

**HISTÓRIA E EDUCAÇÃO EM ANGOLA: DO
COLONIALISMO AO MOVIMENTO POPULAR
DE LIBERTAÇÃO DE ANGOLA (MPLA)**

AGRADECIMENTOS

Com profundo sentimento de alegria e reconhecimento, enalteço todas aquelas pessoas que contribuíram direta e indiretamente para que este trabalho chegasse até ao fim. O caminho da construção da teoria e dele participar de forma criadora, não é tão fácil como a partida parece. Foi mais fácil derrubar o colonialismo fisicamente, do que derrubá-lo ideologicamente. Porém, tenho certeza de que todos quantos contribuíram colocaram uma lajota na reconstrução da história da minha Pátria. Para todos, de coração e mente: o meu muito, mas muito obrigado mesmo.

Entre todos os contribuintes deste trabalho devo especial agradecimento ao Querido Professor doutor JOSÉ CLAUDINEI LOMBARDI (ZEZO, como é carinhosamente chamado pelos seus pupilos e demais entes queridos). Sua dedicação imensurável, seu rigor científico, e sua convicção filosófica, com a qual partilho e me sinto rejuvenescido, orientaram-me prazerosamente na senda da construção deste trabalho. Zezo, a minha eterna e permanente gratidão.

Professor doutor SANFELICE, SANFA, ou simplesmente JOSÉ LUIZ. Desculpe-me a brincadeira e permita-me dizer-lhe: Sois especial para mim, pela serenidade como me aconselhou nos momentos incômodos em que o importunei, e me atendeu, não se importando com a sua pressa e os seus compromissos, dedicando em cada daqueles momentos a sua atenção. Esteja seguro de que me tem como seu Amigo, como companheiro de luta no conjunto dos demais companheiros.

Professor doutor LUIZ BEZERRA NETO. De forma mui especial dedico estas seguintes linhas para expressar-lhe a minha gratidão pelo incentivo e coragem a mim dados, no momento em que tudo parecia ruir aos meus pés. Sua dedicação à causa do Povo brasileiro, de uma forma geral, e aos Trabalhadores desprovidos de terras (MST), foi o meu alento no momento de dedicar este trabalho ao Povo angolano. Permita-me considerá-lo meu Camarada de Luta.

Professor doutor LUIZ ENRIQUE AGUILAR. O seu empenho e a sua atenção são ímpares. A simplicidade e perseverança com que resolveu o meu e os problemas de todos os pós-graduandos, mostraram-me bem e sem equívocos a estatura de sua personalidade cheia de virtudes e capaz de revirar o mundo para manter os ideais de justiça, num mundo acadêmico cheio de injustiças individualizadas.

Aos Professores (as) doutores (as) AZILDE ANDREOTTI LINA (ZI), JORGE FERNANDO HERMIDA (TOM), CÉSAR APARECIDO NUNES, ANTÓNIO MIGUEL ANDRÉ, MARA JACOMELI, OLINDA DE NORONHA, TERESA DA SLVA, CHICO MÁURI UMBUNDU, não digo nada, pois sinto e não consigo dizer, o quão afável foram e quanta paciência tiveram por todos os transtornos que lhes causei: de dia e de noite, interrompendo muitas vezes o vosso descanso para atenderdes às minhas solicitações. Não digo nada. Não quero mais dizer, quero vos abraçar e dizer-vos: Vocês vivem no meu coração. O meu revolucionário **Muito Obrigado.**

Aos amigos e companheiros de jornada e de luta, ÊNIO JORGE CLARK, ISABEL NASCIMENTO, MANUEL NELITO, ADAIR, FEIJÓ SOBRINHO, VERÍSSIMO SAPALO, MOISÉS NELE, FARIA MOISÉS, BENJAMIM SIPILANTE, ELIZABETH AUGUSTA, REGINA SOUSA, REGINA LUCAS, ADELINA FERNANDES, JOVETA JOSÉ, JULINA RODRINO VICENTE. Agradeço todo o apoio e colaboração a mim por vós prestado, em todos os momentos da vida comum.

Ao meu Pai

BRITO ADÃO NETO

Herói anônimo que soube me inspirar com seu exemplo, na luta contra o colonialismo português, o meu agradecimento.

À minha Mãe

DOMINGAS DA COSTA CANDIZA

“MINHA MÃE
TU ME ENSINASTE A ESPERAR
COMO ESPERASTE PACIENTE
NAS HORAS DIFÍCEIS
MAS, EM MIM
A VIDA MATOU ESSA
MÍSTICA ESPERANÇA
EU NÃO ESPERO SÓU AQUELE POR
QUEM SE ESPERA
A ESPERANÇA
SOMOS NÓS OS TEUS FILHOS
PARTIDOS PARA UMA FÉ
QUE ALIMENTA A VIDA
NÓS AS CRIANÇAS NUAS
NAS SANZALAS DO MATO
OS GAROTOS SEM ESCOLA
A JOGAR BOLA DE TRAPO

NOS AREAIS AO MEIO DIA
NÓS MESMOS, OS CONTRATADOS.
A QUEIMAR VIDA NOS CAFEZAIS
E OS HOMENS NEGROS
IGNORANTES
QUE DEVEM RESPEITAR
O BRANCO E TEMER O RICO
SOMOS OS TEUS FILHOS
DOS BAIRROS DOS POBRES
COM FOME E COM SEDE
COM VERGONHA DE TE
CHAMARMOS
MÃE
COM MEDO DOS HOMENS
COM MEDO DE ATRAVESSAR A
RUA
SOMOS NÓS
A ESPERANÇA EM BUSCA
DA VIDA”

(Agostinho Neto, 1956)

Às minhas seis mulheres :

JULIETA VONDILA
YOLANDA MARISA
ANAY DOMINGAS
ABICÍNIA CELITA
DILMA MANUELA
YOLÉLI JULI

Dedico a vós com todo o meu coração este trabalho, vós que sois a força catalisadora dos meus empreendimentos.

Campinas/SP-Brasil, aos 24 de outubro de 2005.

MANUEL BRITO NETO

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo central de análise “a História da Educação de Angola: do colonialismo ao MPLA”. Nele se analisam o momento mais alto do processo de educação colonial, suas contradições principais, crise e derrocada, no período abrangendo os anos entre 1956 e 1974. A educação colonial, compreendida como um sistema, produziu a ideologia da dependência, da subordinação e transformou Angola em território de exportação de matérias-primas e mão-de-obra barata para a indústria dos países industrializados da Europa e seus aliados. A trajetória da implementação de uma educação contra-hegemônica pelo Movimento Popular de Libertação de Angola –MPLA– é aqui também analisada como o surgimento de uma educação, cujos objetivos se voltavam para as amplas massas populares de angolanos, até então submetidos à escravidão colonial portuguesa. A nova educação, surgida nos anos 50 do século XX, foi decorrente do surgimento e desenvolvimento de várias formas de associação civil dos naturais de Angola, que assumiram relevante papel como atores nos processos de mobilização e da mudança social que se verificou nos anos de 1974 e 1975. Ressalta-se que esses movimentos foram reconhecidos como espaço de criatividade e inovação social, e caracterizados como agentes de pressão político-social, protestos, contestações e resistência, nesse período que marcou uma nova etapa na implementação da proposta educacional do MPLA. No início deste novo milênio, o MPLA, reiniciou a implantação do processo de reconstrução e de ampliação da esfera da educação pública. Ainda hoje é notória a resistência a essas mudanças.

ABSTRACT

This work has as central aim purpose the analysis of "The History of the Angola's education from colonialism to MPLA. It makes the analysis of the huge moment's process of colonial educations, their main contradictions, crisis and overthrow, in the period comprised between 1956 and 1974 years. The colonial education conceived as a system produced an ideological dependence, subjection and changes Angola in a exporter territory of raw material and cheaper manual labor to Europe's industrial countries and his allies. The course to fix a kind of counter hegemonical education by the People's Movement for the liberation of Angola (MPLA) has been analysed, also, as a result of a education that the aim purposes widespread on the vast popular mass people's Angola country. The new education aroused by the 50' years of the 20th century elapsed as issue and development in many features of civil association Angola's folks, whose take over relevant role as protagonists inside the mobilization process and social chagements that takes place between the 1974 to 1975 years. Those movements had been recognized as a place of creativity and social newness and featured as a agent of political stress, disapproval, protestation and resistance. In this millennium marked by a new stage in the process to introduce his educational purposes the MPLA restarted the process of reconstruction and enlargement of the sphere from the public education. Today is notorius the resistance against it's changes.

Keywords: Teaching System; Education and policy; Education and State; System of Teaching and Learning from MPLA.

SUMÁRIO

<i>INTRODUÇÃO</i>	1
<i>CAPÍTULO I</i>	12
<i>ANGOLA: PEQUENO HISTÓRICO</i>	12
1.1. Angola: Geografia e População.....	12
1.2. Primeiros contatos entre os portugueses e os nativos (1482-1575)	12
1.3. Período Colonial (1575-1974)	14
1.3.1. Primeira fase: A Educação Jesuítica (1575-1759).....	18
1.3.2. Segunda fase: A Educação Pombalina (1759-1792).....	25
1.3.3. Terceira fase: A Educação Joanina (1792-1845).....	30
1.3.4. Quarta fase: A educação Falcão e Rebelo da Silva (1845-1926).....	32
1.3.5. Quinta fase: A Educação Salazarista (1926-1961)	36
1.4. Os Movimentos de Libertação Nacional (MPLA, FNLA e UNITA)	60
<i>CAPÍTULO II</i>	64
<i>A PROPOSTA EDUCACIONAL DO MOVIMENTO POPULAR DE LIBERTAÇÃO DE ANGOLA (1956-1974)</i>	64
2.1. O novo contexto histórico da luta de Libertação.....	64
2.2. A educação nas zonas libertadas do MPLA.....	77
2.3. Os Centros de Instrução Revolucionária (CIR)	85
2.4. A formação marxista ideológica	89
2.5. A formação militar superior: o Guerrilheiro	106
2.6. A formação no exterior.....	111
<i>CAPÍTULO III</i>	114
<i>IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA EDUCACIONAL DO MPLA APÓS A INDEPENDÊNCIA DE ANGOLA (1975-1992)</i>	114
3.1 Implementação do Sistema Nacional de Educação	114
3.1.1. Ensino Fundamental.....	125
3.1.2. Ensino Médio.....	139
3.1.3. O ensino superior.	149
3.1.4. Alfabetização de adultos.....	157
3.2. O processo de encaminhamento para formação no exterior.....	161
3.3. As escolas polivalentes	167
3.4. O Sistema de Ensino Partidário.....	172
3.5. Conseqüências da guerra civil no sistema educacional	182
<i>CAPÍTULO IV</i>	191
<i>A EDUCAÇÃO NO PERÍODO DO MULTIPARTIDARISMO</i>	191

4.1. As novas políticas educacionais.....	191
4.2.Ressurgimento das Escolas Particulares.....	213
4.3. Os primeiros efeitos da paz no sistema educacional.....	220
CONCLUSÃO	234
BIBLIOGRAFIA	245

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	12
ANGOLA: PEQUENO HISTÓRICO	12
1.1. Angola: Geografia e População	12
1.2. Primeiros contatos entre os portugueses e os nativos (1482-1575).....	12
1.3. Período Colonial (1575-1974)	14
1.3.1. Primeira fase: A Educação Jesuítica (1575-1759).....	18
1.3.2. Segunda fase: A Educação Pombalina (1759-1792).....	25
1.3.3. Terceira fase: A Educação Joanina (1792-1845).....	30
1.3.4. Quarta fase: A educação Falcão e Rebelo da Silva (1845-1926).....	32
1.3.5. Quinta fase: A Educação Salazarista (1926-1961)	36
1.4. Os Movimentos de Libertação Nacional (MPLA, FNLA e UNITA).....	61
CAPÍTULO II	64
A PROPOSTA EDUCACIONAL DO MOVIMENTO POPULAR DE LIBERTAÇÃO DE ANGOLA (1956-1974)	64
2.1. O novo contexto histórico da luta de Libertação.....	64
2.2. A educação nas zonas libertadas do MPLA	77
2.3. Os Centros de Instrução Revolucionária (CIR).....	86
2.4. A formação marxista ideológica	90
2.5. A formação militar superior: o Guerrilheiro	106
CAPÍTULO III	115
IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA EDUCACIONAL DO MPLA APÓS A INDEPENDÊNCIA DE ANGOLA (1975-1992)	115
3.1 Implementação do Sistema Nacional de Educação.....	115
3.1.1. Ensino Fundamental.	126
3.1.2. Ensino Médio	140
3.1.3. O ensino superior	150
3.1.4. Alfabetização de adultos.....	158
3.2. O processo de encaminhamento para formação no exterior.....	162
3.3. As escolas polivalentes	168
3.4. O Sistema de Ensino Partidário	173
3.5. Conseqüências da guerra civil no sistema educacional.....	184
CAPÍTULO IV	192
A EDUCAÇÃO NO PERÍODO DO MULTIPARTIDARISMO	192
4.1. As novas políticas educacionais.....	192
4.2. Ressurgimento das Escolas Particulares	214
CONCLUSÃO	235
BIBLIOGRAFIA	245

INTRODUÇÃO

Este é um estudo sobre História e educação em Angola, realizado junto ao Departamento de Filosofia, História e Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Ele foi produzido a fim de oferecer subsídios que sirvam para entender o lugar que a educação ocupou na história do povo angolano e, em consequência, os porquês dos seus verdadeiros problemas educacionais atuais, uma vez que, ao conceber em 1956, um projeto de libertação nacional para todo o território, o MPLA – Movimento Popular de Libertação de Angola – tinha em vista dois aspectos fundamentais. O primeiro aspecto ligou-se à obtenção da Independência de Angola, livrando-a de todas as amarras do colonialismo português que submetia a população do território à completa exploração e ditadura. O segundo aspecto se voltava para a educação e para o ensino do povo angolano que se encontrava, em razão do regime colonial, excluído desse processo social.

Esta pesquisa comporta, em seu bojo, como tema, História e Educação em Angola, num período que vai do Colonialismo ao Movimento Popular de Libertação de Angola. Trata-se do período que abrange de 1955 e 1974, fase em que o colonialismo atingiu o seu apogeu e declínio, manifestado pela profunda crise gerada por contradições entre o sistema colonial escravista português falido e as pressões políticas cada vez maiores, levadas a termo pelos movimentos populares anti-coloniais das cinco Nações africanas: Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Moçambique e Angola. E, entre 1975 e 2002, fase considerada como pós-colonialismo, realizaram-se as necessárias transformações sociais para mudar a realidade herdada do regime colonial-capitalista.

De maneira que, para a realização desta pesquisa, visando obter os necessários dados sobre a problemática do estudo, tomei por base documentos e textos oficiais do MPLA e do Estado Angolano, principalmente do Ministério da Educação da República de Angola, com o objetivo central de obter resultados que demonstrassem a pertinência das hipóteses evidenciadas e clareassem a situação presente, relativa ao tema, em Angola.

Esse material bibliográfico foi recolhido em Angola, nos seguintes locais: Biblioteca Nacional, Biblioteca do Museu das Forças Armadas Angolanas, Arquivo Histórico Nacional do MPLA, nos Arquivos do ensino geral do Ministério da Educação, contando,

ainda, com o acervo bibliográfico pessoal do autor da pesquisa. No Brasil, foi também recolhido material pertinente à pesquisa nas Bibliotecas Setoriais da Faculdade de Educação e do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP.

Para a realização desta pesquisa, a seleção das referências bibliográficas e/ou do material bibliográfico obedeceu ao referencial teórico constituído de literaturas estrangeira e nacional, bem como fez uso de documentos oficiais do MPLA, do Governo de Angola e, ainda, de alguns documentos oficiais do regime Colonial fascista português. Esses documentos consultados permitiram-me dialogar e elaborar o discurso militante, galvanizado pela trajetória da luta desenvolvida pelo MPLA, cujos documentos à partida foram tidos como fontes primárias documentais.

Assim, ficou exposto, depois de apurada pesquisa, que o MPLA se defrontou com a difícil realidade caracterizada pelo estado de completa pobreza do povo angolano, com alto índice de analfabetismo, saúde precária, subnutrição geral, além de despojado do seu patrimônio cultural.

Procurei, ainda, retratar as quatro décadas de transformações sociais transcendentais, transformações que superavam o então estágio de desenvolvimento social de Angola para além de suas históricas limitações, caracterizadas por fortes processos de mobilização e mudança social, nos quais esteve presente uma alta dose de pressão política, contestação e resistência dos movimentos oposicionistas à independência angolana.

Logo depois da proclamação da Independência Nacional, em 1975, declarou-se guerra ao obscurantismo, à superstição, ao racismo e ao tribalismo, considerados como fatores impeditivos à reconstrução da sociedade angolana sobre novas bases econômicas, e estruturada sob novos paradigmas jurídicos, políticos e ideológicos. Iniciava-se o trabalho de mobilização e conscientização, pois, na prática, o MPLA precisava especificar os aspectos positivos e os negativos da cultura tradicional, para desencadear o verdadeiro combate às seqüelas ideológicas produzidas pelo colonialismo português. O fato se apresentava difícil às alternativas imediatas, em virtude da existência de poucos quadros formados nas diversas áreas das ciências, para fazerem frente à necessidade da implantação da educação popular, entendida como mecanismo de construção e introjeção crítica de novos valores morais e políticos.

O MPLA adquiriu, nesse entremetentes, a clara consciência da delicadeza da questão educacional e da necessidade de construção de um Sistema Nacional de Ensino; tinha o

MPLA, diante de si, uma complexa situação a exigir grandes esforços. Foi justamente a pesada herança colonial o que motivou Agostinho Neto, em 22 de Novembro de 1976, então Presidente da República Angolana, a proceder ao arranque da campanha nacional de alfabetização. Nesse período, Angola possuía uma escolaridade estimada em 15% (MODANG, 2001, p. 130), o que significava a presença de 85% de analfabetos num universo populacional estimado em cerca de 5 milhões de angolanos.

Acrescente-se que os traços característicos do Sistema de Ensino em Angola, no final do século XX, eram preocupantes, devido aos conflitos político-militares e econômicos, nacionais e internacionais, como também aos conflitos educacionais e problemas de organização / gestão da sociedade angolana. Porém, apesar do diagnóstico problemático sobre o Sistema Educacional Angolano, o Ministério da Educação continuava reconhecendo e ressaltando em seus discursos que o acesso à educação, e o sucesso, além da qualidade da aprendizagem nos primeiros anos de escola, se constituíam como condições fundamentais para o desenvolvimento cultural, social e econômico da sociedade contemporânea angolana.

Entende-se, portanto, que a “sociedade do conhecimento” requer o domínio de competências elementares, adquiridas por meio da escolaridade básica, sendo fundamentais à edificação de um modo de produção absolutamente diferente daquele em vigor nas modernas sociedades capitalistas. Para a sociedade angolana, essa perspectiva política representava a solução de todos os seus problemas, à medida que a educação fosse transformada em prioridade nacional.

Curiosamente, até hoje a educação não é uma prioridade nacional devido às circunstâncias criadas pela guerra de longa duração que deixou profundas conseqüências para a sociedade civil.

Apesar de todos os esforços desenvolvidos pelo governo do MPLA, a proposta emancipadora de educação não resolveu os verdadeiros problemas educacionais angolanos. Neste sentido, as questões norteadoras da presente pesquisa são as seguintes:

Quais circunstâncias históricas motivaram o surgimento, em paralelo com o sistema de organização escolar colonial, do atual sistema de organização escolar e educacional (SNE – Sistema Nacional de Educação e Ensino)?

Que pressupostos filosóficos e políticos inspiraram a proposta educacional no período colonial e quais pressupostos filosóficos e políticos inspiraram a proposta educacional

do MPLA a partir de 1976?

Por que a proposta revolucionária não logrou atingir de forma plena seus objetivos?

Todas essas questões me conduziram a desenvolver a seguinte hipótese:

A herança colonial, associada aos períodos de guerra pré e pós-colonial, influi, até os nossos dias, na superação dos endêmicos problemas educacionais angolanos: altos índices de analfabetismo e inexistência de um sistema educacional definitivamente organizado.

Tomando essa hipótese como verdadeira, procurei, no presente estudo, detectar as origens das propostas educacionais colonialista e independentista, a partir dos momentos mais significativos da história de Angola, isto é, a partir da análise dos documentos do MPLA (nos quais estão registrados os principais fatos históricos), das principais Leis e Decretos do Império colonial português, elaboradas para reger a educação angolana, e dos principais documentos legais da república de Angola independente, para poder compreender os porquês de o atual governo não ter logrado implementar sua proposta educacional emancipadora.

Neste sentido, o desenvolvimento do presente projeto de pesquisa na área “História, Filosofia e Educação” deve-se ao fato de que foi justamente a partir desses campos de conhecimento que elaborei e desenvolvi uma análise acurada, permeada pelo rigor da ciência, associada à dialética materialista e histórica, sobre os problemas educacionais que sobrevivem na realidade angolana até os dias de hoje.

Em teoria, a construção das leis e sua justificação política pelos ideólogos da sociedade expressam as tensões sociais que caracterizam, à época, a necessidade de sua elaboração, pois toda lei sempre “é a expressão de um pacto social realizado pela sociedade civil que, em momentos de crise política, desencadeia processos de discussão e elaboração conjunta de regras” (HERMIDA, 2002: 126). Tais regras acabam por se tornar obrigatórias para todas as instituições existentes nessas sociedades, com o único fito de garantir os direitos e deveres de seus cidadãos.

Vale dizer que a idéia central, básica ou fundamental do pacto social, se encontra no “*Contrato Social*” escrito por Jean-Jacques Rousseau, editado em 1762, onde o autor afirma, de forma peremptória, que todo regime social deve ser resultado de um amplo e livre

pacto ou contrato social, obviamente celebrado entre todos os homens e todas as mulheres das diversas classes das sociedades burguesas.

Essa tese, defendida por Rousseau, observadas as condições históricas da sociedade em que vivia, era apresentada como revolucionária, por colocar em xeque o direito natural sobre a propriedade privada e por criticar de forma veemente a divisão da sociedade por vontade divina.

Ora, é preciso dizer que Rousseau, sem sombra de dúvida, era um intelectual que expressava os interesses da classe social emergente de seu tempo: a burguesia. Por isto, suas considerações soavam como uma “bomba” direcionada contra as certezas dos senhores feudais, da monarquia e do clero.

Sobre o pacto ou contrato social, Lênin (1981, t. 1, p. 142), em “*Quem são os ‘amigos do povo’ e como lutam contra os social-democratas*” vai apontá-lo como uma das principais partes constitutivas do marxismo, localizada no socialismo utópico de Fourier e Saint-Simon que, ao expressar a idéia do “*contrato social*”, afirmava serem as relações sociais “estabelecidas de maneira consciente pelos homens”.

A idéia do “*contrato social*” está ainda arraigada de tal forma na consciência dos indivíduos dos séculos XX e XXI, que dificilmente permitirá aos membros de uma determinada sociedade perceber que as relações sociais nas sociedades modernas são relações de exploração capitalista, determinadas, portanto, pelo princípio contrário à formação consciente das massas trabalhadoras.

Segundo Lênin (1981, p.142), “o materialismo suprimiu esta contradição, aprofundando a análise até chegar à origem dessas mesmas idéias sociais dos homens, e sua conclusão de que o curso das idéias depende das coisas é a única compatível com a psicologia científica”.

O marxismo rompe com o círculo vicioso do idealista pacto social, segundo o qual todos os indivíduos de uma sociedade permaneceriam associados por livre e espontânea vontade. O marxismo-leninismo demonstra a existência da contradição [antagônica] na moderna sociedade de classe e aprofunda sua análise, rastreando a origem das idéias nela dominantes.

Se a nova realidade angolana era a expressão de um pacto social, então, como pano de fundo das políticas adotadas, estava o ideal, alimentado desde a criação do MPLA,

construído sobre a necessidade histórica da luta pela Independência e Soberania dos povos africanos que sofreram, durante cinco séculos, um processo avassalador de desumanização, sob um draconiano regime colonial e imperialista capitalista.

No tocante às principais fontes teóricas que inspiraram e influenciaram a elaboração das propostas encontradas nos documentos do MPLA, pode-se dizer que elas tiveram sua origem na construção do socialismo, nos diferentes países do leste da Europa, nomeadamente a então União Soviética, Bulgária, Checoslováquia; na Ásia, a China, o Vietnã e a Coreia do Norte; e na América, Cuba e Nicarágua.

Todavia, saliento que foi pela compreensão da ideologia marxista-leninista – segundo a qual sem teoria revolucionária não há movimento revolucionário – que o MPLA decidiu combater o colonialismo português. Colonialismo que, por seu lado, implementava uma política educacional calçada nas idéias liberais. Com a ideologia marxista-leninista, procurava-se evidenciar que, na base dos princípios dessa fundamentação teórica revolucionária, radicava a tese segundo a qual a forma que uma sociedade assume no decorrer da história é “o produto da ação recíproca dos homens”. Isso quer dizer que

a um determinado nível de desenvolvimento das forças produtivas dos homens corresponde determinada forma de comércio e de consumo. A determinadas fases de desenvolvimento da produção, do comércio e de consumo correspondem determinadas formas de constituição social, determinada organização da família, dos estamentos ou das classes; em uma palavra, uma determinada sociedade civil. A uma determinada sociedade civil corresponde um determinado regime político, que não é mais que a expressão oficial da sociedade civil (MARX, 1989:170).

Neste sentido, as massas populares de angolanos – mantidas por séculos no estágio primitivo da produção social – em determinado momento de sua história, como se estivessem acordando de um longo e hediondo sono letárgico, começaram a perceber as contradições do modo de produção arcaico, um misto de escravismo e feudalismo colonial que os emparedava. Diante disso, as conseqüências já eram historicamente previsíveis: os angolanos não mais se enquadravam no modo de produção vigente no seu país, enquanto colônia de Portugal; os conflitos se agudizavam cada vez mais entre colonialistas e colonizados, e a direção da ruptura com as relações sociais escravistas foi assumida pelo MPLA. Vale salientar ainda a preciosa e solidária contribuição dos partidos comunistas e

países amigos de Angola e do MPLA, nomeadamente: Cuba, União Soviética, Coréia do Norte dentre outros países do leste europeu que faziam parte do mundo socialista.

Há um ponto que considero de máxima importância, merecendo ser anotado: as experiências vividas no campo da luta me permitiram reservar este tema para o programa de doutorado sob a orientação do Professor Doutor José Claudinei Lombardi, pois ali foi que encontrei as melhores variantes, propiciando-me, assim, a realização deste estudo.

Devo dizer que sempre mantive presente o fato de que o processo de educação analisado se encontrava associado às experiências da luta empreendida pelo MPLA, desde a sua fundação em 1956, sua organização interna e a criação dos primeiros centros de instrução revolucionária, encimados pela experiência das escolas de alfabetização clandestinas, durante a vigência do regime colonial português.

Entre 1956 e 1975, de forma clandestina, o MPLA tentou formar «o homem novo» angolano através da educação popular generalizada, livre dos constrangimentos da ditadura colonial-capitalista, o novo homem imbuído das idéias da construção da sociedade socialista, evitando a etapa capitalista.

Meu envolvimento com a problemática sobre a educação do povo angolano remonta aos anos de 1966 quando recebi, pela primeira vez, vagas informações sobre a natureza do regime colonial fascista de Portugal e, obviamente, sobre a repressão estatal movida contra as populações indígenas negras de Angola.

Anos mais tarde, logo após a independência de Angola, colocando um ponto final no ciclo histórico imperialista e colonialista de Portugal sobre os povos angolanos, fui desenvolver meus estudos de Mestrado em Moscou (Rússia) onde, cumprindo missão custeada pelo MPLA, defendi minha Dissertação no “Instituto Superior de Ciências Sociais” em 1985, com o tema “*A luta ideológica na República Popular de Angola*”.

O objetivo central daquele estudo foi perquirir qual havia sido a influência da ideologia colonial-capitalista na educação do povo angolano, e evidenciar a justificação dos ideólogos desse regime sobre as causas da exclusão escolar dos angolanos. Os esclarecimentos feitos por meu pai, no passado, justificavam a existência e a defesa da guerrilha protagonizada pelo MPLA contra o governo colonial português.

No meu trabalho de Mestrado, defendi a necessidade de se fortalecer a educação das massas populares e elevar o seu nível cultural e de instrução, pois considerava que só

assim seria possível mudar o *status* social existente, e desenvolver a sociedade angolana, cujas forças produtivas se encontravam num estágio tardio de crescimento.

Outra questão levantada foi a dificuldade de aceitação pelos angolanos da ideologia marxista-leninista, por ser de origem europeia e quiçá, por isso, fosse confundida com a ideologia do racismo, esta também de origem europeia.

A conclusão extraída naquele trabalho foi a de que a transformação social de Angola só seria possível através da educação política e ideológica dos militantes do MPLA e do povo angolano na teoria do marxismo-leninismo, com vistas à construção do socialismo científico, isto é, voltado à edificação em solo angolano da sociedade socialista. Todavia, um problema caminhava paralelo à abordagem das questões relativas às tradições, ao direito costumeiro e à religiosidade dos povos de Angola, no que diz respeito à sua história e à sua educação relegada ao descaso pelos colonialistas portugueses.

O único caminho viável foi apontado pelo MPLA, que aglutinou as forças vivas das nações angolanas que sobreviveram ao pesadelo real do colonialismo, em torno da perspectiva pedagógica voltada ao resgate da dignidade dos angolanos e da sua história, até então, também relegada ao terceiro plano pela corte do regime colonial.

Se por um lado, a educação e o ensino oficial no período colonial constituíam um processo de exclusão para a maioria dos povos de Angola, por outro lado, tal processo se revelava antagônico à necessidade de preservação e desenvolvimento da cultura, das línguas nacionais, dos costumes e tradições desses povos, cujo processo educacional anterior ao colonialismo pode ser considerado como processo educativo inclusivo.

Dentre essas questões e outras que continuaram presentes e foram reforçadas posteriormente com os novos acontecimentos registrados nos anos de 1992/93, quando o país entrou numa guerra civil generalizada, a situação da educação se complicava, cada vez mais, com a destruição indiscriminada das escolas, as deslocamentos das populações fugidas das áreas de conflito armado e o assassinato de quadros profissionais (professores e funcionários da educação) vinculados ao MPLA, em várias regiões do país o que deixou a nação no desespero. Naquele momento, a educação passava pela sua pior crise.

Tornou-se necessário resgatar o processo histórico da educação, a partir do ângulo da organização dos Movimentos de Libertação Nacional, principalmente do MPLA, e abrir o seu projeto educacional contemplado em duas vertentes: guerra de guerrilhas e a formação /

educação do guerrilheiro prefigurando o novo cidadão de uma Angola Livre, Independente e Socialista.

O plano de estudo do presente trabalho obedeceu ao seguinte roteiro: no primeiro capítulo apresento um enfoque histórico-cronológico e o desenvolvimento de forma geral das características do processo de educação no período colonial compreendido entre 1575 e 1960, incluídas as respectivas fases de implantação de reformas educacionais verificadas durante todo aquele período em questão (Educação Jesuítica, Pombalina, Joanina, Falcão e Rebelo da Silva e Salazarista). Nele se pode fazer uma breve leitura sobre o que foi considerado como educação. Em realidade, educação foi termo usado para exprimir uma circunstância na qual se evidenciou o interesse do regime colonial em doutrinar as populações de Angola, pois os interesses econômicos dos portugueses, nunca foram, de fato, a educação dos povos subjugados, senão a sua “domesticação”, e uso especificamente esse termo, porque os negros eram, então, considerados como animais preciosos de caça.

Descrevo, ainda, a realidade, fruto das circunstâncias objetivas surgidas de dentro do regime colonial que se desenvolveu de forma rápida e inexorável – a educação dos Movimentos de Libertação Nacional. Tais movimentos, além de reivindicarem a necessidade da independência do território, reivindicavam melhorias na educação, saúde, saneamento básico e direitos iguais entre negros e brancos residentes na colônia de Angola. Mas, não apenas exigiam aquelas melhorias como também o próprio movimento criou escolas e levou a cabo campanhas clandestinas de alfabetização dos angolanos. Nesse mesmo período, organizaram-se e se consolidaram os principais movimentos de Libertação que protagonizaram pressão sobre o regime colonial português, provocando profunda crise em sua existência, cujo desfecho foi a sua derrocada, via *manu militari*.

O segundo capítulo trata da questão fundamental da pesquisa: a mudança da realidade através da luta armada de libertação nacional e a formação do homem novo. Na concepção do Movimento Popular de Libertação de Angola, isso significa educação inclusiva e popular generalizada ao território nacional, visando à formação integral e multifacetada dos angolanos, sem quaisquer tipos de discriminação com base na cor da pele, etnia, credo filosófico ou religioso. Nesse capítulo, procuro desvelar o foco principal do enorme abismo

existente entre a *educação colonial feudal e escravista e a educação libertadora, ou seja, entre a educação capitalista excludente e educação popular igualitária, universal e para todos.*

No terceiro capítulo, através de uma seleção de documentos do MPLA primeiro como Movimento Popular e de Massas, e posteriormente como Partido do Trabalho, cuja denominação passou a ser o MPLA-PT, trato da sua importância nas transformações sociais, a partir de 1975, as quais culminaram com a afirmação do MPLA como partido único. Trato, também, de discutir os fundamentos do programa e concepção de sistema nacional de educação, elaborado pelo MPLA, sob as novas circunstâncias do processo de mudanças políticas, econômicas e ideológicas depois da independência política do território nacional. O resgate de DILOWA marca o tom principal da discussão, ao reportar-se à necessidade do resgate da história de Angola, à medida que o país vivia um novo momento histórico, e argumentar sobre a existência de uma nova história por ser escrita e que ela nada tinha a ver com o passado colonial descrito pelos colonialistas. Analiso, ainda, como foi centralizado o sistema de ensino da sociedade civil, a criação de um ensino exclusivamente partidário, fechando o capítulo com uma discussão sobre os aspectos relativos à destruição do país por uma violenta guerra civil.

No quarto e último capítulo, trato dos esforços empreendidos pelo MPLA, para construir novos caminhos capazes de o conduzirem à consecução dos objetivos principais, traçados pela sua proposta de libertação social, econômica e cultural da sociedade angolana. A guerra parecia eterna, cada vez mais intensa, e seguia um caminho devastador, destruindo infraestruturas, de per si exíguas, para emparedar a explosão escolar que se seguiu à Proclamação da Independência.

E mais. Procuo demonstrar que a educação era a base de sustentação moral e material da guerra movida pelo MPLA contra a guerrilha da UNITA. A rigor, para o MPLA a reforma da Educação e do Ensino para toda a Nação necessitava de maiores investimentos nessa área, contudo, o conflito armado colocava em perigo a existência do próprio Movimento. Assim, a tese segundo a qual o caminho da construção do socialismo não precisava passar pela etapa da construção do capitalismo parecia impraticável. Sobre isso, temos os resultados das experiências de outros países que também o tentaram, e foram conduzidos à falência dos

respectivos Estados. A história, mais de uma vez, demonstrava ao MPLA que o queimar etapas, no caso de Angola, parecia ser um caminho desaconselhável.

Nas conclusões, procurei mencionar alguns aspectos discutidos no texto, a título de exemplo de como se pode compreender o projeto de libertação nacional do MPLA, no contexto histórico de Angola, observando a sua trajetória, em que a guerra convive com a necessidade da formação do guerrilheiro e este, por sua vez, utiliza os seus conhecimentos para ensinar aos membros da sociedade os caminhos da liberdade.

O homem novo, na visão dos técnicos e do governo, podia ser formado. Mas, por que se falar de um novo homem?

A importância do projeto educacional proposto pelo MPLA se constituía, à medida que a base sobre a qual se ergue o sistema nacional de Educação e Ensino da República de Angola levantava questões como as que se seguem: esse projeto era político ou pedagógico? Teria a possibilidade de alcançar maiores êxitos? Parece que estas são duas questões para futuros debates e discussões.

CAPÍTULO I

ANGOLA: PEQUENO HISTÓRICO

1.1. Angola: Geografia e População

Angola se encontra situada ao Sul do Equador, na costa Ocidental da África Austral. Tem como países vizinhos, a República Popular do Congo e a República Democrática do Congo (antigo Zaire), ao Norte; a República da Zâmbia ao Leste, e a República da Namíbia, ao Sul, sendo banhada a Oeste pelo Oceano Atlântico. O país ocupa uma extensão territorial de 1.246.700 Km², e sua população é estimada em 12.000.000 de habitantes, majoritariamente negra e de origem Bantu.

O território atual de Angola já foi, outrora, dividido em reinos de Congo; Ndongo; Bailundo; Kassanje; Matamba; Chiyaka; Ndulu e Chingolo. Atualmente, o país é dividido em dezoito Províncias¹ com características étnico-lingüísticas bem distintas: Umbundu, Kimbundu, Kikongo, Tchokwe e Kwanhama distribuídas nas seguintes Províncias:

- a) - Cabinda: povos Fiote;
- b) - Zaire e Uíge: povos Kicongo;
- c) - Malanje, Kuanza-Norte, Bengo e Luanda: povos Kimbundu;
- d) - Moxico, Lunda-Sul e Lunda-Norte: povos Tchokwe;
- f) - Bié, Huambo, Kwanza-sul, Benguela, Lubango e Namíbe: povos Umbundu;
- g) - Kuando Kubango: os povos Ngangela.
- h) - Cunene: povos Kwanhama.

Entre esses povos, existem pequenos subgrupos étnico-lingüísticos, sendo difícil delinear suas fronteiras, uma vez que há pequenos grupos lingüísticos neles inseridos.

1.2. Primeiros contatos entre os portugueses e os nativos (1482-1575)

Em busca do caminho marítimo para a Índia, onde pretendiam buscar as especiarias que chegavam à Europa, os portugueses atracaram na foz do rio Zaire, em 1482.

¹ Benguela, Bengo, Bié, Cabinda, Cunene, Kuanza-Norte, Kuanza-Sul, Kuando-Kubango, Malange, Moxico, Namibe, Luanda, Lunda-Norte, Lunda-Sul, Huambo, Huila, Uige e Zaire.

Logo a seguir, os lusos mantiveram os primeiros contatos com as populações nativas e com as suas hierarquias, especificamente com seus reis; como resultado decorreram atividades relativas a trocas comerciais, troca de embaixadores, assim como a chegada de missionários católicos.

Em 1490, aportaram navios de Portugal ao Porto de Mpinda.

Os navios traziam artigos de comércio, presentes do Rei de Portugal ao Rei do Kongo, alguns pedreiros para ajudarem a construção de uma Igreja e do Palácio do Rei Nzinga a Nkuvu e alguns padres Franciscanos. Os navios voltaram para Portugal levando escravos, marfim e tecidos do Kongo feitos pelos artesãos. Esses tecidos feitos de fibras eram muito bonitos e bons. (HISTÓRIA DE ANGOLA, 1965:10).

Todo o contato e as trocas comerciais entre os portugueses e os nativos, além das chegadas de missionários, conduziram a mudanças na vida dos povos africanos daquele território.

O contato com a nova cultura e a nova civilização de que eram portadores os portugueses quando chegaram à foz do rio Congo, em finais do século XV, suscitou da parte dos chefes mais esclarecidos dos reinos circunvizinhos a idéia de iniciar em seus domínios uma etapa nova de progresso de cooperação com os reinos distantes do norte do continente africano e da Europa ocidental, dos quais eles conheciam perfeitamente a existência, por notícias anteriores. (CARDOSO, 1987:53).

Efetivamente, mudanças foram verificadas, inclusive no comportamento dos chefes africanos mais esclarecidos, como fruto de tal cooperação, os produtos manufaturados na Europa aumentaram o leque e a diversidade dos produzidos localmente. Por outro lado, os colonialistas realizavam atividades comerciais relativas a armas e a bebidas alcoólicas provenientes de Lisboa, que não interessavam em certa medida aos povos indígenas de Angola, pois eles já praticavam esse tipo de atividade. O que mais lhes interessou, por tocar diretamente as suas vidas, foi o incremento das guerras internas, que se seguiram como resultado da presença desses portugueses e com as suas atividades ligadas ao tráfico de armas.

Quanto aos portugueses, além das mercadorias que trocavam pelos escravos com os reis locais, ainda tinham a pretensão de ocupar os territórios dos nativos, para o que tiveram

de usar a religião como meio de penetração cultural. Foi nesse entremetentes que o Rei Nzinga a Nkuvu deixou-se batizar e passou a chamar-se “D. João I”, também por sua própria conveniência, pois ele queria, através da religião católica, conter as rebeliões populares em seu reino, provocadas por sua cooperação com os portugueses na venda de escravos.

As intromissões abusivas dos missionários e dos traficantes portugueses nos assuntos internos da vida desses povos, contrárias aos objetivos que justificavam a sua presença nesses territórios, contribuíram decisivamente para criar esse clima de descontentamento. (CARDOSO, 1987:33).

Tal descontentamento contra “D. João I” conduziu a crises permanentes nos reinos africanos, instalando-se o caos que acabou por conduzir ao enfraquecimento e à própria destruição desses reinos. Nessas condições, e usando a máxima “dividir para melhor reinar”, incrementou-se a guerra de captura de escravos, juntamente com o abate de elefantes para a obtenção de marfim, e, com isso, começou a mais tenebrosa escalada de brutalidade opressora dos portugueses contra os angolanos.

Todos os valores técnicos materiais, econômicos, culturais e religiosos foram utilizados contra os reis, os nobres e as populações angolanas de então, com o fim de estabelecer relações cujos objetivos não consistiam senão na exploração comercial e mercantil de todas as riquezas desses países, e na exploração física do próprio africano. (CARDOSO, 1987:54).

Todo esse aparato utilizado pelos portugueses, não intimidou, porém, os povos nativos que lutavam com vários meios contra a presença e as ações desses estrangeiros. Os portugueses, por sua vez, “não recuaram diante dos obstáculos que se lhes ofereceram os nativos à época, para consolidar a sua cruzada” (CARDOSO, 1987:33), situação que vai se concretizar no período colonial.

1.3. Período Colonial (1575-1974)

Em 1575, inicia-se a construção da primeira fortaleza, denominada São Miguel, em cujos arredores foi fundada Luanda. Nesse mesmo período, teve início a guerra contra os

estados do ciclo do Kwanza², marcando também uma data importante pela presença de colonos, “instrumentos da colonização”, que eram selecionados diretamente pela metrópole para garantir o domínio do poder Português (ANDRÉ, 2004:22). Foi nessa ocasião que apareceu a colônia de Angola, resultado da conquista dos portugueses e do desenvolvimento econômico e social que deram ao território.

A presença colonialista constituía um incômodo para Ngola Kiluanje, o rei de Ndongo, em 1575. Vendo que Novais³ se instalava na costa africana e que isso era uma ameaça, Ngola Kiluanje acabou por expulsar muitos portugueses do seu reino, matando, inclusive, alguns outros. Então, Novais começou a guerra contra os africanos, avançando para o interior com o seu exército. Percebendo que o exército português, com peças de artilharia e espingardas, era mais forte que os pequenos exércitos da Kissama, Ngola Kiluanje uniu os seus guerreiros e foi, ele próprio, ao encontro de Novais. Obteve algumas vitórias contra os portugueses, porém foi finalmente vencido. Assim, no mesmo ano de 1575, Novais instalou em Luanda 100 famílias de colonos que foram postos a cultivar açúcar.

A colônia foi se desenvolvendo e se alimentando das guerras que fazia aos Estados do interior. Dentro da colônia, formava-se uma sociedade de tipo colonial, distinta das sociedades que havia antes na África, pois elas viviam sob um modo de produção não-capitalista, diferente da sociedade colonial que passou a viver sob o molde da produção capitalista.

Desse período até a independência do que hoje é o Território de Angola, conviveram, portanto, duas sociedades diferentes e antagônicas (inimigas entre si e em constantes guerras uma com a outra): a sociedade colonial que experimentava um modo de produção muito mais avançado que a sociedade tradicional, apoiando-se nos países capitalistas do resto do mundo, e as sociedades tradicionais, que tinham apenas umas às outras para se ajudarem.

As relações entre a sociedade colonial e a sociedade tradicional eram somente relações de comércio e de guerra. A sociedade colonial tradicional explorava a economia não-capitalista e, pouco a pouco, foram aparecendo elementos intermediários – chamados

² Conglomerado de estados (reinos) angolanos organizados antes da era colonial, por regiões de predominância étnica e lingüística

³ Comandante da esquadra de navios portugueses que chegou pela segunda vez à Costa do Rio Zaire, capital do reino do Congo em 1574.

pombeiros.⁴ –, pessoas que pertenciam, simultaneamente, às duas sociedades e às duas economias. Paulatinamente, os Estados africanos iam entrando na zona colonial e eram obrigados a abrir-se à economia capitalista. A sociedade colonial aumentava, pois, à custa das sociedades tradicionais.

A primeira povoação formada na colônia de Angola foi Luanda, com os seus “400 soldados e 100 famílias de colonos. Alguns anos depois, com o desenvolvimento da colonização, Luanda recebeu foros de cidade (em 1605)” (HISTÓRIA DE ANGOLA, 1965:04). Em 1621, a cidade de Luanda tinha cerca 400 famílias europeias e um número muito maior de africanos.

A maioria daqueles portugueses que povoavam a colônia eram desterrados. Portugal precisava povoar as terras que conquistava com muitos portugueses, para que esses andassem pelos matos a fazer o comércio, estando permanentemente preparados para guerrear, sempre que fosse preciso. Mas, além disso, Portugal precisava também fazer sair das suas terras, na Europa, os ladrões, salteadores, desempregados e aventureiros de todo o tipo.. Essa espécie de homens formava uma classe que vivia miseravelmente em Portugal, quer dizer, eram indivíduos que, reduzidos à miséria, se desabilitaram de trabalhar. A colônia foi, então, fundamentalmente composta por prostitutas, ladrões e jogadores de batota – assim chamados os viciados em jogos de cartas.

Então, para se livrar dessa franja da sociedade e, ao mesmo tempo, para povoar a colônia de Angola, o Rei de Portugal foi mandando para lá todos esses homens e mulheres que eram tão desgraçados quanto malandros. Por isso, as povoações que se foram criando chamavam-se Presídios, onde os desterrados viviam um regime semelhante ao da liberdade condicional, ou seja, lá viviam, embora pudessem ausentar-se todos os dias. Nas suas saídas, ou trabalhavam para o Presídio, ou faziam o seu comércio, ou guerreavam como soldados. Grande parte dos soldados que lutaram contra os Estados do interior eram, pois, desterrados, homens capazes de fazer grandes crueldades, pois eram pessoas sem escrúpulos.

