- contribuir para preservação e desenvolvimento da cultura nacional, proteção ambiental, consolidação da paz, conciliação nacional, educação cívica, além de cultivar o espírito de tolerância e respeito pelas liberdades fundamentais;
- transformar a Educação de Jovens e Adultos num polo de atração e de desenvolvimento comunitário e rural integrados, como fator de atividade socioeconômica e para a criatividade do indivíduo.

O alcance desses objetivos, pois, visando a elevar a formação do indivíduo jovem e adulto, requer, no âmbito da formação de professores, uma política auspiciosa, uma educação do professor capaz de levá-lo a exercer funções que permitam a concretização de tais objetivos educacionais para esse subsistema de ensino.

No âmbito do texto político, a preocupação com a formação docente em Angola, para o ensino básico é reconhecida e evidente. Reconhece-se que

A preparação científica-técnica, cultural, moral e cívica do professor é um fator decisivo para o desenvolvimento de toda política educacional. Assim, a melhoria da qualidade de ensino, está associada à qualidade dos programas de formação e orientação de professores e ao processo da Reforma do Sistema de Educação que se realiza efetivamente nas escolas. (ANGOLA, 2003, p. 3)

De acordo com a perspectiva política, o currículo da formação docente em Angola pretende projetar-se para aspectos como preparação científica adequada, cultural, moral e cívica.

Conforme foi ressaltado anteriormente, no sistema educativo materializado desde 1978, a formação de professores do primeiro ciclo do ensino secundário é primordialmente da responsabilidade dos Institutos Médios Normais (IMN), Inef – Instituto Normal de Educação Física e Infac – Instituto Nacional de Formação Artística e Cultural. No presente sistema há otimismo maior com relação à formação docente em Angola.

Se antes ela foi predominantemente limitada à formação de nível médio, agora projeta-se para o nível superior. A Lei de Bases do Sistema de Educação determina que a formação de professores de todo o ensino secundário deva realizar-se em nível superior, através de Institutos Superiores de Ciência da Educação (ISCED). No entanto, enquanto essas instituições não atenderem à demanda, a formação continuará a ser feita pelos Institutos Médios Normais (ANGOLA, 2003, p. 22).

3.5. Finalidades da formação docente em Angola

De acordo com os objetivos da educação, definidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo, a formação de professores do primeiro ciclo em Angola processa-se no sentido de formar docentes:

- com perfil necessário para a materialização integral dos objetivos gerais da Educação e particularmente dos objetivos do primeiro ciclo do ensino secundário;
- que encarem o sistema educativo, a escola, a sala de aula e a comunidade envolvente, como espaços de formação harmoniosa dos alunos;
- com sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos e profissionais e uma profunda consciência patriótica, de modo que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações, numa sociedade plural;
- que colaborem com os colegas das mesmas turmas, de modo a promoverem o sucesso educativo dos alunos;
- que desenvolvam ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos agentes da educação e do ensino.

3.6. Perfil de saída do professor do primeiro ciclo do ensino secundário

A política e o currículo que regem a educação do professor em Angola – para que os objetivos preconizados sejam alcançados – destacam os seguintes aspectos formativos ou orientadores:

A Formação e a melhoria da qualificação científica e técnico-pedagógica dos docentes devem constituir duas das condições essenciais para a obtenção de níveis elevados de eficácia e de qualidade de Ensino, adaptando-as às mudanças socioeconômicas do País. (ANGOLA, 2003, p. 12)

Salienta-se, antes de mais, que esse perfil é definido tanto para o professor formador como para o futuro professor do primeiro ciclo do ensino secundário. Nisso, parece estar evidente que a política e o currículo de formação docente enfatizam aspectos técnicos, científicos e pedagógicos mais do que a dimensão política de formação e atuação dos principais agentes da prática pedagógica.

Dessa forma, para o cumprimento cabal desses propósitos, no fim da educação do professor dever-se-á alcançar o seguinte perfil:

1. No nível do saber:

- conhecer a natureza fisiológica, psicológica e sociológica dos alunos do primeiro ciclo do ensino secundário (12-15 anos de idade);
- possuir conhecimentos científicos fundamentais, tanto no âmbito da(s) especialidade(s) que vai ensinar, como no das ciências da educação;
- dominar os conteúdos programáticos, bem como a melhor utilização dos manuais escolares, as orientações metodológicas e outros instrumentos relativos à educação e ao ensino nas instituições escolares;
- conhecer as problemáticas mais relevantes do mundo em que vivemos, cada vez mais complexo e em rápida mudança;
- conhecer as perspectivas educacionais que enformam o currículo dos alunos do primeiro ciclo do ensino secundário.