O emigrante português, além de trabalhador, tenaz sóbrio e disciplinado, sempre demonstrou como mundialmente é reconhecido uma aptidão especial

⁴ Caçadores de negros no mato africano.

para adaptação ao ambiente tropical, bem como para as conseqüentes relações humanas, tolerando, transacionando, integrando, assimilando, o que originou as comunidades pluri-raciais, que constituem motivo forte de orgulho quando a nossa peculiar maneira de estar no mundo e inquebrantável garantia do futuro e continuidade de tais comunidades. (ARAÚJO, 1964:90).

Como se verifica pelas palavras de Araújo, tal atitude dos portugueses era apresentada como orgulho de suas conquistas, o que representava, aos nativos, alienação dos seus espaços e de suas culturas, processo esse que se foi manifestando de igual modo no campo educacional, como se pode verificar nas fases que serão expostas a seguir.

Segundo Lima, (1988) D. João Manuel de Noronha, marquês de Tancos, que governou Angola de 1713 a 1717, dizia claramente, e sem procurar manter segredo da sua pouco agradável opinião,

que os padres de Angola, sem excluir os de Luanda, eram quase todos bêbedos e desonestos, vivendo em estado de mancebia, sem se importarem com o escândalo do seu procedimento nem com o mau exemplo que davam aos nativos e aos colonos.(LIMA, 1988:97).

Ainda de acordo com Lima, (1988) Antônio Albuquerque Coelho de Carvalho, nomeado como governador de Província, escrevia em 1722 que, ao tomar posse do governo, ficara surpreendido perante os diminutos esforços que se faziam pela evangelização do gentio naquelas terras. Os missionários eram poucos para o tamanho da tarefa a desempenhar, dizia ele. Trabalhavam em Angola cinco carmelitas descalços e dois frades da Ordem Terceira de São Francisco. A Companhia de Jesus mantinha apenas o seu colégio ou sua residência de Luanda, não indicando com quantos elementos contava, mas sabe-se que eram poucos. O Governador-geral censurava asperamente os missionários que se desculpavam apontando a malignidade do clima do sertão, ao que o Governador-geral respondia com o exemplo dos capuchinhos, que não receavam o mesmo clima. Mas, agora, tratava-se do quase abandono da atividade missionária.

Numa longa exposição saudosista sobre Angola, narrada por Santos, (1974) esse autor se refere nos seguintes termos, para ilustrar o quadro vigente à época, “o tempo em que

Paulo Caetano de Albuquerque governou Angola (1726-1732), o colégio dos jesuítas teve notória decadência. Faltavam alunos, que antes abundavam”. Santos (1974) afirma que o prelado nessa época era o principal responsável por quase todas as atividades relativas ao controle das missões, pois segundo ele, chegava-se ao extremo de ordenar sacerdotes quase analfabetos.

A diocese de Angola e do Congo era governada, então, por Dom Frei Manuel de Santa Catarina, prelado que pertencia à Ordem de Nossa Senhora do Monte Carmelo. Em 1735, o Governador-geral Rodrigo César de Meneses escreveu ao rei D. João V, no dia 9 de julho, apresentando queixas contra os religiosos pelo abandono que estavam votando às missões de Angola. Referia-se,

concretamente, aos carmelitas descalços, aos capuchinhos italianos, aos terceiros franciscanos. Apontava algumas medidas que deveriam pôr-se em execução, interferindo junto dos superiores das congregações, em Lisboa, de modo a que se vissem compelidos a mandar missionários para Angola. O rei seguiu as indicações que lhe foram sugeridas e, dentro de pouco tempo, no dia em que se perfazia um ano sobre aquela carta, já o governador escrevia novamente dizendo que tinha chegado a Luanda um contingente de missionários barbadinhos. (LIMA, s/d: 115).

Por aquelas reivindicações dos governantes portugueses na colônia de Angola, a monarquia reforçou a presença dos jesuítas, que já faziam o seu papel de evangelizadores, e que deveriam, também, assumir o papel da educação, mesmo sabendo-se da sua vocação mais voltada para a catequese.

1.3.1. Primeira fase: A Educação Jesuítica (1575-1759)

A penetração colonialista nos territórios africanos não se deu só pela força das armas, mas também pela força da doutrinação a que foram submetidas as populações, obrigadas a aceitar e assimilar a religião dos seus algozes portugueses: o cristianismo. Considerados povos bárbaros e sem alma, os africanos foram submetidos a um longo período de doutrinação católica, que foi de 1575 a 1975. O período de doutrinação foi caracterizado pela forte ligação então existente entre a Igreja Católica e o Estado Português, mais se preocupando com o ensino da religião aos indígenas de Angola, deixando de lado a sua

instrução e o seu letramento.

Essa situação conheceu o seu fim apenas em 1975, ocasião em que o Governo de Angola declarou, através da sua Constituição, a completa separação entre o Estado e a Igreja Católica, no que respeitava à questão da educação dos angolanos e das novas gerações, atribuindo tal responsabilidade à exclusiva competência do Estado, e proclamando a teoria do marxismo-leninismo como o guia teórico para a educação revolucionária das massas populares – Lei Constitucional, proclamada a 11 de Novembro de 1975.

Ressalte-se, neste preâmbulo, que todo o processo de ocupação, grosso modo, só foi concluído no início do século XX, mais concretamente em 1920, com a completa ocupação de Môngua, por Pereira D' Eça, na batalha de Ngiva, no extremo sul do território angolano. Conseqüentemente, a catequização, considerada atividade principal e complementar ao processo da guerra de ocupação – pois, ao mesmo tempo em que a justificava, mantinha pacificadas as populações subjugadas nas áreas já de domínio colonial – se estendeu com maior intensidade nas regiões litorâneas.

Assim, uma provisão régia, passada pelo príncipe-regente D. Pedro, em nome do rei D. Afonso VI, concedia aos religiosos da Companhia de Jesus, em Luanda, a pensão anual de dois mil cruzados (oitocentos mil reis). O Conselho Ultramarino, de 27 de março de 1673, e a Carta Régia, de 29 de maio desse mesmo ano, tratavam da autorização a um grupo de faialenses para a sua fixação em Angola. O conde de Alvor, D. Francisco de Távora, mostrava-se favorável aos missionários portugueses, sobretudo aos jesuítas.

Já seu sucessor, Aires de Saldanha Meneses de Sousa, era mais favorável aos capuchinhos italianos, em quem via maiores qualidades, destacando-se sua modéstia, humildade, persistência, abnegação, caridade e seu espírito de sacrifício. Pretendeu fundar um estabelecimento de formação sacerdotal, em Luanda, e quis confiá-lo aos jesuítas, que não aceitaram a oferta.

A escolha e a preferência dadas aos missionários da Companhia de Jesus deveriam ser entendidas como “uma prova de consideração, testemunho de deferência e distinção, reconhecendo-lhes qualidades superiores e aptidão para a docência” (VALENTE, 1964a:97)

Os religiosos da Companhia tinham mais queda para o ensino do que para a evangelização sertaneja e quando esta escola funcionasse dar-lhes-ia posição destacada. Assim, a iniciativa deveria ter feito os jesuítas esquecerem “ressentimentos ou rivalidades, afrontas ou agravos. Tratava-se de serviço de Deus, da Pátria e da Humanidade” (VALENTE, 1964a:98).

Em 1680, os religiosos de Santo Inácio de Loyola fizeram nova tentativa de evangelização do interior, sob a orientação do Pe. Carlos da Silveira que se internou no sertão africano, procurando trazer ao caminho da fé os que nele viviam, segundo Valente (1964b:97) e “se sujeitar[em] ao regime alimentar dos povos que o acolhiam”. Mais uma vez se provava, ainda de acordo com o mesmo autor: “que a missão do interior isolado era um esforço sobre-humano, um sacrifício abnegado e heróico, um verdadeiro desafio à morte, que quase sempre vencia nesta disputa” (VALENTE, 1964b:99). Os jesuítas cada vez mais se convenciam disso e as outras ordens começavam a convencer-se, também, de que se tratava de um verdadeiro missionar de fracassos.

O privilégio que se deu aos jesuítas, para exercerem livremente a sua missão, não correspondeu aos objetivos dos religiosos porque, como se verificou mais tarde, os governadores não se importaram com suas atividades, sendo-lhes mais interessante o comércio de escravos e as guerras por sua captura do que propriamente aquela que se fazia crer destinada aos jesuítas, isto é, a catequese.

Os governadores de Angola eram, em sua grande maioria, comerciantes entre os demais comerciantes, o que significava que os seus interesses coincidiam com os interesses dos governantes; assim, as medidas que pudessem contribuir para o saneamento social se refletiam em suas próprias contas pecuniárias.

Das constatações feitas por (SANTOS, 1974^a:67), obtém-se a informação de que, no dia 7 de março de 1682, foi fundada a Junta das Missões, da qual faziam parte o Governador-geral, o Prelado da diocese, o Ouvidor-geral e o Provedor da Fazenda. Ainda segundo aquele autor, em 18 de Março de 1693, passaram a fazer parte dessa Junta os superiores das ordens religiosas estabelecidas em Luanda. As atividades registradas nesse período (1682-1693) tinham como objetivo dar um novo impulso à obra civilizadora missionária, já em franca decadência. Neste mesmo ano (1693), foi dada a preferência à Junta

para proceder ao embarque de setecentos escravos, visto que a principal fonte de receita para esse organismo provinha do comércio escravista, o que demonstra, mais uma vez, que tal comércio constituía a base da economia colonial angolana e sustentava toda a vida social desse território ocupado.

Ainda no mesmo ano de 1693, o Governador-geral, Gonçalo da Costa de Alcáçova, Carneiro de Meneses, dando conta do estado geral das missões,

louvava os jesuítas, os capuchinhos italianos e os carmelitas descalços pela forma modelar como exerciam o seu ministério. Encarecia o zelo, a dedicação e o ardor apostólico dos missionários, reconhecendo que executavam as tarefas do seu múnus com muita seriedade, mesmo num meio em que este louvável hábito poderia ser descurado, adulterado por perniciosas influências. (VALENTE, 1964b:100).

Havia em Luanda, nessa ocasião, cerca de uma dezena de sacerdotes, mantendo-se este número com pequenas alterações em toda a primeira metade do século XVIII. Eram vários os que regressavam à Europa para descansar e se tratar, ou porque deram por finda a sua participação na “obra evangelizadora; outros, por sua vez, transferiam-se para o Brasil, cuja missionação prendia a atenção dos superiores das diversas ordens religiosas muito mais do que a de Angola” (VALENTE, 1964b:99).

Luís César de Meneses, que foi Governador-geral de Angola entre os anos de 1697 e 1701, elogiava entusiasticamente os missionários que trabalhavam neste território, distinguindo particularmente os inacianos. Não escondia a sua admiração pela Companhia de Jesus, e salientava que esta congregação “destacava para terras de pequena exigência cultural homens de grande talento, que lhe parecia serem mais úteis noutros meios, mais evoluídos” (VALENTE, 1964b:122). Pode-se admitir que eram escolhidos para trabalhar em Angola os “elementos de melhor preparação intelectual, os de maior capacidade; o nível de preparação dos jesuítas seria superior ao das restantes ordens religiosas” (VALENTE, 1964b:123).

Mas para Martins, (1920)

O clero nem sempre exercia a sua missão com os olhos exclusivamente postos no prêmio celeste, desinteressado dos bens, honras e vaidades terrenas. Tomava a peito, com exagerada veemência, a defesa dos seus

interesses imediatos, confundindo muitas vezes o serviço da Igreja com as conveniências e vaidades pessoais. Algumas vezes se deixaram contaminar pelo vírus da ambição, da cobiça, da avareza, da inveja e da sensualidade. (MARTINS, 1920:77).

Das referências feitas sobre os missionários capuchinhos da Congregação “Frei Miguel Ângelo”, (LIMA, s/d:80) dizia

que, os padres que exerciam o seu ministério no interior da África, ou eram criminosos fugidos à justiça, ou eram condenados a degredo e enviados para os presídios do sertão, ou então eram autênticos comerciantes que procuravam aumentar os seus cabedais, negociando com o gentio e muitas vezes mesmo na venda de escravos (LIMA, s/d:80).

Como já foi lembrada, a política colonial visava à conquista de um capital necessário à passagem da etapa mercantil para a industrial do regime capitalista. Sabe-se, também que, por razões internas e externas, Portugal, mesmo tendo se antecipado em relação à primeira etapa do capitalismo, não conseguiu efetivamente, chegar à segunda.

A nação que liderava o processo de industrialização no transcorrer dos séculos XVI ao XIX era a Inglaterra, que passou a ser beneficiada pelos lucros coloniais portugueses, especificamente a partir do século XVII. Com o Tratado de Methuen (1703), o processo de industrialização em Portugal foi sufocado, uma vez que seu mercado interno foi inundado pelas manufaturas inglesas, enquanto a Inglaterra se comprometia, em contrapartida, a comprar os vinhos fabricados em Portugal. Canalizava-se, assim, para a Inglaterra, o capital português, uma vez que os preços dos produtos agrícolas ficavam sempre em desvantagem em relação aos manufaturados. Desta maneira, Portugal, outrora uma metrópole, entrava em franca decadência, enquanto a Inglaterra ascendia.

Como nação, Portugal, país pobre, sem capitais, com uma ínfima população, com uma agricultura falida e decadente pela ausência de mão-de-obra que a trabalhasse, pelas relações de caráter feudal ainda existentes, vivia exclusivamente da rapina das suas colônias, principalmente Angola. Esse país (Portugal) apresentava uma burguesia mercantil rica, porém politicamente débil, cuja preocupação estava apenas voltada para a importação e venda de escravos e especiarias para o estrangeiro e com o resultado do produto de suas vendas, vivia no

luxo e na ostentação.

Nesse período, a educação no seu sentido *lato* não era destinada aos indígenas, porque não constituía o móbil da colonização, por isso é que o período compreendido entre 1563 e 1575 foi, sobremaneira, dedicado à exportação de escravos para o Brasil, obedecendo à máxima de Paulo Dias de Novais (BOXER, 1986) que afirmava: “[a] experiência demonstrou que os bantu⁵ eram bárbaros selvagens que não podiam ser convertidos pelos métodos pacíficos empregados em nações asiáticas tão cultas como a japonesa e a chinesa”. Mais adiante, aquele autor insinua ainda que o cristianismo em Angola, “tinha de ser imposto pela força das armas, ainda que, uma vez que os bantos estivessem convertidos se tornassem cristãos excelentes submissos”. Essa paranóia demonstrava o sadismo com que eram tratados os naturais de Angola, tanto pelos colonizadores a eles diretamente ligados, como pelos seus intelectuais.

Paulo Dias de Novais contou, em sua odisséia militar, com um aliado economicamente poderoso, o jesuíta Baltazar Barreira. Para o pesquisador Luiz Felipe Alencastro, (1984:78) ele deveria ser considerado um verdadeiro chefe militar, quase que um segundo comandante, e Barreira compartilhava do posicionamento de Novais em relação à conversão dos Umbundu à fé cristã e não à sua educação.

O período da educação jesuíta em Angola se caracteriza por dois momentos importantes a saber: o primeiro, pela crise que Portugal atravessa resultante dos conflitos gerados pelas possessões territoriais em África, pois a cobiça dos seus vizinhos territoriais europeus perturbava as atividades comerciais portuguesas. Portugal não estava em condição de assegurar militarmente “suas possessões” no mundo, em função da sua população pouco numerosa e seu território quinze vezes menor do que Angola. O segundo momento refere-se à fraca atividade educativa realizada pelas ordens religiosas, nomeadamente a jesuítica, pois esta se defrontava também com as rixas provocadas pelas suas rivais, não apenas no trabalho da catequização dos nativos, mas também porque o comércio de escravos em que todas essas organizações religiosas estavam empenhadas se apresentava cada vez mais rentável, elevando

⁵ Termo africano que significa pessoas, sendo o seu singular – ntu – pessoa.

a ânsia de enriquecimento fácil dos seus membros.

A reconquista de Luanda pelo brasileiro Salvador Correia de Sá (1640) ao serviço de Portugal, deu-se com uma expedição proveniente do Brasil que trazia 1000 homens, a maioria deles brasileiros, e conseguiu expulsar os holandeses daquele território africano.. Assim, o tráfico de escravos mudou de praça de vendas, passando a ser diretamente direcionado para o Brasil, circunstância que transformou o novo país Brasil no maior interessado no tráfico de escravos, tirando esse lugar a Portugal. Angola deixa de estar diretamente dependente dos colonizadores portugueses, passando a depender dos colonizadores brasileiros, estabelecendo-se o Comércio Triangular, assim designado pelo trajeto dos navios negreiros de escravos, que partiam de Angola, seguindo para Portugal e depois para o Brasil, de onde regressavam para Angola.

Quando a economia portuguesa se tornou dependente da inglesa, em função das crises políticas e econômicas portuguesas e pelo fortalecimento da economia inglesa no mercado internacional, pela venda dos seus produtos manufaturados, o comércio de escravos assumiu nova rota, assim traçada: Inglaterra-Portugal-Brasil-Angola, denominando-se, então, Comércio Quadrangular.

A presença de colonos brasileiros transformou Angola numa praça de conflitos entre esses e os colonos portugueses que, revoltados, conseguiram expulsar os governadores brasileiros e por conta disso foi publicada, em 1670, a “Carta Orgânica, que regia as relações entre os colonos e a metrópole” (DILOLWA, 1978:16).

Dos dados coletados, verificou-se que nesse período, aumentou o raio de ação de caça de escravos. Os armadores colocavam nos seus navios tantos escravos que grande parte deles morria pelo caminho. Quase todos os anos “cerca de 20.000 escravos saíam de Luanda e Benguela, e desse total só 12 ou 13 mil chegavam ao Brasil” (DILOLWA, 1978:16).

Um fato que se apresentou como novidade foi a subordinação direta dos bispos de Angola e do Congo ao Arcebispo da Bahia, no Brasil. Dessa maneira a perda dos brasileiros da governança de Angola através dos seus representantes foi compensada pelo novo fato de a Igreja Católica angolana, cujo poderio era enorme, estar subordinada ao Brasil. Mas durou

pouco essa situação, pois, em 1748, reacendeu o conflito entre colonos brasileiros e colonos portugueses, culminando com a “demissão do bispo pró-brasileiro” (DILOLWA, 1978:16).

O conhecimento dessas diferentes situações é de grande valia quando se está interessado na compreensão do processo de submissão / emancipação que envolvia os angolanos, na medida em que os objetivos coloniais eram diferentes daqueles dos povos de Angola e, dessa forma, acabariam por tornar tal processo mais ou menos acelerado. De uma forma muito particular, no citado período não se verificou, no domínio da educação dos angolanos autóctones, quaisquer avanços; muito pelo contrário, a sua expatriação se acentuou com a chegada dos colonizadores brasileiros representados pelo cargo mais alto da colônia, expressa na pessoa do Governador que era, em geral, um colono brasileiro. Depreende-se, então, que a educação jesuíta foi um completo fracasso, e apenas serviu para aumentar o comércio de escravos em Angola.

1.3.2. Segunda fase: A Educação Pombalina (1759-1792)

Em decorrência de grandes modificações na Europa, resultantes da evolução do pensamento iluminista, em Portugal, ascende ao poder como Primeiro Ministro o Marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo) Iluminado pelas novas teorias burguesas, promoveu em Portugal a construção de fábricas têxteis e de vidros, tomou medidas anticlericais com a “expulsão dos jesuítas, interrupção das relações com a Santa Sé, transformação da Inquisição em Tribunal Régio e aboliu a escravatura em Portugal” (DILOLWA, 1978:17).

O período que atende por “pombalino” tem início ainda no reinado de D. João V, com o surgimento da Academia Real de História (1720), estendendo-se até o reinado de D. Maria I, quando foi criada, em Portugal, a Academia Real de Ciências, em 1779. A fonte das idéias que vem movimentando a Metrópole está no Iluminismo, que se desenvolve na França e que toma corpo no final do século XVII, caracterizando o século XVIII na Inglaterra e, depois, na Alemanha.

O que o Marquês de Pombal pretendeu nesse período, como Ministro de Estado, foi tornar o programa de reformas educação em Portugal concreto: "As reformas, entre as quais

as da instrução pública, traduzem, dentro do plano de recuperação nacional, a política que as condições econômicas e sociais do país pareciam reclamar" (CARVALHO, 1952: 15). O ministro, entretanto, não conseguiu representar uma ruptura total com a tradição. Já é fato histórico que o absolutismo ilustrado era uma forma de governo monárquico, idealizada e praticada como consequência do movimento iluminista. Os monarcas seriam absolutos, enquanto propiciassem a difusão das conquistas científicas e garantissem os direitos reconhecidos pelas investigações desta natureza.

Segundo Dilolwa, (1978:17), Pombal despachou Inocêncio de Sousa Coutinho para Angola, como governador-geral. Coutinho era animado pelas mesmas idéias que o Marquês. Assim, em 1764, interditou em Angola a escravatura por dívidas; em 1767, recusou-se a combater a revolta antiescravista dos Dembos, região interiorana da hoje Província do Bengo, e fundou, posteriormente, perto de Massangano, região situada na mesma Província, a fábrica de ferro denominada de Nova Oeiras, empreendimento de natureza capitalista, cujo objetivo era fornecer novas armas às forças armadas, tendo sido ali construída em 1768. Nela se fabricavam peças de artilharia, para todos os fortes da colônia.

Para aumentar o exército colonial e aumentar ao mesmo tempo a produção de bens materiais, o governo da colônia pensou o seguinte: instar os colonos a fazerem a agricultura e indústria como pequenos proprietários; obrigar os negros a serem os operários dessas indústrias, em lugar de serem comerciantes livres ou escravos e, nessa ocasião decidiu reorganizar o exército colonial integrando soldados africanos. Em Portugal, o primeiro Ministro Marquês de Pombal aboliu a escravatura e libertou todos os escravos africanos que lá havia. Mas a burguesia brasileira tinha muita força política e o Ministro não pôde abolir a escravatura no Brasil, que era ainda colônia de Portugal. Por isso, o tráfico de escravos de Angola para o Brasil continuou por muito tempo.

Em todo esse processo seguiu-se a expulsão de Angola (1770) de todos os jesuítas que lá se encontravam. Tal ato levou à constatação de que Portugal não estava preparado para continuar a obra de Marquês de Pombal que, em breve tempo, foi expulso do poder, e a maior parte das suas iniciativas para inovar a educação e implantar a economia capitalista foram votadas ao abandono e se extinguíram no tempo. O grande valor desta experiência foi o fato de tratar-se de uma tentativa capitalista em meio a uma sociedade e a uma economia dominada

pelo escravismo. Era a oportunidade de trabalho assalariado numa terra onde só se conhecia o trabalho escravo; enfim, era como uma cacimba no meio do deserto.

As mudanças pretendidas por Pombal, tiveram como motivo apontado o fato de elas serem um empecilho na conservação da unidade cristã e da sociedade civil – razão de Estado invocada na época – porém, em realidade, a reivindicação assentava-se tão-somente no fato de estarem ultrapassados pela necessidade histórica da mudança na estruturas econômicas e essas, por sua vez, necessitarem de uma nova visão de mundo adaptada às condições específicas do momento.

Partindo-se do ponto de vista educacional, a orientação adotada então, foi a de formar o perfeito nobre, nessa altura negociante; simplificar e abreviar os estudos, fazendo com que um maior número de colonizadores se interessasse pelos cursos de formação básica e superior; propiciar o aprimoramento da língua portuguesa; diversificar o conteúdo, incluindo o de natureza científica e tornar o ensino o mais prático possível.

O processo de educação dos indígenas, também à semelhança do que acontecera no período anterior, continuou relegada ao abandono premeditado. Em contrapartida, o comércio na colônia prosperava, segundo DILOLWA (1978:18), “em 1796, Luanda era o terceiro porto importador do Rio de Janeiro (Brasil) e Benguela era o sexto”.

Surgiu, assim, o ensino público propriamente dito, isto é, não mais aquele financiado pelo Estado, mas que formava o indivíduo para a Igreja, e sim o financiado *pelo e para o* Estado. Mesmo assim, os angolanos continuaram à margem dos processos educativos, apesar de, nesse período, ter sido publicado na Metrópole o Alvará de 28-6-1759, decretando, entre outras regras, a prestação de exames para seleção de professores, bem como a regulamentação das atividades de ensino particular que deveriam ser licenciadas.

Em cumprimento ao referido Alvará, realizaram-se concursos para provimento das cátedras de latim e retórica nas colônias e enviados professores régios portugueses também para Angola. Dali por diante, o ensino secundário que, ao tempo dos jesuítas, era organizado em forma de curso – Humanidades – passava a ser ofertado em aulas avulsas (aulas régias) de latim, grego, filosofia, retórica.

No entanto, segundo a autora, pedagogicamente, esta nova organização foi um retrocesso, embora tivesse representado um avanço ao exigir novos métodos e novos livros. Com as referidas transformações, a metrópole sentiu dificuldades quanto à falta de gente preparada e também de dinheiro para implementar as reformas no conjunto das colônias, onde se projetou o aperfeiçoamento e a reorganização do aparelho administrativo. A primeira dificuldade teve como conseqüência a continuidade do exercício profissional de boa parte de professores com formação jesuítica. A segunda só foi minorada no reinado de D. Maria I, quando se aplicaram recursos vindos da cobrança do subsídio literário decretado no governo anterior.

As transformações ocorridas no nível secundário não afetaram, como não poderia deixar de ser, o fundamental. Ele permaneceu desvinculado dos assuntos e de problemas da realidade imediata, e seu modelo continuou sendo o exterior "civilizado", a ser imitado pelos colonos portugueses e pelos africanos. Para maior garantia, aqueles que tinham interesse e condições de cursar o ensino superior deveriam continuar enfrentando os riscos das viagens para ir freqüentar a Universidade de Coimbra reformada e/ou outros centros europeus.

Assim, fica evidenciado que as "Reformas Pombalinas" visavam transformar Portugal numa metrópole capitalista, a exemplo do que a Inglaterra já era há mais de um século. Essas reformas visavam, ainda, provocar algumas mudanças em Angola e em outras colônias portuguesas, com o objetivo de adaptá-las à nova ordem pretendida em Portugal. A formação "modernizada" da elite colonial (masculina) era uma das exigências para que essa elite se tornasse mais eficiente em sua função de articuladora das atividades internas e dos interesses da camada dominante portuguesa.

Sem dúvida, a pedagogia desse período empregava métodos mais suaves, dava maior atenção às matemáticas e às ciências físicas e naturais, sendo responsável pela formação de uma geração de párocos mais voltados para o ambiente urbano e para os métodos experimentais de investigação da natureza. No entanto, o movimento de resistência contra a ocupação colonial continuava, através das revoltas de escravos, bem como dos permanentes ataques dos reinos de Angola contra os bastiões portugueses. Por outro lado, a cultura letrada e escrita, facultada aos descendentes das elites nacionais, contribuía cada vez mais para a

organização de movimento de luta pela emancipação política e independência do território.

A base do descontentamento geral dos povos de Angola, porém, não era fruto do contato com estas teorias iluministas, e sim fruto das mudanças que estavam ocorrendo na estrutura social angolana, que se unia cada vez mais para impedir o avanço português em direção ao interior, onde aqueles aumentavam a exploração dos minerais e a captura de negros que eram exportados para o Brasil e outros lugares como mão-de-obra escrava. Caracterizava-se essa estrutura social como organizada à base de relações, predominantemente, de submissão: externa em relação à metrópole e interna, da maioria negra pela minoria branca – submissão interna que se reflete não só nas relações de trabalho como também nas relações familiares, da esposa em relação ao marido, dos filhos em relação ao pai... . Além disso, a estrutura social angolana traz o tráfico de escravos e a férrea aculturação européia.

No contexto da sociedade no seu todo, a ação de submissão acarretou contradições internas muito ásperas, motivando lutas difíceis, que chegaram a durar cinco séculos. No desenrolar dos conflitos entre os portugueses – e seus aliados – e os nativos, se constituíram em motivos também concretos e é “uma claríssima expressão, quer nos anseios de libertação dos espoliados quer na repressão brutal da justiça metropolitana” (FRANÇA, 1977: 162-163).

Na contradição fundamental entre submissão (colonização) e emancipação, o elemento inicialmente predominante da submissão vai sendo vagarosamente atingido pelo colonizador. Acompanhando-se esse processo de descontentamento, verifica-se que o elemento novo, a emancipação, vai se desenvolvendo a partir de reações aos reflexos internos de tal contradição: escravos negros ou indígenas *versus* senhores de escravos, por exemplo. E daí se desenvolve em direção ao traço externo de tal contradição. Esse processo de desenvolvimento do elemento novo da contradição (emancipação) é resultado da conjugação de interesses internos e externos à sociedade angolana, decorrendo deles suas próprias limitações.

É assim que a abertura dos portos tanto interessava aos senhores de escravos — os pombeiros — e de terras da colônia, à boa parte da camada média surgida com a mineração, como também à burguesia dominante ou em processo de dominação nas sociedades industriais, especialmente a Inglaterra. É certo que as razões de tais grupos variam em parte, embora tenham desencadeado um mesmo acontecimento. Para os primeiros (senhores de terras,

pombeiros e escravos), a metrópole, em conseqüência de seu debilitamento no quadro internacional, não tinha condições de garantir nem preço, nem mercado para a produção colonial. A camada média, sob influência da ideologia burguesa, defendia o liberalismo econômico e político. Os grupos internacionais (burgueses) necessitavam do aumento dos antigos mercados, bem como da conquista de novos.

As teorias reformistas de Pombal, com o passar do tempo, iriam se caracterizar como inadequadas na interpretação e na solução dos problemas internos, por serem resultado de circunstâncias especiais de determinados países europeus, e, enquanto tal, bastante artificiais também para os problemas portugueses. [juntar] Sem outra saída, paulatinamente, as reformas deixaram de ser adequadas tanto para a metrópole como para as Colônias Ultramarinas, tornando-se necessária a sua substituição por outro sistema educacional que se adaptasse à nova realidade histórica.

1.3.3. Terceira fase: A Educação Joanina (1792-1845)

Nessa fase de consolidação do processo colonial em Angola, o comércio externo era dominado pela escravatura e pelas necessidades desse negócio. De Angola só se exportavam escravos. Em Angola só se recebiam produtos para a alimentação desses escravos, para consumo da pequena colônia e produtos que serviam de meios de troca.

Todos os negócios de Angola se faziam com o Brasil e com Portugal. Os outros países estavam proibidos de mandar os seus navios a Luanda e Benguela, fato que permaneceu enquanto não havia em Angola um capital verdadeiramente angolano. O capital que havia era um capital brasileiro com interesses em Angola. Os outros países da Europa tinham também as suas terras em África, onde buscavam escravos para as suas plantações de algodão e de cana-de-açúcar na América. Naquela ocasião, eles não precisavam muito dos portos de Angola que, em virtude disso, estavam principalmente controlados pelos brasileiros, ficando fechados aos estrangeiros.

Quando começou a aparecer a produção de bens materiais na colônia de Angola, o capital angolano (Colônia) estava a separar-se do capital estrangeiro (Portugal e Brasil). Desenvolveu-se, então, a burguesia colonial angolana e a partir disso, a produção que então se fez em Angola aniquilou pouco a pouco o comércio com o Brasil, além do que os países da Europa começaram a desenvolver de forma rápida e variada a sua indústria, resultando no aparecimento das grandes fábricas. Estas grandes fábricas, sobretudo inglesas, precisavam de muita matéria-prima e também de muitos mercados, o que levou a Inglaterra e outros países da Europa a comprarem matérias-primas para as suas indústrias, até mesmo em Angola.

O nascimento do capital angolano aplicado na produção, o enfraquecimento do comércio com o Brasil, o interesse dos países industriais da Europa, “foram as razões que fizeram com que, em 1844, os portos de Luanda e Benguela fossem abertos a todos os países”, conforme a História Geral de Angola, (1965:215). Desde então, aumentou imensamente (a) a exportação de novos produtos, (b) a importação de outros. Esse desenvolvimento proporcionou à sociedade colonial grande transformações.

Com a pressão interna sobre as reformas pombalinas, surgiu um novo fato ligado à expansão territorial: Portugal foi invadido, em 1807, pelas tropas francesas, e a família real juntamente com a corte portuguesa se viu obrigada a refugiar-se no Brasil, sob a guarda inglesa. Do fato resultou o período em que a maior parte dos Governadores-gerais de Angola nomeados eram brasileiros (vide página, 17). Uma explicação para isso, radica no fato de a família real portuguesa estar presente no Brasil e, especialmente, pelos feitos protagonizados pelos brasileiros na libertação de Luanda ocupada pelos holandeses.

Nesse período também se pode notar a grande crise política e econômica que assolou Portugal com a ausência da monarquia na respectiva metrópole (Lisboa). Entretanto, foi nesse período que floresceu, no seio da grande massa de escravos angolanos, a consciência da necessidade de uma melhor organização nacional para a luta de libertação. Finalmente, é o conjunto todo que efetivamente fundamenta e condiciona o resto que entra em crise: a estrutura econômica básica de um país colonizado que produz para exportar e que se organizara, não para atender às necessidades próprias, mas para servir a interesses estranhos, de portugueses e de seus aliados europeus.

Desencadeiam-se, então, as forças renovadoras latentes que, daí por diante, afirmar-se-ão cada vez mais no sentido de transformarem a antiga colônia numa comunidade nacional e autônoma. De acordo com Prado Jr., este seria “um processo demorado – em nossos dias ainda não se completou –, evoluindo com intermitências e através de uma sucessão de arrancos bruscos, paradas e mesmo recuos” (PRADO Jr., 1979:124).

A instalação imediata do governo português em território brasileiro obrigou-o a reorganizar-se administrativamente, nomeando titulares dos ministérios e estabelecendo no Rio de Janeiro, então capital da Colônia, quase todos os órgãos de administração pública e de justiça – o que também ocorreu em algumas das capitanias. Para a Colônia de Angola, a principal mudança foram as viagens que os Governadores passaram a fazer, pois tinham de vir ao Brasil algumas vezes para resolver questões relativas à colônia de Angola.

A possibilidade de um maior contato com povos e idéias diferentes, propiciada pela abertura dos portos, intensificou-se a partir de 1815, principalmente com a França, de onde veio, em 1816, uma missão de artistas composta de escultor, pintor, arquiteto, gravador, maquinista, empreiteiro de obra de ferraria, oficial de serralheiro, surradores de peles, curtidores e carpinteiros de carros. No que se refere ao campo educacional, foram criados cursos para um preparo mais diversificado de pessoal.

1.3.4. Quarta fase: A educação Falcão e Rebelo da Silva (1845-1926)

A partir do século XIX, os interesses políticos e econômicos mais se manifestaram no nível das potências européias. A realização substancial do capital exigia a ocupação efetiva dos territórios, a abolição teórica da escravatura, a “proteção” da mão-de-obra e a organização da máquina administrativa. O “Ato Geral da Conferência Industrial de Bruxelas”, de 2 de julho de 1890, definia os princípios e mecanismos necessários “à produção dos lucros imperialistas no colonialismo da nova fase do capitalismo” (MAZULA, 1995:68).

Somente em finais do século XIX, após a Conferência de Berlim (1884-1885) e a Conferência de Bruxelas (1889), é que o Governo Colonial Português se preocupou mais com

a ocupação efetiva da colônia para realização do capital, e, em muitos casos, por pressão dos interesses econômicos de outras potências colonizadoras, sobretudo da Inglaterra, da Alemanha e de França.

Antônio Enes, Mouzinho de Albuquerque, Oliveira Martins e Azevedo Coutinho aperceberam-se das conseqüências últimas dessas pressões: o perigo da perda das colônias. Em 1845, os portos de Luanda e Benguela foram abertos ao estrangeiro e o comércio transformou-se. A exportação de escravos deu lugar à exportação de outros produtos mais rentáveis que se vendiam na Europa e, assim, a Inglaterra, a França e mesmo Portugal passaram a ser os clientes de Angola, em detrimento do Brasil.

Embora o escravismo possa ter sido praticado por toda sociedade européia, sua legitimação não foi tão unânime e nem dependeu exclusivamente de decisão de política colonial estabelecida pela Coroa. Quer dizer que a abolição real do tráfico de escravos não foi devida à lei que os portugueses fizeram em 1836, porque essa lei não era para ser cumprida. Ela foi devida ao esforço dos povos de Angola, que deixaram pouco a pouco de vender escravos aos armadores, e ao esforço da burguesia angolana colonial que queria que a gente de Angola ficasse em Angola. Para isso, foi necessária uma grande luta contra a influência brasileira e contra a má vontade criminosa dos portugueses nesse período.

Foi a luta da burguesia liberal e do povo angolano contra a burguesia reacionária do Brasil, dos Estados Unidos, etc., que possibilitou a abolição do tráfico de escravos. Na realidade, as pressões derivavam do liberalismo econômico exigido pela política de mercado livre que o capitalismo impunha. Protestos organizados por Sociedades antiescravistas, na maioria inglesas, e precedidos de um protesto oficial do Governo Britânico ao Governo Português, a 13 de Agosto de 1887, todos “contra a expansão da influência portuguesa na África Austral” (MAZULA 1995:68-70), além de inúmeras denúncias de prática de escravatura em toda a colônia, obrigaram o Governo Português, em Angola, a capitular. Em virtude dos protestos, os ingleses estavam reivindicando o enorme espaço reservado à esfera de influência portuguesa no Mapa Cor-de-Rosa (era a cor da área geográfica pertencente a Portugal, para diferenciar-se das possessões de outras potências européias na África), onde se confrontavam as potências capitalistas européias.

Aqueles governantes político-militares justificaram sempre a ação colonial como “civilizadora”, tendo em conta o “estado primitivo dos negros”, antropologicamente tratados como inferiores e, não raramente, tidos e havidos como parentes próximos dos primatas ou antropóides, portanto, “bem pouco dignos do nome de homens”. É esclarecedor o texto de um dos teóricos ideólogos da ação colonial portuguesa sobre o homem “negro”, preconceituosamente apontado como “selvagem”, “primitivo”, sendo suas sociedades, tidas e ditas como tradicionais, isto é, atrasadas e que por isto mesmo justificariam o uso pelos imperialistas de estratégias de dominação supostamente modernizadoras, cito:

... a precocidade, a mobilidade, a agudeza própria das crianças não lhes faltam; mas essas qualidades infantis não se transformam em faculdades intelectuais superiores (...). Há decerto, e abundam documentos que nos mostram ser o negro um tipo antropologicamente inferior, não raro do antropóide, e bem pouco digno do nome de homem. A transição de um para o outro se manifesta, como se sabe, em diversos caracteres; o aumento da capacidade da cavidade cerebral, a diminuição inversamente relativa do crânio e da face, a abertura do ângulo facial que daí deriva e a situação do orifício occipital. Em todos estes sinais os negros se encontram colocados entre o homem e o antropóide. (MARTINS, op. cit.: 284-285)

Ao desumanizar e infantilizar o “negro”, rotulado de “preto”, Martins (1920) procurava justificar todas as estratégias de dominação. Ironicamente, esse autor interrogava-se:

E se não há relações entre a anatomia do crânio e a capacidade intelectual e moral, porque há-de (sic) parar a filantropia no negro? Por que não há de ensinar-se a bíblia ao gorila ou ao orangotango, que nem por não terem fala, não deixam de ter ouvidos, e hão-de (sic) entender, quase tanto como o preto, a metafísica da encarnação do Verbo e o dogma da Trindade?. (p. 284)

O negro, continua ele,

trabalha, sim, mas não por hábito, por instinto e com o fito de uma capitalização ilimitada como o europeu. Trabalha, sim, mas agrilhado pela necessidade imediata: e as necessidades do negro são curtas, e satisfaz-se com pouco. Não abandona a liberdade e a ociosidade, para ele felizes condições de vida selvagem, pelo trabalho fixo, ordinário, constante, que é dura condição da vida civilizada. (MARTINS, 1920: 290)

Daí a reorientação da escravidão:

A escravidão tinha, pois, um papel positiva e economicamente eficaz, sob o ponto de vista da prosperidade das plantações. Não basta dizer que o trabalho escravo é mais caro, e que o preto livre trabalha – fatos aliás exatos em si – porque é mister acrescentar que o preto livre só trabalha intermitentemente ou excepcionalmente; e que o mais elevado preço do trabalho escravo era compensado pela constância e permanência do funcionar desse instrumento da produção. (MARTINS, 1920: 219-220)

Nesta ordem, Martins concebia “absurda” a educação para os negros. Admitia “o uso da força” como a única forma da sua educação: “só pela força se educam povos bárbaros” (1920: 283).

Não obstante as pressões internacionais e o decreto que pusera fim à escravatura, passaram-se a buscar outros meios de tornar forçado ou obrigatório o trabalho do negro, sem aparentar o velho tipo de escravidão do condenado e dando uma interpretação diferente à liberdade do negro, para melhor “explorar em proveito nosso o trabalho desses milhões de braços, enriquecendo-nos à custa deles, de tal modo se faz no Brasil” (MARTINS, 1920: 233). A prática dos portugueses refletia-se nos seus documentos como se observa o relatório de 1893, onde o Governo Central justificava a sua atuação na colônia, enquanto ironizava a abolição da escravatura:

Abolidos os crimes e horrores da escravidão, os interesses econômicos recomendaram ao legislador que diligenciasse aproveitar e conservar os hábitos de trabalho que ela impunha aos negros, embora proibisse, para os conservar e aproveitar, o emprego dos meios por que tais hábitos haviam sido impostos. Converter um escravo em homem livre era um benefício para ele e para a sociedade, mas deixar transformar um trabalhador em vadio depreciava esse benefício (sic). (MARTINS, 1920: 233)

Para compreender a importância da educação naquele período recorreremos à fala de alguns autores e políticos:

Martins (1920) entende que a educação para os negros era (a) “*absurda*, não só perante a história, como também perante a capacidade mental dessas raças inferiores”; (b) *ilusória*, especialmente para aqueles que pensavam “civilizar os negros com a Bíblia, educação

e panos de algodão”; *ilusória* porque a marcha da História provava e demonstrava que só pela força se educam povos bárbaros.

Mouzinho de Albuquerque (1898) partia da concepção de que as escolas são uma ficção: “Quanto a mim, o que nós devemos fazer para educar e civilizar o indígena é desenvolver-lhe de forma prática as habilidades para uma profissão manual e aproveitar o seu trabalho na exploração da província” enquanto que António Enes (1899) partia do pressuposto de que a educação não era prioritária, mas “antes uma exigência formal que necessidade real”.

Essas falas nos remetem historicamente a sentir como era pensada a educação em Angola, embora no ordenamento jurídico existissem normas que definissem a necessidade da educação da população, como o Decreto de 1891 que obrigava as Companhias a criarem escolas em localidades com mais de 500 habitantes. A realidade, porém, se mostrou contrária, pois as Companhias não cumpriam tal obrigação, como se comprova pela crítica da Câmara dos Deputados à Companhia de Angola em 1877.

Este período foi caracterizado pela criação de algumas escolas e por terem sido refeitas algumas orientações fundamentais no que diziam respeito à educação dos nativos de Angola; porém, outros aspectos de maiores detalhes podem ser consultados no trabalho de Silva Neto (2005).

1.3.5. Quinta fase: A Educação Salazarista (1926-1961)

Foi de tal maneira determinante a ação colonial traçada por aqueles expedicionários que ela orientou a política e o espírito do próprio Estado Novo. Como Ministro das Colônias, Oliveira Salazar mandou publicar o Ato Colonial pelo decreto nº 18.570, de 8 de julho de 1930.

Do ponto de vista de Mazula, o colonialismo salazarista considerava as colônias portuguesas da África “um complemento natural da agricultura metropolitana”. Vieira

Machado, então Ministro das Colônias, traduzindo a consideração de Salazar, afirmava que “as populações negras africanas não tinham o direito a viver sem trabalhar”. Para Mazula, isso era o racismo e tal qual a discriminação se manifestava de forma clara e aberta em desrespeito à pessoa humana o que era próprio dos colonizadores cujas características ditatoriais estavam à vista (MAZULA, 1995:255).

Em 1954, Salazar estendia aquela condição a todo o continente africano como “complemento cultural da Europa, necessário à sua vida, à sua defesa, à sua subsistência”. Enquanto isso, Pedro Ramos de Almeida observa ser uma “reafirmação do princípio atual da exploração colonialista do trabalho obrigatório que sucedeu à escravatura” (MAZULA, 1995: 254/323).

Obedecendo, então, ao novo modelo de exploração da colônia, também em condições mais vantajosas, e aproveitando a instauração do Novo Estado por Oliveira Salazar, foi oportuna a expedição pelo interior das selvas africanas executada pelos exploradores Robert Ivens e Brito Capelo, cujo feito foi de tal maneira determinante que a “ação colonial” traçada por aqueles expedicionários orientou posteriormente a política e o espírito do próprio “Estado Novo”.

A chamada “Revolução de 28 de maio de 1926” (MARTINS, 1920:24) e o advento do Estado Novo, dela decorrente, constituíram uma indispensabilidade nacional resultante da situação caótica em que se encontrava o país e da ruptura com a maneira com que a Primeira República havia conduzido Portugal até então, em todos ou quase todos os setores da sociedade, particularmente no das finanças públicas. Os chefes militares que sentiram aquela indispensabilidade, ao constatarem a situação, estabeleceram uma ditadura de sentido “redentor” (MARTINS, 1920:24) e conseguiram que António Oliveira Salazar dirigisse o país. Salazar criou, então, com a Constituição de 1933, o Estado Novo que chefiou até 1968, ano em que, por doença, teve de abandonar o poder.

Durante trinta e cinco anos, o Estado Novo ditatorial, além de dar continuidade e de terminar a obra de reorganização geral do país, e, particularmente, de sua reconstrução financeira, iniciada pela ditadura anterior, teve de enfrentar e resolver quatro conjuntos de

grandes problemas, vindos do estrangeiro: problemas decorrentes da Guerra de Espanha, de 1936 a 1939; problemas conseqüentes da Segunda Grande Guerra, que teve lugar entre 1939 e 1945; problemas devidos à expansão dos regimes democráticos pluralistas e do socialismo na Europa do Leste, pós-Segunda Grande Guerra; problemas relativos ao Ultramar Português, intensificados na década de 1950 e, sobretudo, na década de 1960, com a explosão da luta armada de libertação nacional nas colônias ultramarinas, nomeadamente Angola e Moçambique.