2. No nível do saber-fazer:

- definir os objetivos específicos com base nos objetivos gerais e conteúdo dos programas estabelecidos, tendo em conta o contexto em que vai trabalhar, ou seja, as condições das instituições de ensino, do meio econômico e sociocultural em que estas estão inseridas e as características e necessidades dos alunos concretos que vai ensinar;
- adotar métodos e meios de ensino, bem como mecanismos de diferenciação pedagógica e de flexibilização dos programas, adequando-os à diversidade dos alunos, a fim de promover o sucesso escolar, nomeadamente em nível dos objetivos específicos/conteúdos essenciais e do desenvolvimento integral do jovem;
- preparar o adolescente para um enquadramento auspicioso em classes e níveis de ensino subsequentes e para uma opção vocacional e profissional consciente, compatível com uma inserção social harmoniosa na comunidade;
- proporcionar, aos alunos, aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes;
- desenvolver valores, atitudes, práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática;
- colaborar com os colegas que têm os mesmos alunos no sentido de articular estratégias que promovam o sucesso educativo destes;
- identificar o jovem necessitado em atendimento e cuidados especiais.

3. No nível do ser:

- distinguir-se por um elevado sentido de responsabilidade, de idoneidade moral, cívica e deontológica e saber transmitir esses valores aos educandos;
- assumir uma atitude de respeito pela importância da atividade docente na formação da personalidade humana e no desenvolvimento socioeconómico da sociedade.

Tendo sido estruturado o sistema educativo e definido os objetivos da educação e da formação de professores, seguiu a implementação da nova política educativa, conforme estabelece a LBSE. Entretanto, precisamos avançar para averiguar em que medida surte efeito o novo modelo de educação e formação de professores, cujas

implicações refletem diretamente na qualidade do ensino e no desenvolvimento da própria sociedade.

No contexto da avaliação realizada pelo Ministério da Educação (ANGOLA, 2012), conforme asseguram os relatórios acessíveis, são apontados alguns aspectos considerados como pontos de estrangulamento do sistema educativo. Não nos detemos a todos os aspectos avaliados, apenas destacaremos aqueles relacionados ao subsistema de formação de professores, ou seja, centraremos nossa atenção apenas em aspectos estritamente ligados à docência.

1. Classe de iniciação:

A incidência de práticas pedagógicas nesse nível de ensino se caracteriza, essencialmente, pelos seguintes problemas ou anomalias:

- alguns educadores não lecionam as áreas de expressão manual e plástica e literatura infantil;
- existência de educadores sem a formação específica para o atendimento às crianças do quinto ano de vida;
- manuseamento incorreto dos materiais pedagógicos por parte dos educadores;
- dificuldade na elaboração dos planos de aula (ANGOLA, 2012, p. 58-59).

2. Ensino primário:

Nesse subsistema do ensino de base, a repercussão da formação de professores para a atuação manifesta-se através de seguintes práticas ou pontos:

- professores que apresentam grandes dificuldades em trabalhar métodos participativos que implicam a avaliação formativa;
- dificuldade na planificação de aulas, principalmente, na determinação dos objetivos específicos devido ao fato de os programas serem substituídos pelas dosificações;
- fraca formação de base, por parte de muitos professores, relativamente a metodologias de ensino de algumas disciplinas como educação musical, educação física, educação manual e plástica;
- não cumprimento dos programas de ensino por parte dos professores por não possuírem conhecimentos básicos sólidos;

- fraco domínio da língua portuguesa por parte de professores, favorecendo o elevado índice de reprovações escolares;
- fraco domínio em matéria de necessidade Educativa Especiais (NEE) por parte dos professores para identificação e intervenção dos alunos (ANGOLA, 2012, p.59).