A ditadura estabelecida em Portugal em 1926 estava, por natureza, ligada ao Direito e à Moral cristã, e, assim, muito afastada dos sistemas socialistas do leste europeu. Foi nessas circunstâncias que Salazar assumiu, progressiva e firmemente, o seu caminho de reforma do Estado português e delineou uma Política Ultramarina, no referido Ato em cujas bases ele pensava encontrar a solução dessa política (ARRIAGA, 1997:18). São elas:

a) Manutenção firme do conjunto unido dos territórios portugueses, europeus e ultramarinos.

b) Promoção, o mais acelerado possível, do seu progresso económico, social e político, em particular educacional, de saúde e cívico.

c) Intensificação da implantação, nos mesmos territórios, da paridade, harmonia e dignificação étnicas, da coexistência de religiões e crenças, e da conciliação de culturas e tradições - proposições fulcrais da Solução Portuguesa. Tais proposições implicavam ainda objetivos estabelecidos para cumprimento em curto, médio e longo prazos, bem como todas as tendências e desvios que se verificassem no cumprimento dessas metas. Além de uma busca da plenitude de cidadanias, de equivalentes posições iniciais e iguais oportunidades, de vigência dos mesmos direitos e deveres, e de acesso a situações económicas, sociais e políticas conseguidas em face do valor real, da iniciativa havida e da atividade desenvolvida.

d) Tudo com a finalidade da consecução de um elevado grau de desenvolvimento global.

Enfim, apesar de todas as estratégias e toda a sua inteligência, que afinal de contas não era superior à dos indígenas e nem de outros povos mesmo da Europa, verificou-se a queda do Estado Novo e com ela o desmoronamento do Conjunto Português,⁶ em 1974.

Foi mais na sua obra *Tradições, Princípios e Métodos da Colonização* (1951:250) que Marcelo Caetano se notabilizou como o grande continuador dos teóricos da ação colonial do século anterior. Escrevia, naquela obra, que “os portugueses sempre consideravam a colonização como um ato de dignificação das populações nativas” (Idem, p. 296).

Na realidade, foram esses interesses econômicos que nortearam posteriormente a concepção, a organização e a evolução do sistema de ensino na colônia. O discurso de “civilizar o negro” (ENES, 1899:297) e de “educá-lo” (MARTINS, 1920) ocultava a vocação expansionista do capitalismo e da dominação colonial. Os argumentos da condição de “selvagem” visavam, assim, em última instância, assegurar objetivos econômicos de exploração das riquezas das colônias, base real do mito.

Há que avaliar o colonialismo português também pelos seus resultados econômicos e sociais, ou seja, pelo estado de atraso de Angola, registrado nas vésperas da sua independência. Além de depender economicamente do exterior, a agricultura, a indústria, o comércio e os serviços eram a base da economia colonial, situação que pauperizava cada vez mais os povos de Angola.

A gestão do Estado Novo, de acordo com Manuel Dias Belchior, é caracterizada pela aprovação de inúmeros decretos dos quais se destaca o Decreto de 13 de outubro de 1926, de João Belo (*Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas da África e Timor*) – que extinguiu as “missões laicas” ou “missões civilizadoras” e revigorou a intervenção das missões católicas. Esse decreto marcou um período de estreita colaboração entre o Estado e a Igreja, não deixando exclusivamente para ela a educação dos “indígenas”, como acontecera no período anterior – dos Descobrimentos até 1834 –, mas também não a excluindo totalmente, tendo em conta por um lado o “tradicional catolicismo da Nação [portuguesa]” (BELCHIOR, 1965:628) e a necessidade de garantir a força de trabalho estritamente necessária à execução de operações laborais básicas que exigiam o mínimo de qualificação.

⁶ Entendido como Portugal e suas colônias ou Portugal e suas províncias do ultramar.

Foi com o Estado Novo que essa colaboração entre Estado e Igreja mais se estreitou, pois, nesse período, a antropologia portuguesa ganhou maior impulso do Estado. Ela apresentava-se, no conjunto da ação colonial, como “ciência global” do homem africano. Encarregou-se da universalização da ideologia colonial no espaço português, apresentando, como diz Marx, “as suas idéias como as mais racionais e universalmente válidas” (1984: 58) e, portanto, “como de interesse comunitário de todos os membros da sociedade” (CHAUI, 1990:40). Traduzindo a concepção sobre o homem e o mundo colonizados, constituiu-se a verdadeira filosofia da colonização. Nesta dimensão também “fornecia aos missionários uma vasta panóplia de preconceitos racistas e etnocentristas e às diversas organizações coloniais do governo uma argumentação e conhecimentos que lhe facilitavam a sua ação destruidora das estruturas sociais e econômicas indígenas”, (TAH, 1977:334) prestando relevantes serviços ao Estado Novo.

Para responder melhor aos objetivos da colonização, e sob o impulso do próprio Estado Novo, foram sendo criadas instituições especializadas em artes e ofícios. Orientado pelos mesmos objetivos, destacava-se o “Acordo Missionário”, de 7 de maio de 1940, assinado entre a Santa Fé e a República Portuguesa, no qual as missões eram consideradas “corporações missionárias” ou “religiosas” (Artigos 1º, 5º, 9º, 18º e 19º e 20º). Tais instituições se tornavam instâncias econômicas de “moralização dos indígenas”, isto é, de “preparação de futuros trabalhadores rurais e artífices que produzem” (art. 68º). No ano seguinte, foi assinado o “Estatuto Missionário” (5 de Abril de 1941), regulamentando aquele Acordo e estabelecendo que “as missões católicas portuguesas eram consideradas instituições de utilidade imperial e sentido eminentemente civilizador” (Art. 2º).

O artigo 1º da Lei que criou a Junta das Missões Católicas Ultramarinas vinculou-a ao Ministério das Colônias, para desenvolver o espírito de colaboração que, em nome dos mais “altos interesses coloniais, tem de presidir às relações do Estado com as missões”, e estabelecia que o Presidente da Junta, normalmente um bispo, fosse de “nomeação ministerial”.

Na década de 1960, foram organizados alguns organismos de ensino e investigação

e criados outros, como o Centro de Antropobiologia e o Centro de Estudos de Antropologia Cultural. O curso de Administração Colonial, ministrado na Escola Superior Colonial, transmitia “os métodos de educação dos indígenas”⁷ e, especialmente, a organização e o processo de trabalho das missões religiosas com quem o funcionário tinha de lidar e colaborar permanentemente. Essa filosofia etnológica fundamentava e alimentava ideologicamente todo o discurso político e religioso, tranqüilizava as consciências da dominação e exploração econômicas e, sobretudo, “ocultava”, usando a expressão de Mário Moutinho - o caráter etnocida da política colonial (MAZULA, 1995:100).

Importa, porém, aqui, demonstrar como se desenvolveu e se configurou a filosofia antropológica na política educativa de Portugal em relação à colônia de Angola, cujo objetivo era assegurar a hegemonia política e a direção cultural da classe colonial dominante sobre “as sociedades ditas tradicionais ou primitivas” consideradas estagnadas no grau zero da temperatura da História (Idem, 1995:102).

Obviamente, deveria refletir-se na organização e gestão da educação, transformando-a em aparelho ideológico por excelência. Por vezes, o sistema de ensino colonial foi sofrendo reformas mais adequadas às circunstâncias histórico-econômicas e à conjuntura política internacional. A formação do indígena e a criação da figura jurídico-política de “assimilado” impunham-se como necessidade de força de trabalho qualificada para a maior exploração capitalista (MAZULA, 1995:3).

Ainda como Ministro das Colônias, Oliveira Salazar publicou o *Ato Colonial* pelo decreto nº 18.570, de 8 de julho de 1930, no qual o colonialismo salazarista admitia, expressamente, o trabalho obrigatório em condições de obras públicas de “interesse geral e coletivo”, por motivos penais, estradas locais, assistência em caso de desastre, em condições animais perigosas, cultivo das terras “reservadas” a africanos, entre outros. O artigo 1.460 da Constituição de 1933 manteve a legalidade do trabalho colonial forçado, tendo sido ligeiramente alterado em 1935 e 1945, mas de novo incorporado na Constituição de 1951. Somente em 1971, “três anos antes do fim da guerra de libertação, foi revogada toda a legislação do trabalho obrigatório” (LARA, 1997: 203-216).

⁷ Partindo dos pressupostos da etnobiologia.

Em 1954, Salazar estendia aquela condição a todo o continente africano como “complemento cultural da Europa, necessário à sua vida, à sua defesa, à sua subsistência”. Enquanto Pedro Ramos de Almeida enfatiza como sendo uma “reafirmção do princípio atual da exploração colonialista do trabalho obrigatório” que sucedeu à escravatura (Idem, 1997:254-323), é cada vez mais claro o objetivo econômico de tal ação civilizadora do Estado Novo: quando Salazar peremptoriamente afirma que a “África deve servir a Europa” (SALAZAR, 1950), não há diferença alguma entre este discurso e o de Mouzinho da Albuquerque, no século XIX.

O próprio Salazar se encarregou de definir e caracterizar o colonialismo, ressaltando sempre a natureza econômica e a discriminação como variável necessária. Ele era enfático quando dizia:

o colonialismo exige essencialmente o desnível das raças e das culturas, um objetivo de exploração econômica pela dominação política, a qual geralmente se exprime pela diferenciação entre cidadão e súbdito. Não há colonialismo onde nenhum benefício estrangeiro ou financeiro se tira (...) Não é possível conceber este estatuto ou condição de colônia quando é semelhante o nível de vida, idêntica a cultura, indiferenciado o direito público, igual a posição dos indivíduos perante as instituições e as leis. Não pode haver colonialismo onde o povo faz parte integrante da Nação. Onde os cidadãos colaboram ativamente na formação do Estado, em termos de igualdade com todos os de mais, onde os indivíduos exercem funções públicas e se movem e trabalham no conjunto dos territórios. E tudo isto não de agora, estabelecido ou legislado à pressa, mas cimentado pelos séculos, quase podemos dizer desde sempre (SALAZAR, 1950: 315-316).

Dois anos mais tarde Salazar, afirmaria na revista *Foreign Affairs*, em entrevista publicada em abril de 1956, em sua página 2, que o colonialismo “é um regime econômico e político susceptível de exame objetivo”. Passa-se na ordem real, dizia ele, “e pode dizer-se que é redutível a números concretos, a estatutos legais”. Tem-se admitido que “subentende um poder soberano estranho ao território submetido, uma exploração econômica em benefício maior ou menor do colonizador, uma vantagem política ou militar”, uma distinção “entre cidadãos e súbditos”, com sua “diferenciação de direitos, e sobretudo, a inexistência de direitos políticos dos povos coloniais e a impossibilidade de interferência nos negócios

metropolitanos” (SALAZAR, 1950:317).

Em discurso de 1º de Novembro de 1957, Salazar proferia a sua declaração de fé colonial: “Acreditamos que existem raças decadentes ou, se preferem, atrasadas, a quem sentimos ter o dever de conduzir para a civilização – tarefa esta de formação de seres humanos que deve ser levada a cabo de maneira humana” (SALAZAR, 1950: 343). Na mesma linha e citado por Arriaga, Marcelo Caetano defendeu, em cinco conferências proferidas no Centro de Estudos Econômicos da Associação Comercial do Porto, no ano escolar de 1953/1954, que “os negros em África devem ser dirigidos e rodeados por europeus, mas são indispensáveis como auxiliares” (ARRIAGA, 1997:17).

No conjunto de leis e concepções anacrônicas, do regime colonial português face ao colonizado angolano, criou-se a categoria que distinguia os cidadãos das colônias em indígena, assimilado e civilizado. Sobre a evolução do indígena e do assimilado, Marcelo Caetano pretendia “ocultar” a divisão social em classes e mostrar que, graças à ação educativa ou civilizadora de Portugal, alguns “indígenas haviam conseguido destribalizar-se, mudar o *modus vivendi*, pular para a classe dominante, integrando-se na comunidade lusitana, quando, na realidade, somente o colonizador era o ‘cidadão’ e o colonizado sempre ‘indígena’ ” (MAZULA, 1979:49-51).

Já nos anos de 1960, face às ameaças dos movimentos independentistas da África, Portugal orgulhava-se de não ter produzido menos assimilados: o reduzido volume de menos de 1% de assimilados, isto é, de indígenas bordejando “as lindes da civilização, em relação ao global da população, 99% da qual continua regida pelo Estatuto do Indigenato, consagrado ao estado primitivo das suas mentalidades” (LARA, 1997:373).

Nesse processo, os mestiços eram considerados ambigualmente pelo colonialismo. Segundo Vaz de Sampaio (1910), a miscigenação era considerada “força mais poderosa do nacionalismo colonial; um meio de cimentar o domínio português sobre a cultura indígena” (MAZULA, 1979:49-51). Mendes Correia, por sua vez, considerava a miscigenação, bem como o racismo, um recurso para a “consolidação e desenvolvimento” da exploração destes territórios, atendendo aos processos modernos e ao espírito de colaboração entre os emigrantes

portugueses e os nativos. Assim, ainda segundo esse autor, “como seres agarrados à nossa raça pelos sagrados impulsos da sua origem, os mulatos têm um direito à nossa simpatia e ajuda”.

E continua:

mas nunca devem deter altos postos, exceto, talvez, em casos de completa e aprovada identificação temperamental em querer, em sentimento, em idéias, casos que são, ambos, excepcionais e improváveis (MENDES, 1966:241).

Também as próprias leis portuguesas assimilavam, logo de início, o mestiço ao indígena. Havia uma polêmica entre os portugueses sobre como deveriam enquadrar juridicamente o mestiço na sociedade portuguesa: se como semibranco ou semipreto, se ficava do lado dos brancos assumindo postos e cargos de chefia ou do lado dos pretos, sendo encarados, então, igual aos pretos, ou seja, como indígenas.

Jorge Dias, outro apologista do regime colonial, também afirma que, não tendo os mestiços convivido com o pai nem recebido instrução, eram biologicamente mestiços, mas culturalmente “indígenas”. Seguiu-se-lhe Remy que, segundo Mendes, afirmava num periódico de Roma do Oriente, que “os mestiços têm sido os nossos melhores auxiliares na penetração do território” (MENDES, 1966:242). *Essa era a mentalidade* (Grifos do Autor).

No que se relacionava com a política, os mestiços eram igualmente discriminados, na medida em que não lhes era permitido o acesso “à atuação política (...) além dos limites da vida social”. É clara a afirmação segundo a qual, “por mais brilhante e eficiente que seja a sua ação no setor profissional, econômico, agrícola ou industrial, eles nunca devem” – tal como os estrangeiros naturalizados – “ocupar lugares de destaque nos assuntos públicos do país; exceto, talvez, em casos de completa e comprovada identificação conosco em temperamento, vontade, sentimentos e idéias, o que é excepcional e pouco provável” (MAZULA, 1995:100).

A subclassificação de todos estes colonizados era uma subdivisão tática de conveniência para melhor dominar e explorar. No limite, pretendiam-se manter as formas de trabalho obrigatório, a que todos, inclusive os assimilados, estavam obrigados, pois na mente do colonizador, todos eram “indígenas”. Indígenas que, de acordo com o artigo 2º do Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique, aprovado pelo

Decreto-Lei 16.199, de Dezembro de 1928 são assim considerados, pois:

nas respectivas províncias, os indivíduos de raça negra que, nelas tendo nascido ou vivendo habitualmente, ainda não possuem a cultura e os hábitos individuais e sociais exigidos pela integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses (CÓDIGO DO INDÍGENA, (2000:85).

E, segundo o parágrafo único do mesmo artigo, consideravam-se “igualmente indígenas os indivíduos nascidos de pai e de mãe indígenas em diferente local destas províncias, para onde, provisoriamente, se tenham deslocado os pais”. Os indígenas regiam-se pelos “usos e costumes próprios das respectivas sociedades, isto é, pelo seu direito costumeiro” (artigo 3º) e não eram a eles concedidos direitos políticos em relação a instituições não indígenas (artigo 23º). O artigo 61º autorizava os governadores a, excepcionalmente, conceder a cidadania aos indígenas que prestassem “serviços relevantes a Portugal”.

Nos termos do artigo 22º do Ato Colonial, a propalada “igualdade cultural” significava o empenho para oportunidades separadas por colonos, assimilados e indígenas, respeitando os seus “usos e costumes”. Ainda sobre aquele ato legislativo da ditadura portuguesa em Angola, Duffy (1962) é categórico em mostrar que.

Nas colônias deve ser dada atenção ao estágio de evolução das populações nativas e aí estarão as estruturas para os indígenas que, sob a autoridade pública portuguesa e as leis, estabelecerão relações jurídicas que acompanhem os usos e costumes locais e sociais, procurando que estes sejam compatíveis com a normalidade e os ditames da humanidade. (DUFFY, 1962: 161).

Portugal procurava com o «Ato Colonial», justificar a sua colonização e esconder os graves problemas que enfrentava a sua política centralizadora e colonialista. Os problemas se concentravam principalmente na profunda crise econômico-financeira (sobretudo em Angola) derivados da grande pressão social dos angolanos sobre o regime, e na ausência de um sistema político-administrativo que definisse de forma clara e coerente o tipo de relações que estavam estabelecidas entre Portugal e Angola.

Portanto, a numerosa legislação colonial produzida naquele período (Estado Novo) perseguia, prioritariamente, fins econômicos. E esses objetivos eram respaldados pela produção jurídica correspondente e pelos discursos políticos dos seus ideólogos.

Na mesma esteira de pensamento de Caetano e de Salazar, Silva Cunha, professor catedrático e Ministro do Estado Novo, comentando o Código de Trabalho Obrigatório, de 1928, dizia que, em primeiro lugar, “o princípio da liberdade de trabalho” (artigos 3º e 4º) assegurava aos indígenas “plena liberdade de escolherem trabalho”, pois o Governo da República “não impunha (...) mas não prescindia de que eles cumprissem o dever moral”. E que necessariamente lhes “cabia, de procurarem pelo trabalho os meios de subsistência”, e em segundo lugar, contribuindo para o interesse geral da humanidade “O princípio do dever moral de trabalhar” permitia ao Governo incitar os “indígenas ao trabalho”, “sem, todavia os poder compelir”, e, em terceiro lugar, rematava aquele professor, “o mesmo Código defendia o princípio da proteção do trabalhador”.

Por fim, argumentava ele: “o princípio da estabilidade do vínculo contratual” era, em seu ponto de vista, a forma como “designava” a existência de sanções penais pelo não-cumprimento dos contratos de trabalho, ou seja, “o caráter criminal das quebras de contrato de trabalho pelos trabalhadores”, princípio esse consignado na Constituição de 1933 (DUFFY, 1962: 161).

A negação da cultura ao colonizado constituía uma justificativa ideológica para a ação “civilizadora junto dos indígenas”, mantendo-os submissos à exploração da sua força de trabalho barata. A partir dessa negação, foi concebido e organizado o sistema de educação exclusivo, para formar nesses indígenas a consciência de servidão e “difundir entre eles a língua e os costumes portugueses” (DUFFY, 1962: 162)

Observa-se, então, das discussões tidas ao longo deste trabalho, que a situação colonial era “um fenômeno social global”: cultural, ideológico, político, econômico e social (MEMMI, 1967:5). Por isso, a situação colonial deveria ser considerada como uma totalidade. Os protagonistas da máquina ou do sistema colonial eram o colonizado e o colonizador. Ao mesmo tempo em que o sistema truncava as culturas locais com a criação de figuras novas de “assimilados”, “destribilizados” ou similares, ele próprio contribuía, dialeticamente, para a construção de consciências políticas cada vez mais revoltadas contra essa despersonalização e contra a realidade da colônia.

A dimensão cultural do ensino passava pela desnaturalização do indígena, negando-lhe os seus próprios valores culturais, o seu saber, e cerceando, pela raiz, o desenvolvimento natural do seu saber-fazer, considerado “selvagem”. Silva Rego, missionário português, antropólogo e consultor do Governo Central Português, ao analisar a “falência” das práticas educativas das massas indígenas por parte das estruturas “mais diretamente coloniais”, propunha, nos anos de 1960-1970, que a revitalização da ação “civilizadora portuguesa não poderia se limitar a imposições de caráter ético e jurídico”, mas deveria ser de caráter epistemológico.

O incremento da produtividade (da educação do indígena) só se tornaria possível mediante um “método substancialmente diferente” ao utilizado no século anterior. Deveria voltar-se para a análise cultural do conceito de comunidade com o qual o africano geralmente se “identifica”. A finalidade era provocar o abandono do conceito tradicional de comunidade, substituindo-a pelo conceito de comunidade portuguesa, no qual o africano devia sentir-se integrado (GALLO, 1988:78), o que correspondia a retirá-lo do seu universo cultural e do mundo da vida – isso significa destribilizar –, para integrá-lo no espaço português. Silva Rego construía uma visão própria de comunidade africana, onde o comportamento humano pode ser estruturado como um conjunto de relações.

Para esse autor missionário, a comunidade portuguesa deveria ser “o modelo cultura para a educação e civilização dessas comunidades”. Isto implicava um método autoritário de ensino, que insistia na memorização dos conteúdos programáticos, uma vez que eram incapazes de produzir um conhecimento positivo, um saber e um saber-fazer, válidos à própria transformação.

Com base nas concepções antropológicas portuguesas sobre os angolanos, foi organizado o ensino de forma específica para atender às suas demandas, que se organizou em dois subsistemas de ensino distintos: um “oficial”, destinado aos filhos dos colonos e assimilados, e outro “indígena”, engenhosamente articulado à estrutura do sistema de dominação em todos os seus aspetos (MAZULA, 1995:80), segundo o próprio Acordo Missionário (Art. 15º) e o Estatuto Missionário (Artigos 66º e 68º), que legitimavam essa discriminação.

O regime advogou uma separação cada vez mais acentuada entre o ensino das crianças indígenas e o das civilizadas, como reclamada pelo aumento da população civilizada da colônia e para o proveito de ambas (ISCSPU, 1965:10/11). Assim, o Diploma Legislativo nº 238, de 17 de maio de 1930, justificava a separação dos objetivos de cada tipo de ensino. O ensino indígena tinha por fim “elevar gradualmente da vida selvagem à vida civilizada dos povos cultos a população autóctone das províncias ultramarinas” (ISCSPU, 1965: 12); enquanto o ensino primário elementar para os “não-indígenas” visava a “dar à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social”⁸ (MEC/GES, 1980: 24-25) e para ser senhor nessa sociedade.

Instado pelos organismos da ONU, que haviam denunciado a discriminação no setor do ensino, Dias Belchior negou, em 1965, a existência de qualquer preconceito racial no Ultramar, para, em seguida, afirmar que as crianças africanas que vivem integradas em “sociedades do tipo primitivo ou pré-industrial ao chegarem à idade escolar não se encontram nas mesmas condições das crianças europeias ou assimiladas da mesma idade e por isso não podem freqüentar”, desde logo, o ensino primário elementar. “Essas desconhecem não só a língua portuguesa, mas também vários outros elementos da cultura das sociedades evoluídas” (BELCHIOR, 1965:649).

Parafraseando Belchior, “discriminação haveria se o Africano fosse confinado ao ensino de adaptação e estivesse impedido de ascender aos outros graus de instrução”. Toda a gente sabe, argumenta ele, “porém, que isso não acontece nem em proporções ínfimas”. O que leva a que muitos africanos se limitem a receber somente o ensino de “adaptação não é o preconceito racial, mas sim a falta de uma rede de escolas primárias elementares suficientemente densas” (BELCHIOR, 1965:649).

Como refere o próprio Dias Belchior, as características principais do ensino eram “a feição nacionalista e prática”, que se traduzia na obrigatoriedade nas escolas do uso e do ensino da língua portuguesa, tolerando o uso da “língua indígena” somente no ensino da

⁸“Artigo 1 °: O ensino indígena tem por fim conduzir gradualmente o indígena da vida selvagem, para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-se mais útil à sociedade e a si próprio noutras palavras, torná-lo mais dócil e conformado. Artigo 7°: O ensino primário rudimentar destina-se a civilizar e nacionalizar os indígenas das colônias, difundindo entre eles a língua e os

religião, e na obrigatoriedade de o pessoal docente, quando africano, ser todo de nacionalidade portuguesa (Idem: 644-645), obrigatoriedade que iria fundamentar a política de assimilação.

Ainda prosseguindo a análise na base desses princípios, o sistema de ensino indígena passou, em 1930, a organizar-se em:

1. Ensino Primário Rudimentar, com três classes e idade de sete, oito e nove anos prevista para ingresso e com um tempo ilimitado para terminar sequer a quarta série;
2. Ensino Secundário compreendendo, o ensino industrial, o comercial e o liceal.
3. Ensino Superior;

O Ensino Profissional Indígena estaria subdividido em a) Escola de Artes e Ofícios, com quatro classes, destinada a rapazes e b) Escolas Profissionais Femininas, com duas classes. O ensino de Artes e Ofícios previa a permanência de dois a três anos em cada uma das três primeiras classes, uma vez que a permanência na última (a 4ª classe) era de tempo ilimitado. Em 1962, esse curso passou a chamar-se Ensino de Adaptação. O mesmo diploma legislativo instituiu o Ensino Normal Indígena, destinado a habilitar professores indígenas para escolas rudimentares (Art. 25º).

O sistema de ensino europeu estava estruturado de modo a permitir ao aluno prosseguir os seus estudos até ao ensino superior. Mais tarde, em função das exigências da exploração capitalista e para justificar a ocupação efetiva das colônias, por pressão da Comunidade das Nações, o regime passou a engrossar o capital humano com os “assimilados”, considerados estatutariamente “não-indígenas”.

Ainda em 1930, foi criada a primeira Escola de Preparação de Professores Primários Indígenas para as escolas primárias rudimentares, com cerca de setenta alunos. Em 1931, “num estudo apresentado à Exposição Colonial Internacional de Paris”, o Diretor da Instrução Pública, Mário Malheiros, justificava o caráter discriminatório da educação colonial:

Tendo em conta que os povos primitivos não podem ser civilizados senão

costumes portugueses” (MEC/GES, 1980: 24-25).

pouco a pouco, que a população das colônias se compõe de elementos, uns civilizados, outros primitivos, foram instituídos (nas colônias portuguesas) dois gêneros de ensino primário: um para europeus e assimilados, outro para primitivos. (MALHEIROS, 1980: 211)

O Ensino em Angola, em 1930, podia ser caracterizado da seguinte forma: a idade prevista para o ingresso no Nível Ensino Primário girava em torno dos 7 aos 12 anos e se fazia a 3ª classe, ao passo que para os nativos o ingresso se dava na primeira classe, dos 9 aos 14 anos, no ensino Rudimentar com acréscimo de mais dois anos de adaptação. Entre os 10 e os 13 anos, eles podiam freqüentar o ensino Elementar, que iniciava aos 10 anos, ou o Ensino Profissional.

As meninas podiam ingressar no ensino Elementar aos 12 anos, cursando os quatro anos e mais dois suplementares de adaptação; com Ensino inicial Artes, segunda obrigatório (sem equivalência); dos 13 aos 21 anos e Ofícios classe rudimentar (até à 2ª classe) (Masculino) ou sem nada (MEC/GSE, 1980: 24/25).

A reforma de 1935, aprovada pela Metrópole e orientada aos Governadores das Colônias, foi tornada pública pela Portaria nº 2.456, de 27 de março, fazendo algumas alterações ao regulamento do Ensino Primário Rudimentar. Apesar de ela decorrer da Reforma Administrativa Ultramarina, verifica-se um acomodamento de sua substância, pois estabelecia o seguinte:

“Art.1º: O ensino primário rudimentar destina-se a colocar a criança indígena em condições de aprender a nossa civilização por meio do conhecimento da língua portuguesa, educação rudimentar das suas faculdades e adoção dos costumes civilizados.”

Não obstante, seguia o sistema de organização escolar colonialista seus rumos, no sentido de mostrar uma imagem externa de exemplar “civilizador dos gentios negros africanos de Angola”. De acordo com Belchior (1965:649)

As escolas de artes e ofícios, estabelecimentos de assistência gratuita às populações indígenas, têm por fim educar os indígenas preparando-os para operários dos diferentes ofícios ou indústrias da Colônia (Idem, 1965:649).

Enquanto que para Lara

Isso deixa entender que a exploração desumana e brutal das massas indígenas, a falta da necessária assistência médica e sanitária, a desorganização da família indígena, o encurtamento da duração da vida do homem-mulher, indígena, a baixa natalidade e a altíssima mortalidade infantis, a relegação do indígena ao trabalho físico, a manutenção das massas indígenas na ignorância, a política de aumentar, estimular e reforçar o parasitismo do colonizador e colonialista sobre o esforço do indígena, tudo isso “tem em vista liquidar a população indígena e fazer de Angola uma terra de brancos” (LARA, 1997:24).

O organograma abaixo colocado ilustra de forma sintética como estava estruturado o sistema de ensino na colônia de Angola.

		Idade de Nível de Ingresso	Nível de Ensino Mínimo	Idade de saída
Ensino Primário Rudimentar		7 aos 12 anos	3ª Série = 2ª Série elementar	9 aos 14 anos
Ensino Primário Elementar		7 aos 10 anos	4ª Série Elementar	10 aos 13 anos
Ensino Profissional Indígena	Escolas profissionais (femininas)	10 anos 3ª Série rudimentar	4ª Série Elementar	12 anos
	Escolas de Artes (Masculino)	10 anos (com rudimentar ou sem nacionalidade)	Ensino inicial obrigatório (com equivalência)	13 aos 21 anos (até à 2ª Série)

Fonte: MEC/GSE, 1980:24/25.

E a confirmar tais intenções se aprova o Estatuto Missionário do qual, a seguir, se interpreta o conteúdo de alguns dos principais artigos.

O Estatuto Missionário consagrou no artigo 68º o espírito discriminatório e comprometeu-se na transformação do indígena em força de trabalho do sistema. Vejamos o que diz:

o ensino indígena obedecerá à orientação doutrinária estabelecida pela

Constituição Política (...). Aqueles planos e programas terão em vista a perfeita nacionalização e moralização dos indígenas e a aquisição de hábitos e aptidões de trabalho, de harmonia com os sexos, condições e conveniências das economias regionais, compreendendo na moralização o abandono da ociosidade e a preparação de futuros trabalhadores rurais e artífices que produzam o suficiente para as suas necessidades e encargos sociais (Belchior, 1965:649).

O mesmo Artigo 68º restringia o ensino indígena ao “saber ler, escrever, contar e falar a língua portuguesa, ao ensino «essencialmente nacionalista prático e conducente ao indígena poder auferir meios para o seu sustento e de sua família, tendo em conta “o estado social e a psicologia das populações a que se destinam” (MAZULA, 1995:103).

Em 1947, pelo Decreto-Lei nº 36.507, de 7 de setembro, o Governo Colonial reformou o Ensino Liceal e, pela Lei nº 2.025, o Ensino Técnico Profissional também. A reforma do Ensino Liceal incluía a “educação pátria”, através da “Mocidade Portuguesa” e “Mocidade Portuguesa Feminina”. Nas décadas seguintes, a educação pátria foi sendo assegurada pela disciplina de “Religião e Moral” e da “Organização Política e Administrativa da Nação”, esta última dada somente no 3º Ciclo dos Liceus. Já o Ensino Técnico Profissional, aberto a todos os indígenas, respondia às pressões econômicas da necessidade de mão-de-obra qualificada, para trabalho industrial e atividade comercial. Em todos eles, vincava-se o caráter ideológico do ensino, como se pode ver a seguir.

Nas escolas de todos os graus e ramos de ensino serão ministradas, na medida do possível, noções e conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento da mentalidade colonial e da colaboração imperial, Lei nº 2.025/47, Base XXIV. SNE: p. 30, (BELCHIOR, 1965:649).

A Portaria nº 8.392, de 31 de maio de 1950, fixava, no seu artigo 28º:

o ensino elementar é obrigatório para todos os portugueses, não-indígenas, física e mentalmente sãos, na idade escolar, e destina-se a habilitá-los a ler, escrever e contar, a compreender os fatos mais simples da vida ambiente e a exercer as virtudes morais e cívicas, dentro dum vivo amor a Portugal. (MEC, 1980: 27).

A taxa de analfabetismo em Angola, em 1954, era uma das mais elevadas de toda a

África: registravam-se 95% de iletrados da população negro-africana e cerca de 25% da população portuguesa estabelecida na Colônia (Idem, 1980:320-321).

A ONU confirmou, no ano seguinte, que pelo menos 20% das crianças com idade dos 5 a 14 anos estariam inscritas em escolas da Guiné, Angola e Moçambique (Idem: 325). Em 1956, constatou-se a existência do mesmo porcentual nos dois liceus existentes em Luanda e Benguela (Idem: 339). Nesse mesmo período, aproximadamente cerca de duas dúzias de estudantes angolanos negros seguiam o ensino superior em Portugal (Idem: 386). Segundo dados colhidos posteriormente, constatou-se que, em 1960, a situação de ensino nas colônias portuguesas de Angola e Moçambique era a mais baixa em relação a outros países africanos.

Mas a partir dos anos de 1960, as estatísticas começaram a apresentar um aumento na presença de estudantes negros. De novo pressionado pela Comunidade Internacional e, sobretudo, pelo avanço dos movimentos de libertação na África, o Governo Colonial passou a empreender reformas de ensino visando à aceleração do desenvolvimento econômico e “uma política de assimilação mais vigorosa” (MEC, 1980:18).

Para isso, os portugueses organizaram novos planos para mostrar ao mundo a sua “colaboração na formação dos angolanos” criando, assim, o plano “Levar a Escola à Sanzala”⁹, baseado numa nova concepção de ensino, que se revelou ajustada às circunstâncias peculiares dos meios físico e social em que viria a ser aplicada e adequada à estratégia de desenvolvimento das comunidades rurais programadas pelas autoridades portuguesas. Pela “primeira vez foi possível iniciar e desenvolver a alfabetização e o ensino da língua portuguesa em populações fora dos centros urbanos, de forma generalizada” (SOARES, 2003:91).

Logo a seguir, em 7 de outubro de 1961, o Governador Geral de Angola, General Venâncio Deslandes, submeteu à análise e à aprovação do Conselho Legislativo o Plano do Governo para 1962. Era um plano que apresentava os objetivos e as estratégias do desenvolvimento econômico e social de Angola, conhecido como “Plano Deslandes” (SOARES, 2003:151).

⁹ Do Programa de Política Social - Plano de Ensino, elaborado pelo Secretário Provincial Amadeu Castilho Soares, do PLANO DO GOVERNO GERAL DE ANGOLA PARA 1962, aprovado pelo Conselho Legislativo, em 7 de outubro de 1961

Citado por Soares, nesse plano, Deslandes afirmava que:

no capítulo da Política Social, que me coube elaborar, de acordo com as orientações tomadas nas reuniões preparatórias da equipa do Governo, o Plano contemplava, no setor da educação, designadamente, a criação do ensino superior. (Idem:152)

Os Estudos Gerais Universitários de Angola passaram a ser designados pela Universidade de Luanda, em 1968, em consequência da promulgação do Decreto-Lei nº 48.790, de 11 de dezembro (SOARES, 2003:149-164). Tudo isso por uma questão de sobrevivência do regime, em que o Governo se viu obrigado, àquela altura, a depender cada vez mais do capital multinacional, transformando Angola, que estava em guerra, numa “plataforma estratégica para a implantação dos interesses imperialistas no sul do continente”. Para esse objetivo, a reforma buscava alternativas à derrota militar, como a aceleração da formação de uma força de trabalho mais qualificada, a preparação de uma pequena burguesia africana interessada pela ideologia capitalista, a formação de quadros superiores no seio da burguesia colonial e a associação da pequena elite angolana com a direção da exploração capitalista, incutindo nela o abandono da reivindicação de uma independência genuinamente popular (MEC/GSE, 1980:24).

Em 1960, de acordo com as estatísticas, o quadro geral da população de Angola era o seguinte:

A população urbana, residindo em centros populacionais com menos de 2000 pessoas, elevava-se a 512.543, ou seja, apenas 10,6% do total: portanto, a população rural ascendia a 4.317.906 indivíduos, compreendendo os restantes 89,4% da população global. Deduz-se daí que, em 1960, a cidade de Luanda concentrava 43,8% da população urbana total de Angola. E o conjunto Luanda-Lobito-Benguela-Nova Lisboa-Lubango concentravam 3/4 do total. (DILOLWA, 1978:97)

Isso explica o aumento considerável de efetivos escolares nos últimos anos do regime colonial, “mantendo, porém, intacto o objetivo fundamental da educação”, a saber, de torná-la “uma importante fonte ideológica na luta contra o movimento de libertação nacional”. São elucidativos os dez pontos da declaração formal de Dom Custódio Alvim Pereira, então

Bispo Auxiliar de Lourenço Marques, que considerava a independência dos povos africanos “um erro e contrária à vontade de Deus”, uma “monstruosidade filosófica” e um “desafio à civilização cristã” (BELCHIOR, 1965:650).

Em 1960, o Cardeal Cerejeira, de Lisboa, declarava em Carta Pastoral:

Tentamos atingir a população nativa em extensão e profundidade, para os ensinar a ler, escrever e contar, não para os fazer ‘doutores’. (...) Educá-los e instruí-los de modo a fazer deles prisioneiros da terra e protegê-los da atração das cidades, o caminho que os missionários católicos escolheram com devoção e coragem, o caminho do bom senso e da segurança política e social para a província. (...) As escolas são necessárias, sim, mas escolas onde ensinemos ao nativo o caminho da dignidade humana e a grandeza da nação que o protege. (BELCHIOR, 1965:651).

A justificação dada pelo Cardeal Cerejeira para o fraco desempenho do ensino missionário para os “nativos” é sempre a mesma, e igual a todos os demais discursos apologistas do sistema colonial português:

Este fraquíssimo aproveitamento num tipo de ensino que é ministrado principalmente em áreas rurais está longe de se limitar (...) à África Portuguesa. Pelo contrário, e infelizmente, trata-se de um fenómeno registado em quase todas as regiões subdesenvolvidas do mundo. (BELCHIOR, 1965:659)

Observe-se o quadro abaixo e pode-se ter para comparação, em termos porcentuais, as diferenças que existiam entre as várias instituições de ensino em Angola, no que se refere ao ensino primário comum. Observem-se, ainda, as percentagens de números totais de alunos aprovados em relação a alunos matriculados, de 1959-1962, por instituições que a superintendiam.

Anos	Ensino Oficial do Estado	Ensino Missionário Católico Português	Ensino Missionário Estrangeiro (Não portugueses)	Ensino Particular
1959-60	59,2	28,8	23,9	66,8

1960-61	70,5	37,6	71,3	68,0
1961-62	57,6	36,4	62,9	68,6

Fonte: BELCHIOR, 1965:665

De acordo com o quadro acima referido, enquanto “os ensinos oficial e particular exercem a sua ação predominantemente em meio urbano, as missões atuam em geral nos meios rurais, onde o absentismo escolar assume grandes proporções” (Idem: 666).

As reformas de 1964 resultaram da abolição aparente do Estatuto do Indígena, de 1961, e da conseqüente alteração da situação jurídica do nativo. Outra causa aparente era a desconfiança que pairava sobre o ensino missionário, qualificado de deficiente. As causas reais, porém, estavam ligadas à conjuntura política que Portugal vivia: a realidade das guerras de libertação em Angola e Moçambique. Esta realidade exigiu do Governo Português a reestruturação do sistema de ensino nas suas colônias, que consistiu na estatização do ensino dos indígenas.

A reforma teve início com a substituição do “ensino de adaptação” pelo “ensino pré-primário”. De acordo com o Decreto nº 45.908, de 1964, no seu parágrafo I, artigo 2º, “a classe pré-primária visava à aquisição correta da língua nacional”; corrigia-se a “presumível deficiência do ensino missionário no tocante à didática da língua portuguesa”.

No contexto da mesma conjuntura política e de pressão internacional, o sistema aparentou a valorização dos idiomas locais, a partir, mais precisamente, de 1963, tendo saído à luz com a lei que reformou algumas cláusulas mais radicais sobre a educação indígena: Lei nº 11 Base LXXX, da Secção IV do Capítulo VIII da Lei Orgânica do Ultramar Português, Lei nº 2.119, Portaria 19.921, B.O. 26, 2. Suplemento, I Série, de 3/7/1963, das quais apresentamos alguns extratos:

- Nas escolas primárias é autorizado o emprego do idioma local como instrumento do ensino da língua portuguesa”;
- Línguas veiculadas de Angola: kimbundu, kikongo, kwanhama, tchokwe e umbundu Portaria 20.858, B.O. 6, I Série, de 10/12/1968, art. 111º (BELCHIOR, 1965:665).

Quatro anos antes, a Portaria Ministerial 20.328 havia tolerado o uso desses idiomas nos programas dos concursos dos administradores (Boletim Oficial 6, 1ª Série, de 8/2/1964).

Em seguida, substituiu o Ensino Rudimentar pelo Ensino Elementar dos Indígenas, formados em Postos Escolares da zona rural. A 4ª classe desse ensino equivalia à 3ª das Escolas Primárias Oficiais. O aluno precisava freqüentar mais uma 4ª classe (Séries de ensino) das Escolas Primárias Oficiais para ingressar na Escola de Artes e Ofícios, na formação de Professores de Posto Escolar e na Escola Industrial e Comercial para Indígenas. O sistema não permitia o ingresso direto do aluno indígena no Magistério Primário, reservado ao ensino europeu, e nos Estudos Gerais Universitários. O Ensino Primário Elementar e Complementar só funcionavam nas zonas urbanas.

Os resultados finais de todo este processo de organização do sistema colonial de educação e ensino, de acordo com o censo de 1970, último realizado pelo regime, foram: 89,7% de analfabetos; apenas 6,8% da população inscrita no Ensino Primário; 0,23% no Ensino Secundário. A julgar, com Pélissier, a fragilidade do censo português acredita-se que a taxa real de analfabetismo deveria ser maior (PÉLISSIER, 1987:49-54). O MPLA, por sua vez, estimava uma taxa de analfabetismo superior a 90%, na altura da independência do país (MPLA, 1977a:61).

Já em 1974, a Comissão Nacional do Plano registra a taxa de 93% de analfabetismo para a população com idade superior a sete anos e que, nesse mesmo ano, dos 3.800 alunos da única Universidade existente, apenas 40 eram negros (MEC, 1984:18). Estes resultados, por si só, denunciam a marginalização da população em relação a todo o processo de desenvolvimento e de articulação do sistema de ensino colonial português.

O ensino estava confinado, nos centros urbanos, às escolas oficiais, com professores diplomados pelas escolas de magistério primário da metrópole. Os alunos eram de origem metropolitana ou africanas "assimilados", isto é, crianças de famílias africanas que haviam adotado a língua e os modelos de vivência social portuguesa.

Eram limitados, porém, os meios de que o ensino oficial dispunha, quer relativamente ao número de professores diplomados quer porque as técnicas didáticas e os instrumentos de ensino não estavam vocacionados para as peculiaridades de um meio social diferente do da metrópole e tampouco para assegurar maior adesão e sucesso escolar dos alunos provenientes desse meio social. Entretanto, nas zonas suburbanas e nos meios rurais, dominados por populações com culturas e línguas diferentes da portuguesa, o ensino era exercido pelas missões religiosas, embora regulamentado pelo Estado, sob a designação de "Ensino Rudimentar" e, ulteriormente, "Ensino de Adaptação".

Por efeito do Acordo Missionário, celebrado entre o Governo de Portugal e a Santa Sé, fora atribuídas às missões católicas a exclusividade do "ensino dos indígenas". Para além da ação pastoral, a função exercida pelas missões católicas na área do ensino, conquanto altamente meritória pela sua penetração e influência nas comunidades tribais, estava fortemente condicionada, pela falta de meios humanos, materiais e financeiros, necessários ao suporte das respectivas estruturas. As missões católicas mantinham uma escola de formação de catequistas, localizada no município de Cuima (Huambo), cujo sistema de material didático utilizado era o mesmo da metrópole.

Foi neste cenário – apenas levemente esboçado – que nos anos de 1961 e 1962, concebeu-se e iniciou-se a implementação do plano de ensino que, sob o lema "Levar a Escola à Sanzala", viria a provocar uma rápida e ampla expansão da escolarização e do ensino da língua portuguesa em Angola, a que alguns analistas chamam "explosão escolar" (DILOLWA 1978:345).

Não obstante a longa presença de Portugal em Angola, a expansão da língua portuguesa nas populações nativas verificou-se apenas a partir do período compreendido entre 1961 e 1962, com base na realização de um plano de ensino, em que, pela primeira vez, o Estado português assumiu diretamente as responsabilidades que lhe cabiam na alfabetização da população, como meio de desenvolvimento social e instrumento fundamental da política de "assimilação", proclamada como o grande desígnio da missão civilizadora de Portugal.

Constatou-se que a reforma educativa foi feita tanto no sentido da qualidade como no da quantidade, tendo sido elaborado novo material didático e deixada de lado a adoção dos livros escolares de modelo europeu, até então utilizados em todas as escolas.

Sobre a formação de professores sabe-se que, em seu segundo ano, os sete centros de formação de monitores registravam 791 alunos e, em 1965, cada um dos catorze distritos dispunha de cursos para monitores, freqüentados por um total de 2413 alunos, tendo duplicado o número de professores em Angola, nos primeiros cinco anos. Vale acrescentar também que, em 1964, as missões católicas ultrapassaram as do governo em todos os campos da educação. Com os subsídios que o Governo lhes concedia, inscreveram-se nos seus programas de educação rural milhares de alunos. (PLANO GERAL, 1962: 340).

Considera-se, porém, que a reforma do sistema educativo em Angola decorreu do fato de o Governo ter reconhecido “a escola como arma na luta que se tratava entre o nacionalismo português e o nacionalismo angolano” (PLANO GERAL, 1962:340), o que não deixa de ser um preconceito contrário ao de todos aqueles temerosos de que fosse um instrumento de apoio aos movimentos e de subversão nacionalista angolano.

Perante os resultados de todo este processo, o sistema de ensino adotado e posto em execução em Angola, a partir de 1961-62, viria a ser reconhecido pelo Ministério do Ultramar, alguns anos depois, e a servir de base à "Reforma do Ensino Primário Elementar nas Províncias Ultramarinas", promulgada pelo Decreto n° 45.908, de outubro de 1964.

Conforme assinala o respectivo texto preambular, era generalizada, assim, a experiência em curso em Angola. A própria equipa técnica de que o Ministério do Ultramar passou a dispor na ocasião contou com a influente colaboração do ex-diretor dos Serviços Provinciais de Educação de Angola, Manuel Ferreira Rosa, ao qual coube executar os trabalhos de concepção e de elaboração do sistema de ensino "Levar a Escola à Sanzala". Certamente, por isso, o decreto Ministerial que promulgou a Reforma do Ensino Primário nas Províncias Ultramarinas não valorizou como deveria a formação dos monitores Escolares e o papel societal que lhe fora atribuído em Angola, tendo optado por centrar a “formação de pessoal docente nos Professores de Posto Escolar, destinados às povoações estáveis” (PLANO GERAL, 1962:340).

Em relato, o Professor Silva e Cunha, Secretário de Estado da Administração Ultramarina, à data da promulgação do referido decreto, diria mais tarde que, embora a colaboração prestada pelas Missões fosse útil, era preciso reconhecer que, na generalidade, a qualidade do ensino era inferior, principalmente por falta de pessoal docente devidamente preparado.

A abolição, em 1961, do regime de indigenato veio dar particular ênfase à necessidade de mudança do sistema educacional, estando já em experiência em Angola um novo regime de ensino, por iniciativa do Secretário Provincial do Governo, Amadeu Castilho Soares; no entanto, mesmo a reforma de 1964 – que vigorou até novembro de 1975 – revelou-se ineficiente, não se traduzindo em qualquer melhoria em relação ao ensino dos “indígenas” ou “nativos”.

Dessa situação resultava ainda forte subalternização das populações negras angolanas ao regime colonial, motivando a opinião formada de (VALAHU, 1968:239) de que “Continua ainda a perturbar o espírito de boa parte dos dirigentes do MPLA os quais esperam chefiar este novo Brasil”. Para esse ideólogo da burguesia colonial portuguesa, era dado assente que os negros angolanos eram incapazes de governarem os seus próprios destinos, o que era evidente, uma vez que o sistema educacional do regime colonial estava estruturado justamente para impedir isso. Acrescentando ainda suas idéias sobre uma possível vitória dos angolanos sobre os portugueses, Valahu (1968) acrescentaria o seguinte:

Em minha opinião, os portugueses que, antes de 1961, preconizavam a separação, sentem que no atual estado de coisas e perante uma África negra hostil, Angola, sem o apóio militar da Metrópole não poderia sobreviver a não ser como país governado, especialmente por brancos (VALAHU, 1968:239)

A idéia da impossibilidade de governar-se Angola pelos angolanos livres dos portugueses era, até então, concebida daquela forma principalmente pelos dirigentes da Metrópole colonial, e foi o móbil para o reforço do elo entre repressão e exclusão escolar dos indígenas negros de Angola.

1.4. Os Movimentos de Libertação Nacional (MPLA, FNLA e UNITA)

Não importam dificuldades, obstrucionismos, incompreensões; urge estabelecer um programa e procurarmos cumpri-lo, mesmo à custa de pesados sacrifícios. Que os nossos lugares, aqui, no campo de honra da luta pelo progresso e por uma Angola melhor, integrada numa Humanidade melhor, mais justa e mais feliz, são de trabalho árduo e de sacrifício, não de cartaz. E quando nos sentirmos impotentes para nos realizarmos, tenhamos, ao menos, a lealdade de confessarmos a nossa incapacidade e a fraqueza, - que é nobreza -, de cedermos-los a quem, mais apto, possa resolver os nossos problemas. Mas que haja, também a coragem de encararmos de frente os nossos problemas; de auscultarmos o nosso Povo, nos seus anseios e aspirações e, ao batermo-nos por eles, procurarmos resolver uns e satisfazer outros. Essa, a nossa missão (MPLA, 1977b:10).

Foi notória a resistência demonstrada pelos nativos de Angola desde os primeiros contatos com os portugueses, do século XIV até ao século XX, época em que se configurou, definitivamente, a geografia do território dominado pelos portugueses. A sociedade colonial enquistou-se, constituindo-se num entrave ao desenvolvimento dos povos da região. O sentido histórico da guerra de resistência que se viu desfilar, então, ao longo dos séculos em que foram protagonistas os reis como Ngola Kiluanji, Mandume, Rainha Ginga e muitos outros – os quais, apesar dos esforços empreendidos foram derrotados pelos portugueses –, mostrou que, aos poucos, a sociedade colonial se configurava de forma sólida e marginalizava de forma violenta as populações negras autóctones, concentrando-as em Sanzalas, ou reservas onde eram observados como animais selvagens e caçados pelos portugueses e seus aliados, sempre que esses necessitassem de sua mão-de-obra.

No século XX, mais precisamente no seu primeiro quartel, seguiram-se várias manifestações de nativos de Angola, reivindicando melhores condições de vida, contra a situação de escravidão e, a par dessas reivindicações, surgiram as associações nacionais de luta pela afirmação dos seus direitos sociais e cívicos.

A presença dos portugueses nesse território nem sempre se manteve de forma tranqüila, pois como fruto de sua cobiça, logo cedo apercebida pelas populações locais, eles tiveram de enfrentar durante séculos a sua resistência contra a ocupação e o comércio de

escravos, resistência qualificada, pelos recentes estudos da história de Angola, como o embrião do surgimento e desenvolvimento posterior do nacionalismo angolano.

Pode-se dizer que o “nacionalismo Angolano tem as suas raízes mais profundas nas lutas dos povos africanos contra o invasor colonialista. Essas lutas vêm desde 1575, data em que Ngola Kiluanje travou os primeiros combates contra o português Novais” (DILOLWA, 1978:98); sucederam-se umas às outras e foram ganhando sofisticação em virtude da experiência acumulada com os vários movimentos:

O crescimento dos movimentos políticos da burguesia do século XIX que pediam já a independência de Angola ou que exigiam que Angola se separasse do Brasil. Os movimentos intelectuais da burguesia angolana de 1885 e depois de 1890 defendendo a liberdade para os escravos, a cultura nacional, a liberdade para a mulher, etc (DILOLWA, 1978:171).

Todo este vasto movimento conduziu à fertilização das raízes profundas do Nacionalismo Angolano, processo que deu origem à fundação da Liga Nacional Africana e do Grêmio Africano que, mais tarde, com a fusão das duas organizações, se transformou na Associação dos Naturais de Angola. Essas organizações permitiram que os africanos mais conscientes das cidades, principalmente das capitais das Províncias, pudessem desenvolver um trabalho de organização e conscientização das populações, embora nem sempre houvesse unidade dentro de tais organizações:

A dita falta de unidade era ocasionada pela existência no seu seio de duas camadas sociais diferentes e não completamente conflituosas. Eram os elementos da burguesia africana que dirigiam essas associações, ao passo que elementos representantes das massas trabalhadoras constituíam apenas uma parte dos indivíduos inscritos (DILOLWA, 1978:172).

Essa atitude permitiu o surgimento de duas tendências políticas dentro das Associações: a *reformista* – que queria fazer apenas uma luta legal e a *revolucionária* – pretendendo ações mais importantes contra a opressão, transformando as associações em organizações de massa, enquadrando as populações das diversas áreas do país. De acordo com registros, essas manifestações foram seguidas do surgimento de outras organizações como o

Partido da Luta Unida dos Africanos de Angola (PLUA - 1953); Associação Africana do Sul de Angola (1954) e o Partido Comunista de Angola (PCA -1954).

Essas organizações, além das chamadas Movimento para a Independência de Angola (MIA) e Movimento para a Independência Nacional de Angola (MINA), constituíram, em 1956, o Movimento Popular de Libertação de Angola, o MPLA. Em 1959, o Governo Português começou uma forte ofensiva para inibir as ações que atentavam contra sua presença no território, realizando prisões em altas escalas dos dirigentes do MPLA. As ações dos portugueses, porém, não obtiveram os efeitos desejados visto surgirem ainda outras organizações como União das Populações do Norte de Angola (UPNA) transformando-se, posteriormente, em União das Populações de Angola (UPA - 1960), e, em 1962, se transformando em Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA). Pode-se dizer, enfim, que o início da luta armada para a libertação de Angola se deu em 4 de fevereiro de 1961, com os militantes do MPLA lançando-se ao ataque das cadeias de Luanda, para libertar os presos políticos.

Em 1966, com apoio de Portugal, surge a UNITA, criada por Jonas Malheiro Savimbi, organização que se estruturou no Sul de Angola e que preconizava uma independência total confederada. Em 25 de abril de 1974, as forças guerrilheiras foram surpreendidas com o anúncio do estabelecimento próximo do cessar fogo entre si e o governo colonial português. Os longos catorze anos de luta armada sangrenta e do enorme sacrifício consentido pelos patriotas angolanos conhecia, naquele instante, o prenúncio do fim. Na realidade, foi o fim mesmo de uma etapa de luta. Aproximava-se a derrota final do sistema colonial-capitalista de exploração dos angolanos e a sua independência de Portugal. Nas florestas do leste de Angola foi assinado o cessar fogo entre a guerrilha representada pelo MPLA e o seu líder António Agostinho Neto e os representantes do governo de Portugal.

CAPÍTULO II

A PROPOSTA EDUCACIONAL DO MOVIMENTO POPULAR DE LIBERTAÇÃO DE ANGOLA (1956-1974)

2.1. O novo contexto histórico da luta de Libertação

Como foi descrito no capítulo anterior, a sociedade pós-colonial angolana (período da luta de libertação nacional) se caracterizava como uma “sociedade torturada, dividida, sobretudo de profundas frustrações que conheceu a estagnação econômica, que se enfraqueceu em lutas pela independência nacional” (ROCHER, 1981: 216).

Portanto, a década de 50 do século XX, foi fértil no surgimento de organizações que reivindicavam a melhoria das condições de vida dos povos de Angola. Algumas delas pretendiam as mudanças no quadro da reforma do sistema colonial capitalista, outras, através de uma autonomia apenas econômica implementada por uma Confederação ou Federação com Portugal, e outras ainda, as chamadas radicais, pretendiam a mudança através de uma independência total e completa. Nesta se enquadrava o MPLA que, não tendo sido atendido através da reivindicação política, optou pela luta armada para conseguir os seus objetivos.

Essas constatações permitem considerar e analisar os fatores de estratificação social que conduziram posteriormente à agudização das diferenças sociais, na Angola independente. Tais fatores permitem explicar, por um lado, a razão de ser do elevado grau de exclusão social e, por outro lado, o fato de essa exclusão não ter sido combatida, posteriormente. A então pequena-burguesia burocrática nascente que se instalou no aparelho de Estado e a pequena-burguesia empresarial que assumiram os meios de produção e o capital junto com a administração portuguesa não demonstravam interesse em alterar o quadro vigente; pelo contrário, tratavam de perpetuá-lo, através de pactos com o sistema colonial capitalista.

Um fato importante a mencionar é aquele em relação ao período colonial em Angola, durante o qual o desenvolvimento era concebido e praticado em relação ao sistema central. A política educacional portuguesa em Angola esteve, em todos os momentos, em

harmonia com o modelo de sistema colonial que a metrópole e a sociedade central angolana procuravam implementar. Ao mesmo tempo, as respostas sociais a essa política corresponderam sempre de forma notável à “lógica de sistema”, contribuindo, assim, para a sua viabilização.

Durante o período anterior à ocupação colonial, a expansão do ensino foi extremamente limitada, dado que a reprodução do núcleo colonial e as interações entre esse núcleo e as sociedades africanas exigiam o mecanismo de cultura de forma apenas marginal. Na fase em que o crescimento da sociedade central foi relativamente lento, sob o regime inicialmente imposto pelo Estado Novo, houve um desenvolvimento limitado, embora contínuo, de um ensino destinado a contribuir para a consolidação do núcleo colonial.

Durante o mesmo período, havia um ensino de fraca qualidade e com uma extensão muito limitada que se destinava às sociedades africanas. A partir de 1961, assistiu-se a uma expansão e diversificação do sistema de ensino na sociedade central e a uma verdadeira invasão de escolas elementares nas sociedades rurais.

O papel societal da escola em Angola consistiu, pois em acompanhar e reforçar, passo a passo, a tendência dominante da dinâmica social. Quando esta pôs o acento na constituição de um “conglomerado societal” (SILVA, 2003:61), dominado pela sociedade central, mas caracterizada por verdadeiras fronteiras entre esta e as sociedades periféricas, encontrou o reflexo fiel numa política escolar concebida em função desses mesmos objetivos. No momento em que se fez a tentativa de caminhar no sentido da transformação do “conglomerado societal” numa formação social mais integrada, embora com grandes clivagens sociais, o sistema de ensino reorientou-se imediatamente nessa nova direção.

A reforma do ensino primário, lançada pela metrópole portuguesa em 1927, veio sancionar, em Angola, uma situação que se esboçara em anos precedentes, estabelecendo para a fase sob exame uma dicotomia “funcional” (SILVA, 2003:61), do sistema de ensino: por um lado, havia o ensino destinado exclusivamente aos europeus e “civilizados, e por outro lado, o ensino para indígenas, residentes na sociedade central e nas sociedades periféricas” (SILVA, 2003:61)

O ensino para europeus e "civilizados tinha como objetivo declarado a unidade intelectual e moral da Nação Portuguesa" (SILVA, 2003:61). A sua estrutura era idêntica à da metrópole, integrava dois níveis, o primário e o secundário geral, dependendo na sua maioria das entidades públicas. Havia escolas não-estatais, de propriedade privada ou de ordens religiosas, regulamentadas pelas entidades estatais, que aumentaram significativamente a partir dos anos 30 do século XX.

No caso das escolas primárias públicas, o número total de alunos registrados foi de 3.653, nos anos letivos de 1929, 1930 e 1937; em 1949/1950 este número registra uma subida para 740.338, verificando-se na década seguinte um salto para os 19.338 alcançados em 1959/1960. O número total de alunos que no ano de 1949/1950 freqüentaram o ensino privado e doméstico foi de 3.0544, e em 1959/1960 de 15.72941. Para este último ano o número total de alunos europeus e 'civilizados', freqüentando o ensino primário é, portanto, de 35.067, quase dez vezes mais do que 30 anos antes. Interessante é a sua composição racial, para a qual se tem apenas dados referentes ao ano de 1951/1952: naquele momento, a proporção de europeus era de 48%, a dos mestiços de 31 % e a dos africanos de 21 %. No nível secundário, a situação alterou-se pouco até 1950. Em todo o território existiam dois liceus com uma freqüência de 333 alunos em 1933/1934 e de 920 em 1949/1950. Ao longo dos anos 40, foram fundados vários pequenos estabelecimentos privados, que em 1949/1950 tiveram uma freqüência de 1.256 alunos. (SILVA, 2003:61)

Ainda de acordo com Silva, no decorrer da década seguinte decuplicou o número de estabelecimentos estatais, que contavam com um total de "7.752 alunos no ano letivo de 1959/60, enquanto no mesmo ano o número dos alunos das escolas privadas apenas ascendia a 3.084" (SILVA, 2003:61). A proporção dos grupos raciais no total dos alunos do ensino secundário era de "80% de alunos brancos, de 17% de mestiços e de apenas 3% de pretos" (SILVA, 2003:61). A partir do fim dos anos 30, fundaram-se algumas escolas de ensino secundário técnico, na sua quase totalidade dependentes do Estado; no ano de 1959-60 "freqüentavam estas escolas 3.864 alunos. Incluindo-se os seminários menores mantidos pela Igreja Católica, e as escolas de formação artística, chega-se a um total de 10.836 alunos que freqüentaram o ensino secundário em 1960-64" (SILVA, 2003:61).

Dos objetivos preconizados pela educação segregacionista portuguesa almejava-se "... ministrar os filhos dos colonos e aos indígenas civilizados o mesmo grau de cultura dos que

permaneceram na mãe Pátria” (SILVA, 2003:61) e desta forma “contribuir para a unidade intelectual da Nação portuguesa, conforme o preâmbulo do Diploma n° 518, que aprovou a Reforma do Ensino Primário de 1927” (DSIP, 1931:84).

Ainda observando os dados oferecidos por Silva (2003:61), sabemos que os alunos matriculados no ensino primário, em 1951-52:

perfaziam um total de 13.586 alunos, dos quais 6.510 brancos (nascidos em África), 4.190 mestiços e 2.881 pretos. (...) . Os liceus localizavam-se em Luanda e na Huíla. Para além disto, existia uma outra escola do ensino pós-primário em Moçâmedes, extinta em 1937, e que correspondia a um tipo de ensino existente antes do aparecimento dos liceus. (SILVA, 2003:62)

Paralelamente, desenvolveu-se o sistema de ensino para indígenas, cujos objetivos consistiam em “difundir nos povoados selvagens, aos indígenas, os melhores preceitos higiênicos e morais, os conhecimentos da nossa língua e ensinar-lhes um ofício que os torne úteis a si e à colônia”. De acordo com a reforma de 1927” (SILVA, 2003:62), as escolas para indígenas eram de dois tipos: “as escolas-oficinas, estatais e profissionalizantes, e as escolas rurais, que ministravam os rudimentos de higiene e língua portuguesa e estavam preponderantemente a cargo das missões” (SILVA, 2003:62). Foi criada também, em 1930, uma escola de ensino normal rural.

Deve-se salientar que uma parte importante das escolas para indígenas não se encontrava localizada nas sociedades periféricas, mas na sociedade central. Tratava-se das escolas-oficina do Estado e, posteriormente, ali se localizaram a maior parte das escolas elementares de artes e ofícios, bem como de algumas escolas das missões que existiam nas cidades e que também ministravam as 3ª e 4ª classes do sistema de ensino primário regular. Nos anos de “1959/60 mais de 10.000 alunos das escolas primárias para indígenas encontravam-se assim na sociedade central” (SILVA, 2003:62).

Clara fica também a maneira como a escola servia à produção e à reprodução de classes ainda muito delimitadas em termos raciais. No caso da população branca, a grande expansão do seu sistema de ensino, sobretudo no decurso dos anos 50, garantiu às suas crianças uma escolarização incomparavelmente maior do que teria sido possível na metrópole; a escolarização teve, pois, de ajudar a assegurar a sua posição de dominação social. A

população mestiça seguiu globalmente essa evolução, muito embora em condições qualitativas e quantitativas nitidamente inferiores às dos brancos. Para os pretos, assiste-se ao reforço de uma pequena burguesia, situando-se a maioria na pequena burguesia executante que ultrapassava cada vez mais o âmbito dos que oficialmente eram considerados civilizados (ou assimilados). No entanto, a esmagadora maioria dos africanos que viviam no interior da sociedade central não tinha qualquer formação escolar, permanecendo disponível como mão-de-obra não qualificada, o que contribuiu para mantê-los numa situação de algum modo provisório, ou seja, sem fixação definitiva na sociedade central.

A expansão extremamente reduzida do sistema de ensino nas sociedades periféricas, em contradição com as repetidas afirmações oficiais, “só pode ser compreendida como a expressão de uma lógica imanente do sistema colonial” (SILVA, 2003:63). Os custos necessários para reforçar este sistema de ensino, de modo algum teriam sido funcionais no quadro da então política colonial. Do mesmo modo, teria sido pouco funcional, nesta fase, um maior impacto – necessariamente corrosivo – nas sociedades periféricas, já que a sociedade central tinha todo o interesse em que elas permanecessem suficientemente intactas para poderem desempenhar o seu papel de “bantustões camuflados” (SILVA, 2003:63). Portanto, a estratificação social é o aspecto distributivo da estrutura social; refere-se à hierarquia criada com base na distribuição desigual de bens, tais como a educação formal, a assistência sanitária e o emprego.

O primeiro aspecto a se levar em conta, quando se aborda esse tema em relação a uma sociedade colonial, é aquele de as pessoas que viviam nessa sociedade se agruparem consoante o fato de serem colonizadores (ou seus descendentes) ou colonizados. Na Angola colonial, a um relativamente pequeno grupo de colonizadores e seus descendentes, opunha-se um grande grupo de colonizados. Cada um desses dois grupos estava internamente diferenciado e o fator primário de diferenciação entre eles era a cor da pele: os colonizadores eram brancos, os colonizados, negros. Pode considerar-se ainda um grupo intermediário de mestiços, resultado do cruzamento entre brancos e negros.

Dados publicados pela administração colonial dão conta da existência, em Angola, “no ano de 1960, de mais de cinquenta mil mestiços, o que correspondia a pouco mais de 1 %

da população da colônia. 3,6% dos habitantes eram brancos e 95%, negros” (DILOLWA, 1978:395). Segundo Dilolwa, dez anos mais tarde, a população urbana de Angola correspondia a 16% do total de habitantes da colônia. Os negros correspondiam a 67% da população urbana, enquanto que os mestiços e brancos correspondiam respectivamente a 26% e 8%.

Agora, o fator primário de diferenciação, reconhecido pelo poder colonial até 1961, era o grau de assimilação dos colonizados, em função do qual se pode falar na existência de três grandes grupos sociais: os colonizadores, os assimilados e os indígenas (Cf. PÉLISSIER, 1978; Cf. DIAS, 1984; NETO, 1997).

Mesmo depois de abolido o estatuto de assimilado, em 1961, manteve-se a cor da pele como fator de diferenciação social, assim como outros fatores subjetivos que levam ao estabelecimento da diferença entre “civilizados” e “indígenas”. O acesso a uma série de bens, como a instrução e a saúde, assim como a existência ou não de facilidades de acesso ao mercado de trabalho, tinha em conta tal diferença. O grau de instrução acadêmica, assim como a aceitação dos valores da cultura europeia, continuava a ser símbolos de assimilação. Por sua vez, o lugar de residência e a forma de falar e de vestir continuavam a estar de acordo com o grau de assimilação do indivíduo.

Podem ser considerados, de um modo geral, vários fatores de diferenciação social: fatores primários, que estão fora do alcance do indivíduo como a proveniência social, a cor da pele, o meio em que o indivíduo cresceu, a identificação étnica. Já os fatores secundários seriam dependentes dos anteriores, mas são aqueles sobre os quais o indivíduo poderia exercer alguma influência, como o grau de instrução acadêmica, a posição sócio-profissional, como salário e outros rendimentos, o meio e o local de residência. Todos esses fatores exerciam influência no prestígio sócio-profissional do indivíduo e no seu nível de vida. Constituíam critérios de seleção, tanto para enquadramento social, como no processo de distribuição de bens.

Tais processos conduziam à divisão da população da sociedade colonial angolana em camadas sociais. De um modo geral, aqueles que estavam bem colocados quanto aos critérios primários de diferenciação, viviam nas zonas urbanas, tinham proventos elevados e

acesso aos órgãos de poder político e administrativo, além de gozarem de grande prestígio social. O seu poder de consumo era elevado e garantia-lhes o acesso aos meios de diversão disponíveis (DILOLWA, 1978:396).

Em contrapartida, a maioria dos demais podia viver, quando muito, nas zonas suburbanas, trabalhando para aqueles outros. Estavam, em muitos casos, condenados a viver abaixo do “mínimo social” e como regra geral, por razões de natureza cultural, tinham um número elevado de filhos. Nesse contexto, muito pouco podiam fazer para que a pobreza não se reproduzisse para a geração seguinte.

Nas zonas rurais, a baixa qualidade de vida provocava um elevado índice de mobilidade social, sobretudo nas zonas do centro-sul do país, onde a densidade populacional era mais elevada (grupo étnico ovimbundu), para as zonas de produção cafeeíola e algodoeira do norte da colônia (SILVA, 1969:79) e para as zonas suburbanas, (MONTEIRO, 1973:44), na luta pela ascensão na hierarquia social. Essa ascensão tinha lugar, com certeza, na escala de prestígio, mas nem sempre se verificava quanto ao nível de vida real do indivíduo.

Importa referir a um dos critérios primários enumerados anteriormente, que estava correlacionado com os demais – a cor da pele. Apesar de haver autores que consideram o contrário, (BETTENCOURT, 1981:37) de um modo geral quanto mais clara a cor da pele do indivíduo, maior era na Angola colonial o seu grau de instrução acadêmica, sendo-lhe dadas mais facilidades no mercado de trabalho e, conseqüentemente, melhor era a sua posição sócio-profissional, sendo maiores os seus rendimentos. A proveniência social do indivíduo, aliada ao grupo étnico a que pertencia (baseado na cor da pele), determinava em grande medida a sua posição social e o seu nível de vida.

Se considerarmos apenas a elite de “civilizados” e tendo como base os critérios de diferenciação social referidos acima, podem considerar-se três elites na sociedade colonial angolana: “a grande elite cidadina, a elite intermédia e a ‘elite dispersa’” (DILOLWA, 1978:395).

Constituiu-se historicamente uma grande elite cidadina na sociedade colonial, que era composta pelos mais ferrenhos e fiéis representantes da potência colonizadora e do mundo

ocidental em Angola, designadamente todos quantos pertenciam à elite política (Governador-geral da colônia e governadores dos distritos, assim como os funcionários superiores da administração e do poder judicial) e a elite militar (oficiais e funcionários superiores das Forças Armadas, da Polícia de Segurança Pública e da Polícia Internacional de Defesa do Estado (PIDE)), assim como os dirigentes religiosos e os detentores das rédeas do poder econômico.

Eram todos eles brancos e possuíam indicadores elevados de poder, riqueza e prestígio. Eram portugueses (nascidos em grande parte dos casos, em Portugal Continental) ou estrangeiros, de camadas sociais elevadas nas respectivas hierarquias sociais. Moravam nos bairros nobres das cidades e tinham um estilo de vida ostensivo, difícil de seguir por aqueles que se situavam abaixo dessa hierarquia social.

Outra das suas características residia no fato de comungarem os mesmos valores culturais e ser idêntica a sua forma de pensar e de agir. Em função disso, e tendo em conta tanto o nível de vida, o modo de vida e o prestígio social de que gozavam os seus membros, como o fato de serem eles quem detinha o poder político-administrativo e econômico da colônia, pode considerar-se a grande elite cidadina como sendo um estamento (*estate, état, stand*). Tratava-se de um grupo fechado e estável, podendo falar-se da existência de uma acentuada consciência de *status* no seio dessa elite, que era reproduzida de geração em geração.

Era, pois, um grupo social bastante homogêneo, de difícil penetração para quantos o desejassem integrar. Os seus membros tinham preferências estéticas idênticas e estavam de acordo com a ordem político-social vigente. Estavam em condições de garantir aos seus filhos o que de melhor havia em termos de educação, saúde e recreio e procuravam fazer com que os seus descendentes contraíssem matrimônio apenas no seio desse estamento ou, melhor ainda, preferencialmente no Ocidente europeu.

No que se refere às nomeações de indivíduos que não pertencessem à grande elite para uma função administrativa que os levasse a integrá-la, estavam de acordo com uma série de requisitos de ordem cultural (estilo de vida e grau e de instrução), ideológica (a favor da colonização e da ditadura), religiosa, social e étnica.

Pertenciam à elite intermédia, os cidadãos que possuíam indicadores elevados em alguns dos critérios de diferenciação social, mas, ao mesmo tempo, estavam situados abaixo em pelo menos um deles. Evidenciavam-se aqui, por um lado, os administradores locais do Estado, os oficiais subalternos e os agentes da PIDE (Polícia Internacional de Defesa do Estado) e, por outro lado, os cidadãos africanos mais bem colocados na hierarquia social (por força, sobretudo, do seu elevado grau de instrução académica), que não se identificavam com qualquer dos grupos étnicos locais. Como se pode perceber, encontrava-se nesta camada social um número maior de portugueses nascidos em Angola, dentre os quais os integrantes de elite nativa que haviam alcançado elevados índices de instrução e prestígio sócio-profissional.

Deve-se ressaltar que, de uma maneira geral, o fator característico dos membros dessa elite intermédia, era, sobretudo, um nível elevado de instrução ou de rendimentos e de prestígio, além de um modo de vida característico dos cidadãos europeus, o que pressupunha uma grande identificação com a cultura europeia. Apesar de, em alguns casos, terem-se ouvido vozes discordantes com os métodos de dominação utilizados pela administração colonial, na generalidade estavam a favor da colonização e lutavam por mantê-la.

Tratava-se de um grupo relativamente homogêneo, no seio do qual havia, entretanto, uma grande luta individual pela ascensão na escala social, por intermédio do aumento dos rendimentos e do prestígio e aceitação social. Logicamente, estavam privilegiados, nessa luta, os indivíduos de raça branca, os que eram oriundos de Portugal Continental e os que residiam nos grandes centros urbanos. E, se por um lado os membros da elite intermédia lutavam isoladamente pela ascensão social, por outro lado procuravam (como camada social) distanciar-se cada vez mais de todos quantos se situavam abaixo deles, na hierarquia social.

A terceira das camadas sociais aqui descritas, era um grupo bastante heterogêneo e por essa razão designada de “elite dispersa” (DILOLWA, 1978:396). No entanto, apesar de entre os seus membros haver uma série de diferenças quanto aos critérios de diferenciação social, unia-os o fato de falarem português, terem uma profissão reconhecida pelo Estado e identificarem-se com uma pretensa cultura luso-angolana. Integravam a elite dispersa todos os cidadãos considerados «civilizados» que não possuíam elevados índices de riqueza, instrução e

prestígio. Tal grupo era ainda integrado, por funcionários públicos de baixo escalão (até ao posto de 3º oficial), independentemente da cor da pele, chegando até os operários não-qualificados, brancos.

Tratava-se de pessoas que pouco podiam fazer para diminuir os privilégios daqueles que se situavam acima deles, na escala social. Em face disso, tratavam de fincar a sua posição acima daqueles que não eram considerados «civilizados», sobretudo através da sua utilização como mão-de-obra. Por outro lado, lutavam por dar aos seus filhos a possibilidade de obtenção de um nível superior de instrução académica, que lhes permitisse ascender socialmente.

No antepenúltimo escalão dessa estrutura social situava-se um grande grupo de nativos que, em geral, se identificavam com um determinado grupo étnico e antes do ano de 1961, eram oficialmente considerados «indígenas». Também esse grande grupo estava internamente diferenciado, sobretudo em função do meio em que vivia.

Apesar de todos eles falarem a língua portuguesa, que era para a sua maioria a língua materna, pode-se considerar que utilizavam diferentes códigos sociolingüísticos, designadamente um código quase elaborado ou apenas um código restrito da língua portuguesa. Tudo indica que não houvesse, entretanto, nesta camada social, quem utilizasse um código restrito da língua portuguesa, com interferência de elementos das línguas africanas. (CARVALHO, 1991:82)

Segundo esse autor, a língua portuguesa era, então, o fator que determinava em grande medida a possibilidade de acesso à instrução académica, ao emprego e a uma série de outros bens socialmente desejados, assim como era fator determinante do nível de vida.

Pode considerar-se, também, que essa camada de pessoas que viviam ao redor das cidades, isto é, que residiam em zonas suburbanas, serviam, com o seu trabalho, o poder instituído e os integrantes das elites. Apesar de não terem acesso a colégios, tinham acesso a escolas primárias oficiais e (em menor grau) a escolas de nível superior ao primário. Além disso, também, não podiam recorrer a consultórios privados, mas tinham acesso a hospitais estatais – que existiam apenas nas cidades –, e a enfermeiros que exerciam a sua profissão nos subúrbios. .

Vinha, a seguir, um grupo de indivíduos que serviam às elites nas zonas rurais. A diferença em relação à camada anterior consistia no mais baixo nível de vida e na menor possibilidade de acesso aos bens desejados.

Se por um lado os integrantes deste grupo social podiam apenas tentar concluir o ensino primário, por outro lado os serviços sanitários a que tinham acesso eram de qualidade bastante inferior, já que nas zonas rurais, não havia sequer médicos para atender a população. As possibilidades em termos de recreio e diversão eram também menores. Para, além disso, os integrantes deste grupo social tinham menos possibilidade de acesso ao mercado de trabalho, devido ao fato de ser reduzido o leque de profissões que podiam exercer (DILOLWA, 1978:396).

Conforme caracterizados por Dilolwa, abaixo deles – no entender daqueles que estavam enquadrados na sociedade colonial central – estavam todos quantos viviam nas comunidades periféricas. De fato, estas pessoas viviam em comunidades com características diferentes das da sociedade central, do ponto de vista da organização político-administrativa, social, econômica e cultural. A estrutura social dessas comunidades já foi objeto de outro tipo de estudos.

Ao se falar de uma estrutura de classes na sociedade colonial angolana, tem-se em conta a necessidade de esclarecer aos futuros pesquisadores de assuntos correlacionados, que existem várias teorias a respeito da existência ou não de classes sociais, em sociedades africanas. SZCZEPANSKI, (1984:37) considera haver três grupos de teorias acerca da estrutura de classes em sociedades africanas, nomeadamente: (a) teorias a respeito da inexistência de classes sociais, (b) teorias que procuram justificar a existência de classes sociais devidamente consolidadas, (c) teorias que tratam da existência de classes sociais num estágio inicial de criação e desenvolvimento. Acredita-se, no que diz respeito à sociedade colonial angolana, estar este último grupo de teorias mais de acordo com a realidade, uma vez que considera que as classes sociais estão, nessas sociedades, *in status nascendi*, isto é, se iniciando e florescendo.

Os grupos com características de classe social são, por definição, categorias do domínio econômico. Segundo Weber, (1946:85), no sistema capitalista, as classes sociais surgem como resultado do funcionamento do mercado de bens e do mercado de trabalho. Se se

tiver em conta o já referido fato de haver relações de produção do tipo capitalista na sociedade colonial angolana, e considerar que estava aí em curso um processo de urbanização e industrialização, pode-se considerar a existência de grupos sociais que tinham como fator de diferenciação o fato de os seus integrantes possuírem meios de produção ou disporem apenas da sua força de trabalho. Aos grupos sociais desse tipo podemos chamar classes, do ponto de vista de teoria weberiana, enquanto que para Carvalho:

Trata-se de grupos que estavam ordenados de forma hierárquica, cujos integrantes estavam associados às grandes instituições sociais. Essa associação determinava um enquadramento diferente do ponto de vista político, econômico, religioso e cultural, por outro lado, os membros de cada um desses grupos sociais identificavam-se mutuamente e tinham consciência do lugar que ocupavam na sociedade. (CARVALHO, 2003:80)

É importante observar um aspecto controverso, que origina a apresentação de dúvidas a respeito da existência de classes sociais em sociedades africanas – o da identificação étnica. O fato de, por exemplo, um operário bakongo¹⁰ se identificar com o seu grupo étnico, não implica que ele não se alie a um outro operário que se identifica com a nação portuguesa, na luta pela melhoria das suas condições de vida e de trabalho. Além disso, se nas sociedades industriais desenvolvidas, a identificação familiar ou comunitária não constitui barreira à identificação de classe, por esse motivo e de igual forma nas sociedades centrais africanas, a identificação com o grupo comunitário ou tribal não constitui barreira à identificação de classe. Trata-se de duas categorias de análise diferentes, que não têm necessariamente de colidir uma com a outra.

Recapitulando, considera-se aqui haver classes sociais na Angola colonial, que estavam num estágio inicial de consolidação e se desenvolviam em dependência do desenrolar do processo de urbanização e industrialização. Não consideramos a existência de classes sociais nas comunidades periféricas, como o fizeram outros autores, para os quais existe um só tipo de sociedade em Angola. Antes de nos referirmos à estrutura de classes da sociedade central angolana, no ano de 1970, é preciso dizer algumas palavras acerca do emprego da mão-de-obra.

¹⁰ Etnia de Angola.

Angola era, em 1970, um país agrário. Dez anos antes, 69% da população ativa estava empregada no setor agrícola, 19% no setor do comércio e serviços, e apenas 12%, no setor industrial”, dados da Divisão Provincial dos Serviços de Estatística (DPSE, 1980: 42.) A estrutura de emprego da mão-de-obra modificou pouco nesses dez anos, demonstrando ser lento o processo de industrialização. Segundo estimativas da Organização Internacional do Trabalho, a população ativa estava assim distribuída: em 1970, 64% trabalhava no setor agrícola, 22% no setor de serviços e 14% no setor industrial. (DPSE, 1980:77).

Como se pode verificar, no início da década de 1970, apenas a sétima parte da população ativa de Angola trabalhava no setor industrial, quando pouco menos de dois terços dessa população vivia do setor agropiscatório.

Em relação ao enquadramento dos cidadãos economicamente ativos da sociedade central na estrutura de classes, podem ser considerados os critérios a seguir: a) propriedade dos meios de produção; b) modalidade de emprego; c) caráter do trabalho; d) qualificações profissionais; e) exploração do trabalho de outrem no ramo da economia.

Surgiram as regiões libertadas, onde uma nova sociedade, livre da exploração, era construída no dia-a-dia, penosamente, pelo próprio povo, dirigindo-se a si mesmo, com dignidade e com fé serena no futuro. Assistiu-se, então, a um fenômeno inverso: a sociedade colonial, que não tinha cessado de se alargar desde 1482, começou então a retrair-se à medida que as áreas libertadas alastravam. Juntamente com aquele fenômeno (alargamento das zonas libertadas) foi sendo implementada a proposta pedagógica do MPLA.

Assim, ao tratar-se da proposta pedagógica do Movimento Popular de Libertação de Angola, é mister fazer-se referência ao Programa mínimo desse partido, na condição de Movimento aglutinador de todas as forças que estiveram interessadas na luta pela independência de Angola, e se envolveram com toda a energia para concretizar os objetivos por si traçados. Desse programa mínimo, deve-se fazer uma análise da proposta educacional nele contido, porque se tornou o guia reitor das posteriores atividades desenvolvidas depois da independência da nação angolana.

Quanto ao tratamento das questões inerentes às ações culturais, consta no manifesto do MPLA aprovado em 1956, o seguinte: alfabetização das massas indígenas, recrutamento os seus militantes, para a atividade educacional. No programa mínimo do MPLA, também constavam outras prioridades sociais, como a Assistência social, saneamento básico assistência medica, problemas subsidiários, criação de escolas primárias.

2.2. A educação nas zonas libertadas do MPLA

A revolução cultural é uma condição indispensável para o êxito da solução do problema nacional. Para resolver este problema não basta igualar os direitos de todos os povos. É preciso conseguir a sua igualdade real em todas as esferas da vida, especialmente na esfera de desenvolvimento cultural. No entanto, neste setor, o atraso dos povos outrora oprimidos é especialmente notável. (LENINE, 1981:17)

Ao se analisarem as propostas de educação do MPLA, tornou-se necessário buscar as bases e os fundamentos do êxito de tal programa, visto que Angola se encontrava dominada pelo colonialismo português, o qual exercia uma brutal repressão sobre seus povos, não permitindo tampouco que movimentos de qualquer natureza intercedessem a favor dos nativos, principalmente o MPLA.

A luta pela libertação nacional, ainda que tenha sido apoiada massivamente pelo povo, foi organizada no início, pela pequena burguesia descontente, lutando contra muitos dos seus elementos pela manutenção dos seus privilégios de classe. A composição social do povo, nessa fase histórica, assim o exigia efetivamente e, ao longo da luta, foram-se evidenciando as divergências de pensamento entre “os que se identificavam com o proletariado e o campesinato e aqueles que não desejavam mais do que substituir a burguesia portuguesa” (MPLA-PT, 1977c: 11).

A história do MPLA mostra que, desde cedo, o Movimento sentiu a importância e a necessidade da educação para o avanço da própria luta. As afirmações de Neto em 1978 de que a educação era uma condição político-ideológica básica para o sucesso das atividades

revolucionárias em Angola, permitindo ainda que os militantes e as massas em geral tivessem uma visão não só da realidade angolana como do mundo, são reforçadas pela plataforma programática de governo aprovada pelo MPLA, e se pode o seguinte:

a visão do mundo não é um estado que se alcança com determinado nível de instrução nem é característica dum determinado período. O começo da visão científica do mundo é progressivo; é um processo em que a característica fundamental é o desenvolvimento permanente sob a influencia das circunstancias da vida e do processo educativo, instrutivo organizado. (MPLA, 1977b:11)

Assim, para o MPLA, além de ter enfrentado fisicamente o colonialismo, que tinha marginalizado as populações indígenas do processo de construção da historicidade, um outro desafio lhe era patente: o relacionado com a formação dos seus militantes e da população das zonas libertadas. Os povos de Angola, na sua totalidade, sofriam as conseqüências do regime colonial referente ao processo de educação. A educação era privilégio de uma minoria, geralmente angolanos descendentes de europeus e alguns bastante reduzidos dos considerados assimilados, sendo, esses últimos, os que renunciavam à sua cultura e tradições dos seus antepassados.

Nesse sentido, os membros do Movimento Popular de Libertação de Angola, em sua maioria, eram analfabetos e semi-analfabetos,¹¹ o que se traduzia como um problema também para o MPLA, visto que tal composição se formava por angolanos de etnias diferentes e cujo uso de suas línguas maternas dificultava a unidade interna do movimento. Isso implicava a necessidade de se implantar um sistema de educação paralelo ao sistema colonial, que abrangesse os militantes e as populações das localidades controladas pelo MPLA (Zonas Libertadas), no sentido de se ampliar o combate contra o analfabetismo.

O Programa do MPLA para a nova forma de educação devia permitir a apropriação duma “nova maneira de pensar e agir”, própria à organização da produção e do consumo de autônomos, à promoção de um desenvolvimento caracterizado pela melhoria das condições de vida e capaz de conferir-lhe um papel dirigente, nos locais libertados, e já pensando nas responsabilidades de construir uma nova sociedade – a “sociedade socialista”. É assim que a

¹¹ considerando aqui o termo analfabeto, para os angolanos que não dominavam o idioma português.

educação por eles oferecida deveria diferenciar-se da do colonialismo, em que se priorizavam os cidadãos europeus, assim como também se procurava fazer com que os angolanos tivessem um poder crítico em relação aos conteúdos oferecidos na educação formal proporcionada pelo regime político português.

Foi elaborado o manual de alfabetização do MPLA, cujo autor era o guerrilheiro Carlos Rocha Dilolwa, e esse manual foi usado em todo o processo de alfabetização, durante o período da primeira guerra de libertação nacional e, depois, durante a segunda guerra de libertação nacional. Seu uso era flexibilizado à realidade nacional dentro das suas múltiplas diferenças regionais. E nas mesmas circunstâncias, o MPLA elaborou manuais e cartilhas de alfabetização em Línguas nacionais (por muitos chamados de dialetos) ainda tendo em vista realidade nacional. Esses manuais e cartilhas lançam o repto para a luta de libertação nacional, unidade do território, e combate ao tribalismo. Muito atenciosamente, o MPLA procurou mostrar aos militantes e ao Povo, os males do tribalismo e do racismo e, por conta disso, NETO, (1986: 29) dizia que “o nosso Povo, dividido em agrupamentos regionais, é também um Povo dividido em distintas classes sociais, cada uma delas com as suas preocupações e com as suas aspirações”.

Voltando à abordagem da alfabetização, ressalta-se que havia algumas dificuldades no que se refere à metodologia empregada nas cartilhas, por se tratar de nova experiência no processo de alfabetização. No entanto, se é verdade que, do ponto de vista político, a cartilha atingiu os seus objetivos, o mesmo não se poderá dizer em termos de alfabetização propriamente dita. Ela apresentava, várias dificuldades e insuficiências e uma das que se revestiam de maior importância foi, sem dúvida alguma, a da língua. A língua veicular é o português e, muito embora no processo alfabetização tenha priorizado os elementos engajados na produção, e estes falassem normalmente à língua portuguesa, não deixava de ser verdade que, de uma forma geral, esses indivíduos e seus convívios se baseavam na língua-mãe. A cartilha foi sendo, pois, constantemente aperfeiçoada, de forma a corresponder, cada vez mais, às necessidades das populações de Angola.

Para todas as posteriores reformas das cartilhas e dos manuais, alguns alfabetizadores emitiram suas opiniões, afirmando que a cartilha apresentava algumas lacunas.

Algumas das idéias apresentadas pelos alfabetizadores foi o fato de que, de determinados sons, por vezes difíceis para o alfabetizando, constavam nas cartilhas poucos exemplos.

Nas zonas libertadas, a formação era fundamentalmente ligada à alfabetização, considerada como uma prioridade a combater ao mesmo tempo o regime opressor. A formação acadêmica nos Centros de Instrução Revolucionária (CIRs), não possuía certificado, pois sua tarefa principal era meramente a de tirar os nacionalistas, enquadrados no MPLA, da situação de baixa instrução e escolaridade. Mas o trabalho político do MPLA foi tão “ingente, que no espaço de poucos anos transformou os homens, catapultou a sua visão do mundo e construiu militantes revolucionários conscientes. Criou ali uma marca do caminho para o Homem Novo” (SILVA, 1974:40).

A resposta concreta e decisiva ao regime colonial português deu-se quando a organização nacionalista, o MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola), sediada no Kongo Brazzaville, e no Zaire (hoje Congo Democrático), decidiu constituir-se numa frente contra o colonialismo português, iniciando a luta armada em fevereiro de 1961. O MPLA simbolizava, naquele momento, o culminar de um processo de resistências seculares do povo angolano, conduzidas isolada e localmente contra o colonialismo de quinhentos anos.

No entanto, por outro lado, essa época marcava o início de novos desafios, uma etapa de contradições de outro tipo. Não se tratava, apenas, de conduzir militarmente a luta pela liquidação total e completa do colonialismo, mas de iniciar, ao mesmo tempo, o processo de construção e consolidação da unidade nacional, numa dimensão político-cultural mais abrangente para a edificação de um Estado-Nação. Pouco antes do início da luta armada, havia, nos dirigentes, a consciência de que a tarefa não se restringia a mobilizar e a organizar as massas para a luta iminente, mas que essa organização devia efetivar-se com os olhos postos no futuro, como testemunha (LARA, 1997:39).

Em 1967, decorridos seis anos do início da luta armada, Agostinho Neto, então Presidente da MPLA, refletia, com os militantes e simpatizantes do Movimento, sobre o significado das tribos ou grupos étnicos angolanos na luta de libertação nacional. A preocupação principal de Angola era a consolidação da unidade interna. E fazia ver que não havia antagonismos entre a realidade de vários grupos étnicos e a Unidade Nacional, “que esta era uma construção político-cultural de todos os angolanos e a luta de libertação nacional um

processo de criação de uma nova realidade” (Idem, 1997: 79).