3. Ensino secundário

i. Primeiro ciclo

- falta de professores qualificados para lecionar as disciplinas de língua portuguesa, educação laboral, educação visual e plástica, educação física, educação moral e cívica e inglês e francês;
- não cumprimento dos programas, apesar de os conteúdos estarem mais acessíveis e devidamente redistribuídos pelas três classes;
- falta de laboratório de biologia, física e química nas escolas (ANGOLA, 2012, p. 59).

ii. Secundo ciclo do ensino secundário

- professores a lecionar disciplinas sem formação específica;
- inexistente articulação entre os Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED) e o Ministério da Educação, no que se refere à formação de professores para determinadas disciplinas constantes dos planos de estudo, tais como introdução ao direito, introdução à economia e outras;
- insuficientes contribuições dos professores que permitam a melhoria de programas, conteúdo dos manuais e outros materiais pedagógicos elaborados e editados. (ANGOLA, 2012, p. 61).

4. Formação média normal

i. Formação de professores do ensino primário

- inadequação das estruturas físicas da Escola de Formação de Professores do Ensino Primário em relação ao plano de estudo;
- falta de formação laboral;

- falta de laboratórios;
- falta de professores para algumas disciplinas, expressão plástica, expressão motora, expressão musical, análise sociológica e administração e gestão escolar, teoria da educação e desenvolvimento curricular, línguas nacionais;
- professores em algumas disciplinas, a lecionar sem formação específica e ou formação pedagógica;
- falta de acompanhamento periódico aos professores, principalmente aos recém-formados, por parte de diretores, subdiretores pedagógicos, coordenadores de disciplinas;
- elevado rácio professor-aluno por turma;
- insuficiente número de salas de aula. (ANGOLA, 2012, p.62).

ii. Formação de professores do primeiro ciclo do ensino secundário

- falta de manuais específicos para todas as disciplinas constantes do Plano de Estudo;
- professores a lecionar disciplinas nos componentes específica e profissional sem formação adequada;
- elevado rácio professor-aluno por turma;
- algumas limitações na implementação de estágios pedagógicos;
- carência em infraestruturas desportivas, laboratórios e bibliotecas;
- condições oferecidas aos formandos de algumas especialidades não garantem uma formação sólida de professores (matemática/física e biologia/química) (ANGOLA, 2012, p. 62).

Salientamos, anteriormente, que a formação docente em Angola, não só no período pós-independência, mas também na atualidade, está inclinada para a formação técnica, científica e pedagógica mais do que para oferecer uma formação política ao professor, que enfrenta uma realidade marcada por desafios diversos na sua atuação pedagógica.

No entanto, mesmo orientando-se para uma formação cuja lógica predominante seja o tecnicismo, prevalecem ainda debilidades no professorado, em termos de aplicação de métodos adequados para lecionar, capacidade de fazer contribuições para mudanças nos currículos estabelecidos, ou ainda, diálogo com alunos, através de métodos participativos, o que implica a educação do professor não providenciar

subsídios necessários, por exemplo, para que ele exercite em suas práticas princípios democráticos, de participação democrática para a construção do conhecimento com os alunos, reforçando, assim, um ensino baseado ou limitado na transmissão de conhecimentos.

Ao referirmos ao aspecto político na formação docente, pretendemos reforçar a ideia de que o trabalho docente abarca a dimensão política, o que implica inevitavelmente, nesse caso, desenvolver uma formação não centrada apenas no aspecto técnico-pedagógico, embora esses elementos assumam posição crucial tanto para a educação do professor como para a sua atuação. No entanto, a dimensão política de que nos referimos sugere a projeção de uma formação capaz de levar o professor a exercitar sua racionalidade crítica em face da realidade que o circunda, do mundo sobre o qual incidem suas práticas.

É nessa linha de raciocínio que Giroux e McLaren (2013, p.143) laçam a crítica sobre os currículos ou programas de formação de professores na contemporaneidade, argumentando que: “[...] as escolas de formação de professores necessitam ser reconcebidas como contraesferas públicas”. Ou seja, na versão dos autores, as escolas e o currículo de formação de professores não deveriam orientar-se apenas para aspectos técnicos, mas, de igual modo, para a preparação de intelectuais em educação capazes de desenvolver uma racionalidade crítica, ou melhor, essas escolas deveriam transformar-se em espaços de debate, de reflexão, de construção de linguagem crítica e de liberdade e democracia, de modo que, por implicação de tal discursos para a ação política, a realidade fosse transformada.

Nesse sentido, os autores são de opinião de que “[...] tais instituições, da forma como existem hoje, estão perniciosamente destituídas não só de consciência social, mas também de sensibilidade social” (GIROUX; MCLAREN, 2013, p. 143).