No decorrer da luta, sobretudo no período de 1967-1969, vários acontecimentos e várias crises no seio do MPLA foram mostrando que a construção da unidade nacional era um processo de contradições. Surgiram movimentos separatistas que culminaram com a saída de altos dirigentes do MPLA; divergências políticas sobre a estratégia militar, a definição do inimigo e a participação dos brancos na luta; divergências ideológicas e teóricas sobre o modelo de desenvolvimento econômico, a emancipação da mulher e a sua participação na frente de combate e, mais tarde, sobre o tipo de ensino a adotar nos Centros de Instrução Revolucionária das zonas libertadas.

Essas contradições e conflitos contribuíram para configurar o MPLA como mais do que uma organização militar, em um processo endógeno voltado para a transformação da própria sociedade angolana. Esse processo iria realizar-se mais nas zonas libertadas, no convívio mais próximo entre dirigentes, militantes e as populações, no confronto entre o homem ainda com a mentalidade colonial e tradicional e o novo tipo de homem em formação.

Assim, além de enfrentar fisicamente o colonialismo, que tinha marginalizado as populações indígenas do processo de construção da historicidade, juntavam-se as contradições internas. Outrossim, desenvolve-se paralelamente o novo sistema de organização escolar, no qual já se desenha a configuração do futuro sistema nacional de Ensino.

A questão fundamental, agora, consiste em saber em que medida a luta de libertação nacional, liderada pelo MPLA, abriu, realmente, espaço para o Povo participar no processo de construção da historicidade, tendo em conta a diversidade cultural da sociedade. Cabe ressaltar que foi a partir do novo processo que se viabilizaram e integraram a nova educação e a nova cultura.

À medida que a guerra de libertação nacional foi avançando, foram surgindo e sendo ocupados pelo MPLA, territórios fora do controle da administração portuguesa, os quais passaram a ser denominados de “zonas libertadas”. Nessa medida, conforme analisa Gasperinni,

O sucesso político e militar consolidava-se e estendia-se a novas zonas quando o movimento de libertação, uma vez tornado dominante, conserva e aprofunda a sua hegemonia cultural. Neste processo, a escola gozava de um

papel preponderante. (GASPERINNI, 1984:37)

Em dez anos, essas zonas estendiam-se, nas Províncias de “Kabinda, Zaire, Bengo, Moxico e Kuando Kubango, aproximadamente, entre os paralelos 11,5' e 16'. Vivia nessas zonas aproximadamente um milhão de habitantes” (Id. 1997:260). Progressivamente, à medida que esse processo se desenvolvia, surgiam as zonas libertadas e semilibertadas, isto é, zonas onde a totalidade da vida das massas dependia da orientação do MPLA, onde no cotidiano se aplicavam as suas palavras de ordem. Assim, uma nova situação qualitativa e com novas exigências se criava.

Ao mesmo tempo, com a transformação da luta armada em Revolução, e à medida que o processo de libertação nacional, assumido como processo de criação de uma nova realidade, se ia consolidando – e esse é o que se pode compreender como um dos grandes valores da revolução – tais zonas iam-se constituindo em lugar, momento e espaço de perspectivação de projeto de uma sociedade nova e de exercício do poder. Poder esse que, por sua vez, exigia mudanças de ideologia e de vida, de aprendizagem de novos valores, isto é, valores libertos da base do racismo, do tribalismo, do regionalismo e de qualquer outro tipo de preconceitos negativos (MPLA, 1977a:09), mas, sobretudo, tornava-se espaço de forja de unidade nacional (Idem, 1977a:11-12), a partir de um novo tipo de relações sociais de trabalho.

Foram-se construindo, através de um trabalho produtivo e humano, bases da angolanidade, dando, assim, à luta de libertação uma dimensão cultural. As zonas libertadas deixavam de ser espaço restrito a um grupo, a uma categoria social, a uma comunidade linhageira ou aldeã, para tornar-se espaço nacional mais aberto, embora não sem contradições, caminhando para relações sociais trans-étnicas e intra-raciais. Seria esse o sentido da célebre frase de Samora Machel: “Morra a tribo, para que nasça a Nação” (MACHEL, 1970:4). Nesse espaço nacional começavam a cruzar-se todos os agrupamentos e as camadas sociais para a construção de uma real identidade cultural, a angolanidade, e de uma racionalidade coletiva de desenvolvimento.

O que dava valor às zonas libertadas não era o seu desenvolvimento físico e territorial, mas o fato de elas serem a configuração dum campo da historicidade que ia delineando a identidade angolana, a personalidade do povo nas personalidades pessoais. No

entanto, e os dirigentes do MPLA tomaram consciência do novo fato histórico e o seu discurso é reforçado nos documentos do Movimento como a idéia fixa e absoluta da expulsão dos colonialistas colonizadores. Essa orientação política se expressa nos seguintes termos, “predomina na sua utilização o sentido quase literal de libertação da presença física da administração portuguesa” (MPLA, 1977b:09). Ora esta libertação só constituía um aspeto do sentido das zonas libertadas; assim, para o MPLA, o conceito referia-se às transformações das relações sócio-econômicas nas zonas controladas por si.

Contrariamente ao sentido quase literal, esse último significado implicava que o processo de transformação fosse o resultado de lutas cujo êxito final não podia ser considerado como automaticamente obtido. Como há uma tendência em generalizar a partir das transformações mais radicais e excepcionais, acaba por se transmitir uma idéia distorcida do processo. Portanto, é preciso interpretá-las dentro da dimensão política profunda e revolucionária da luta. Sob o ponto de vista cultural, a luta de libertação transformava as zonas libertadas, ao mesmo tempo, em espaço de destruição da maneira de viver colonial e da mentalidade aldeã, em si fechada a afinidades étnicas e regionais, e espaço de construção de uma nova mentalidade. Observa-se, com a leitura dos documentos do MPLA apresentados ao Congresso de 1977, que o essencial das zonas libertadas era a destruição das estruturas de dominação e opressão e exploração do Povo e a edificação de novas formas de Poder, servindo o interesse das massas.

As zonas libertadas eram mais um espaço de mudança de mentalidade pela transformação das relações sociais de trabalho do que um projeto de transformação material imediata das populações. De novo, importa aqui retomar a distinção entre a dimensão físico-econômica do trabalho e a sua dimensão antropológica. Pela própria natureza das zonas libertadas, era inevitável uma organização da vida das populações que garantisse a satisfação das necessidades básicas e cotidianas (LARA, 1997:42). Era na linha da necessidade que se colocava, entre outras, a questão de organização e administração das populações, fazendo frente aos problemas que apareciam como imediatos e requeriam resoluções concretas e claras.

Nas condições de luta, não se podiam esperar grandes resultados da produção material – embora, por vezes, houvesse excedentes em alguns momentos e faltas noutros. A

menção de excedentes é importante para o MPLA, pois se enquadra na teoria da divisão do trabalho, pela qual o MPLA, no poder, vai explicar a origem das contradições internas, as quais, durante a luta armada, terminaram com a demarcação da ala dita revolucionária e da ala considerada reacionária, que se desenvolvera em 1977 e cindiu o movimento, tendo-o conduzido a uma tentativa de golpe de Estado. Essa mesma teoria, aliada à teoria da desigualdade, permitiria ao MPLA justificar a necessidade da organização de um Partido e de um Estado fortes, capazes de dirigir a Revolução e a sociedade e acabar com as crescentes diferenças de riqueza.

É mais na dimensão antropológica do trabalho “este entendido numa forma em que pertence exclusivamente ao Homem” (MARX, 1988:142) que as zonas se tornavam embrião de uma nova sociedade, na medida em que nelas se moldava a construção de sociedade sem exploração e de um poder popular, permanentemente articulado com a base social, na coordenação de ação resultante do entendimento, para a satisfação das suas necessidades físicas e espirituais. Acredita-se, com base ainda nos documentos do MPLA, que a concepção da produção e do seu papel foi profundamente modificado nessas zonas. Elas deixaram de ser vistas apenas como uma necessidade para a sobrevivência, para serem concebidas como o instrumento decisivo de transformação da sociedade, das bases materiais duma vida melhor, sendo também assumidas como uma fonte fundamental para o enriquecimento do pensamento e para a sua transformação.

Na prática, nesse novo espaço cultural, efetuavam-se regularmente reuniões populares onde se discutiam os diferentes problemas e se determinava a via justa para resolvê-los. Dirigindo-se aos militantes, Neto ensinava, dizendo que as massas aprendiam a basear-se nas próprias forças libertando, assim, a sua imensa energia criadora. Aprendiam a trocar e a sintetizar experiências, a analisar situações, a tomar consciência dos seus interesses. Dessa maneira, resolviam os problemas, dirigindo eles próprios a sua vida. Na prática, assumiam o seu papel histórico, aprendiam a exercer o Poder. Confirmando os ideais de Neto os documentos do Movimento afirmam que “As nossas zonas tornaram-se, efetivamente, zonas libertadas da maneira de viver do colonialista. O poder pertencia e era exercido pela larga maioria” (MPLA, 1987:146-147).

Os métodos de trabalho consistiam na discussão coletiva com o Povo, ou seja, na construção do entendimento à base do diálogo “sobre os métodos de aumentar, diversificar e melhorar a (...) produção, na síntese constante e coletiva das (...) experiências positivas e negativas” e na “tomada de decisão em comum sobre o método de repartição dos frutos da produção tendo em conta as necessidades quer da guerra, quer da elevação do nível de vida das largas massas” (NETO, 1987: 28).

Nas zonas libertadas, era gerada uma força – mesmo que embrionária – do Estado Popular, defensora dos interesses das classes mais exploradas e oprimidas da sociedade. Esse Estado não se encontrava distanciado do Povo, nem se impunha a ele. Pelo contrário, ia ao encontro de suas necessidades imediatas e dos seus anseios mais profundos de liberdade e democracia, de maneira a agir na base de ordens legitimadas pelas comunidades das zonas libertadas.

Era nesse espaço que se procedia à reforma do ensino e ao seu desenvolvimento: criava-se, difundia-se uma nova cultura e organizava-se um novo tipo de educação escolar. Uma nova cultura, por exemplo, de trabalho de conjunto dos chefes militares, entre pessoas de várias tribos; novo tipo de relacionamento entre homem e mulher, entre adultos e novos interpelando as populações sobre os seus hábitos e o que consideravam valores culturais; uma nova forma de ver o trabalho manual e sua ligação com o trabalho intelectual. Assim, também aprendiam a superar “atritos” derivados de posições teórico-práticas divergentes com relação a várias questões, como de objetivos, conteúdo, alcance e estratégia da luta e da emancipação da Mulher.

Faziam assim, das zonas libertadas espaço de clivagem de tendências políticas divergentes existentes no seio da própria Direção do MPLA, quer dizer, nas zonas libertadas podiam discutir todos os problemas ligados à política social, econômica, militar e jurídica e produtiva. Havia a necessidade de se definir, por exemplo, sobre o tipo de poder (definição sobre a opção de sociedade a ser instaurada em Angola independente: capitalismo ou socialismo) e o tipo de guerra (se guerra popular prolongada ou guerra de resultados imediatos, tipo de militantes separando políticos, vocacionados para administração civil da sociedade, dos “militares para o combate”, sobre o tipo de ensino, etc.). Nesse espaço cultural construía-se um mundo de vida dinâmico e de contradições e forjava-se um novo tipo de educação.

2.3. Os Centros de Instrução Revolucionária (CIR)

A libertação nacional tem de ser uma etapa para a realização de uma forma mais vasta de libertação, que é a libertação do homem. (NETO, 1985:26).

Na retaguarda da guerrilha fundam-se os primeiros Centros de Instrução Revolucionária, nos quais se lecionavam as primeiras séries de ensino, juntamente com a formação guerrilheira.

Assim, em 1965, por Orientação do MPLA, foi criado em Kabinda o primeiro CIR – Centro de Instrução Revolucionário e nomeado o seu 1º Diretor, o Político-militar, Fernando Brica, integrante do Esquadrão “Kamy”, cujo Comandado foi Benigno de Oliveira Vieira Lopes (Ingo). Para as funções de Subdiretor foi nomeado Gilberto Teixeira da Silva (Jika) e, dentre os professores, destacavam-se Carlos Rocha (Dilolwa), David Moisés (Ndozi).

Em finais de 1966 e princípios de 1967, foi criado o 2º CIR na Segunda região político-militar, sob o comando do Monstro Imortal e nomeado como diretor, Lourenço Casimiro, coadjuvado pelos instrutores e professores, António Teixeira (Nito Teixeira) Alves Bernardo Baptista (Nito Alves) e Benigno de Oliveira Vieira Lopes (Ingo). Faziam ainda parte do elenco de instrutores, nessa ocasião formados na China: Xietu, Ludi Kissassunda, Kito, André Santana Pitra (Petroff), Dangereux, Mundo Real e Zorro. Destacaram-se ainda, nesses centros de instrução, Maria Mambo Café, Lúcio Lara,¹² e Pepetela.

¹² Lúcio Lara (nome de guerra "Tchiwecà") ainda ocupava o posto de deputado no parlamento unicameral angolano. Nasceu em Nova Lisboa (atualmente capital da província do Huambo) em 9 de abril de 1929, de pai português e de mãe angolana mestiça. Em 1947, depois da escola secundária, Lara vai para Portugal prosseguir seus estudos universitários, no mesmo ano que o futuro presidente Agostinho Neto. De 1954 a 57, trabalha no Colégio Moderno como regedor de estudos e professor substituto de Física e Química. Em abril de 1960 chega a Conacry, capital da Guiné, onde dá aulas no liceu e passa a integrar o Comitê Diretor do Movimento de Libertação de Angola (MPLA). De acordo com o professor Jean-Michel Mabeko Tali, “Lúcio Lara acabou por simbolizar, em comum com Neto, e sozinho depois da morte deste, tanto aos olhos dos detratores como aos dos simpatizantes, todos os erros e todos os dissabores políticos acumulados ao longo dos anos desde a época da luta de libertação nacional - mas também todo o capital simbólico e todo o prestígio de que o MPLA gozou junto das populações africanas, pelo menos até a morte de Neto, de quem parecia ser o braço direito. Apresentado durante muito tempo como o ideólogo do MPLA, ocupou, desde 1960, na direção política do movimento de libertação e, depois, do Partido-Estado (Comitê Director - de 1960 a 1974 -, Comitê Central - desde 1974), ao longo da sua carreira política, sucessivos postos essenciais, como o secretariado da organização e da formação de quadros (Lúcio Lara continua atualmente a ser a mais rica memória viva da história do MPLA." *Dissidências e poder de Estado: o MPLA perante si próprio* (1962-1977). Luanda: Editorial Nzila, 2001, vol. 1, 474 p. (p. 93).

Para uma maior operacionalidade, o MPLA criou, no seu quadro orgânico, o Departamento de Quadros, que organizou durante muito tempo o primeiro sistema de Diretrizes e Bases da Educação, o qual veio a constituir o primeiro embrião da reforma educacional levada a cabo depois da Independência de Angola.

Como se pode perceber, para o desenvolvimento da educação nessas condições, não foi possível construir infra-estruturas definitivas para apoiar o processo da educação, mas foram construídas em algumas zonas, cabanas ou barracas para que as crianças e adolescentes que não estivessem diretamente engajados na guerra de guerrilhas pudessem estudar em tempos de relativa calma dos ataques furibundos do exército colonial português aos acampamentos dos guerrilheiros.

Quando as condições assim não o permitiam, eram apenas utilizadas as copas das árvores, improvisando assentos de madeira, e o pé da árvore servia de sustentação do quadro verde ou negro (ardósia) para o exercício pedagógico. Ali os alunos aprendiam as primeiras letras em meio ao fogo cruzado das metralhadoras dos portugueses e compreendiam a grandeza da sua luta pela liberdade com a experiência e o risco permanente de perder a própria vida.

Paralelamente ao processo de ensino no interior das florestas, introduziu-se o rádio como meio de propagação da luta e da ampliação do ensino à distância. Fundou-se o programa *Angola Combatente*, que possuía emissões em Português e nas demais línguas e dialetos nacionais. Com o uso das línguas e dos dialetos nacionais, a comunicação e o alastramento da luta através da adesão popular fizeram com que o processo caminhasse relativamente mais depressa, pois, se durante quinhentos anos os angolanos tiveram poucos êxitos na sua luta pela liberdade, durante os primeiros cinquenta anos da segunda metade do século XX, as evidências de um acirramento da luta pela independência eram já bem claras.

Simultaneamente ao sistema de educação que o MPLA implantou nas zonas libertadas para a população e seus militantes, no sentido, principalmente, de alfabetizá-los, constando, ainda, nos programas do MPLA, a formação político-ideológica dos seus militantes e isso era feito nos centros de instrução revolucionária os quais dependiam de igual forma da

educação já referida ao departamento de Quadros do MPLA.

A disciplina de atividades produtivas tinha também por objetivo desencorajar (...) atitudes reacionárias de elitismo de uma minoria “esclarecida” de estudantes. Neste sentido, o trabalho tornava-se, ele próprio, uma categoria epistemológica fundamental na concepção de educação nos Centros de Instrução. O conhecimento objetivo da realidade social e o critério de avaliação do verdadeiro engajamento do indivíduo na revolução constituíam-se pela mediação do trabalho. O trabalho dava conteúdo à práxis revolucionária, tornava possível o conhecimento objetivo do próprio homem, ligando o homem à natureza e aos outros homens. Em suma, ia-se formando a consciência de que o trabalho dá conhecimento ao homem e dimensão de historicidade à ação humana.

A solidariedade – definida como um dos princípios fundamentais da política internacional do MPLA – foi sempre integrada na educação política do povo, em geral, e nos programas de ensino, em particular (MPLA, 1983:160). Dessa forma, organizando-se e funcionando de acordo com esses princípios básicos, a escola era projetada para ser “a base para o povo tomar o poder” (AGOSTINHO NETO, 1974:16), o que incentivava a transformar a escola em centro de exercício de democracia e nela se procurava aprender a dispor a ciência a serviço da libertação da terra e dos homens.

A escola desenvolvia um ensino integrando nos seus programas atividades produtivas, com vistas a criar, nos alunos, amor e apreço pela classe trabalhadora, tornar a escola auto-suficiente (auto-abastecimento em alimentos) e combater, nos alunos, o espírito parasitário e a atitude elitista. Dado o contexto de guerra, este princípio de educação pelo trabalho manual, como forma de integrar o aluno na sociedade de produtores, estendia-se à participação na própria luta armada, quando fosse necessário. O professor devia criar nos estudantes um espírito de integração na ação armada; o estudante devia ver, no guerrilheiro, um irmão mais velho, devendo existir laços estreitos entre estudantes e guerrilheiros. O aluno devia desenvolver um espírito guerrilheiro, participando em várias tarefas ao lado do guerrilheiro.

Na prática, segundo Nyasengo (1986:19), o tempo do aluno estava distribuído em 6 aulas diárias de 45 minutos cada uma, ou seja, mais ou menos 4 horas de estudo, produção

agrícola e artesanal (2 horas), atividades esportivas (1 hora). Os alunos mais crescidos participavam também na construção de abrigos e da alfabetização de adultos, praticando-se, assim, a ligação escola/comunidade, escola/produção, dando à escola um caráter politécnico.

Era obrigatório o treinamento militar dos professores e dos alunos crescidos, adaptado à idade de cada um, preparando-os para qualquer eventualidade de guerra. Pretendia-se moldar, deste modo, a figura do Homem Novo, que devia ser, ao mesmo tempo, produtor, combatente e mestre:

Enquanto o aluno estava a estudar, tinha também a tarefa de produzir; nos dias em que havia incursões do inimigo, ia ao combate juntamente com os soldados e professores. Recebia também tarefas de orientar reuniões com outros alunos e às vezes com populações das áreas vizinhas do Centro. (NYASENGO, 1986:19)

Os professores eram recrutados sob o princípio segundo o qual aquele que tinha estudado devia ensinar o que sabia àqueles que não sabiam ou sabiam menos. Visava-se resolver, em parte, o problema da falta de professores para o elevado e crescente número de alunos e a conseqüente superlotação das classes, que atingia a relação de 80 a 100 alunos por professor (*Angola Hoje*, 2005:7). Como esses professores possuíam um nível baixo de conhecimento, era realizada todos os meses uma reunião de professores, para a preparação conjunta das lições para as três semanas seguintes (Idem: 7), seminários de aperfeiçoamento pedagógico, “onde se discutiam todos os problemas do ensino e se faziam planos e programas para o ano seguinte” (NYASENGO, 1986: 16 e 23).

Aprendia-se a recorrer às próprias forças e à iniciativa criadora para fazer face à falta, por exemplo, de material didático. Ensinava-se a utilizar, por exemplo, pedaços de mandioca seca para escrever no quadro, desenhar o mapa geográfico no chão, organizavam-se “salas de aula” debaixo das copas das árvores. Essa experiência educacional foi caracterizada pela relação dialética entre a educação tradicional, ou seja, a recusa dos aspetos negativos da tradição e do sistema de educação colonial (relação novo-velho) e da síntese das transformações operadas no novo modo de pensar, sentir e agir.

Foi essa capacidade de síntese dos contrários e ao mesmo tempo de superação dialética, realizada no mesmo espaço de dialeticidade cultural das zonas libertadas, que

permitiu ao MPLA avançar na luta e lançar as bases para a organização de um sistema de educação em nível nacional.

2.4. A formação marxista ideológica

A formação ideológica marxista é parte indispensável da formação não apenas do guerrilheiro, do soldado popular crítico e revolucionário, do combatente angolano pela libertação e independência do seu país, mas, sobretudo, do novo homem e da nova mulher angolanos.

A formação marxista por intermédio do sistema educacional é, sem dúvida, o paroxismo do trabalho pedagógico levado a termo pelo Centro de Instrução Revolucionária – CIR – sem o qual o revolucionário seria apenas um simples e inconseqüente ativista, um revoltado e não um rebelde, com vento a favor e sem saber a que porto se dirigir.

Assim, neste tópico, faço referências às bases teórico-metodológicas que sustentam o sistema nacional de ensino, colocando também de parte a questão da ideologia que fundamenta as referidas bases, lembrando as palavras de Samora Machel, quando diz:

Todas as sociedades criam os mecanismos de que necessitam para garantir a manutenção dos interesses da classe dominante. Neste contexto, a educação tem um lugar destacado pelo caráter ideológico que lhe é inerente. Como uma ação organizada da sociedade, a educação é o instrumento de que ela se serve para transmitir as suas experiências e os seus conhecimentos às novas gerações, manter e desenvolver as suas estruturas econômicas e sociais, os seus valores, a sua cultura (MACHEL, 1970:07).

Partindo desse pensamento, torna-se imprescindível fazer uma análise do fenômeno ideológico, como um dos componentes da superestrutura, do qual o MPLA não podia abrir mão no desenvolvimento da luta revolucionária e, por isso, é também imperioso trazer essa discussão para uma melhor compreensão da natureza e das características do Movimento de Libertação e da luta anticolonial e antiimperialista por ele encabeçada.

Esta abordagem pode ser feita em vários níveis, mas, dada a sua vastidão, cingo-me ao nível macro-educacional pesquisando pormenorizadamente certos fundamentos teóricos que

embasaram o sistema de ensino então instaurado, buscando caminhos e referências teóricas que possibilitassem a formulação de novas propostas o mais racional possível, na base do materialismo dialético e histórico, para a melhoria do trabalho de organização do Sistema Nacional de Ensino.

O MPLA partia do pressuposto de que o processo de formação do indivíduo sofre intervenções de diversas ideologias, correntes filosóficas e grupos religiosos constituídos ao longo de toda a história da humanidade. Nessa lógica, o MPLA percebeu a necessidade de introduzir o marxismo-leninismo na formação intelectual dos angolanos, como prerrogativa à luta para a libertar todo o território nacional do jugo colonial português e à construção da sociedade socialista.

A importância do estudo, por exemplo, da ideologia do marxismo-leninismo pelas massas populares deve-se ao fato de que, segundo o MPLA, essa ideologia serviria como linha de ação ou guia para a luta. Em outras palavras, essa ideologia serviria para propagar a necessidade histórica da revolução e seus quadros deveriam estar absolutamente conscientes dos rumos que as coisas poderiam tomar o que se devia a um simples fato: o MPLA aceitava a máxima leninista segundo a qual “sem teoria revolucionária, não há movimento revolucionário”.

O Movimento compreendia ser “*preciso conhecer o marxismo-leninismo*, pois a natureza dos conteúdos por ele apresentado embasa a luta dos oprimidos por um mundo mais justo” (MPLA, 1977b:3). Sob tal premissa, o Movimento pretendia “formar o Homem Novo (militante determinado e dotado de uma mentalidade nova) na resolução dos problemas que são colocados pela nossa luta Revolucionária de Libertação Nacional” (MPLA, 1999:04).

Para o Movimento de Libertação Popular de Angola, a educação calçada no marxismo-leninismo tinha como tarefa capacitar os indivíduos para compreenderem a natureza e o discurso do desenvolvimento social e, com sucesso, executar além de ações armadas, outras obrigações procurando manter os hábitos, os costumes e as tradições dos povos. Ressaltava-se, ainda, que o cidadão angolano deveria ser formado segundo a concepção de mundo marxista, na medida que por intermédio dela poderia encontrar inspiração para

materializar tanto o Programa Mínimo como o Programa Maior¹³ desse Movimento. Mesmo porque, era seu objetivo também

Criar e desenvolver uma atitude científica, aberta, livre de todos os pesos da superstição e tradições dogmáticas de forma que a ciência vença a superstição, Desenvolver a unidade do povo angolano (...) Promover o conhecimento da sociedade e do meio ambiente. (DEC, 1970:18)

Portanto, concebia o MPLA que a educação marxista-leninista era fator importante na formação da personalidade e do caráter do novo homem e da nova mulher angolanos. Segundo pensava o Movimento, era fato “que no mundo de hoje, a personalidade do ser humano está no centro da atenção da luta ideológica e de correntes ideológicas” (MPLA, 1977b:03).

Todavia, tratava-se de desenvolver não qualquer personalidade, mas a personalidade socialista e, neste caso, os desdobramentos dessa perspectiva estavam na base de leituras do “*Manifesto do Partido Comunista*”, de Karl Marx e Friedrich Engels, onde esses pensadores sublinham que “no lugar da velha sociedade burguesa com as suas classes, e contradições de classe, sucede a união ou a associação em que o desenvolvimento livre de cada indivíduo é condição do desenvolvimento livre de todos” (MARX & ENGELS, 1988:20).

Sendo assim, o MPLA concluía que a concepção marxista da personalidade explicava a essência do homem com base na análise do meio social, apresentando-o como o indivíduo que não é só produto da história, mas sim o seu criador. Portanto, a educação para a

¹³ O programa mínimo foi estabelecido pelo MPLA, como sendo o objetivo da Independência, ao passo que o programa maior vaticinava a reconstrução nacional e a construção de um país sem exploração do homem pelo homem (1956).

formação de uma nova personalidade constituía também um dos objetivos a atingir, através do qual se reforçou a orientação dos estudos do marxismo-leninismo, porque se concebia que:

Partes integrantes da visão do mundo são também os ideais do homem, os princípios do seu comportamento. Os ideais apresentam-se como propriedade através da qual o indivíduo determina o seu comportamento na sociedade, na vida particular e familiar. Eles são a força impulsionadora para a auto-educação e auto-instrução. (MPLA, 1977c:09)

Como referenciado anteriormente, o MPLA tinha como ideologia o marxismo-leninismo e é sobre essa base que o programa de instrução para os militantes se dava, como se pode ler a passagem seguinte:

Só o materialismo filosófico de Marx indicou ao proletariado a saída da escravidão espiritual em que vegetaram até hoje todas as classes oprimidas. Só a teoria econômica de Marx explicou a situação real do proletariado no conjunto do regime capitalista. (MANUAL, 1977: 1)

Nos documentos do MPLA, a ideologia marxista era vista como a única ideologia a ser seguida e a que possibilitava aos militantes alcançarem os conhecimentos e as orientações acertadas para o processo de conquista da liberdade. A formulação desse conhecimento tinha como base as seguintes referências: o “*Manifesto do Partido Comunista*”; “*O Capital*”; os documentos da Internacional Socialista; documentos sobre uma experiência da “*Comuna de Paris*”, entre outros tantos que embasavam as discussões no seio dos militantes em formação.

A rigor, para o MPLA, uma questão deveria ficar bem esclarecida, para que não comportasse dúvidas, uma vez que

A formação da visão científica marxista do mundo não é simples, não se alcança sem lutas e contradições. Não é suficiente só o conhecimento cientificamente fundamentado porque tem que se ter em conta ação de todo um sistema de relações econômicas, políticas e sociais e de relações no meio ambiente familiar (...) consiste aqui a necessidade de se estudar corretamente o marxismo (MPLA, 1977c:8).

Segundo se percebe, a construção de uma sociedade que se previa socialista,

implicava conhecer, compreender e apreender a ideologia do proletariado por parte dos militantes.¹⁴ Foi nessa ótica que surgiram as palavras de ordem ligadas à formação do homem novo que se compreendia como sendo aquele homem preparado sobre a base do marxismo-leninismo, que pudesse encadear uma luta de libertação nacional e, posteriormente, engendrar a construção de uma sociedade “justa” sem exploração do homem pelo homem ou, então, uma sociedade em que a classe operária¹⁵ detivesse o poder.

Isso significava, “enquadrar as massas nas tarefas da luta e do resgate da identidade nacional, alienada, educar os indivíduos para contatos com o mundo exterior, assimilar criticamente as idéias e experiências de outros povos” (DEC, 1970: 5-6). Neste sentido, a educação marxista tornava-se instrumento de mobilização efetiva da Revolução angolana, ajudando a criar e consolidar as próprias zonas libertadas. Para o Movimento, a educação deveria preparar seus militantes “para assumir[em] a nova sociedade e as suas exigências” (MPLA, 1999:14). Assim sendo,

A educação constituía-se num dos três eixos da revolução, ao lado da produção e do *Combate*, articulados dialeticamente. A palavra de ordem era «Estudar, Produzir, Combater». Assim, a educação não era apenas tarefa dos professores, nem somente se destinava a crianças. Todos se envolviam nela, inclusive o próprio Exército Popular de Libertação de Angola (EPLA). E é desta forma que assumia particular realce o papel do professor, nas tarefas de transformação da sociedade. Assim, ele (o professor) foi transformado no Ativista Político, em cujas funções estavam as responsabilidades da alfabetização. (MPLA, 1977a:9)

Como se pode depreender, a preparação dos combatentes angolanos implicava o triplo esforço de, em primeiro lugar, formar a sua consciência combativa, isto é, as razões da luta pela qual ele se mobilizou, depois, no fato de o processo de luta se empenhar também no aprendizado sobre as técnicas de produção de mantimentos e alimentos para subsistência nas frentes de combate e, por último, a sua elevação acadêmica e cultural.

¹⁴ Entenda-se nesse período que a palavra “militante” se referia aos guerrilheiros e aos civis ligados diretamente ao MPLA.

¹⁵ Não existe neste trabalho a intenção de discussão sobre a Classe Operária em Angola por não se fazer escopo desta pesquisa.

O negro nativo foi tratado de forma pejorativa pelos portugueses ocupantes colonialistas, e isso deu lugar à necessidade de se proceder a uma análise da evolução das concepções antropológicas que eles carregavam em relação aos negros, cujo resultado demonstrou que a figura do negro durante todo período de ocupação colonial (PARREIRA, 2003:57), a par de outros elementos de análise, foi considerada objeto de escárnio ideológico, além de ser transformado na máquina humana de produção de bens materiais.

Então, partindo para a análise da realidade, são considerados dois elementos mediadores no desenvolvimento dialético da contradição – quantidade *versus* qualidade – constatados na organização do sistema escolar das zonas libertadas pela guerrilha de Angola, nomeadamente os recursos financeiros e a teoria educacional, que contribuíram para a formação da consciência da necessidade da luta de libertação.

Dado o fenómeno social que nos interessa – a organização educacional de Angola – os elementos mediadores não podem ser tratados de forma isolada. A insuficiência ou não desses elementos só pode ser entendida quando se fizer referência ao contexto do qual resultam.

É assim que, no estudo da organização do sistema nacional de ensino de Angola, atentando-se para sua contradição interna e para seus elementos mediadores, partiu-se da constatação do fato de ter a sociedade angolana, desde sua origem, uma vinculação com o sistema económico, político e social-capitalista mundial, vínculo que determina a base de classe da sociedade angolana.

Enquanto sociedade constituída à base de uma contradição interna de classe, apresentava-se como uma sociedade periférica (dependente) e não-central (hegemônica), não tendo, até nossos dias, superado as seqüelas da dominação externa, isto é, a submissão dos interesses da população angolana (interesses internos) em favor dos da população (também minoritária) de determinados países (interesses externos). Significa que a dominação económica predominava e os ditames políticos externos açoitavam Angola como praga difícil de sanar. O ocidente continua as suas tentativas de imposição da sua cultura através da subjugação de interesses económicos aos políticos.

Quanto a este traço de dependência económica que permeia toda a sociedade

angolana, tem-se que assinalar que ele não deve ser entendido de forma absoluta. As medidas tomadas com o objetivo de alcançar a emancipação ideológica da maioria da população, até então em estado de submissão, em virtude do colonialismo, vão sendo pouco a pouco percebidas no seu verdadeiro sentido. Processa-se, vagarosamente, uma tomada de consciência do fenômeno da dominação e a conquista paulatina de sua superação. É nesse sentido que se diz que a dependência (como qualquer elemento) gera o seu contrário – a independência – (ou, em outras palavras, a emancipação, a autonomia) e com ele estabelece uma unidade dialética que, superada por mediação, gera outra contradição superior em quantidade e qualidade.

O traço de dependência limita as possibilidades tanto infra quanto superestruturais da sociedade angolana. Dessa forma, irá comprometer, isto é, tornar insuficientes os elementos mediadores da contradição apontada no sistema de organização escolar de Angola, uma vez que a teoria da educação colonial, elemento mediador que, durante séculos, esteve comprometida com o fenômeno de transplante cultural da Europa, e que nada mais é que o reflexo, em nível de superestrutura, de dependência caracterizada na infra-estrutura (processo de capitalização).

O fato de ter permanecido durante longo período sob a dominação colonial, proporcionou a assimilação de parte da cultura do opressor. Em certos momentos, a importação de idéias do exterior para solução de problemas nacionais tem encontrado respaldo de uma parte integrante da elite de classe na sociedade angolana, o que conduziu as contradições ideológicas para um plano novo e diferente do anterior à colonização que tinha como pano de fundo a superioridade do homem branco europeu. Tornou-se necessário novo ponto de partida. Esse ponto de partida é a “própria realidade” (Karl Marx) na sua “especificidade” (Henri Lefévre) e na “relação conflitiva”, dado que a própria sociedade é uma “realidade contraditória” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983:78).

Negar a realidade em seus múltiplos aspectos e manipulá-la, tentando ajustá-la aos interesses dos grupos dominantes, é assumir uma postura ideológica a serviço da dominação e da exploração do homem pelo homem. Para Marx, não existe apenas uma relação entre as idéias dominantes de uma época com a classe que mantém o poder material dominante da sociedade; na verdade, para ele, as idéias dominantes de uma época são as idéias da classe

dominante precisamente porque essa classe dispõe de meios para a produção de bens materiais e intelectuais (MARX, 1984: 56).

O poder material da classe dominante impõe-se como poder espiritual de toda a sociedade, na medida em que, pelo seu poder econômico, submete suas idéias àqueles a quem faltam os meios para a produção intelectual. Tal fato permitiu a Marx concluir que as idéias dominantes de uma época “não são mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, concebidas como idéias” (MARX, 1984: 56).

Assim posto, a classe dominante que tem consciência da sua dominação, é obrigada a estruturar seu pensamento para legitimar sua dominação, tornando-se, ela própria, produtora das idéias e produzindo seus pensadores, ideólogos conceptivos ativos, ou pensadores da classe, membros ativos desta classe a quem foi atribuída a missão de “criar ilusões e idéias sobre si própria” (MARX, 1985: 57).

Esses pensadores são intelectuais orgânicos da classe dominante, como apontava Antonio Gramsci (1995: 4). De maneira que, uma vez construídas as idéias e no prosseguimento da sua produção, a ideologia acaba reclamando sua autonomia, impondo-se com “uma lógica e um rigor próprios, apresentando-se como um sistema de idéias ou de representações” que fundamentam a objetividade dessa ideologia (MARX: 1985:290; GADOTTI, 1984:105).

Em sua pretensa autonomia diante da base econômica que, grosso modo, a determina, a ideologia burguesa procura atribuir às categorias de entendimento um conteúdo próprio, por isso ela implica uma distorção epistemológica. Por intermédio dessa suposta autonomia, a ideologia burguesa consegue “dissimular e ocultar a existência das divisões sociais como divisões de classes, escondendo, assim, a sua própria origem, que nasceu da luta de classes para servir a sua classe na dominação”. (CHAUI, 1988:103).

Destarte, as relações de produção estabelecidas pelo sistema colonial-capitalista, foram permeadas pela ideologia burguesa capitalista, caracterizada pelo ideário da economia política clássica ou, simplesmente, liberalismo econômico, por intermédio da qual a sociedade angolana se havia submetido completamente à ideologia dos colonizadores portugueses.

Portanto, a ideologia hegemônica na sociedade angolana era um fenômeno “objetivo e subjetivo involuntário produzido pelas condições objetivas da existência social dos indivíduos” (Idem: 78). E as condições objetivas daquela época eram de escravidão, intolerância e extorsão da força de trabalho e da natureza.

A classe dominante e seus ideólogos foram obrigados a universalizar, popularizar pela doutrinação suas idéias, grosso modo, abstratas, apresentadas como as únicas racionais e universalmente válidas. Mais ainda, os colonizadores, para levarem a termo o processo de colonização eram obrigados a apresentar “o seu interesse como o interesse comunitário de todos os membros da sociedade” (MARX, 1984:58). De mais a mais, eles de tudo faziam para que o conjunto de idéias e valores supostamente concatenados e coerentes se tornasse senso comum (CHAUI, 1988:108). A ideologia burguesa deveria funcionar como “legitimação do sistema de autoridade e de dominação” (SEVERINO, 1986:19-20), com o intuito de realizar a integração social. Escapava aos angolanos, à época, que toda “ideologia é sempre uma ideologia de classe” (MARX, 1984: 16-20).

Durante os quinhentos anos de ocupação colonial se construiu e se fortaleceu a ideologia do dominador (homem branco), e tal ideologia foi reforçada com a submissão violenta das populações negras ao trabalho forçado. É importante ressaltar a condição de classe oprimida da maioria do povo angolano que, ao longo desse período histórico, assimilou através da aculturação a ideologia do colonialismo português. Isso fez com que o MPLA, através do combate teórico as idéias coloniais, percebesse a necessidade de construir escolas cujos currículos se fundamentavam:

a) na luta teórica contra a ideologia racista e eurocêntrica;

b) na adoção da ideologia marxista-leninista como único fundamento teórico capaz de proporcionar uma educação integral aos angolanos e isso só seria possível através do trabalho.

Assim, como dizia Agostinho Neto (1985:70), “todas estas formas de organização foram condicionadas por um elemento fundamental na vida do Homem. E esse elemento fundamental é o trabalho”.

Em continuação, há uma relação entre Ideologia e História. Uma das críticas que

Marx move à Filosofia da História de Hegel é, precisamente, o fato de ele ter “concebido as relações históricas separadas da atividade humana concreta” (MARX, 1989:242-246). E criticando “o sentido absurdo (da História) do sagrado Bruno”, ele observa, ainda, que “os indivíduos reais se fazem de fato uns aos outros, física e espiritualmente, mas não se fazem a si próprios” (MARX, 1984: 45). Se os homens não se fazem a si mesmos, mas humanizam-se no convívio social, entendido como fruto de todas as relações sociais, era, então, necessário levar a cabo uma educação ideológica contra-hegemônica dos povos de Angola, com a qual haveria a possibilidade do avanço da luta contra o sistema colonial.

Era compreensível para a liderança do Movimento que esse fenômeno seria um processo longo, e tendo em conta que a realidade angolana era diferente de outras realidades, ainda assim se concebia que através do pensamento de Marx, a “concepção da História se embasa (...) no desenvolvimento do processo real da produção, partindo (...) da produção material da vida imediata, e na concepção da forma de intercâmbio intimamente ligada a este modo de produção e por ele produzido” (MARX, 1984: 47-48). Marx liga-a ao desenvolvimento das forças de produção como sua base antropológica, pois ela é um processo que vem sempre de base. E nesse sentido, o MPLA implementou, ainda durante o período da luta de guerrilhas, as lavras coletivas do Povo para estimular o desenvolvimento da produção de víveres para o auto-abastecimento das frentes de guerrilha e, ao mesmo, tempo servirem de base de formação laboral.

Daquela forma e pelos métodos educativos executados pela prática cotidiana dos guerrilheiros, pode-se compreender que a História “são (então) os homens fazendo-se uns aos outros, tanto física como espiritualmente”. A análise filosófica sobre o desenvolvimento da filosofia na história da humanidade revela que este “fazer-se-uns-aos-outros é a práxis social” (CHAUI, 1988: 76). Nesse sentido, a História “não é, de modo nenhum, um mero ato abstrato (de Consciência em Si), do Espírito do mundo ou de qualquer outro espírito metafísico” (Idem: 44), mas [é] “um ato totalmente material, demonstrável empiricamente, um ato cuja prova é fornecida por cada indivíduo no seu dia-a-dia, ao comer, ao beber e ao vestir-se” (Idem, *ibid*). No fazerem-se, os homens “são o que produzem e (...) como produzem” (Idem: 15).

Esta compreensão levou, então, o MPLA a se pautar pela prática da produção para

a guerra e ao mesmo tempo fazer a guerra para permitir a implantação dessa produção, a única capaz de possibilitar aos angolanos sua evolução para estágios maiores de desenvolvimento, e elevação substancial da sua qualidade de vida. Com outras palavras, produzir para vencer a guerra é produzir para formar novas consciências em prol do trabalho. Assim, sendo a ideologia burguesa, e não toda ideologia, é historicamente

uma concepção falsa da História, fruto de um conhecimento distorcido, desnaturado deformado, que serve para ocultar o projeto social de dominação da classe que detém o poder. Ela é a expressão ideal e a representação dos interesses de um grupo econômico interessado em dissimular a História em sua própria vantagem, criando sua ciência e seu pensamento. (GADOTTI, 1984:105)

E, por tal fato, essa concepção não passou despercebida ao MPLA, que tratou de elaborar métodos práticos que visavam elevar a consciência dos guerrilheiros e das populações que viviam sob o controle do Movimento.

Nos problemas relativos ao Estado e ao direito, tal como estão postos na sua obra “*A situação da classe operária em Inglaterra*”, Engels concede uma enorme atenção à denúncia da hipocrisia da democracia burguesa e de forma especialmente áspera critica a louvada democracia burguesa inglesa. Essa obra, publicada em 1845, desempenhou um papel importante no desenvolvimento da teoria marxista, em particular da teoria do Estado e do Direito, e na difusão da teoria do marxismo entre o proletariado internacional, e daí a sua divulgação para os intelectuais revolucionários angolanos que encontraram nela a força de suas convicções para o prosseguimento da luta contra o estado colonial-fascista.

Para Lênin, tal questão se apresentava suficientemente clara à luz do pensamento de Engels de que, já antes, muitos pensadores tinham assinalado os sofrimentos do proletariado e a necessidade que este tinha de ajuda. Nessa base, as lutas dos angolanos começaram a encontrar respaldo nas teorias defendidas por Lênin que, seguidas por outros líderes da União Soviética, enviaram todo o tipo de ajuda material e espiritual, desde alimentos, armas até à formação de especialistas nos mais diversos ramos das ciências.

Engels, porém, foi o primeiro a afirmar que o proletariado não era só uma classe que sofria, mas que a própria situação econômica em que se encontrava o impulsionava de

forma irreprimível para frente e o obrigava a lutar pela sua emancipação e, exatamente com esta luta, o proletariado ajudava-se a si mesmo. Além do mais, o movimento político da classe operária dava-lhe, inevitavelmente, consciência de que, fora do socialismo, não havia saída. Por outro lado, o socialismo só poderia chegar a ser uma força quando se convertesse no objetivo da luta da classe operária. Nele baseiam-se também as idéias fundamentais do livro de Engels: a situação da classe operária em Inglaterra, agora assimiladas por todo o proletariado combatente, mas que, à época, eram totalmente novas. Escrita de maneira atraente, recheada dos quadros mais fidedignos e comovedores das calamidades do proletariado inglês, a referida obra foi uma importante acusação contra o capitalismo e a burguesia.

Depois de mostrar a existência de agudos conflitos no seio da sociedade capitalista, baseada nos privilégios da propriedade privada, perante a qual todos os outros privilégios nada são, Engels, referindo-se diretamente ao Estado, conclui que, enquanto o poder estiver nas mãos dos abastados, a situação dos operários não se pode resolver a seu favor, já que o Estado, as leis e os tribunais, traduzem precisamente os interesses da classe exploradora, ou seja, da burguesia.

Eis os motivos pelo qual o MPLA definiu que o colonialismo não cairia sem luta, e essa luta teria inevitavelmente de conduzir à tomada do poder político, pois havia a consciência de que só assim se poderiam realizar os projetos da construção da nação angolana e o resgate de sua identidade.

Por outro lado e voltando ainda à questão tratada por Engels, assinalou esse autor, posteriormente, que os ideólogos e políticos gostam de se vangloriar de que, na Inglaterra, a lei goza do respeito geral, “da santidade da lei” que supostamente expressa e mantém a imparcialidade perante todas as classes da sociedade. Engels destrói este mito com uma força surpreendente:

Para o burguês inglês (...) a lei é sagrada porque nela, como no seu Deus, se encontra a si próprio. E apenas por isso é que o bastão policial, que no fundo não é senão o bastão do burguês tem para ele uma ação tão surpreendentemente tranquilizadora. Mas não se pode dizer o mesmo, nem pouco mais ou menos, quanto aos operários. O operário sabe demasiado bem, e com demasiada frequência o que aprendeu na prática, que a lei é um chicote entrançado pela burguesia, e por isso o operário só obedece ao chicote quando a tal é obrigado. (ENGELS, 1984:289).

Tal vaidade se sobressai, não pelo fato de serem os apologistas das leis burguesas os primeiros a cumpri-la, mas pelo fato de que as mesmas são elaboradas e aprovadas no seu completo interesse, e daí a repressão a todos os que não a cumprem. Deu-se a questão importante para os angolanos, não interessava o cumprimento das leis burguesas coloniais, pois elas, além de não representarem os seus interesses, iam contra a sua própria existência, pois que eles, transformados em escravos em seu próprio território e segregados de todo o processo de educação, tinham a ganhar muito mais se insurgindo contra as referidas leis.

Continuando a discussão, Engels, na referida obra, mostra com toda a intensidade não só a miséria das massas operárias na Inglaterra, que sofrem todo o peso da exploração capitalista no país então mais rico da Europa, mas também a opressão política, a essência exploradora do Estado burguês, das suas leis e dos seus tribunais. Na sua obra, primeiro trabalho do marxismo em que se denuncia com toda a nitidez a essência de classe do Estado e do Direito burgueses, Engels chega à convicção da impossibilidade de uma saída pacífica da situação criada, e da inevitabilidade da revolução proletária.

Em todo o seu aspecto, a análise de Engels sobre a miséria imposta pela burguesia inglesa ao operariado desse país, adaptado para o caso de Angola, território rico em recursos minerais e não só por uma população também sadia e forte transformada em doentia, sem recursos de vida, empobrecida ao extremo, todas as leis discriminatórias elaboradas pelos colonialistas conduziram a situação inevitável da necessidade da revolução violenta contra o sistema político estabelecido. Compreendendo essa necessidade, o MPLA lançou o grito da luta armada contra os ocupantes fascistas-colonizadores.

O significativo encontro de Marx e Engels, ocorrido em Paris no outono de 1844, deu início à sua estreita colaboração na luta política conjunta e na elaboração em comum das bases do socialismo científico, e esse caminho se apresentou ao MPLA, como a réstia de luz no fundo do túnel, que seguida, desembocaria na libertação total e completa do povo angolano das amarras do colonialismo português.

As obras conjuntas de Marx e Engels, a saber, *A Sagrada Família* (1844) e *A Ideologia Alemã* (1845-1846) representam um grande passo na formação do marxismo, em particular da teoria marxista relativa ao Estado e ao Direito. E esse foi o caminho seguido pelo MPLA, em sua luta pela instauração da democracia popular e da construção do socialismo científico em Angola, mas sempre com a orientação de Agostinho Neto, (1985).

Os interstícios por onde o inimigo pode penetrar, são numerosos. No entanto, como fator especial, temos de reconhecer que a luta de libertação nacional é uma causa que hoje, raros deixam de apoiar, com maior ou menor sinceridade. A independência política e ideológica, o problema da preservação da sua personalidade. (AGOSTINHO NETO, 1985:31).

A personalidade de que trata Agostinho Neto é a da especificidade do povo de Angola. Portanto, a enorme importância das obras de Marx e Engels acima citadas, baseia-se no fato de nelas estarem formuladas (particularmente em “*A Ideologia Alemã*”) as teses fundamentais da concepção materialista e dialética da história; com elas esses dois pensadores desferem um golpe demolidor nas teorias filosóficas e políticas burguesas divulgadas nessa época. No campo da teoria, as obras de Marx e Engels sintetizam a experiência da luta de classes do proletariado na primeira metade do século XIX, não deixando igualmente de ter suma importância para a luta do povo angolano guiado pelo MPLA.

Sobre a questão da personalidade, Marx e Engels sublinhavam que não são personalidades ilustres, nem indivíduos isolados, caudilhos ou generais os autênticos construtores da história, mas as massas populares são as verdadeiras e diretas construtoras da história e, naturalmente, dos valores materiais. Portanto, a personalidade só desempenha um certo papel na História, quando traduz as necessidades de sua época, que são as necessidades de sua classe e parte das condições concretas da vida da sociedade que a rodeia.

Na “*Sagrada Família*”, por exemplo, a teoria da missão histórica do proletariado encontra seu ulterior desenvolvimento nas lutas sociais populares e nos movimentos de libertação nacional. O MPLA estava consciente dessa missão e desse desenvolvimento, mas teria de levar adiante um conjunto de realizações que transformassem a sociedade angolana, pois ela era caracterizada principalmente por um campesinato pobre e sem consciência de classe e por um setor em gestação da classe operária constituída por angolanos e seus descendentes que executavam serviços “desprezíveis” aos olhos da burguesia colonial.

Em “*A Ideologia Alemã*” é dada uma grande atenção à correlação existente entre as forças produtivas e as formas de comunicação (pelas quais se devem entender aqui as relações de produção), que oferece a chave para o esclarecimento do desenvolvimento da sociedade, da dependência das instituições e idéias sociais em relação às bases materiais da sociedade. Uma grande parte do seu conteúdo é dedicada à teoria das classes e à luta entre elas. Nesta obra, faz-se, pela primeira vez, uma análise materialista da essência do Estado e do Direito. O Estado burguês define-se aqui como a forma organizada que a burguesia deve adotar a fim de que, tanto no exterior como no interior, se garantissem, respectivamente, a sua propriedade e os seus interesses.

Dedicado à análise do Estado burguês e do Direito perante o instituto da propriedade privada, Marx e Engels demonstram que a essência de classe do Estado burguês o coloca como uma organização destinada não à defesa de todos os cidadãos, mas historicamente destinada à defesa da propriedade privada e dos interesses da burguesia industrial, fundiária e financeira; desmascaram a ilusão jurídica de que a lei se baseia na vontade coletiva de todos os cidadãos e cidadãs, vontade separada da sua base real, manifestação do mais puro no livre-arbítrio. Marx e Engels denunciam, ainda, o caráter anticientífico das concepções dos juristas burgueses e pré-burgueses que não levam em conta o fato de que o Direito está condicionado pela economia.

Para os líderes do MPLA, com particular ênfase para Agostinho Neto, (1985) a observação de que toda luta obedece à realidade concreta de cada sociedade, os levava à compreensão de que a luta em Angola não se realizaria como uma cópia de processos semelhantes ocorridos em outras regiões e tempos diferentes no mundo, pois como ele mesmo dizia:

Alguns gostariam de ver os movimentos de libertação tomar o rumo da luta de classes, como na Europa. Outros gostariam de ver racistas, D. Quixote lançando contra o moinho de vento da pele branca. Outros gostariam de os ver tribalizados, federalizados, segundo aquilo que imaginam dum país que lhes é desconhecido. Outros, idealistas, gostariam de os ver enveredar na senda do compromisso político com o inimigo. (1985:31).

Para Agostinho Neto e para o MPLA, o fundamento das concepções sobre a luta de libertação nacional era a idéia da construção da nação, haja vista que o colonialismo destruíra as nações em formação aglutinando-as no mesmo território durante cinco séculos, sendo necessário resgatar a nação através da luta pela unidade política e geográfica de Angola. Esse pensamento conduziu à concepção de nacionalismo angolano e sua relação com a história universal de que partia o Movimento.

Dessa forma, historicamente, o nacionalismo como movimento e como ideologia política é um fenômeno relativamente recente que só surgiu com o advento da democracia, da industrialização e da teoria da soberania popular, isto é, com o aparecimento e desenvolvimento do capitalismo. Vale acrescentar que o conceito de Nação, no capitalismo, implica, necessariamente, incluir no seu bojo grupos ou classes sociais antagônicas e que se refratam. Nesse sentido, se a Nação precisa de identidade de língua, costumes, objetivos etc., então o marxismo é internacionalista e não nacionalista no sentido apoucado e burguês do vocábulo.

O nacionalismo burguês, encimado na doutrinação pífia, defende a organização do Estado como necessária à realização da unidade moral, política e econômica dos nacionalistas (os que vivem na Nação, entendida como realidade substantiva e totalidade orgânica, categoria autônoma superior à soma das partes que a compõem). A doutrina nacionalista entende que o ideal social do Estado burguês (ou capitalista) é a realização da justiça entre as classes; o ideal econômico é o bem-estar das pessoas e o poderio da nação; o ideal nacional é o prestígio da Pátria, no concerto das Nações. Assim, toda a atividade jurídica se exprime pelo exercício do direito de supremacia nas relações com as pessoas singulares, mas, sobretudo, em relação aos interesses gerais da sociedade e da nação; o seu poder político traduz-se pelo exercício do poder superior, de modo a garantir a ordem e a ação da lei.

A nação unifica-se no Estado soberano que, assim, assume a continuidade moral da nação na História. Sem Estado não se concebe verdadeiramente a Nação:

Os nacionalistas sempre se dirigem à coletividade do povo (com a exceção ocasional dos imigrantes e trabalhadores estrangeiros). Também enfocam a legitimidade política no todo. Uma vez estabelecida a legitimidade e o significado político do povo como um todo, resta apenas um passo para a democracia, que é a expressão do arbítrio da nação. Essas democracias

nacionais podem ser liberais, revolucionárias ou extremamente conservadoras. A consciência nacional ou popular é um recipiente difícil de manejar e, muitas vezes, dá um desvio, sob a liderança de certas elites governantes, para o chauvinismo (patriotismo exagerado) de massa e a xenofobia. A democracia não é um valor intrínseco; é mais um mecanismo instrumental. Resolve certos problemas de legitimação mas, quando se torna idêntica aos fins nacionais dos Estados, torna-se totalmente imprevisível. (MPLA, 1999:26)

O conceito mais crucial do princípio nacionalista, o que mais se associa intimamente à democracia e à soberania, é a autodeterminação. É o princípio segundo o qual uma Nação tem o direito de se constituir como Estado independente e determinar seu próprio governo e leis.

Por sua vez, os nacionalistas encaram o bem-estar nacional como intimamente relacionado ao bem-estar econômico. Contudo, nada dizem sobre a erradicação das contradições de classes e nem sobre as classes; nada dizendo, também, sobre o fato de a economia passar das mãos da burguesia para as mãos do proletariado urbano e rural.

Para eles, os processos econômicos são determinados primordialmente por um pré-capitalismo que não ultrapassa as próprias fronteiras das Nações-Estados – a *Polis* moderna –, ignorando a força determinante do comércio internacional. Esse nacionalismo econômico pode ser buscado agressivamente ou defensivamente, a fim de proteger as indústrias incipientes contra a atitude predatória de outros Estados. O movimento das independências afro-asiáticas viria a ser a expressão contemporânea do nacionalismo.

Os líderes do Movimento de Libertação Nacional de Angola, atentos à literatura sobre o neoliberalismo, depois de terem passado pelo longo processo de formação política, compreenderam a necessidade dos estudos das obras dos clássicos do marxismo-leninismo e se propuseram a organizar o material de formação e educação das gerações dessa época e das futuras gerações também em todas as áreas sob controle do MPLA, objetivando uma educação para além do nacionalismo, para o socialismo.

2.5. A formação militar superior: o Guerrilheiro

Correspondendo à orientação da Direção do MPLA, começaram, no interior, os preparativos para o desencadeamento de ações armadas contra o regime colonial português. Tais preparativos tiveram início em agosto de 1960, ao recrutarem “elementos da classe operária que militavam nas células clandestinas e alguns militares Angolanos do exército, colonial, que receberam os primeiros treinos militares” (MPLA, 1978:82). Esses treinos constavam na aprendizagem do manejo de catanas, da moka e da funda, assim como da luta corpo a corpo e da ordem unida, pois não possuíam qualquer outro tipo de armamento.

Em janeiro de 1961, foram enviados alguns militantes das células clandestinas para o exterior do país, com a finalidade de buscar armamento para ser utilizado nas ações que o MPLA se propunha empreender. Entretanto, o regresso desse grupo demorava; as condições para o desencadeamento da luta foram evoluindo com um bom número de militantes já treinados e preparados para a ação. A situação política internacional atravessava um período favorável. Havia a possibilidade, também, de aproveitar a estadia em Luanda, de jornalistas da imprensa estrangeira, chegados a Angola para cobrir o desvio do navio português *Santa Maria*, cujo destino seria Luanda, o que propiciaria uma boa propaganda da luta dos angolanos para o Mundo inteiro.

Foram, então, desencadeadas ações armadas na manhã de 4 de fevereiro de 1961, com o ataque a diferentes pontos estratégicos da cidade de Luanda, tornando-se este dia, o marco incontestável do início da luta armada do povo Angolano para a sua completa libertação do jugo colonial. Distinguiram-se vários combatentes nessa época, nomeadamente, Imperial Santana, Paiva da Silva, Neves Bendinha, Domingos Cadete, Brito Adão Neto, e vários outros anônimos. A iniciativa militar foi derrotada com saldo bastante volumoso de mortos e feridos de ambas as partes, mas não foi ainda dessa vez que o povo Angolano pôde comemorar a sua vitória.

Enquanto na capital a polícia fascista Polícia Internacional de Defesa do Estado (PIDE), iniciava uma feroz caça ao homem negro africano, contra os participantes do 04 de fevereiro de 1961, as populações do Norte do País, impulsionadas por estas ações armadas, desencadearam um grande movimento insurrecional. Depois do início das ações armadas em Luanda, os combatentes se refugiaram nas florestas de onde partiram mais tarde para ataques

mais organizados contra o regime colonial. Daí em diante, os combatentes foram somando vitórias, entremeadas com derrotas no campo militar. Nestas circunstâncias, “estavam criadas, as condições para o desenvolvimento da Luta Armada” (MPLA, 1978:82).

Enquanto se desenvolvia a resistência à penetração do exército colonial nas áreas libertadas o grupo de militantes do MPLA, que havia saído para o Congo (Leopoldeville) em busca de armas, mobilizou angolanos refugiados, organizou um esquadrão armado, comandado por Tomás Ferreira, do qual fez parte também José Mendes de Carvalho, que mais tarde viria a adotar o nome de guerra de Hoji Ya Henda. Tomás Ferreira regressou a Angola em setembro de 1961 para reforçar a resistência. Porém, a 9 de outubro desse mesmo ano, o esquadrão foi cercado, preso e massacrado por bandos reacionários da União dos Povos de Angola (UPA), salvando-se apenas alguns dos seus elementos, como foi o caso de Hoji Ya Renda. Esse foi o grande “Massacre de Fuesse”.

No entanto, havia que avançar para formas superiores de organização. Para isso era necessário que os militantes engajados na luta de libertação aumentassem o seu nível de conhecimentos militares, e foi assim que a Direção do MPLA resolveu enviar, em 1962, alguns dos seus melhores quadros, para treinos em países amigos.

A Luta Armada alastrou-se por várias partes do País e, desde logo, surgiu a necessidade da Formação de Quadros Político-Militares no seio do MPLA. Assim foram criados os Centros de Instrução Revolucionária (CIR) que, a par da preparação militar, formariam política e ideologicamente o Guerrilheiro, MPLA. O primeiro Centro criou-se em 1964, na 2ª Região e nele podemos ver, desde logo, a preocupação da nossa Direção em orientar-se pela doutrina marxista-leninista na formação dos nossos Quadros. O Guerrilheiro do MPLA deveria ser antes de mais um militante esclarecido, que deveria compreender a necessidade de empunhar a arma para Libertar o seu Povo, conhecer suas necessidades e seus interesses e saber distinguir o inimigo.

A “partir de 1960 a China começa afastar-se, do mundo socialista vem um sério revés para a causa do progresso, pois de lá chegavam os materiais de guerra e lá se formavam os militares guerrilheiros do MPLA” (MPLA, 1978:82). Tal posicionamento político da China levou ao enfraquecimento e à desorganização do MPLA na ocasião, porque já centenas de

militantes haviam sido enviados para lá, a fim de se formarem em diversos níveis de especialidades. Vários outros combatentes foram enviados para vários países principalmente, os do Leste europeu, e de outros continentes na busca de preparação dos seus, em nível superior. A idéia era então preparar os quadros não apenas para atuarem de imediato na esfera política, mas também na esfera militar.

Os colonialistas chegaram mesmo ao cúmulo de criar “aldeias portuguesas em África” os chamados “colonatos”, que pressupunham a expulsão prévia dos angolanos das melhores terras. Este golpe foi profundamente ressentido pela consciência nacional angolana. Quando os colonos diziam, para achincalhar, que era “preciso construir um monumento aos terroristas” expressavam no fundo um fato real que era a necessidade que o colonial-fascismo tinha de acelerar o crescimento econômico de Angola, pois só assim se poderia “pagar a guerra”, ter meios suficientes para realizar a “política psicossocial”, e permitir que os colonos açambarcassem maiores fatias de lucros.

Em 1965, o MPLA realizou, durante a luta de guerrilhas contra o colonizador português, campanhas de educação e de formação dos ativistas políticos - assim chamados os alfabetizadores que, nos primeiros momentos, assumiram as escolas denominadas de CIRs (Centros de Instrução Revolucionária). Ali, os alfabetizadores ensinavam além das quatro primeiras séries de ensino fundamental, as táticas de guerrilha e técnicas da produção de cereais nas condições de subsistência e de cerco das forças inimigas, numa perspectiva de longa duração. As aulas eram ministradas em português e nas línguas e dialetos nacionais, de acordo com as regiões do país em que o processo se realizava.

Assim, além de ser mais fácil ensinar na própria língua nacional, esse processo era assimilado com maior facilidade e dinamismo. Os alfabetizadores eram ensinados a manejar com destreza os instrumentos de ensino e da defesa, isto é, o perfeito conhecimento do manejo das armas de guerra e das táticas da guerrilha, e a conhecer os anseios do povo ao qual estavam dedicando as suas tradições culturais, a sua história oral, suas manifestações culturais como a música, as danças, as esculturas no domínio das artes, sua filosofia e religião.

Foi elaborado o manual de alfabetização do MPLA, cujo autor foi o Guerrilheiro Carlos Rocha, cujo pseudônimo era “Dilolwa”, e que foi usado em todo o processo de

alfabetização durante o período da primeira guerra de libertação nacional e depois durante a segunda. O uso desse manual era adaptado à realidade nacional, dentro das suas múltiplas diferenças regionais.

As dificuldades que encontraram os portugueses e seus missionários no processo de aculturação do povo angolano residiam justamente no acesso à comunicação e às tradições nacionais africanas. Vejamos o que nos diz um historiador português sobre o assunto:

[A união em torno dos principais líderes era crucial, para manter viva as frentes de combate] De regresso de um estágio político-militar na China, com os companheiros de sempre, Xietu, Ludi, Ndozi, Kito, Petroff, Dangereux, Mundo Real e Zorro. Jika, Dilolwa, aqueles e tantos outros companheiros, unem-se em torno do presidente, o Camarada Neto, e lançam o Movimento de Reajustamento, a mais dinâmica das etapas do MPLA, para aprofundar o conteúdo ideológico da nossa luta. Surge a diretriz fundamental: ‘as massas são o ponto de partida e o ponto de chegada de toda a orientação política do MPLA. (Idem, 1974:41).

Todos esses militares, em sua grande maioria, foram os primeiros dirigentes do exército na República Popular de Angola, alguns deles ainda estão em atividades militares e foram promovidos ao grau de generais, pois os cursos que fizeram naquele momento da luta revolucionária tinham, também, como objetivo, a sua capacitação para direção dos assuntos de estado no pós-colonialismo e na Angola independente.

Ainda dentro das resoluções da reunião Alargada de Dirigentes aprovou-se a substituição do Comando Operacional – porque já não se coadunava com o alastramento da guerra, a outras Regiões –, por uma missão Militar composta por sete membros, dois de cada uma das Regiões e um coordenador, devendo os Comandos de Região e de Zona ser escolhidos pela missão Militar. Nessa reunião, foi também aprovado o primeiro *Guia do Comissário Político*, onde podemos encontrar bem definidas as funções e como deve atuar o Comissário Político em diferentes situações.

Com o alto grau de preparação militar e política, o MPLA foi galvanizando os combatentes que, por seu lado, ajudaram aos populares cidadãos a compreenderem a natureza da luta, e a necessidade da independência de Angola. Em outras palavras, os próprios guerrilheiros assumiram a dupla tarefa de se formarem e formarem ao mesmo tempo os seus

correligionários, através das campanhas de alfabetização interna das zonas libertadas. Não sendo possível realizarem-se cursos de formação nas ciências militares no interior das zonas libertadas, primeiramente por não haver condições e nem estruturas físicas para tal, todos os cursos superiores eram, então, feitos nos países que apoiaram a luta de libertação nacional, sendo, eles mesmos, os responsáveis pelos certificados, através da outorga dos respectivos diplomas.

2.6. A formação no exterior

Como se destacou no item 2.1, a importância da educação no meio das populações das Zonas Libertadas foi resultado da disparidade ou mesmo da ausência da educação para essas populações. O MPLA, além de encaminhar uma luta armada, como já nos referimos, também encabeçou uma luta política ideológica e, para isso, era preciso que os seus militantes compreendessem os objetivos desta Revolução, devendo capacitá-los no sentido de que pudessem defender-se perante os adversários, e participar na mobilização de outros angolanos para a luta de libertação.

Da mesma forma, esse trabalho de educação não se limitava aos militantes/guerrilheiros, mas era levado também às populações, acreditando que a conquista da Independência não seria possível com o nível de analfabetismo rondando o seu exército e a população. Foi assim que o processo de alfabetização, realizado no interior do país, teve continuidade em outros níveis fora de Angola, pois nas matas e/ou zonas libertadas não havia infra-estruturas nem profissionais para tais tarefas. O exterior foi o recurso encontrado pelo Movimento para dar continuidade ao processo de formação tanto civil quanto militar.

Os primeiros destacamentos, formados para ataques às prisões dos colonialistas em 1961, foram treinados principalmente por patriotas que, pertencendo ao exército e à polícia coloniais, possuíam formação militar básica. Mas durante os treinos, também circulava entre os futuros combatentes da libertação a crença em forças externas místicas capazes de ajudá-los na guerra que levariam a cabo contra os bastiões do colonialismo; porém, esse tipo de pensamento era parte integrante da formação de uma população submetida aos piores sofrimentos provocados pela ditadura colonial. No entanto, tal situação não podia prevalecer

sob pena de fracassar todo o movimento de guerrilha, preparado para uma longa resistência contra o exército colonial.

Pela necessidade de se formar científica e tecnicamente os militares envolvidos na guerrilha, o MPLA encetou contatos com diversos países da Europa: URSS, Checo Eslováquia, Bulgária, Hungria, e Alemanha; da América: Cuba e Brasil. Na Ásia, contactou a China.

Os primeiro contatos foram feitos por Viriato da Cruz¹⁶

De 20 a 29 de janeiro de 1961 Viriato da Cruz faz uma visita à Checoslováquia, a convite da Associação checoslovaca de Relações Internacionais. É a primeira visita do MPLA a um país socialista com o objetivo de conseguirmos os apoios de que necessitávamos e que compreendiam a formação de quadros, apoio material e militar, Aí foram feitos os primeiros emblemas do MPLA. (LARA, 1997:385).

Teve esse líder do Movimento encontros com os seguintes organismos: o Conselho Central das Cooperativas Checoslovacas; a Central Sindical; e União Checoslovaca da Juventude. Teve também encontros de trabalhos com o Vice-Ministro dos Negócios Estrangeiros. Os encontros tiveram resultados favoráveis ao MPLA e, com isso, receberam alguns meios de segurança, a oferta de bolsas de estudo (inclusive para quadros da segurança) e a oferta das primeiras pistolas para proteção pessoal dos dirigentes.

Na República Democrática Alemã, a convite do Comitê de Solidariedade Afro-asiático, Viriato da Cruz se encontrou com a Direção do Instituto de Ciências Econômicas e com a Central Sindical, em cuja escola sindical, em Bernau, estavam os então estudantes e membros da UNTA (União Nacional dos Trabalhadores Angolanos), Bernard Dombele e Pascal Luvualu e, mantendo encontro com os dirigentes da FDGB (Federação Sindical Mundial) receberam a promessa de apoio para imprensa e propaganda.

Durante o período da luta de guerrilhas, o MPLA enviou centenas de militantes e simpatizantes para vários países. A idéia era preparar os quadros para atuarem, de imediato, na esfera política/militar, assim como prevendo as responsabilidades futuras na reconstrução do

¹⁶ Um dos lider do MPLA, no período da organização clandestina do Movimento.

país pós-independência. Os cursos superiores, então feitos nos países que apoiaram a luta de libertação nacional, foram também por esses mesmos países certificados, através da outorga dos respectivos diplomas. Podemos verificar um exemplo desses quadros, formados nessa época, nos atuais dirigentes do País e do MPLA, José Eduardo dos Santos, atual Presidente da República e do MPLA.

Em síntese abreviada deste segundo capítulo, pode-se dizer que a história do Movimento Popular de Libertação de Angola se preocupou, nesse período, em levar aos povos de Angola, a sua mensagem de luta contra o sistema colonial capitalista português, e em face da realidade denotada de que o regime colonial respondeu violentamente às reivindicações de independência proposto pelo Movimento, revidou com o início da luta armada, em 4 de fevereiro de 1961. Além de lançar o desafio aos angolanos sobre a necessidade da luta contra os colonizadores, o Movimento também se preocupou em mostrar a natureza fascista, racista de um regime que levava ao extermínio lento das populações autóctones. Igualmente, o seu sistema educacional também era de natureza anti-nacional, pois justificava o regime e conduzia à alienação dos cidadãos angolanos transformando-os fundamentalmente em mão-de-obra escrava explorando a sua força de trabalho.

Ainda neste capítulo, podem-se analisar o desenvolvimento da luta revolucionária de guerrilhas, a criação das zonas libertadas, que reconfigurou o mosaico da estrutura societal angolana, pois essas zonas se aproximavam, tanto no seu modo de vida quanto à sua organização, à sociedade rural e periférica e subúrbios que circundavam a sociedade central colonizadora. As zonas libertadas representaram, historicamente, o embrião da nova sociedade que se lhe seguiu depois da proclamação da independência nacional em 1975.

O sistema educacional e de organização escolar perseguia novos objetivos, e subordinado ao projeto do MPLA, criava as condições materiais para a elevação do nível de instrução dos seus residentes, através da criação de escolas onde se alfabetizavam as populações e ao mesmo tempo se instruíam os militantes/guerrilheiros na arte do combate e da produção para vitória.

CAPÍTULO III

IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA EDUCACIONAL DO MPLA APÓS A INDEPENDÊNCIA DE ANGOLA (1975-1992)

3.1 Implementação do Sistema Nacional de Educação

Esta abordagem é resultado da análise dos documentos e das opiniões de dirigentes. Procuramos apresentar as idéias do Governo e dos partidos a respeito do assunto, de forma a que o mesmo seja compreendido na dimensão real do processo da luta de libertação nacional a que o povo de Angola esteve envolvido. Queremos demonstrar que tal luta foi uma simbiose entre a guerra e a educação e não seja surpresa para ninguém, ao se deparar com dados sobre sistema de ensino e educação, no desenrolar deste relatório, porque são dados extraídos dos documentos oficiais do governo angolano, os quais se procurou interpretar, de acordo a realidade vigente na República de Angola.

Exposto dessa maneira, iniciaremos com uma citação de Neto, que podemos encontrar no conjunto dos seus discursos políticos organizados pelo partido e tomados como documentos orientadores do Partido e do Estado.

Derrotado o colonialismo, reconhecido o nosso direito à independência que se materializa neste momento histórico, está realizado o programa mínimo do MPLA. Assim nasce a jovem Republica Popular de Angola, expressão da vontade popular e fruto do sacrifício grandioso dos combatentes da libertação nacional. Porém, a nossa luta não termina aqui. O objetivo é a independência completa do nosso país, a construção de uma sociedade justa e de um homem novo. (AGOSTINHO NETO, 1988:37)

Podemos ler nos documentos do MPLA, a preocupação com o processo educacional, através de reformas iniciadas em 1977 e aprovadas em 1978; a resolução do seu Comitê Central sobre a reformulação do sistema de educação e ensino na República de Angola [XXIII sessão, 23-29, maio 1989], destacando a grande importância da educação para os

cidadãos angolanos, e considerando a necessidade de formar um novo cidadão. Esse novo cidadão seria um indivíduo que, no processo do desenvolvimento da sociedade angolana, conseguiria mudanças na sua maneira de perceber, expressar e avaliar os fenômenos do mundo além de ter um conjunto de disposições que lhe permitissem agir de uma maneira determinada. Acentua que a formação desse cidadão é o requisito importante para a construção da nova sociedade.

Do mesmo modo, pode-se encontrar no programa do MPLA-PT¹⁷ sobre as principais tarefas a se desenvolverem [1991], a idéia de que cada pessoa está vinculada à sociedade por um conjunto de leis ou normas. Suas condições de vida dependem integralmente do nível de desenvolvimento alcançado pela sociedade em uma determinada época. Dessa forma, seus interesses espirituais, a maneira de pensar, seus princípios morais, tudo isso é resultado da influência social, tudo mostra as tradições nacionais e universais, formadas por uma grande série de gerações. Por outro lado, o grau cultural e do desenvolvimento pessoal depende também do seu poder criador e da influência da cultura do país.

Assim sendo, a transformação da mentalidade, no sentido de fazer com que cada cidadão esteja, de fato, engajado para a realização dos programas de reconstrução nacional, deve acompanhar a transformação do espírito de ensino, o espírito nas escolas, nas universidades, isso porque, para a construção da nova sociedade, é necessário que o construtor saiba o que fazer como fazer e por que o faz; com outras palavras, tomar consciência do que faz. Percebe-se que

...ao discutirmos estes problemas da criação do Partido, temos dedicado bastantes horas para saber como é que os militantes do MPLA poderão estudar a teoria Marxista-Leninista. Não é fácil de um momento para o outro, adquirir todos os conhecimentos que a teoria Marxista-Leninista exige. Mas podemos cada um de nós, adquirir algumas idéias, algumas delas básicas, algumas idéias que depois poderão orientar-nos, ao longo da nossa vida, no estudo da teoria Marxista-Leninista. (AGOSTINHO NETO, 1985:84)

¹⁷ Movimento Popular para Libertação de Angola – Partido Trabalhista

Encontramos, ainda, nos documentos do MPLA-PT, referência à importância do Marxismo-Leninismo para a educação ideológica do povo, como a doutrina revolucionária de Marx, Engels e Lenine, o que constitui um sistema íntegro e harmônico de concepções filosóficas, econômicas e político-sociais.

Este partido (MPLA-PT), no documento acima referido, salienta que o surgimento do Marxismo representou uma grande virada revolucionária na ciência da natureza e da sociedade. Para esse Partido, a educação e a instrução marxistas, com os seus conteúdos e o processo educativo no seu todo, ajudam a personalidade a compreender melhor as leis sociais e naturais, e a adquirir as orientações positivas de valor (1981:16).

O MPLA-PT é um partido no poder, desde a independência, em 11 de novembro de 1975. Suas orientações são captadas pelos órgãos do governo. Foi dessa forma que o Ministério de Educação (MED) introduziu nos seus programas, o Marxismo, como podemos ler no documento referente à reformulação do sistema de educação e ensino da República de Angola, elaborado pelo Gabinete de estudos, planos e projetos do MED, que orienta o seguinte: “introduzir o ensino do Marxismo-Leninismo no sistema de Educação e Ensino, como forma de desenvolver a consciência política-ideológica do povo angolano”. Segundo ainda esse órgão, a educação e o ensino baseiam-se na ideologia Marxista-Leninista, nas experiências nacionais e em outras experiências progressistas da humanidade, com vista à formação das novas gerações (MED, 1990:7).

Ainda se pode ler que “a educação e instrução marxistas capacitam os indivíduos a compreenderem a natureza e o discurso do desenvolvimento social e, com sucesso, executar as tarefas e obrigações sociais assumidas” (MPLA-PT, 1981:15). O Marxismo-Leninismo mostra que qualquer sociedade não é uma soma mecânica dos indivíduos que vivem em determinado território ou nos limites de um certo Estado, mas um conjunto de pessoas socialmente organizadas e ligadas entre si por um tipo historicamente concreto de relações sociais, de estrutura extremamente complexa.

Na formação da personalidade, estão representadas influências diversas de representantes ideológicos, nas diversas correntes filosóficas, religiosas, e outras ao longo de

toda a história da civilização humana. No que respeita à questão das ideologias pode-se dizer que não se trata de um problema novo – na verdade, nova é a aproximação no tratamento de cada um dos fatores, particularizando para tal, resultados da investigação alcançados pela ciência. O MPLA-PT pretendia, com a introdução do Marxismo-Leninismo, formar o homem no sentido de construir uma sociedade socialista.

É vista desse modo a situação do homem, acrescentando-se o fato de que Marx evidenciou particularmente a essência concreta do homem e a sua capacidade para a atividade na sociedade e a relação dialética do indivíduo e da sociedade. A formação dos indivíduos é condicionada pelo desenvolvimento de outros membros da sociedade com quem se está em contato direto ou indireto. Isso quer dizer que, desde a partida, estamos na presença de interligação dialética entre seres humanos, interligação essa que é condicionada pela necessidade e pelos modos de produção.

Para o MPLA-PT, só o Marxismo estaria em condições de formar o homem para a sociedade norteada com os princípios fundamentais,¹⁸ e nisso fundamenta a grande importância da Filosofia, de acordo com Moraes, que diz:

A filosofia para mim é a suprema ciência que analisa, sintetiza e renova constantemente as questões. Ela interroga a razão do nosso destino. Ela evidencia a consciência das nossas responsabilidades, normalizando tudo com prudência. Mas a filosofia não se fecha dentro de si mesma. Ela sustém o processo de criação interna graças ao crescente caudal informativo recebido da ciência e as aquisições do pensamento. (MORAIS, 1973: 109)

Na visão do MPLA, a educação dos angolanos teria em conta toda a teoria Marxista e, assim sendo, deveria constar nos programas do Sistema Nacional de ensino e educação pois,

É inquestionável o papel da Educação enquanto fatores determinantes e condicionadores de qualquer estratégia de desenvolvimento, nomeadamente em contextos económicos e sociais como o atual da República de Angola em que a premência da resolução de graves desequilíbrios monetários e

¹⁸ Os princípios fundamentais constantes no programa do MPLA - Partido do Trabalho são: “Defesa da Independência e Unidade Nacional; Paz; Liberdade; Igualdade e Justiça Social; Solidariedade; Democracia e Humanismo” (1991, p.7-12).

financeiros, impõe como prioritárias no imediato, políticas e medidas de estabilização, de recuperação e reabilitação econômica. (MED, 1993:1).

A nova ética, no setor da educação, significa, portanto, uma radical revisão das prioridades e dos padrões de relações sociais e educacionais, e significa revisar a distribuição dos orçamentos públicos, revendo quem decide, quem contribui e para quem se distribui; significa revisar o que se ensina, para quem se ensina, qual a função social da escola e do professor com seus meios pedagógicos e de apoio; significa revisar a concepção de sistema educacional, revisando as competências e responsabilidades das diferentes instâncias do poder público, da sociedade angolana e dos profissionais da educação.

A educação, para a República de Angola, assume extraordinária importância para os líderes políticos, tendo em conta o já conhecido nível baixo de escolaridade da população angolana.

Nós queremos a liberdade, pois exerçamos a liberdade dentro do nosso país. Nós queremos conquistar riquezas, pois trabalhamos para ter mais riquezas. Nós queremos escolas pois vamos construir escolas! Exercer o direito, sejam quais forem as conseqüências, para podermos no futuro dizer: sim, nós fizemos aquilo que a nossa geração queria que fizesse para proteger as crianças que virão depois, que devem ser ainda muito mais felizes do que existem hoje no nosso país, que ainda não têm tudo aquilo que é necessário para sua vida. (AGOSTINHO NETO, 1979:38)

Os efeitos da pressão demográfica fazem-se sentir no setor da educação, alargando, assim, a base potencial de procura social de educação e agudizando os desequilíbrios entre a procura e a oferta educativa, particularmente nos centros urbanos. Se há necessidade de se construir nova sociedade, então é necessário, primeiro, educar o cidadão. Neto o diz claramente ao colocar:

Nós não temos muitos quadros infelizmente, ainda estamos ao processo de alfabetização e não estamos ainda muito adiantados. Os nossos operários, para avançarem para poderem ter novas formas de organização, para poderem realizar melhor as suas tarefas, necessitam de maquinaria moderna, necessitam de utilizar melhor as máquinas que já estão aqui no país. Mas para poderem utilizar essas máquinas é preciso estudar. Nós temos, portanto, um dever não um prazer simplesmente de aprender a ler e a escrever. Não é somente para utilização individual. (AGOSTINHO NETO, 1985:51).

Isso porque, como já afirmamos, a maior parte da população é analfabeta e um país, obviamente, não se constrói englobando no seu meio um elevado número de indivíduos nesse patamar cultural.

Não há no mundo algo mais complexo e importante do que a personalidade humana. O seu perfeito desenvolvimento e o seu aperfeiçoamento moral constituem a meta da educação. À medida que a vida se torna melhor, que se multiplicam os bens materiais e a cultura espiritual é colocada ao alcance da jovem geração, passa a ser mais difícil educar. Aumenta a responsabilidade de todos aqueles que participam do ato educacional, se tivermos em conta que a educação é um processo multilateral de constante enriquecimento e renovação espiritual de educandos e de educadores.

Assim, podemos ler ainda, nos documentos do MED, a exigência do II Congresso do MPLA - Partido do Trabalho:

[o] objetivo fundamental da política educacional do MPLA-PT é poder criar e reproduzir o homem angolano, imbuído de uma consciência moral, revolucionário, capaz de compreender e conceber cientificamente o mundo e a sociedade angolana. (1988:1)

Sob esse ponto de vista, o processo da educação se expressa na unidade da vida espiritual do educador e dos educandos, na unidade dos seus ideais, aspirações, interesses, pensamentos e vivências. Portanto, a instrução é uma esfera muito importante da vida espiritual da criança, mas não é a única. Ao analisarmos o processo instrutivo-educacional, chegamos à conclusão de que a verdadeira escola consiste numa multifacetada vida espiritual da coletividade infantil, na qual o educador e os educandos estão unidos por múltiplos interesses e afeição. A vida exige cada vez mais uma renovação constante dos conhecimentos. Sem afã de saber, é impossível uma vida espiritual (e, portanto, laboral, criativa) em plenitude.

A cultura do homem é um conceito amplo, de rico conteúdo, o que se explica, tanto pela riqueza da cultura da sociedade, como pela diversidade de interesses do indivíduo. Literatura, arte, ensino, ciência, moral são componentes da cultura. A pessoa que domina

apenas um desses componentes e se isola, consciente ou inconscientemente dos outros, não é capaz de trabalhar, de modo criador, como a nossa época exige.

Também a baixa qualificação técnico-científica dos trabalhadores angolanos não é uma circunstância exclusiva da educação, como já afirma Neto, no relatório do Comitê Central do I Congresso do MPLA. Segundo ele, a primeira tarefa seria a eliminação do analfabetismo; paralelamente, deverá dar-se grande atenção à elevação do nível técnico-cultural dos trabalhadores, mediante criação de escolas e realização de cursos no local de trabalho:

Lutaremos afincadamente para que os sindicatos e a central sindical sejam chamados a desempenhar um papel mais ativo na formação de quadros de origem operária para administração, na alfabetização, educação e conscientização das massas trabalhadoras para que possamos desenvolver a consciência socialista do trabalho, aumento da produção e da produtividade e conservar os bens de equipamento do país. (MPLA-PT, 1981:28).

De fato, o Estado colonial, com vistas a formar e a manter uma classe dirigente capaz de defender os interesses da burguesia colonial, implantou, no país, um sistema que, na prática, impediu o acesso à escola da maior parte do povo angolano, quer pelas exigências econômicas de escola, quer pela sua localização física, desconsiderando a existência de um número elevado de crianças em idade escolar avançada, sobretudo no campo, as quais nunca freqüentaram a escola, mantendo-se na ignorância e no obscurantismo. Ao implantar o sistema de educação e ensino, aprovado no seu I Congresso, o MPLA criou escolas provisórias com vocação agrária, onde o aluno era formado por meio do trabalho e do estudo, e inserido nos princípios da educação marxista.

Este binômio, trabalho-estudo, desempenhou papel primordial, levando os jovens a compreenderem a importância do trabalho e o papel por ele desempenhado na transformação do homem e da natureza. Assim sendo, a tarefa de educar o homem e a mulher angolanos, educar para adquirir nova mentalidade, está posto como necessidade presente à consolidação e ao desenvolvimento do progresso pela reconstrução nacional.

Não obstante, o objetivo fundamental da escola, em Angola, que consistia em desenvolver na íntegra as capacidades dos homens, dotando-os de um alto nível cultural, uma

instrução a ponto de corresponder com as exigências da sociedade, parece ter assumido outro caminho, empurrada pelos ventos neoliberais:

- Promover o desenvolvimento de uma política que garantisse uma sólida formação geral, técnica e científica, e a ligação da escola com a prática da vida política, econômica e sociocultural do povo angolano, proporcionando a criação de condições favoráveis de acesso à instrução, prestando especial atenção à escolaridade obrigatória e à elevação da qualidade da eficácia do sistema de Educação e Ensino.
- Defender a implementação imediata de um novo sistema de ensino no país, com caráter democrático e aberto à participação da sociedade, da *iniciativa privada* e da igreja, nos domínios e níveis que não contrariem os objetivos e princípios gerais da educação e ensino definidos pelo Estado.
Escólio. Se no passado a questão da propriedade privada foi localizada como a causa central dos problemas que avassalavam a Angola de antanho, por que ou qual será o motivo que conduz os angolanos, talvez não todos, a defender uma educação aberta para todos inclusive contemplando a iniciativa privada, os males de todos os tempos?
- Garantir a plena escolarização das crianças angolanas em idade escolar, prestando atenção especial ao ensino de base, como fundamento e base de sustentação da pirâmide do sistema geral de educação e ensino na República de Angola.
- Prestar atenção particular ao subsistema de ensino de adulto e ao do ensino técnico-profissional, cujo desenvolvimento deverá ter como base uma efetiva coordenação entre os programas de formação e a atividade laboral para que se rentabilize a formação, tendo em conta as necessidades do país.
- Lutar por garantir o desenvolvimento do Ensino Superior, na perspectiva do redimensionamento regional e diversificado, e o fortalecimento da inter-relação Ensino-Investigação-Produção.

- Acelerar a erradicação do analfabetismo, lutar contra o obscurantismo e a ignorância, priorizando a atividade da alfabetização articulada com a pós-alfabetização.¹⁹

Segundo o MPLA, para se elevar multilateralmente a cultura humana, é necessário muito tempo, grandes recursos e forças, tendo em vista que se trata do mundo espiritual do indivíduo; é necessário formar nele os conhecimentos, os preceitos axiológicos, as normas morais.

Ainda segundo esse partido, há necessidade de se reformular o sistema de ensino popular e educativo, generalizar o ensino gratuito e a luta contra o analfabetismo. A esse, respeito lê-se o seguinte:

De um passado elitista a escola é, de imediato numa sociedade em transição para o socialismo, obrigada a estender sua ação as mais amplas camadas do nosso povo, não só para satisfazer suas elementares e justas aspirações, mas também como forma mais eficaz de combater a concepção errada e características da sociedade de exploração que é o nosso passado recente. Se o acesso à escola das classes no seio do nosso povo, outrora mais explorado, é o primeiro indicador da real democratização, esta terá necessariamente que se implantar no seu cotidiano, no seu modo de funcionamento. (MPLA-PT, 1981:17)

Contrariamente ao objetivo fundamental da escola colonial, que era o de reproduzir unicamente a classe dominante, correspondendo aos interesses econômicos, o MPLA considera que o processo da construção da nova sociedade não pode avançar sem o desenvolvimento integral e contínuo do próprio homem, sem um alto nível cultural de instrução, consciência social e maturidade das massas populares. E é nesse sentido que o ensino deve desempenhar o seu papel. O país precisa de quadros com capacidades para aproveitar os recursos naturais e transformá-los em seu benefício.

Para o partido e o governo de Angola, a educação e ensino devem estar necessariamente em função dos interesses do cidadão. É assim que, dentro dessa política, afirma-se que o avanço técnico-científico será eticamente justificado, na medida em que colabore para a maior dignidade da vida humana, no seu avanço por um caminho de libertação

¹⁹ Essas medidas constam no programa do MPLA - Partido do Trabalho de 1991 (p. 26).

e de superação. Caso o cidadão angolano não consiga compreender dessa forma, o progresso científico será uma arma nas mãos de uma minoria para dominar os demais. Por sua vez, a compreensão requer uma formação no seio das massas que não tiveram oportunidade de estudar no período colonial.

Assim sendo, um dos objetivos da instrução é preparar bem a criança para que use adequadamente suas faculdades, quer dizer, para que possa distinguir o verdadeiro do falso, o bem do mal, o justo do injusto, o legal, o lícito do ilegal ou ilícito. A educação tem que proporcionar, com prioridade, a reflexão; e a criança tem que aprender a pensar, e isso só será possível se os adultos criarem todas as premissas necessárias.

E, para cumprir esses objetivos, através da Lei de Diretrizes e Bases da educação, o sistema geral de educação na República Popular de Angola, passou a estruturar-se em 6 (seis) subsistemas de Ensino, a saber:

1- Subsistema da Educação Pré-Escolar; 2- Subsistema do Ensino Geral; 3-Subsistema da Educação de Adultos; 4- Subsistema do Ensino Técnico Profissional; 5-Subsistema de Formação de Professores 6- Subsistema de Ensino Superior, os quais foram organizados em três níveis de Ensino, com o Ensino Primário de seis séries.

O Ensino Secundário de 6 ou 7 classes, conforme o caso, compreende o primeiro ciclo com as 3 primeiras classes (7^a, 8^a e 9^a) e o segundo ciclo com a 10^a, 11^a, 12^a e 13^a classes para o Ensino Técnico Profissional e Formação de Professores, que correspondem aos Institutos Médios.

O Ensino Superior ficou estruturado em 2 níveis: de Graduação com o Bacharelato com caráter terminal, correspondendo aos cursos de ciclo curto com duração de três anos.

A Licenciatura corresponde aos cursos de ciclo longo, com duração de 4 a 6 anos, conforme a especialidade.

O nível de Pós-Graduação, instaurado pela primeira vez no Sistema Educativo em Angola, encarregar-se-ia de assegurar as formações de Mestrado (2 anos) e Doutorado (4 a 5 anos).