Reforçam a ideia de que “[...] é necessário desenvolver programas que eduquem os futuros professores como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e de democracia. (ARONOWITZ; GIROUX apud GIROUX; MCLAREN, 2013, p.143).

CONSIDERAÇÃO FINAIS

Repensando a problemática da formação do professorado em Angola, identifica-se que esse processo, desde os primórdios do desenvolvimento da educação, constitui um dos grandes problemas da educação, atingindo certamente a qualidade educativa no País.

Na atualidade angolana, sob o novo sistema educativo, a formação de professor tem sido progressivamente reprogramada, pensando mais para a formação docente qualificada em níveis de ensino médio e superior, o que atenua a fraca formação e o preparo pedagógico do professor.

Ressaltamos que a atuação dos professores deve atender aos objetivos do subsistema de educação de jovens e adultos, prescritos na página 71; o que direciona a valorização de uma política de formação em Angola.

Apesar de esforços direcionados para o melhoramento da educação do professor, têm-se em prevalência aspectos ou enfoques técnico-pedagógicos predominando sobre a formação e a atividade docente para a educação básica.

O fato de identificar no atual sistema aspectos como professores sem capacidade para trabalhar métodos participativos sugere a prevalência de tecnicismo no ensino, indicando a necessidade de aperfeiçoar a formação de professores, principalmente no subsistema de educação de jovens e adultos, inclusive com a implementação de tecnologia de informação e comunicação (TIC) com suporte em ambientes digitais de aprendizagem.

Para essa finalidade, elevar a formação do professor para o nível de educação superior sugere melhoria na educação e na atuação dos agentes imediatos da prática educativa, por meio da educação continuada, na medida em que se apresenta como essencial para a formação dos formadores.

Durante este trabalho fui fortalecendo meu compromisso com a formação de jovens e adultos, contribuindo com a construção de pessoas para a paz e progressão do povo angolano.

REFERÊNCIAS

ANGOLA. **Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação**. Luanda: MED, 2001a.

_____. **Lei de Bases do Sistema de Educação**. Luanda, 2001b.

_____. **Currículo de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário**. Luanda: Inide, 2003.

_____. **Informação sobre a implementação do novo sistema de Educação: Reforma educativa do Ensino Primário e Secundário**. Luanda: Inide, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Reflexões sobre a evolução do Sistema de Educação de Angola ao longo dos 35 anos de Independência**. Luanda: MED, 2010.

_____. **Balanço da Implementação da 2ª Reforma Educativa em Angola**. Luanda: MED, 2012.

_____. Instituto Nacional de Estatística de Angola, 2014. Disponível em: <<http://www.ine.gov.ao/>>. Acesso em: nov. 2015.

APPLE, M. W. **Currículo e ideologia**. Trad. Vinicius Figueira. 3a. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBER, C. **Notes on Poverty and Inequality: From Poverty to Power**. Oxfam Internacional, 2008. Disponível em <www.fp2p.org>. Acesso em: mar. 2016.

BANCO MUNDIAL. **Estratégia de suporte para a transição da República de Angola**. Washington, D.C, 2003.

_____. **Angola: Evolução da Assistência do País**. Washington, D.C, 2007.

BOBBIO, N. **A era dos Direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Nova Ed., 2004.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2a. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4a. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FITUNI, L. L. **Angola**: natureza populacional e economia. Trad. Humberto Gonsalves. Moscovo: Edições Progresso, 1985.

GIROUX, H. A.; MCLAREN, P. Formação do professor como contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: **Currículo, cultura e sociedade**. 12a. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

HUMAN RIGHTS WATCH. **Crianças-soldados esquecidos em Angola**, 2003. Disponível em: <<https://www.hrw.org/pt/news/2003/04/28/226507>>. Acesso em: 15 Nov. 2016.

MENEZES, S. **Mamma Angola**: Sociedade e Economia de um país nascente. São Paulo: Fapesp, 2000.

RIBEIRO, O. **A colonização de Angola e o seu fracasso**. Vale de Lobos: Estudos Portugueses, 1978.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Trad. Beatriz Alfonso Neves. Porto Alegre: Artes, 1999.

_____. **O currículo**: Uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3a. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, M. dos. **Cultura, educação e ensino em Angola**. Braga: Edição eletrônica, 1998.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Conferência Mundial sobre Educação Superior**, 1998.