A estrutura acima descrita é apoiada por duas modalidades de Educação: a Educação Especial para atender indivíduos portadores de deficiências, e a Educação Extra-Escolar que tem por finalidade proporcionar ao aluno o aumento dos seus conhecimentos e o desenvolvimento harmônico das suas potencialidades, em complemento da sua formação escolar. A Reforma Educativa iniciada em 1978 e que continua na presente conjuntura teve orientação para ser implementada por fases.

3.1.1. Ensino Fundamental.

Não é fácil fazer a História de Angola, porque a grande maioria dos documentos ou livros que há foram feitos pelos colonialistas, que deformaram grosseiramente a realidade. Mesmo esses livros são difíceis de encontrar. Mas, utilizando alguns documentos e livros que existem e algumas narrações feitas pelo próprio povo, pode fazer-se uma idéia do que sucedeu em Angola, desde há séculos até hoje. (DILOLWA, 1978:01)

O Sistema Educativo angolano é herdeiro da tradição centralista da administração colonial portuguesa e, sobretudo, de uma pesada herança em termos de cobertura, de escolarização e, naturalmente, de organização e gestão escolares. Segundo Torres (1991) que, em nosso entender, é claramente elucidativo sobre esta matéria, o sistema educativo angolano no período colonial, era concebido não para dar resposta às necessidades de uma economia capitalista, que não existia, mas sim às necessidades de mão-de-obra de uma economia de exploração característica de Angola daquela época. E a escola dirigia-se à “elite” colonial sendo “a mão-de-obra desprovida de qualquer qualificação e sem necessidade de adaptação técnica, ou social, na sua passagem de relativa autarquia rural à circulação mercantil e, desta à economia urbana” (TORRES, 1991:136).

Como nos informa SILVA,

A reforma do ensino primário, lançada pela metrópole portuguesa em 1927, veio sancionar em Angola uma situação que se esboçara em anos precedentes, estabelecendo para a fase sob exame uma dicotomia ‘funcional’ do sistema de ensino: por um lado, havia o ensino destinado exclusivamente aos europeus e ‘civilizados’, e por outro lado, o ensino para “indígenas”, residentes na sociedade central e nas sociedades periféricas. O ensino para europeus e “civilizados” tinha como objetivo declarado a “unidade intelectual e moral da Nação Portuguesa”. A sua estrutura era idêntica à da metrópole, integrava dois níveis, o primário e o secundário geral. Dependendo na sua maioria das entidades públicas. Havia escolas não estatais, de propriedade privada ou de ordens religiosas, regulamentadas pelas entidades estatais, que aumentaram significativamente a partir dos anos 1930. (SILVA, 2003:63)

E foi nessa base, para preparar as condições necessárias ao desenvolvimento do processo da educação infantil em novos moldes, que o Conselho da Revolução, aprovou a Lei nº. 4, de 1975,²⁰, publicada no Diário da República (D.R), a cujos extratos abaixo se faz referência, para ilustrar o pensamento da época, respeitante à educação para as crianças e sua preparação para a vida adulta. Considerava aquela lei que o ensino devia estar a cargo do “Estado Revolucionário e que este não deveria delegar nem transferir”, (D.R. nº 25, 1975). Por outro lado, considerava ainda que o “ensino deve ser gratuito, de molde a garantir o direito de todos os cidadãos de o receberem, sem distinções nem privilégios” (D.R. nº 25, 1975).

Em continuação, a referida lei se referia também ao fato de que, em muitos centros de ensino da era colonial, os seus proprietários exploravam os que neles trabalhavam como professores ou como empregados, em “contradição com as idéias mestras da nossa Revolução, que estigmatizam a exploração do homem pelo homem” (Lei 4/75). Isso, em alusão aos vários “centros educacionais privados, os diretores e os professores têm vindo a realizar um ativo trabalho de propaganda contra-revolucionária, com grande prejuízo da formação intelectual, moral e política das crianças e adolescentes que os freqüentam” (D.R. nº 25, 1975).

Considerando, por fim, aquela lei que aos “centros de ensino particular apenas tinham acesso alunos pertencentes às classes privilegiadas, o que, além de contrariar o princípio do ensino gratuito, favorecia a divisão de classes e fomentava o privilégio” (Lei nº 4/75), com base nela é que no seu artigo primeiro foi “declarado público o ensino e gratuita a sua prestação. Cabe ao Estado exercer o ensino, usando para isso dos organismos existentes ou criar para o efeito, tendo em consideração as disposições legais vigentes” (D.R. nº 25, 1975). No seu segundo artigo, a referida Lei determina a

(...) nacionalização e, por conseguinte, a adjudicação a favor do Estado Angolano, de todos os centros de ensino que, na data da promulgação desta Lei sejam operados por pessoas naturais ou jurídicas, assim como a totalidade dos bens, direitos e ações que integram os patrimônios dos citados centros. Artigo 3º A nacionalização e adjudicação a favor do Estado Angolano dos centros de ensino que se ordena no artigo anterior, levar-se-á a efeito através do Ministério da Educação e Cultura. Todos os outros Ministérios poderão eventualmente vir a ser chamados ao processo de nacionalização dos

²⁰ Lei Nº 4 da nacionalização do ensino, de 9 de Dezembro de 1975 do Conselho da Revolução. Diário da República Nº 25, 1ª Série de 1975.

referidos centros de ensino a fim de incorporar os mesmos no sistema educacional da Nação e em geral para que se possa dar cumprimento às disposições da presente Lei. (D.R. nº 25, 1975).

Orientava, então, o Conselho da Revolução através daquela lei, que sob proposta do Ministério da Educação e Cultura, seriam indicados quais “os proprietários, operadores ou professores, abrangidos pela Lei, que não atuaram contra os interesses da Revolução e Pátria, os quais serão indenizados pelo Estado” (D.R. nº 25, 1975).

A lei abriu exceção ao confisco e à nacionalização de alguns centros de educação religiosos, deixando à responsabilidade do Ministro da Educação e Cultura que à época, determinaria “quais os centros de educação, caracterizadamente os religiosos, oficiais, subvencionados pelas respectivas igrejas, que não serão abrangidos pela presente Lei” (D.R. nº 25, 1975). Finalmente, a lei em referência concluía, determinando que “o ensino a todos os níveis e em todas as instituições fica dependente da formulação geral do Estado para a educação em Angola” (Artigo 6º) da mesma lei.

O Presidente Neto confirmava o novo desafio da reconstrução nacional, para depois anunciar as linhas gerais do projeto do MPLA para essa “nova fase”. Eram as seguintes prioridades da “nova fase” em 1976, que exigiria de todos “trabalho e sacrifício” (NETO, 1978:27):

1) Criação de uma sociedade nova e do Homem Novo, com uma mentalidade livre da dependência do estrangeiro;

2) Formação de uma Nação, e de um Estado novo e revolucionário, situada a Nação angolana no mesmo nível das Nações modernas;

Escólio. Se por Nações modernas entendo as Nações do capitalismo central, todas imperialistas por excelência, então o modelo de Nação a ser perseguido por Angola será o modelo de Nação imperialista e colonial: estranha opção ou estranha colocação!

3) Desenvolvimento de uma economia baseada na agricultura e na indústria.

A tomada do poder significava, para o Povo, acima de tudo, assumir a direção e o controle do campo da historicidade, valorização da sua cultura e construção de um novo modo

de vida. Durante os cinco séculos de ocupação portuguesa, em dois dos quais os jesuítas haviam sido os únicos educadores, pois detinham a hegemonia na educação tanto em Portugal como nas colônias, incluindo Angola, preocupados com a difusão da fé e com a educação de uma elite religiosa, criaram em Angola um sistema educacional que, em última instância, fornecia aos elementos das classes dominantes uma educação clássica e humanista como era o ideal europeu de seu tempo. “Operavam, com isso, a transplantação da cultura metropolitana, como era natural à situação colonial, sem problemas ou contradições, graças à perfeita identidade de interesses entre as classes dominantes metropolitana e colonial” (XAVIER, 1985:21).

A Revolução perdia o sentido de “sublevação popular violenta, de uma revolta contra o invasor estrangeiro, para significar mais mudança estrutural de longo prazo, que provém do passado e vai atingir o futuro” (MARTINS, 1992: 8). Trata-se de revolução, mais no sentido de processo de mudança social, cujo processo estava interligado com a necessidade da criação de condições objetivas e subjetivas, para se levar o movimento adiante. Disso decorre que os quatro primeiros anos de liberdade, de 1974 a 1977, podem ser considerados como anos de afirmação do poder em quase todos os níveis. Todavia, ela era compreendida de forma diferente pelas elites dirigentes do MPLA e pelas populações, em geral. Essas a expressaram, de imediato, na forma de abertura de escolas, postos de saúde, na retomada de terras férteis, outrora apropriadas por colonos.

Para as elites dirigentes, a revolução significava, acima de tudo, a extensão de sua hegemonia política a todo o território, a alteração profunda das relações sociais, que implicava mudança de mentalidade e de comportamento e, sobretudo, em sintonia e ação “conjunta entre a infra-estrutura e a superestrutura. O sucesso desse processo dependia, sobretudo, do envolvimento, ou seja, da participação de todo o Povo” (MAZULA, 1995:36). No entanto, prevaleceram, nessa fase, as iniciativas das populações, quer pela euforia da independência, quer porque, sentindo imediatamente na carne o impacto da colonização, estava buscando formas de, rapidamente, sair do atraso.

A ação das elites dirigentes voltou-se mais para a coordenação daquelas iniciativas, para a mobilização e organização das populações. A iniciativa popular de abertura de escolas

provocou uma explosão escolar sem precedentes, apesar da política de planificação centralizada adotada em 1977, e que se prolongou até 1990, fazendo-se sentir mais nos dois graus do Ensino Primário, com a

- a) Explosão Escolar no 1º Grau do Ensino Primário: 1975/1977
- b) Explosão Escolar no 2º Grau do Ensino Primário: 1975-1977

Embora em proporções diferentes, a explosão escolar também se fez sentir no 2º Grau do mesmo ensino, para onde acorreram alunos entre os 9 e os 16 anos, os quais, no tempo colonial, haviam sido impedidos de prosseguir os estudos, pelo próprio caráter discriminatório e seletivo do sistema.

As populações também foram exigindo a abertura de escolas para esse grau, de 5ª e 6ª classes, que correspondia ao 1º Ciclo Preparatório Liceal do ensino secundário do sistema colonial. Na prática, essas escolas funcionaram como tal até 1983.

Havia, em 1973, “5.888.000 habitantes em Angola, estando 3.245.000 em idade escolar, isto é, entre os 5 e os 24 anos. Da população total estavam 10,3%, e da população jovem em idade escolar estavam 18,8% a freqüentar os estabelecimentos de ensino. (DILOLWA,1978:339), Para um país que tinha 85% de analfabetos, esse esforço de educação não era nada razoável. E se as estatísticas discriminassem os alunos em angolanos e portugueses, ver-se-ia que todas as crianças portuguesas eram escolarizadas, enquanto que a percentagem das angolanas era muito pequena. E, além disso, a percentagem de angolanos ia decrescendo à medida que o ensino subia de nível até atingir uma proporção ínfima no ensino universitário.

A explosão torna-se significativa na medida em que se têm em conta as capacidades internas de repetências, sobretudo em relação aos professores. “A relação professor / aluno cresceu de 23 alunos, por professor, em 1977, para quase 40 alunos, em 1980” (DILOLWA, 1978:338), o que correspondia a duas turmas, em relação à média nacional

estipulada, além do que um número significativo desses professores lecionava em outras classes de nível fundamental.

A expectativa de vida em Angola não chegava aos 40 anos e a taxa de mortalidade infantil era das mais elevadas do mundo. Assim se explica que, não obstante tivesse uma taxa de natalidade bastante alta, a taxa de crescimento de Angola era das mais baixas dentre os países subdesenvolvidos: 1,66%. (DILOLWA, 1978:339). Assim, o pequeno *boom* dos últimos anos do colonialismo não fez e (nem podia fazer sair Angola do subdesenvolvimento). Ao longo do trabalho, foram-se "dando vários rendimentos em Angola comparados com os de outros países, e aqui só se vão repetir mais três consumos *per capita* de Angola relativos a 1973: 83 Kg de cimento, 155 kWh de energia elétrica e 7,5 litros de leite. A Pátria “estava finalmente livre, orgulhosa dos seus filhos, e pronta a engajar-se na via luminosa do Socialismo” (DILOLWA, 1978:349).

Fazendo aqui um breve recorte, recuando à época de 1975, quando foi alcançada a Independência, o MPLA, ainda no clima de vencedor da guerra contra o colonialismo, realizou, em dezembro de 1977, o seu Primeiro Congresso Ordinário. Aquele foi o momento histórico importante em que, pela primeira vez, o MPLA e representantes da Sociedade se reuniam em solo pátrio, já totalmente libertado, para, em clima de entendimento, consertar as linhas gerais de desenvolvimento e definir ações prioritárias.

O Congresso tomou, para ponto de partida, que a contradição principal da sociedade angolana era a oposição entre a revolução e o modo de produção colonial-capitalista e o dito modo de produção feudal, o que se resolveria com a eliminação dos dois e a introdução direta do socialismo. O MPLA desafiava uma revolução socialista, sem qualquer fase intermediária. Implicitamente, estava adaptando a tese do Partido Comunista da União Soviética que, em nome de Lênin, havia substituído a teoria da necessidade da fase democrática burguesa para a revolução socialista pela do “caminho não-capitalista para o desenvolvimento”, graças à “existência de um poderoso bloco socialista no mundo” (BOTTMORE, 1988:242).

Essas teses constituíam, por sua vez, premissas para planificação do

desenvolvimento. O desafio consistia em planificar o salto para o socialismo sem nenhuma fase intermediária. Assim, os congressistas preocuparam-se em encontrar instrumentos julgados capazes de “em menos tempo possível, superar o atraso do país e modernizá-lo, ou seja, mudar a comunidade, reestruturar as relações sociais e gerar uma nova forma de consciência e de ética” (BALANDIER, 1987:182). Enfim, a pretensão era chegar ao socialismo sem alguma transição e o mais rápido possível, o que implicava uma hercúlea ação de “destruição das estruturas coloniais e feudais e a introdução de estruturas de novo tipo, para a instauração do socialismo em Angola” (NETO, 1986:118).

A estes desafios, o Congresso respondeu com a criação de um partido único, de orientação marxista-leninista o MPLA-PT (MPLA - Partido do Trabalho, nova designação que assumiu), a organização de um Estado moderno e uma Sociedade, dirigidos pelo Partido único. O Partido único “foi apresentado como sendo esse instrumento modernizante, o empreendedor do desenvolvimento” em diversos domínios (BALANDIER, 1976:182), com forte intervenção no Estado e na planificação da economia nacional.

Escólio. Todavia, vale apontar que o a tese do Partido único não é uma tese leninista *a priori*, a questão do mono partidarismo foi uma construção necessária do ponto de vista político e histórico específico da ex-URSS, que não pode ser entendido como dogma ou cláusula pétrea do marxismo-leninismo que precisa ser seguida sem crítica e de forma sectária.

O Estado moderno que é o Estado do MPLA seria a superação dos tipos de estados clânicos existentes anteriormente e do Estado Colonial Português. É um “Estado estruturado à escala de todo o País”. O termo moderno é usado no sentido relativo. No seu bojo, remete, por um lado, à mesma visão evolucionista que marca o MPLA, cuja modernidade advém do fato de surgir no terceiro momento da evolução da sociedade angolana, mas inferior ao estágio das nações tecnologicamente modernas, ao qual aspira atingir. Por outro lado, remete a uma concepção teleológica hegeliana da história do desenvolvimento, que pressupõe e termina na formação de um Estado Constitucional Moderno.

Ainda, para Kimmerle, interpretando Hegel, “o desenvolvimento é uma mudança permanente para o melhor, que exige um crescimento permanente do valor excedente” (KIMMERLE, 1992:179). O Estado Constitucional moderno, mais tarde considerado por Max

Weber como um “processo de racionalização universal” (WEBER, 1980:159), é necessário para a compreensão da auto-valoralização. O MPLA se constituiu em Partido único, na medida em que a realidade do momento impunha a referida situação, e essa decisão expressou o entendimento social.

A explosão escolar serviu de motivação imediata para a planificação no setor da Educação. Naquele desejo do povo de ver os seus filhos instruídos, foram surgindo muitas escolas com o único fito de atender à demanda. Por outro lado, o Ministério da Educação e Cultura foi incumbido de elaborar um programa de ações de valorização do professorado, a fim de atender à nova realidade.

Debates posteriores mostraram a complexidade da situação educacional no país. Com o tempo, foram-se identificando algumas questões culturais de implicação imediata na Educação e na reformulação do ensino, como a necessidade de introdução das línguas angolanas nacionais no ensino, sobretudo na alfabetização e nas primeiras classes do Ensino Primário; a necessidade da participação e inclusão completa das crianças nos primeiros anos de escolaridade; a ligação do problema de desistências e abandono com a prática dos ritos de iniciação e a participação nas atividades produtivas no campo; a interferência do universo cultural no processo de ensino e aprendizagem e na própria formação de professores, além de outros fatores conjunturais de ordem política e militar.

Concluiu-se, perante aquela realidade que apenas se havia iniciado um debate sobre um tema em si complexo, que deveria ser aprofundado com trabalho de pesquisa e estudos mais especializados, envolvendo instituições científicas existentes no país, como o Instituto Nacional de Desenvolvimento e Estatística (INDE) e a Universidade, promovendo intercâmbios com instituições de outros países, particularmente africanos e envolvendo, também, as estruturas do Partido e Deputados das Assembléias Locais, indo ao encontro das reiteradas mensagens do Presidente da República.

Criou-se, assim, um amplo movimento nacional voltado para a cultura nacional, que se desenvolveu em duas vertentes: uma delas se virou para a componente militar, dada a realidade conjuntural do momento, a outra para a componente educacional. Em ambos os casos

as duas vertentes se complementavam, e o desenrolar de todo o processo pode ser estudado, através dos documentos do Partido e complementado com as leis emanadas que serviram de base legal para a implementação das reformas no pós-independência.

Mesmo tendo se verificado uma explosão escolar nos períodos conferidos entre 1975 e 1980, esse quadro não obteve a devida correspondência no que concerne à resposta do governo à demanda da época. Assim, no quadro da implantação do Sistema Nacional de Educação, que entrou em vigor desde 1978, o Ensino de Base Regular ocupava o lugar central, constituindo a base e o fundamento da atividade do Ministério da Educação. Na seqüência das alterações que se foram introduzindo, resultantes fundamentalmente do diagnóstico e prognóstico do sistema de educação e ensino em vigor até então, em 1986, a Direção Nacional do Ensino Geral viria a suceder a Direção Nacional do Ensino de Base Regular, como resultado da aplicação do Decreto 9/87, de 29 de maio.

Assim, por ocasião da Realização do 1º Encontro da Direção Nacional do Ensino Geral, achou-se por bem fazer uma breve análise retrospectiva das atividades que marcaram o funcionamento das estruturas do Ensino de Base Regular, suas dificuldades e formas com que se tentaram superar as falhas detectadas, naquele momento em que a atividade do Ministério da Educação “estava particularmente orientada para a criação das condições Técnico Materiais, conducentes à implementação de um novo sistema de ensino, bem como da liberalização do ensino” (MED, 1991:01).

No encontro, traçaram-se, então, como principais diretivas de trabalho para o Ensino de Base Regular, incidindo essencialmente no sentido de se “garantir a obrigatoriedade do ensino até a 4ª classe, a todas as crianças de idades compreendidas entre os 6-14 anos [e] elevar a qualidade e rentabilidade do ensino de base regular” (MED, 1991:1). Nessa base, os Planos de Ação, dimensionados em função das possibilidades da estrutura e das exigências do desenvolvimento quantitativo e qualitativo do processo docente-educativo, projetavam para cada ano as atividades conducentes à concretização dos objetivos sumariamente definidos, incidindo sobre as componentes seguintes: organização e gestão do corpo discente, corpo docente, base material, sistema de ensino.

Analisado o processo de educação e ensino em Angola, o encontro constatava ser “aterrador reconhecer que, ao longo da nossa atividade tais diretivas, não foram satisfatoriamente cumpridas” aquelas metas (MED, 1991:1). Com efeito, não obstante haverem aumentado as matrículas, e se concentrarem elas no 1º Nível, uma elevada quantidade de alunos que nunca tinham tido a oportunidade de frequentar a Escola, muitos deles com consideráveis atrasos escolares, o número de salas de aula disponíveis, nunca foi compatível com o aumento das matrículas realizadas.

A variação do número de salas de aula teve comportamento flutuante, não permitindo que o desenvolvimento das atividades docente educativas se realizassem sob condições pedagógicas aceitáveis, situações essas agravadas pela grande flutuação do corpo docente e pela falta de definição, até aquele momento, de uma política coerente de quadros da Educação que regulasse o seu recrutamento, a seleção, utilização e superação das dificuldades.

Por outro lado, enquanto Direção de Ensino, as Estruturas Central e Provinciais do Ensino de Base Regular, foram gradualmente “perdendo capacidade de intervenção e participação ativa, sobre aspectos de carácter didático-pedagógicos, confundindo-se algumas vezes com estruturas meramente administrativas” (MED, 1991:1), diluíram-se a articulação funcional e a sincronização de atividades que deveriam possuir, necessariamente, pela diversidade das estruturas, cuja ação intervinha para o bom desempenho da *Escola*. Por essa razão, em termos reais, as estratégias e metas geralmente definidas para o Ensino de Base Regular, pelas respectivas Direções de Ensino, deixaram de ser assumidas como diretivas, de igual modo por todas as estruturas que deveriam intervir no processo, como se pode ver a seguir, pelas ações desenvolvidas, quais sejam:

- 1 - Estabilização do calendário escolar, de provas de frequência e exames;
- 2 - Organização do processo de exames;
- 3 - Constituição das brigadas juvenis de ensino “*Comandante Dangereux*”.
- 4 - Realização regular de reuniões com grupos de responsáveis provinciais, de 1986- 1989
- 5 - Realização de visitas de ajuda e controle com carácter regular, de 1983- 1991.

6 - Elaboração de relatórios de balanço, referentes ao final de semestre e de ano letivo.

7 - Descentralização do processo de exames da 4ª classe.

De tais medidas, se considerada a execução, ela foi tida como satisfatória em sua evolução, muito embora tenham subsistido, aos níveis provinciais e nas Escolas, algumas situações pontuais de não-cumprimento dos prazos estabelecidos para a realização de certas atividades, como sejam:

As atividades letivas e de planificação e controle do processo de aprendizagem, fixadas no calendário escolar; o controle e, prestação de informação Estatística e o desenvolvimento das ações inerentes à preparação e início de cada ano, de cada período Escolar e do Final do Ano letivo e com relação às visitas de controlo e ajuda. (MED, 1991:01)

Igualmente, destacam-se, pela sua importância, no quadro da orientação, sistematização e uniformização de Ações e no processo de Direção, Gestão e Controlo da Educação e Ensino, como tarefas de âmbitos conceituais, analíticos e de execução, as seguintes:

– Organização, compilação, revisão, publicação e distribuição de duas brochuras (30.000 exemplares cada) intituladas: Orientações para as tarefas prioritárias a desenvolver no ensino de base regular e Metodologia e Cronograma para o cumprimento do Plano Geral de Ensino.

– Dois estudos sobre o aproveitamento de rendimento escolares no ensino de base regular - um referente a 1983/84 e outro referente a 1984/86.

– Elaboração e revisão de documentação normativa, referentes à organização e funcionamento das Estruturas do Ensino de Base Regular, como são os casos seguintes: Estatutos de Ensino de Base Regular, o Regulamento das Escolas, Regulamento das Brigadas de Mães, Normas sobre a Realização das Provas de Exame. Normas sobre a Organização e Realização dos Conselhos de Nota.

– Desenvolvimento das ações tendentes a garantir a participação cada vez maior, por parte da OMA Organização da Mulher Angolana, JMPLA (Juventude do MPLA) e AAEM (Associação dos Alunos do Ensino Médio), visando cada vez à maior inserção da escola na

comunidade.

– Garantia de aplicação das diretrizes existentes sobre a educação e ensino, nomeadamente as que se referem ao ensino de base regular, sobretudo a Resolução nº 6/83 e o Decreto nº. 18/86. (D.R. 45/83)

A capacidade e qualidade de atendimento, a escolarização das crianças, a partir dos 6 anos de idade no 1º Nível (definido como nível de instrução obrigatória) e as possibilidades criadas para o acesso ao Ensino e formação nos níveis subseqüentes não evoluíram: Mantendo-se a situação de carência do Setor em todo o País e principalmente nas províncias de Luanda, Huila, Huambo, Benguela e Kwanza Sul, onde os problemas assumiram proporções mais graves como Existência de um numero crescente de crianças sem estudar, por falta de infra-estruturas; condições inadequadas de Estudo, resultantes dos horários triplos, turmas excessivamente grandes, carência de material didático, equipamento escolar, sub-utilização dos professores nomeadamente no 1º Nível; Falta galopante de professores, sobretudo de Línguas, Educação Visual e Plástica e Formação Moral e Política; etc. (MED, 1991:3)

Por outro lado, continuavam a afluir àquelas províncias, cidadãos vindos de outras plagas, quer em conseqüência da situação político-militar quer das condições económico-sociais e, sendo as condições em que a maioria das populações que se “estabeleciam nas capitais dessas províncias, de si degradantes não deixavam de se refletir nas Escolas, não só nos aspectos organizativos e disciplinares, como também no aproveitamento Escolar” (MED, 1991:4).

A inadequação absoluta entre a capacidade do parque e o número de crianças em idade escolar, traduzida pelas infindáveis Listas de Espera, Horários Triplos, eliminação quase total da classe de Iniciação, proliferação de turmas ao ar livre, eram situações que

não deixam de se manifestar em relação ao corpo discente no sistema, representando uma sobrecarga superior a 500 000 (quinhentos mil) lugares, ocupados, para além das capacidades reais de atendimento (MED, 1991:6).

Tratava-se de elemento extremamente importante, não só na diminuição da qualidade de Ensino, como também na degradação das próprias estruturas físicas e do respectivo equipamento, além de refletir nas condições organizativas e de gestão das Escolas.

As ações necessárias no domínio da Construção, Reparação e Reabilitação das Escolas e dos Equipamentos não sofreram qualquer tipo de incremento, à dimensão das reais

necessidades da Escolarização. Por outro lado, sobretudo no 1º Nível, durante mais de cinco anos aumenta, anualmente, o número de crianças sem acesso à escola, havendo milhares delas que, a partir dos 6 anos não ingressam na 1ª Classe; outras que com 10/11 anos não têm acesso à 5ª Classe, o mesmo acontecendo em relação à 7ª Classe, com crianças de 14/15 anos.

Estimava-se, então, nesse período, que a população escolarizável, com idades compreendidas entre os “5 e 14 anos ultrapassa[va] os 2.000. 000 (dois milhões)” (MED, 1991:6). A matrícula que se registrava nesse ano letivo, cuja evolução aproximada se traduziu numa taxa de escolarização média que rondava “os 54%, o que é consideravelmente baixo, principalmente se for tido em consideração que o ensino em Angola, é gratuito, e obrigatório até a 4ª classe” (MED, 1991:7).

Apesar de ter havido, ainda nesse período, ligeiros aumentos na matrícula, em algumas classes, nomeadamente na 1ª, 3ª e 4ª classe, em relação aos anos letivos de 1988/89 e 89/90, no 1º Nível, em termos gerais, o volume de matrículas continuava a decrescer. Por outro lado, não se considerava sério o trabalho de estatística básico realizado em certas províncias, porquanto

Dados referentes a um mesmo ano letivo, enviados em momentos distintos, registravam variações significativas que, não só dificultavam a avaliação da real dimensão dos problemas que afetavam o Ensino de Base Regular” mas também denotavam grandes discrepâncias na correlação entre eles. (MED, 1991:5)

As medidas que internamente foram sendo tomadas a título provisório, para permitir concretamente o aumento da capacidade de atendimento das crianças do 1º Nível; os horários triplos e a suspensão da obrigatoriedade de lecionar a classe de Iniciação não deixaram de refletir negativamente nas condições organizativas e de gestão das escolas que, cada vez mais superpovoadas e sem reunir, na quase totalidade dos casos, condições básicas de Saneamento foram, progressivamente, se degradando nos aspectos de Higiene e Limpeza. Fora do período normal de aulas, as escolas eram por seu turno vítimas de "agressão" por parte de marginais, nas mais variadas formas, desde o roubo do equipamento, portas, janelas, louça sanitária etc. (MED, 1991:7).

Nestas circunstâncias, as Escolas não só deixavam de apresentar, na sua maioria, condições aceitáveis para um normal funcionamento e cumprimento dos seus objetivos, como não se tornavam atraentes para os alunos, professores e pessoal administrativo e auxiliar. Esses últimos eram praticamente inexistentes, quer porque as condições referidas os atingissem especialmente, quer porque os seus salários estivessem completamente desajustados em relação ao custo de vida, não desfrutando de quaisquer estímulos para seu trabalho.

Com relação ao pessoal docente e outros, desencorajados pelas difíceis condições referidas, “transitam para outros postos de trabalho com melhores condições e regalias sociais, registrando-se de 1981/82 a 1987/88 ao abandono de mais de 1200 professores, o que representa 28,5%” (MED, 1991:07). Por outro lado, mercê de debilidades internas, nomeadamente nos aspectos organizativos e disciplinares, da fraca intervenção do poder local e das precárias condições materiais e salariais, assumiu proporções alarmantes “a prática de corrupção em que a troca de dinheiro e/ou diverso tipo de mercadorias ia garantindo as matrículas, a concessão de notas, passagens de classe e certificados” (MED, 1991:10).

Como não poderia deixar de ser, as situações anteriormente referidas repercutem negativamente na organização e direção do processo docente-educativo e das instituições escolares que apresentam na sua generalidade, debilidades internas com impactos negativos, refletindo-se acentuadamente no cumprimento dos objetivos e programas de Ensino, condicionando por seu lado também por seu lado, os resultados do aproveitamento e o Sucesso Escolar.

Relativamente ao ano letivo de 1988/89 e 1989/90, segundo dados fornecidos pelo “(MED, 1991:11), tem-se que:

- a) Rendimento Escolar 49%
- b) Abandono 25%
- c) Reprovação 26%.

Sendo o 2º Nível o que apresentava maior índice de *reprovação*, e a Iniciação a classe com maior índice de *abandono*.

As conclusões a que o próprio Ministério da Educação chegou, foram de que o Ensino de Base Regular atravessava um período bastante difícil e de um congestionamento completo. Tal situação deveu-se fundamentalmente aos seguintes fatores:

1. Acentuado fenômeno de regressão escolar; situação que contribuiu grandemente para o aumento dos custos do Ensino, devido, principalmente, à sua fraca rentabilidade, causada, sobretudo, pela insuficiente, distorcida e degradante Rede Escolar.
2. Ausência de um sistema funcional de produção, tratamento e circulação da informação.
3. Insuficiente trabalho de organização, coordenação e direção do ensino.
4. Insuficiente ou mesmo nulo investimento na formação e capacitação dos quadros ligados ao Ensino de Base Regular, nomeadamente em matéria de administração e gestão da educação.

3.1.2. Ensino Médio

Com a mudança intempestiva de funcionários, provocada pelo processo de descolonização e independência e principalmente pelo repatriamento dos antigos servidores, o ritmo do serviço era cada vez mais lento, pois a maior parte dos novos empregados estava em fase de aprendizagem, em condições de estágio; as divergências entre os movimentos de libertação [Movimento Popular de Libertação de Angola, MPLA, Frente Nacional de Libertação de Angola, FNLA, e União Nacional para a Independência Total de Angola, UNITA] faziam com que sistematicamente os serviços se retardassem; a avalanche de pedidos de documentação fez aumentar a quantidade de trabalho a realizar; as freqüentes greves, em diversos sectores, mesmo no funcionalismo público, assim como a ocupação dos edifícios contribuíram também para que se notassem de dia a dia maiores dificuldades. (SANTOS, 1974:90)

Depois da assinatura do cessar fogo entre a guerrilha angolana e o governo português, em agosto de 1974, surgiram logo diversas tentativas de atualização dos compêndios escolares, em Angola, dos quais foram editados alguns, destinados aos alunos das

escolas de ensino médio. No entanto, a medida fracassou devido ao fato de serem precipitadamente elaborados, porque a evolução veio a mostrar-se muito diferente do que se previa, e porque se fizeram correções sem o estudo cuidadoso do que devia emendar-se e sem a cautela de evitar erros novos embora diferentes.

A realidade então existente mostrava a necessidade de adotar-se uma estratégia de massificação do ensino após a independência, porque se constataria haver um desequilíbrio entre rapazes e raparigas, em termos de inscrição nos estabelecimentos de ensino médio; altos custos de manutenção das infra-estruturas de ensino, que o novo governo ainda não estava em condições de abarcar, face à alta taxa de crescimento demográfico, e à situação política e militar conflituosa que impunha uma pressão tremenda sobre as infra-estruturas existentes.

A forte dependência em relação ao financiamento exterior e o forte crescimento da população com idade escolar conduziram a uma grande pressão sobre o ensino médio, e perante tal situação não se vislumbrava em longo prazo um financiamento da educação capaz de colmatar essa realidade. Decorrente da situação educacional herdada do colonialismo impôs-se a necessidade de incrementar a reconstrução e edificação de novas infra-estruturas escolares para fazer face ao anteriormente dito e, com isso, mediante o determinado pelas orientações de reestruturação do ensino médio em Angola, foram reaproveitados os antigos estabelecimentos de ensino, para a instalação do novo modelo de ensino.

Assim, aqueles estabelecimentos de ensino se entroncaram nas antigas escolas-oficinas das quais são a continuação lógica. “Tinham a finalidade de dar aos seus alunos, quase sempre nativos angolanos, preparação profissional prática, a que se juntava alguma ilustração literária, apenas a mais rudimentar” (SANTOS, 1974:45).

No antigo sistema escolar, anterior à independência, encontra-se o erro crasso de sobrepor dois tipos de ensino de base, o primeiro ciclo dos liceus e o ciclo preparatório do ensino técnico, segundo Santos,

para não alargar mais o cômputo de apreciação. Mais tarde, reconheceu-se o defeito, mas repetiu-se logo sob outro aspecto, criando ao lado do ciclo

unificado, como ainda começou a designar-se, o ciclo complementar do ensino primário, vulgarmente designado por quinta e sexta classes. (SANTOS, 1974:45)

Também como essa experiência do ciclo complementar, não obteve êxito em Angola, visto que apenas se fez uma experiência reduzida e logo abandonada. Verificava-se algo parecido a uma solução de continuidade entre os vários compartimentos do esquema didático; nunca se reconheceu com a clareza indispensável, que se tornava necessário elaborar programas que se encaixassem perfeitamente uns nos outros e não fossem peças isoladas, independentes. Era imprescindível convencer os professores de que os alunos médios apenas conseguiam dominar, com relativa facilidade, uma parcela da matéria ensinada nos anos anteriores e nos graus que ficaram para trás, tornando-se premente a revisão dos temas antecedentes.

No dia 4 de setembro de 1965, foi criada a Escola Técnica Elementar de Cubal, assim como a Escola Técnica Elementar de Henrique de Carvalho. Estes estabelecimentos tiveram depois a designação de escolas preparatórias. Foi esta a única referência que registramos em relação àquele ano civil, podendo ainda dizer que não encontramos nenhuma digna de menção no decurso de todo o ano civil de 1966. Por isso passamos adiante.

Em 31 de julho de 1965, o Governo de Lisboa criou, nos territórios ultramarinos sob administração portuguesa, várias modalidades de ensino agrícola. Esse diploma legal somente interessa a Angola no seu aspecto genérico e teórico, motivo pelo qual nos dispensamos de fazer referências mais pormenorizadas sobre ele.

Por determinação das autoridades responsáveis, subscrita em 14 de agosto de 1965, os alunos dos institutos industriais e das escolas de regentes agrícolas, ao fazerem estágio, seriam remunerados como funcionários públicos.

Em janeiro de 1966, foram aprovados os programas dos cursos elementares agrícolas, a serem aplicados nos territórios africanos. Dividiam-se em duas partes distintas, que tratavam os temas seguintes:

1. Para a Instrução Geral, foram introduzidas as disciplinas de Língua e História de Portugal; Matemática; Ciências da Natureza; Desenho; Religião e Moral; Educação Física e Higiene.

2. Para a Instrução Profissional, foram introduzidas as disciplinas de Noções de agrologia; Agricultura geral; Exploração florestal; Elementos de agrimensura; Material agrícola; Operações culturais; Horticultura; Jardinagem; Floricultura; Criação de animais domésticos; Tecnologia de produtos agrícolas e Escrituração agrícola.

Poucos dias depois, em 1º de fevereiro seguinte, foram aprovados os programas dos cursos secundários agrícolas, nas províncias ultramarinas portuguesas, abrangendo as seguintes matérias: Noções de agrologia; Operações culturais; Máquinas e ferramentas agrícolas; Culturas arvenses; Horticultura e jardinagem; Exploração florestal e piscícola; Rudimentos de agrimensura; Economia e escrituração; Indústrias agrícolas e fruticultura; Criação e tratamento de gado; Legislação agrária; Agricultura de climas temperados.

Estranhámos este último tema, pois parece ser mais lógico que se tratasse das culturas dos climas tropicais. Ao falar de culturas arvenses, mencionavam-se os cereais, legumes, tubérculos, raízes, prados e plantas industriais; e ao tratar das indústrias agrícolas referiam-se à moagem, panificação, fabricação de cerveja, extração dos óleos, a fibras, açúcar, tabaco, chá, café, cacau, lacticínios, mel, sumos, concentrados, resinas, gomas e cascas.

Na data de “27 de setembro do mesmo ano de 1966, foi mandado aplicar nos territórios africanos administrados por Portugal o Regulamento das Escolas Práticas de Agricultura, aprovado em 21 de novembro de 1957” (SANTOS, 1974:45). Não pode deixar de causar estranheza também, o fato de que tanto tempo se tivesse passado desde que o diploma obtivera aprovação de Portugal, até ser decretada a sua aplicação nas restantes parcelas nacionais. Com efeito, pouco tempo depois, foram introduzidas importantes modificações no diploma acima referido. Foram estabelecidos dois ciclos de estudo, o preparatório, cujo esboço corresponde muito proximamente à "instrução geral" dos cursos elementares mencionados, e o profissional, que se aproxima ainda mais dos cursos secundários agrícolas. Cada um deles tinha a duração de dois anos.

No dia 11 de fevereiro de 1967, determinou-se que entrasse em funcionamento em regime intensivo, o Curso Complementar de Topografia, na Escola de Topografia e Agrimensura, mantida pelos Serviços Geográficos e Cadastrais. Começaria ainda em fevereiro e teria a duração de três meses. Deveria ser freqüentada pelos topógrafos de primeira classe do

quadro privativo do departamento administrativo, que tivessem dois anos de exercício naquela categoria. Reconhecia-se que, apesar de ainda em vigor, o regulamento estava ultrapassado.

Em 26 de maio de 1967, estando em Luanda, na sua visita oficial a Angola, o ministro Silva Cunha criou o Curso de Auxiliares Técnicos de Pecuária, nos Serviços de Veterinária. Os programas seriam determinados por diploma a publicar pelo Governador-Geral, trataria também os assuntos relativos ao pessoal docente e ao funcionamento dos trabalhos. Dizia-se estarem já previstos no decreto de 3 de outubro de 1966, e reconhecia-se haver urgência em receber as inscrições dos interessados.

Um diploma, com a data de 22 de fevereiro de 1967, deu a localização prevista à Escola Prática de Agricultura de Vila Folgares, que havia sido criada em 13 de outubro de 1956. Antes, tinha sido instalada uma escola deste tipo em Salazar, N'Dalatando, onde havia o Horto Experimental de Cazengo.

No dia 5 de setembro de 1969, foram criadas: a Secção Agrícola, na Escola Industrial e Comercial de Malanje; Secção Agrícola, na Escola Industrial e Comercial de Silva Porto. Em 1º de fevereiro de 1971, registrou-se a criação da Seção Agrícola, na Escola Industrial e Comercial de Carmona; Secção Agrícola, na Escola Industrial e Comercial de Santa Comba. Finalmente, em 29 de julho de 1972, foi estabelecida a: Seção Agrícola, na Escola Industrial e Comercial de Cabinda.

Estas unidades docentes tinham o objetivo de preparar agentes rurais, pessoal especializado nas diversas atividades campestres e com capacidade para orientarem eficientemente os trabalhadores da agricultura e da pecuária.

No dia 24 de junho de 1975, portanto, já na vigência do Governo de Transição do Estado de Angola, foi reestruturado o sistema da concessão do diploma aos alunos que tivessem completado o curso das escolas de regentes agrícolas – o qual tinha a duração de cinco anos –, dispensando-os de algumas formalidades relativas ao estágio e à prática profissional.

A Escola de Topografia, anexa à Direção Provincial dos Serviços Geográficos e Cadastrais, na data de 5 de abril de 1972, teve aprovado o respectivo regulamento e afirmava-

se que o diploma orgânico desse departamento, de 21 de fevereiro de 1969, lhe traçara novas diretrizes, a que se procurava dar seguimento e realização, cumprindo o que estava legalmente determinado. Seriam professados ali os cursos de topógrafo, geômetra, fotogrametrista, calculador e cartógrafo. Englobava programas esquematizados dos estudos correspondentes. Este regulamento foi alterado em 30 de abril de 1973.

Apesar de ser bastante antiga, podendo localizar-se a sua origem no final do século XIX, a Escola de Artes Gráficas que funcionava junto da Imprensa Nacional de Angola não exerceu papel influente no meio, limitando-se a uma atividade notoriamente insuficiente. Durante longos períodos, não se consegue captar a seu respeito a menor referência, não mostrando sinal de vida e de atividade. O seu funcionamento não correspondia ao de um estabelecimento de ensino, mas sim à permanência nas oficinas de um grupo mais ou menos numeroso de aprendizes que, em contato com as máquinas e as matrizes e ouvindo algumas explicações dos responsáveis, iam adquirindo conhecimentos práticos. No entanto, nos diplomas legais, continuava a manter-se o estabelecimento e sua existência real.

Na data de 22 de outubro de 1966, o Regulamento da Imprensa Nacional de Angola referia-se à sua Escola Profissional, ao longo de vários dos seus artigos, nos quais se incluíam as rubricas dos programas aprovados. Segundo ele, ali eram ministrados os cursos de compositor tipográfico, de impressor tipográfico e de encadernador, cada um dos quais com a duração de quatro anos.

Em 1º de abril de 1968 foi criada, na dependência do Centro de Informação e Turismo de Angola, a Escola Hoteleira de Luanda, tendo em vista ajudar a reunir condições favoráveis ao desenvolvimento da atividade turística, em grande expansão no mundo inteiro e fonte de avultados rendimentos pecuniários.

O seu objetivo direto e próximo consistia em melhorar o nível dos serviços relacionados com a atividade hoteleira, promovendo a sua eficiência e agradabilidade. Para alcançar tal desiderato tornava-se indispensável preparar pessoal, aumentar e aperfeiçoar os seus conhecimentos quer os de cultura geral, quer os da especialidade, formando autênticos profissionais de direção e administração das unidades de alojamento, sobretudo as mais

importantes. Segundo o que inicialmente estava previsto, seriam ministrados cursos de formação, designados elementares, e cursos de profissionalização especializada, chamados cursos de aperfeiçoamento.

Os cursos elementares eram quatro. Para a frequência do curso de Recepção, Escritório e Portaria exigia-se como preparação básica o exame do primeiro ciclo liceal ou equivalente. Não se indicava o tempo de duração nem os períodos do ano em que funcionaria, podendo admitir-se que fosse esporádico e ocasional. Para a frequência dos restantes, Restaurante e Bar, Cozinha e Pastelaria e Andares bastaria ter feito o estudo da escola primária. Programaram-se, inicialmente, dois cursos de aperfeiçoamento, referentes aos primeiros mencionados, Recepção, Escritório e Portaria e Restaurante e Bar. Esse estabelecimento de ensino funcionou durante vários anos, tendo sido organizados diversos núcleos de alunos interessados.

As matérias professadas na Escola Hoteleira de Luanda eram: Português; Francês; Inglês; Contacto com o público; Noções gerais de comércio; Escrituração; Geografia turística; Higiene e tecnologia alimentar; Trabalhos práticos; Datilografia e caligrafia; Serviço de refeições; Dietas e vinhos; Decoração e limpeza; Refrigeração; Rouparia e material; Noções gerais de economato; Puericultura; Primeiros socorros; Correspondência; Legislação hoteleira. Depois da independência esta escola passou no âmbito das reformas do sistema educacional da República Popular de Angola, a ministrar cursos com nível de ensino médio.

No dia 13 de fevereiro de 1971, foi lavrado um despacho que nos dá notícia da existência e do funcionamento da Escola Prática da Polícia de Angola. Podemos dizer que esse estabelecimento de ensino tinha em vista ministrar preparação intensiva aos agentes da Polícia de Segurança Pública, nos períodos que antecederiam as provas de apuramento para as promoções, e era uma escola exclusiva para os portugueses. Segundo o referido despacho, o comandante-diretor da Escola Prática de Polícia tinha competência disciplinar para apreciar queixas e punir faltas, pois essa atribuição estava consignada no Estatuto da Polícia de Segurança Pública de Angola. A escola fora criada em 2 de dezembro de 1966, e passara a ter existência prática e efetiva a partir do dia 1º de fevereiro de 1971, sendo designada “Mártires de Kapolo”, em homenagem aos policiais mortos pela oposição armada, durante a guerra civil.

E no âmbito das reformas do sistema educacional da RPA, passou a ministrar cursos com nível de ensino médio.

Em 18 de abril de 1973, foi aprovado o Regulamento da Escola de Técnicos Auxiliares de Minas e Geologia de Angola, dependente da Direção Provincial de Minas e Geologia, que estava prevista no diploma orgânico deste organismo estatal. Essa escola tinha em vista preparar técnicos para exercerem a sua atividade naquele departamento administrativo, servindo os respectivos funcionários e também os candidatos ao ingresso nos quadros, podendo inscrever-se indivíduos que tinham outros objetivos em vista, que não o do funcionalismo público.

Sobre o ensino da enfermagem, as respectivas escolas tinham longa tradição em Angola e ajudaram também a vencer a grande batalha da saúde e a subir a espinhosa escarpa da sanidade social, cujo topo não foi ainda inteiramente conquistado. Essa área do ensino contou com vários nacionais que, devido aos conhecimentos adquiridos, contribuíram em muito para a conscientização das populações sobre a necessidade de tratamento de várias enfermidades adquiridas com a presença estrangeira à época. As várias escolas de enfermagem foram atribuídas ao Estatuto de Estabelecimentos de Ensino Médio, na força das reformas educacionais.

Em 1967, foram criadas: a Escola Técnica dos Serviços de Saúde de Nova Lisboa, a Escola Técnica dos Serviços de Saúde de Benguela e a Escola Técnica dos Serviços de Saúde de Sá da Bandeira, que se juntou a de Luanda que estava saturada e não comportava mais alunos e nem permitia o desdobramento dos cursos.

Abriam-se outras escolas, nomeadamente: a Escola de Enfermagem da Missão Católica de Chiulo, a Escola de Enfermagem da Missão Evangélica Filafricana de Caluquembe, a Escola de Enfermagem de Carmona São Salvador, e, em 1971, era criado nas escolas técnicas dos Serviços de Saúde o Curso de Ortóptera, de formação básica. Tal curso duraria dois anos letivos, que seriam acrescidos de seis meses de estágio. Para o ingresso, exigiam-se habilitações correspondentes ao terceiro ciclo liceal.

Em 8 de outubro de 1973, criou-se um curso especial e intensivo para promoção de auxiliares de enfermagem à categoria de enfermeiros, para funcionar na Escola Técnica dos Serviços de Saúde e Assistência, anexa ao Hospital Central Maria Pia, de Luanda. Durariam por vinte meses, admitindo-se que viessem a ser organizados outros, nos anos letivos seguintes. Notava-se grande carência de pessoal para-médico e entendia-se que o aperfeiçoamento técnico do que já existia poderia ajudar a resolver o problema.

Finalmente, no dia 25 de janeiro de 1975, foi reestruturado o ensino da enfermagem, nas escolas técnicas dos Serviços de Saúde. Essa medida englobava muitas outras no processo evolutivo, então desencadeado, e, desta feita, ancorada no diagnóstico ao Sistema Educativo, realizado em 1978, a reforma do Subsistema do Ensino Médio foi liderada, na década de 1980, pela Comissão de Reformulação do Ensino Médio (CREM). Suas propostas iniciais foram, posteriormente, retomadas nos Conselhos da Direção Nacional do Ensino Médio do Ministério da Educação de então, nos estudos sobre o Ensino Médio em Angola e transformadas em Institutos Médios, a maioria das escolas normais e elementares e técnicas que serviam para formar técnicos auxiliares, dentre as quais se realçaram os Institutos Médios de Economia, Industrial e Comercial.

Quanto aos Institutos Normais de Educação, os currículos seminais, que datam de 1983, sofreram ao longo das décadas de 1980 e, sobretudo, de 1990, atualizações e reajustamentos pontuais que se tornaram adaptados à nova realidade de ensino em Angola, pois eles desempenharam valiosíssimo papel na formação dos professores que atuam no ensino fundamental.

Já no ensino médio pré-universitário, apesar de também haver problemas de instalações, docentes e qualidade de ensino, o número de alunos cresceu, ao longo do quinquênio, a uma média de 20% ao ano, havendo a registrar a criação de alguns Institutos Médios. Enquanto o total de alunos no ensino de base atinge quase “1.400.000, o número de alunos nos outros níveis atinge os 15.000 sendo os que têm alcançado a formatura, muito inferior em 1983/84 (formaram-se no país cerca de 500 técnicos médios e cerca de 180 superiores)” (MPLA, 1980:90).

Todas as modificações obedeceram até o momento à Lei de Bases do Sistema de Educação, em cuja subseção Formação médio-técnica, em seu artigo 252, se preconiza como definição e objetivos o seguinte:

No que respeita à formação médio-técnica, ela consiste na “formação técnico-profissional dos jovens e trabalhadores e visa proporcionar aos alunos conhecimentos gerais e técnicos para os diferentes ramos da atividade econômica e social do País”, (DR nº 65, 2001:82); isso, com efeito, pode permitir-lhes a inserção na vida laboral e, mediante critérios, o acesso ao ensino superior. Segundo ainda aquela Lei, o que se constata, sobre a formação médio-técnica se realiza após a 9ª classe com a duração de quatro anos em escolas técnicas.

Igualmente, segundo ainda aquela Lei de Bases, esse nível de ensino se organiza nas “formas intermédias de formação técnico-profissional após a 12ª classe do ensino geral com a duração de um a dois anos de acordo com a especialidade” (DR nº 65, 2001:82).

Em sua Seção V – subsistema de formação de professores – define em sua subseção, os seus objetivos e respectiva estrutura:

O Artigo 262 define que o “subsistema de formação de professores consiste em formar docentes para a educação pré-escolar e para o ensino geral, nomeadamente a educação regular, a educação de adultos e a educação especial” (DR nº 65, 2001:82), e ele (subsistema) se realiza após a 9ª classe com duração de quatro anos, em escolas normais e após estes, em escolas e institutos superiores de ciências de Educação, havendo, ainda, outra alternativa que prevê a possibilidade de organizar formas intermédias de formação de professores após a 9ª e a 12ª classes, com a duração de um a dois anos, de acordo com a especialidade.

Sobre A Reforma dos Subsistemas do Ensino Médio, Chivela é de opinião de que, “só será eficaz se for acompanhada de formação de professores técnica, pedagógica e cientificamente capazes. Assim sendo, o ISCED, ao reformular os seus Programas, deverá ter em conta os currículos escolares já reformulados” (CHIVELA, 1986:26).

Nessa perspectiva, tornou-se necessário e imprescindível o desencadeamento de programas de ações de formação de quadros, nomeadamente de professores, quer de formação inicial e contínua, quer de quadros de chefia e de direção.

Investir de forma sustentada na educação e na implementação de um sistema educativo capaz de responder aos desafios do presente e do futuro num contexto novo sob o ponto de vista político, cultural, econômico e social, constitui para o MPLA mais uma tarefa fundamental na luta pela redução da pobreza. (MPLA, 2004:24)

E, nessa perspectiva, a Reforma Educativa foi igualmente acompanhada por um programa de adequação dos atuais estabelecimentos de ensino ao novo modelo, o que passou pela recuperação, ampliação, reabilitação e equipamento das escolas, bem como a construção de novas infra-estruturas, em função do aumento da população escolar, com vistas a garantir melhores condições de Ensino-Aprendizagem e uma maior abrangência do Sistema da Educação.

3.1.3. O ensino superior.

No dia 21 de Abril de 1962, o Conselho Legislativo de Angola, reunido em sessão extraordinária, convocada pelo Governador Geral, discutiu e aprovou o projeto do Diploma Legislativo N° 3235, que criava os Centros de Estudos Universitários, junto dos Institutos de Investigação e do laboratório de Engenharia de Angola. (SOARES, 2003:149-164)

Os Centros de Estudo Universitários – eufemismo utilizado, na tentativa, talvez ingênua, de não chocar certas sensibilidades – ministrariam cursos profissionais e cursos de especialização de nível superior, visando, designadamente, à formação de professores do ensino secundário e de técnicos das especialidades mais necessárias à promoção do bem-estar e assistência sanitária da população portuguesa, das atividades da construção, produção, distribuição e transportes.

Em Portarias da mesma data (21 de Abril de 1962) os nº.s 12.196 a 12.201 - foram aprovados cinco Centros de Estudos Universitários, distribuídos por Luanda, Nova Lisboa e Sá da Bandeira, e os planos dos respectivos cursos, profissionais e de especialização, como segue

(entre parêntesis, os semestres previstos):

1. Centro de Estudos de Ciências Pedagógicas - cursos profissionais: Ciências Filológicas (3), Ciências Geográficas e Naturais (3) e Ciências Físicas, Químicas e Matemáticas (3); curso de especialização: Ciências Pedagógicas (2).

2. Centro de Estudos anexo ao Instituto de Investigação Médica e cursos profissionais: Medicina Geral (5) e Análises Clínicas (5); cursos de especialização: Cirurgia Geral (2) e Saúde Pública (1).

3. Centro de Estudos de Ciências Económicas - curso profissional Economia (5); curso de especialização: Estatística (1).

4. Centro de Estudos de Engenharia - cursos profissionais: Comunicações (5), Edificações e Urbanização (5) e Hidráulica (5).

5. Centro de Estudos anexo ao Instituto de Investigação Agronômica - 1.1 cursos profissionais: Agronomia (5), Silvicultura (5), Pecuária (5) e Medicina Veterinária (5); 1.2. cursos de especialização: Biologia Agrícola (1) e Engenharia Agrícola (1).

Obedecendo, dessa forma, à realidade herdada, e para possibilitar a adequação do ensino superior ancorada no diagnóstico ao Sistema Educativo, realizado em 1978, a reforma do Subsistema do Ensino Superior foi liderada, na década de 1980, pela Comissão de Reformulação do Ensino Superior (CRES). As propostas iniciais do CRES foram, posteriormente, retomadas nos Conselhos Universitários de então, nos estudos sobre o Ensino Superior em Angola, no Fórum²¹ “A Universidade Agostinho Neto e o Ensino Superior em Angola», realizado em 1998, e nos Relatórios de Atividades da Universidade Agostinho Neto dos anos de 1997, 1998 e 1999”, dentre outros documentos e fóruns.

Quanto aos Institutos Superiores de Ciências da Educação, os currículos semanais, que datam de 1983, sofreram ao longo das décadas de 1980 e, principalmente, de 1990, atualizações e alguns reajustamentos necessários. Na época, a grande questão que estruturava o debate sobre os currículos dos ISCED refletia já três principais tendências: a tendência pela

²¹ Fórum realizado pela Fundação Calouste Gulbenkian, Universidade Agostinho Neto. Estudo Global, 1987; UNESCO & UNICEF, *Opções para a Reconstituição do Sistema Educativo*, Luanda, 1993; Universidade do Porto/Universidade Agostinho Neto, *Contributos para a Revitalização da Universidade em Angola*, Porto, 1986.

uniformização dos currículos, a tendência pela dispersão dos mesmos e a tendência pela composição de um menu curricular triangular, isto é, que comportasse um curriculum básico obrigatório para todos os ISCED (Instituto Superior de Ciências da Educação, cujo cânone seria subordinado às estratégias das Políticas Públicas no capítulo da formação de formadores); um curriculum especializado (a estruturar em função da especificidade de cada curso) e um curriculum optativo e reflexivo (a adotar pelos Conselhos Científicos de cada um dos ISCED e a orientação epistemológica e metodológica dos docentes e dos respectivos Conselhos Científicos dos Departamentos de Ensino e Investigação).

Estabeleceu-se, a partir dos pressupostos anteriormente discutidos, no que respeita às tendências, um grande debate que envolveu os atores das Políticas Públicas, os integrantes de todo o subsistema de formação de professores (Magistérios Primários, Institutos Normais da Educação (INE), os (ISCED) e os professores de todos os níveis do Sistema Educativo de Angola).

Ao parágrafo anterior, liga-se um outro problema importante, concernente à estruturação e à Reforma Educativa e à Reforma Curricular. A questão que se apresentou à época sobre a ligação da profissão docente e o controle do campo social docente, no âmbito da reforma que se realizava em Angola, inquiria se a profissão deveria estar ligada a uma tutela político-estatal ou a uma tutela científico-curricular.

No entanto, a pobreza conceptual e as deficiências científicas dos conteúdos programáticos e dos planos de estudo de formação de professores aconselharam a necessidade de se definir um outro nível de política curricular que prevísse dois níveis curriculares de formação do professor: um *curriculum* da formação inicial do professor e um dispositivo curricular de formação contínua do professor. Por outro lado, a necessidade de um dispositivo de formação contínua do professor deveria ser articulada com a organização gestão e inspeção escolar(es) e as práticas curriculares (inexistente em Angola).

Com base em documentos do Ministério da Educação, as primeiras discussões que já constituem um primeiro Dossiê, cujo conteúdo aborda a Reforma Curricular, desejavam contribuir para o relançamento do debate político – trata-se de políticas públicas – e teórico sobre a Reforma Educativa e a Reforma Curricular, reunindo documentação principal que

foram apresentados e discutidos na 2ª Reunião Extraordinária do Conselho Científico da Instituição. O primeiro intitulado *Reforma Educativa no Contexto do Desenvolvimento de Angola* (p. 11-19) é da autoria de Pinda Simão, Vice-Ministro para a Reforma Educativa do Governo da República de Angola. Trata-se da intervenção inaugural ao Conselho Científico e apresenta as linhas de força da Reforma Educativa em curso no nosso país, à luz da Lei de Bases do Sistema de Educação.

O segundo, *Avaliação, Reforma e Desenvolvimento Curricular* (p. 21-28), é da autoria do David Chivela, Diretor do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) do Ministério da Educação e Cultura. O documento aborda a experiência do INIDE no capítulo da Reforma Curricular e debruça-se sobre o cronograma e as perspectivas de desenvolvimento da mesma.

O terceiro documento, intitulado *Situação Curricular na Universidade Agostinho Neto* (1980:29-64) foi elaborado por Pedro Felisberto Miguel Bondo, Pró-Reitor para a Reforma Curricular da Universidade Agostinho Neto. O texto em referência constituiu uma abordagem acerca da Reforma do Ensino Superior em Angola e dos pressupostos básicos e possibilidades da Reforma Curricular na Universidade Agostinho Neto (1980: 9).

Além dos três documentos sumariados, o dossiê é acompanhado de dois anexos, nomeadamente: a “Plataforma do ISCED de Luanda sobre a Reforma Curricular” (p.65-71) e a “Lei de Bases do Sistema de Educação, Lei n.º 3/01, de 31 de Dezembro, *Diário da República*, 1ª Série, n.º 26” (p. 73-95).

O primeiro anexo apresenta as linhas mestras e as principais avenidas para uma reflexão sobre a Reforma Curricular no ISCED de Luanda, mas não só de Luanda. O segundo anexo²² constitui a base jurídica da Reforma Educativa e, por conseguinte, da Reforma Curricular no país, em geral, e na Universidade Agostinho Neto, em particular.

Uma Reforma Educativa é uma resposta processual a uma intenção política sobre o tipo de sociedade desejada e elas resultam, pois, da necessidade do reajuste periódico das

²² Estes anexos referem-se à Plataforma do ISCED (Instituto Superior de Educação) de Luanda e à Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei n.º 13/01, DR n.º26 1ª Série de 31 de Dezembro de 2001), que deram respaldo à reforma educativa em Angola no período compreendido entre 1980-1990.

Instituições escolares a novas situações, trazendo soluções novas para os problemas que emergem da evolução das sociedades humanas. Quanto mais aceleradas as mudanças, mais freqüentes se encontram os desajustes entre a lei e a realidade, entre as expectativas da sociedade e a responsabilidade das Instituições.

Comparativamente ao período colonial, o quadro do ensino superior era o seguinte: mesmo contando com os portugueses, havia 1 aluno universitário para 1.903 habitantes, o que representava uma das proporções mais baixas do mundo. Havia 482 alunos no ensino agrícola, o que representava somente 58% dos alunos do ensino eclesiástico. Isto por si só, fala da orientação obscurantista do ensino e explica, em parte, o atraso e o retrocesso da agricultura, mesmo na época colonial.

Numa sociedade marcada por uma crescente crise de valores, como é o caso da sociedade angolana (com ênfase na Escola), e tendo em conta as perspectivas acima abordadas, pode-se refletir sobre o papel do Instituto Superior de Ciências da Educação no Projeto de Construção da nova sociedade, aqui designada como uma Polis educativa.

Pela sua natureza científica, o ISCED é no conjunto de todas as instituições de Ensino Superior em Angola, aquela cujo campo de atuação científica assenta na formação de professores, para as diferentes áreas científicas (Psicologia, Pedagogia, História, Sociologia, etc.). (KAJIBANGA, 2002:40)

Sendo a formação de professores uma área privilegiada para a mensurabilidade da qualidade do ensino e, se partirmos do pressuposto de que a formação de professores deve privilegiar aspectos como a formação moral, cívica e a relação educativa no contexto escolar, o que pressupõe um quadro deontológico do professor, a ênfase em áreas como a Psicologia, a Pedagogia, a Sociologia, etc., reforça o papel do ISCED como instituição privilegiada para a construção de uma Educação baseada num modelo de desenvolvimento.

Contudo, para que tal ocorra, é necessário que o campo de abordagem do ISCED não se limite à formação escolar. É necessário que os diferentes especialistas formados pelo

ISCED, bem como os docentes de diversas áreas acadêmicas, constituam modelos de formação para a sociedade em geral.

Todo o processo de reforma do Ensino Superior foi entendido, à primeira vista, como o passo a ser dado de forma prioritária e, para isso, se estabeleceram os princípios fundamentais a serem seguidos para destruir as velhas tradições herdadas da Universidade colonial, que se caracterizava pela discriminação, principalmente racial, contra a comunidade negra de angolanos, e não se dedicava aos campos das pesquisas das ciências com fito de solucionar os problemas sociais e econômicos relativos às populações angolanas, estando voltada para a formação da elite colonial.

O ensino superior estava inserido geograficamente em Angola, mas refletia a realidade educacional de Portugal e dos europeus, desprezando por completo a realidade angolana e africana. A transformação dos novos formados pela universidade angolana em cidadãos portadores de um conhecimento realmente científico e adaptado à realidade nacional, foi o principal objetivo das reformas inicialmente implementadas.

O país, recentemente libertado, carecia de quadros profissionais de sólida formação e os que havia ainda não correspondiam às reais necessidades da sociedade angolana. Para cumprimento da tarefa de formação de nova geração de quadros qualitativamente bem formados e nas quantidades desejadas ao tamanho de Angola, o Instituto Superior de Ciências de Educação de Luanda (ISCED) afigura-se como uma instituição privilegiada, que se estruturou criando as condições que lhe permitiram ao longo do processo de reformas da educação nacional agir junto das várias escolas, Gabinetes de Apoio Psicopedagógico. Para lá, alunos, professores e pais se dirigiram, todos em busca de uma “Educação que contribua para o desenvolvimento dos jovens e do país em geral possam em conjunto ultrapassar dificuldades, estabelecer projetos educativos e melhorando desta forma a qualidade do ensino em Angola” (KAJIBANGA, 2002:41).

Uma Reforma Educativa é uma resposta processual a uma intenção política sobre o tipo de sociedade desejada. No pensamento de Kajibanga, as Reformas Educativas resultam, “pois, de periódica necessidade de reajuste das Instituições escolares a novas situações,

constituindo-se em soluções novas para os problemas que emergem da evolução das sociedades humanas”. Quanto mais aceleradas as mudanças mais frequentes se encontram os desajustes entre a lei e a realidade, entre as expectativas da sociedade e a responsabilidade das Instituições.

Quanto à Avaliação, temos a informar que a prática avaliadora, tanto de indivíduos como de programas educativos, é muito antiga, mas não pode ser reconhecida como uma atividade sistemática, enquadrada nos movimentos educativos, até à segunda metade do século XX.. Para a qualidade e eficácia de um processo de avaliação educativa, devem observar-se algumas regras e princípios tais como a utilidade, a legitimidade, a viabilidade e a precisão. Finalmente, é necessário conhecer também outros aspectos da avaliação para entender o processo em profundidade. Os alunos foram sempre os tradicionais objetos de avaliação na educação.

O estudo feito pelo estudioso Nevo mostra que quase todos os instrumentos de medida e avaliação educativa, que se encontravam nas bibliotecas até meados dos anos 60, se referiam à avaliação de aprendizagem dos alunos (NETO, 1997:27). Só depois dessa data se podia encontrar orientação a respeito da avaliação de outros objetos, tais como Projeto educativo da escola, programas, materiais curriculares, professores ou instituições educativas.

Nesse contexto, na perspectiva do desenvolvimento, o INIDE pretende não só realizar avaliação da aprendizagem dos alunos, como é tradição, mas sim evoluir para a avaliação dos projetos educativos, dos programas, manuais escolares, guias metodológicas, professores e instituições, considerada a mais importante para a eficácia do processo docente-educativo.

Atualmente, o ensino superior público é constituído por uma única Universidade, a Universidade Agostinho Neto, que tem as principais faculdades concentradas em Luanda: Faculdade de Ciências com os Cursos de Biologia, Engenharia Geográfica, Física, Geofísica, Geologia, Matemática e Química; Faculdade de Direito, Faculdade de Engenharia com os cursos de Arquitetura Civil, Eletrônica, Mecânica, Minas e Química; Faculdade de Economia e Faculdade de Medicina com os Cursos de Medicina Geral e Estomatologia, sediada em Luanda e no Huambo.

Nas Províncias, tem-se o Instituto Superior de Ciências da Educação no Lubango, Huambo, Benguela, Cabinda e Uíge com os Cursos de Ensino de Pedagogia, Psicologia, Filosofia, História, Geografia, Biologia, Inglês, Francês e Português, Matemática, Física, Química e Sociologia (que funciona só no ISCED de Luanda). No Huambo, tem-se ainda a Faculdade de Ciências Agrárias com os cursos de Agronomia e Medicina Veterinária. Além destes cursos temos os Núcleos Universitários dos cursos de Economia e Direito nas Províncias da Huíla, Benguela, Huambo e Cabinda, assim como o Núcleo do ISCED no Sumbe (sob dependência metodológica do ISCED de Luanda). Todas estas instituições do Ensino Superior garantem apenas e, por enquanto, o grau acadêmico de Licenciatura.

O período que vai de 1975 e 1979 foi o mais crítico que a Universidade de Angola viveu registrando-se manifestamente a redução do seu efetivo em docentes e discentes. Entre as diversas causas, podemos apontar a problemática de transição entre o sistema elitista de educação colonial e o novo sistema de ensino de Angola independente, a fuga de quadros superiores, a implantação do sistema centralizado da economia, da governança, entre tantos outros motivos.

3.1.4. Alfabetização de adultos.

A luta contra o Analfabetismo em Angola remonta ao período de Libertação Nacional, tendo os Movimentos Políticos da época, inscrito, nas respectivas agendas contra o colonialismo português, a erradicação desse fenômeno sócio-educativo como imperativo nacional para o crescimento e o desenvolvimento socioeconômico pleno e harmonioso e a conseqüente prosperidade do Povo Angolano.

Durante as décadas de 1950, 1960 e 1970, Angola detinha uma das piores taxas de escolaridade do continente africano em geral e da sub-região (austral) em particular. A maioria esmagadora da população angolana, como conseqüência da política educativa colonial, não tinha acesso ao ensino primário. De um modo geral o ensino para os angolanos estava entregue às missões cristãs, como já se fez referência anteriormente.

O início da Luta Armada, em 1961, induziu o governo colonial a expandir o sistema educativo que permitiu o aumento das taxas de escolarização. As reformas políticas e jurídicas empreendidas na época contribuíram significativamente para o aumento do número de crianças angolanas na instrução primária. Mesmo assim, em 1973, a taxa bruta de escolarização apenas havia atingido 33% – o que explica os elevados índices de analfabetismo literal da população no momento da Independência Nacional a 11 de novembro de 1975.

O combate ao analfabetismo sempre constituiu uma forma de luta contra o colonialismo português, tendo muitos nacionalistas organizado, clandestinamente, em várias localidades, aulas de alfabetização para o despertar da consciência política de muitos compatriotas. Mesmo encarcerados nas cadeias coloniais, muitos patriotas aprenderam a ler, a escrever e a calcular debaixo do sofrimento, sob iniciativa de colegas de cadeia.

Entretanto, no decurso da Luta de Libertação Nacional, quer nas áreas libertadas, quer junto das comunidades angolanas no exílio, particularmente nos países vizinhos fronteiriços, foram organizadas e desenvolvidas muitas aulas de alfabetização em língua

portuguesa e em algumas línguas nacionais com materiais didáticos (cartilhas) produzidos nas condições concretas da época.

Em reconhecimento a esse trabalho de alfabetização desencadeado em plena Luta de Libertação Nacional, a UNESCO laureou com Menção Honrosa do Prêmio Internacional da Alfabetização a OMA (Organização da Mulher Angolana), em 1971, naquela época Organização Social de Massas do Movimento Popular de Libertação de Angola.

No período de transição para a Independência Nacional e nos primeiros anos pós-Independência, as cartilhas de alfabetização produzidas e utilizadas no decurso da Luta de Libertação Nacional contra o Colonialismo Português foram utilizadas e disseminadas com sucesso por várias localidades, o que demonstrava a grande vontade política em se erradicar o analfabetismo literal, particularmente nos bairros, comunas e povoações. Essa iniciativa, embora não generalizada por todo o país, teve expressiva adesão popular e terá servido de fase experimental da implementação da Campanha Nacional da Alfabetização na Angola Independente.

À data da Independência Nacional, 11 de novembro de 1975, Angola confrontava-se com uma taxa bruta de analfabetismo literal de 85% da população economicamente ativa. Ciente dessa grave realidade histórica e sociocultural herdada do colonialismo português, e como tal fato emperrava o desenvolvimento global do país, o Governo Angolano, desde cedo, assumiu o combate ao analfabetismo como um imperativo nacional e uma das prioridades no domínio da Educação tendo, para o efeito, mobilizado as forças vivas da Nação e declarado esse processo como eminentemente político, massivo e prioritário à escala nacional.

A ampliação e a generalização do processo de alfabetização têm sido um dos vários temas nacionais muito debatidos ultimamente, pelo que se julga desnecessário e fastidioso alongar-nos sobre a sua plausível e urgente acuidade. Todos sabem que ser “analfabeto hoje em dia é estar condenado a ter fome em casa, a não se integrar tanto no corpo nacional na vida social e cívica, como também no quadro das atividades produtivas do país” (ARAÚJO, 1964:28).

Não é novidade que o ensino constituiu preocupação dominante na vida do país,

com incidência particularmente delicada no interior, razão por que plenamente se justificam as reações oficiais que recentemente se têm verificado no sentido de suprir e remediar a tão grave e capital lacuna que nossa terra ainda enfrenta.

A filosofia adotada na educação após a independência entendia a resolução dos problemas que se colocavam na área social como um vetor de libertação a ser estendido a todos os cidadãos. As preocupações centraram-se na massificação do ensino, tornando o ensino primário universal e gratuito, ao mesmo tempo em que a formação de quadros para o desenvolvimento era erigida numa necessidade premente e era iniciada uma ampla campanha de alfabetização de adultos.

As populações acorreram, também, em massa, às campanhas de alfabetização, igualmente coordenadas pelos Centros Provinciais de Alfabetização. Segundo estimativa feitas, foram alfabetizadas, “de 1974 a 1978, mais de um milhão e meio de pessoas, nas zonas urbanas e semi-urbanas” (BOLETIM, 1981: 3), cujas campanhas tiveram seu início em outubro de 1976 e, em 22 de novembro de 1976, o então Presidente Agostinho Neto procedeu ao arranque da campanha nacional de alfabetização. Nessa ocasião, cerca de cem mil do um milhão de adultos envolvidos no Programa Nacional de Alfabetização eram idosos.

Segundo o Ministro da Educação, “desde tal altura os sucessivos governos, à luz dos programas socioeconômicos, têm assumido a educação de adultos como um desígnio nacional e prioridade, no quadro da escolarização” (SILVA, 2004:01).

O cumprimento de tais compromissos acadêmicos com a população idosa, através do Ministério da Educação, tem feito o Governo engajar-se a outros parceiros sociais como as igrejas, associações e cooperativas de camponeses, centros de atendimento à terceira idade, bem como organizações femininas, numa missão que o ministro da Educação define como “estratégia de co-responsabilização” (SILVA, 2004:01). No entanto, o processo de alfabetização, não alcançou os êxitos esperados pela direção do MPLA, que teve de alterar, por diversas vezes, e mesmo modificar as estratégias para encontrar a saída mais eficiente para o caso da alfabetização.

Ao conceber e elaborar o SNE, o radicalismo ignorou algumas experiências de alfabetização realizadas na década de 1970, por exemplo, em certos centros missionários,

inseridas no processo de conscientização política das populações, a favor da sua luta de libertação. Deixaram-se de lado experiências pedagógicas de muitos professores que, embora ensinando no sistema colonial, o fizeram com sentido crítico, até porque o próprio sistema colonial ia criando o seu contrário, uma vez que a introdução de novas tecnologias e metodologias de ensino, por si só, não garantem o sucesso do ensino, como demonstraram os resultados de aproveitamento, mesmo depois da introdução do Sistema Nacional de Ensino.

Apesar dos resultados quantitativamente positivos, qualitativamente ele [o ensino] fracassou, de acordo com Freire, citando Lara – um dos dirigentes do MPLA –, que ao ser inquirido por aquele, sobre a formação do Homem Novo e o papel da educação nesse processo, afirmou ceticamente:

Até à independência foi muito positivo. Depois, aqui, estragou-se completamente. Nós deixamos estragar, perdemo-nos! Veio a burocracia toda, os interesses todos urbanos, e perdemo-nos. Hoje a educação é uma miséria em Angola. Para mim, um dos maiores desgostos que eu tenho é a educação em Angola, que é um desastre, é catastrófica! Se a gente pensa no que fizemos, e fizemos muito, realmente! Tínhamos uma equipe muito boa, onde estava o Pepetela por exemplo. (FREIRE, 2003:120)

Portanto, o MPLA constatou também que o “processo de alfabetização, que tantos êxitos alcançou nos primeiros anos da independência, apresenta também sintomas de regressão, estando pouco acima dos cem mil alunos, o que é manifestamente insuficiente” (Idem: 120).

Propunha-se ainda o MPLA a estudar rapidamente soluções, especialmente para as zonas rurais, onde os jovens que terminassem o primeiro nível de ensino e não estivessem interessados em prosseguir os seus estudos, pudessem ser melhor preparados para a vida ativa no mercado de trabalho. Daí a necessidade de se alargarem as alternativas de formação dos técnicos intermédios e trabalhadores qualificados de que o país tinha mais necessidade.

A extinção das antigas escolas técnicas havia criado um vácuo com profundas repercussões negativas no que respeita à formação da força de trabalho mais qualificada, “e este ponto fraco do nosso sistema de ensino tem de ser superado, sob pena de continuarmos a ter de pagar cooperantes”, reconhecia o MPLA.

3.2. O processo de encaminhamento para formação no exterior

O Partido velará para que sejam amplamente aproveitadas as possibilidades de formação oferecidas pelos Partidos irmãos dos Países Socialistas, enviando bolseiros e estagiários para a melhoria e aperfeiçoamento da sua formação. (MPLA, 1985:30)

A maioria dos países evoluídos procura facilitar a preparação das suas gerações novas, dos seus jovens, pois com uma população cuidadosamente habilitada, o progresso material é mais rápido e mais consistente, cria-se ambiente social mais elevado e clima humano mais agradável. Torna-se mais fácil conviver com pessoas educadas e cultas.

De acordo com as regras, o governo de Angola, no âmbito de suas estratégias, tratou, do seu lado, de mobilizar de bolsas de estudos para a criação de um embrião de ensino superior e de escolas semi-profissionais de formas a colmatar algumas destas graves insuficiências (completa falta de quadros e especialistas), graças, em parte, a um processo intenso de mobilização de recursos financeiros através da cooperação internacional ou da utilização intensiva dos recursos naturais. No entanto,

A opção socialista do nosso Povo, impõe um certo número de responsabilidade no seio da comunidade internacional. Se nós vamos para o socialismo, é normal que tenhamos contra nós o ódio dos capitalistas e a necessidade vital de nos aliarmos aos países socialistas. É a lógica que o diz. E a História também o diz. A nossa luta de libertação nacional, foi feita essencialmente com o apoio dos países socialistas e muito especialmente da União Soviética e mais recentemente da República Socialista de Cuba. (NETO, 1985: 55)

Com a proclamação da independência, em novembro de 1975, Angola herdou um sério problema: a falta de uma intelectualidade nacional, ou seja, a ausência de capital humano que pudesse garantir uma educação diversificada e ampla às populações²³ que viviam, até então, excluídas, quase que por completo, do contato ou do conhecimento da escrita, em decorrência do longo processo de colonização portuguesa, em território angolano. Tal fato

²³ É necessário ressaltar aqui o papel de vários líderes regionais, os “Sobas”, que mesmo sem a formação intelectual (nos moldes “entendidos cientificamente” como tal), exerciam influência na formação de opinião das pessoas - grupos.

restringiu o acesso educacional aos grupos que atendessem apenas aos interesses colonialistas e acabou por contribuir no aumento significativo do analfabetismo no país.

As conseqüências da colonização portuguesa, além do setor educacional, comprometeram os setores: político, econômico e social, pois todos estes eram comandados por intelectuais de origem européia, os quais abandonaram o país, nas vésperas de sua Independência.

Aquela situação remontava ao momento em que teve lugar a “ocupação efetiva” (SILVA, 2003: 4) de Angola até ao fim do período colonial. A realidade social angolana caracterizava-se pela coexistência daquilo a que se pode chamar uma sociedade central, dominante em todos os níveis, com várias sociedades rurais africanas, tornadas dependentes e periféricas. A sociedade central, organizada e dirigida pela população branca, compreendia, para além desta, a maior parte da população mestiça bem como um importante contingente de africanos, cujo lugar exclusivo ou principal de inserção social muitas vezes já não era mais o da sua sociedade de origem. Numericamente, este último grupo representava, no fim da era colonial, o dobro da restante população integrada nas sociedades centrais.

Este domínio intelectual europeu sobre a administração portuguesa em Angola, durante o período colonial, contribuiu para a configuração de um sério problema pós-Independência: o número de angolanos a dominar o conhecimento científico e intelectual passou a ser insuficiente para atender as necessidades administrativas, económicas, educacionais e sociais do país. A fim de reverter esta situação, suprimindo a lacuna deixada pela Administração Colonial e qualificar os seus quadros técnicos, o governo de orientação socialista encontrou como alternativa o envio de angolanos para se formarem no exterior.

E foi nessa situação que, inicialmente, o Departamento de quadros do MPLA, procedeu ao recrutamento dos jovens militantes quer fossem civis ou militares, e cidadãos angolanos, e os enviou, mediante formalização de processo junto daquele departamento, para os diferentes países, a fim de se formarem nas mais variadas especialidades.

Posteriormente, dada a duplicação de tarefas no recrutamento de cidadãos para o seu envio ao exterior, o Partido orientou a modificação do estado de coisas, limitando ao seu departamento de quadros, apenas a seleção dos futuros formandos aos militantes do partido

que funcionavam no aparelho burocrático do partido, outorgando a responsabilidade de seleção dos cidadãos ao governo. E foi assim que, em 1976, por despacho presidencial, criou-se o Instituto Nacional de Bolsas de estudos (INABE).

O INABE recrutou centenas de milhares de angolanos, que enviou para a maioria dos países socialistas, como também enviou para outros países: Brasil, Estados Unidos, França Inglaterra, Portugal, Espanha Itália e outros. Vários desses cidadãos regressaram, passados os vários anos de formação, e integraram o quadro de profissionais que emprestaram os seus conhecimentos na reconstrução dos escombros da guerra.

Porém a opção pela independência política e econômica, arrastava consigo outro tipo de dependência: a falta de recursos, de quadros, enfim, de tudo o que pudesse garantir o bem-estar dos angolanos na sua totalidade.

Os angolanos deixaram de depender do colonialismo em suas vidas, e, como tal, ganharam o direito e o dever de escolher o seu próprio destino. Por esse fato, o caminho do internacionalismo proletário se configurava como uma opção para a formação de seus quadros nacionais.

Estamos neste momento com problemas sérios quanto à educação das crianças, dos jovens e dos adultos e a questão é simples. É que não temos professores em número suficiente... Estamos a procurar resolver este problema, não somente dentro do nosso país, mas socorremo-nos também da solidariedade, e do auxílio de outros países e esse auxílio, essa solidariedade, também tem vindo. (NETO, 1985:214)

A única Universidade que existia em Angola - Universidade de Angola, constituída por sete faculdades,²⁴ foi freqüentada, durante o período colonial português, em sua maioria, por cidadãos de origem européia. Após a Independência, a referida Universidade entrou em crise, e as razões dessa crise estavam, efetivamente, na gritante falta de docentes, até mesmo para atender ao reduzido número de alunos que comportavam as estruturas escolares da universidade. Para sobreviver, a universidade recorreu à contratação de docentes estrangeiros, nos primeiros anos pós-Independência, e mesmo assim não deram conta da demanda,

²⁴ Faculdades: de Agronomia, Ciências da Educação, Economia, Ciências, Engenharia (Geologia e Minas), Direito e Medicina.

porquanto com a explosão escolar verificada nos níveis inferiores (Fundamental e Médio), o número de inscrições na universidade também aumentou de forma espantosa..

Então, a Universidade criada anteriormente para formar principalmente os filhos dos europeus, contando com uma estrutura física limitada, ao abrir e manter abertas suas portas aos angolanos tornava-se insuficiente para atender à grande demanda. Isso fez com que Angola, um país proclamado independente sob a orientação marxista, priorizasse o envio em massa de estudantes para o exterior, onde, durante anos, se formavam os angolanos nos níveis médios e superiores. Cuba, como exceção aos outros países, oferecia acesso ao ensino desde o nível fundamental até o superior. Essa política de formação no exterior, no entanto, não se limitava apenas a países de orientação comunista, mas também a alguns outros capitalistas, tais como: França, Inglaterra, EUA, Brasil, entre outros (cerca de 21.000 jovens foram enviados para um total de 24 países²⁵).

Apesar de hoje surgirem várias críticas em relação ao processo de seleção²⁶ dos candidatos aos cursos no exterior, haja vista ser a escolha realizada pelos governantes, que definiam onde e o que os estudantes deveriam cursar, há de se reconhecer a contribuição dessa política no processo de formação dos cidadãos angolanos. Hoje, sabemos ter a maioria dos técnicos superiores de Angola formados no exterior.

Assim, no uso dos seus direitos políticos, Angola estabeleceu relações diplomáticas, econômicas, culturais e de amizade com todos os países do mundo, independentemente do seu sistema político e independentemente da sua estrutura social na base dos princípios de respeito pela Independência do Estado Angolano e pela Soberania Nacional.

Quando Angola estava praticamente isolada de apoios, ofereceram-lhe solidariedade Cuba, a União Soviética e outros países do leste europeu, já nos primeiros meses do governo que se iniciou em 1976. Tais apoios estiveram na base de acordos bilaterais assinados entre os respectivos países no âmbito do Tratado de Amizade e de Cooperação com a União Soviética e com o qual se formalizou o apoio, não só da URSS, mas de toda a

²⁵ Dados fornecidos pelo atual ministro da educação de Angola na entrevista a Sérgio Guimarães, em 2001.

²⁶ Chamado de processo de encaminhamento, no qual o candidato era enviado para um Instituto ou Faculdade, sem possibilidade de escolha.

comunidade de países “socialistas” incluindo Cuba, Alemanha Oriental, Tchecoslováquia, Hungria e até o Vietnã. Todos esses países se prontificaram a ajudar Angola a construir o “socialismo angolano”.

Assim,

[em] Decorrência da orientação ideológica do MPLA, o novo país foi submetido a uma ‘revolução socialista’, sofrendo intensas transformações em suas instituições e orientando-se para uma economia centralmente planejada. As primeiras indicações no sentido desta ‘revolução’ já eram dadas antes da ‘independência política’, durante o processo de transição estabelecido pelo governo português e do qual participaram os principais grupos de libertação MPLA, UNITA e FNLA. (MENEZES, 2000: 206)

Valendo-se da solidariedade socialista Internacional, Agostinho Neto, pediu ajuda a Fidel Castro Ruz, Presidente de Cuba, que prontamente enviou destacamentos do seu exército, para Angola. A presença de Cuba em Angola serviu, nos primeiros anos da Independência, como o dissuasor das intenções militaristas agressivas dos complôs anti-angolanos.

Porém não foi apenas na área militar que Cuba se destacou no seu apoio Internacionalista aos angolanos, mas também na área da construção civil, da saúde e da educação, porquanto à altura da Independência, verificou-se a fuga em massa do quadro intelectual português porque “durante o período colonial, a gestão pública, os serviços sociais e educacionais e as unidades produtivas do lado mais avançado da economia angolana eram operados quase que exclusivamente por colonos portugueses” MPLA (1985: 57), fato que levou ao agravamento da crise gerada com a ausência de pessoal especializado e qualificado para operar os mais variados serviços na área econômica.

Nesse contexto (ainda no período colonial) alguns poucos angolanos, os chamados *civilizados*, foram sendo lentamente cooptados pelo processo, mediante acesso à educação, porém quase sempre ocupando posições subalternas, não obstante alguns deles terem obtido até mesmo formação superior. Quanto aos colonos portugueses, cujo número aumentara de 173 mil, em 1960, para 340 mil em 1975, ocupavam praticamente todos os empregos especializados e grande proporção dos empregos semi-especializados. O nível de educação da população angolana era extremamente baixo, estimando-se, em 1973, que a proporção da

população analfabeta era de 95%. O número de estudantes nos níveis secundário e superior correspondia a apenas 1,2% da população em idade escolar (de 5 a 24 anos e a maior parte desses era composta de colonos brancos.)”.

A opção "socialista", evidentemente, implicava a escolha de um caminho político e econômico com graves repercussões internacionais, pois Angola não se decidira entre aliar-se aos países ocidentais capitalistas (de quem já era dependente, por intermédio de Portugal), adotar uma posição "não-alinhada" (bastante difícil naquele momento, pelos custos que representava), ou vincular-se e tornar-se dependente dos países "socialistas", sob a liderança da União Soviética. A escolha do último caminho implicava, naturalmente, abandonar os demais e contar, a partir de então, com a oposição dos países ocidentais, sobretudo dos Estados Unidos, inserindo-se (como tudo que acontecia na época) em um dos dois lados da Guerra Fria, o que de fato aconteceu.

A implantação concreta dos institutos "socialistas" em Angola, entretanto, esbarrou nos difíceis problemas daquela realidade, típicos de um país de longa dependência colonial (e que se agravam quando se considera o "colonialismo perverso" praticado por tão longo tempo), como o elevado analfabetismo, o tribalismo incitado pelas potências Ocidentais, a não-afetação a normas, dentre outros, de modo que o regime político efetivamente implantado, embora orientando-se pela teoria do marxismo-leninismo, sofreu as necessárias adaptações à realidade angolana.

O 'socialismo angolano', por assim dizer, adquiriu razoável especificidade, pois, diferentemente do "socialismo soviético", teve, desde cedo, a convivência (embora combatida) com um "mercado paralelo" de grande proporção; apresentou deslocamentos populacionais (internos e externos) não encontrados em seu congêneres europeu; mostrou uma baixa ineficácia no instrumental de controle dos institutos econômicos, dentre outras características. (MPLA, 1980:120)

Milhares de jovens foram enviados para Cuba, União Soviética e outros países socialistas onde se formaram, e regressaram ao país provocando a reviravolta no gerenciamento da coisa pública.

O envio massivo de estudantes ao bloco socialista foi, em medida de cumprimento

de objetivos educacionais, tida como o passo seguro para a formação acelerada da juventude quer nos aspetos científicos e técnicos como na formação de uma moral e consciência revolucionárias moldadas na experiência do convívio no interior das sociedades em que – já assim se considerava – se construía o socialismo. Decorrente dessa situação, o regresso daqueles estudantes estava previsto para incrementar o processo de ensino e a contribuição desses quadros para a formação do Homem Novo preconizado pelo MPLA.

Não será excesso dizer que Cuba se destacou na cooperação com Angola, ao emprestar apoio militar e ensino efetivo aos angolanos, transferindo tropas desde 1975, que permaneceriam até 1991 [após a assinatura do Acordo de Paz de Bicesse (Portugal), em maio de 1991].

Os demais países contribuíram com assistência técnica, treinamento de mão-de-obra, troca de pessoal para educação formal e política, organização das instituições "socialistas" (sobretudo na economia) e realização de algumas obras do interesse do país (construção de hidrelétrica em cooperação com empresa brasileira, manutenção de estradas, aterros e até a construção do mausoléu de Agostinho Neto).

Grande parte dos custos dessa cooperação foi suportada pelos próprios angolanos, que, membros da OPEP, eram exportadores de petróleo e puderam contar com as receitas desse produto para financiar a consolidação do país e as iniciativas para o seu desenvolvimento.

3.3. As escolas polivalentes

A necessidade da redefinição da concepção dos objetivos das Escolas Provisórias data de 1983, tendo a sua pertinência sido enfatizada e consubstanciada na Resolução nº 6/83, de 25 de novembro, do Conselho de Ministros que, dentre outras medidas, orientava o Ministério da Educação no sentido de se proceder a esse estudo com vistas a tornar realidade o espírito que presidira a criação dessas Escolas em 1978.

Assim, este item de trabalho insere-se no âmbito das medidas corretivas, preconizadas para a etapa do saneamento e a estabilização do sistema de educação e ensino em

curso, tendo sido concebido e elaborado nos termos e ao abrigo do Decreto Executivo DR 13/91 de 15 de novembro, do Ministro da Educação, cujo teor, na essência, convertia as Escolas Provisórias em Escolas Polivalentes.

Esse decreto orientava objetivamente a filosofia geral das Escolas Polivalentes abarcando os principais domínios da vida pedagógica, econômica e social dessas escolas, e regulamentando os aspectos específicos em documentos normativos e metodológicos próprios, tais como: Estatutos, Regulamentos, Programas, Guias, Calendário escolar etc.

Assim, as

Escolas Polivalentes surgiram como instituições de ensino de tipo novo, em consequência das reformas políticas, econômicas e sociais preconizadas nesse período e tendo em vista a efetiva democratização da educação e ensino na sociedade angolana (MED, 1993:04),

E tiveram a sua origem histórica e institucional nas Escolas Provisórias e cujo objetivo fundamental era a escolarização de jovens dos 12 aos 16 anos, vítimas das consequências econômicas e sociais do colonialismo e do estado de guerra vivido pelo país após a Independência Nacional, em particular no meio rural, em 1978, no quadro da implementação da reformulação do sistema de educação e ensino.

Para dar resposta à situação desses jovens, foram criadas as "Escolas Provisórias tendo, para o efeito, sido restauradas e ocupadas ao abrigo da Lei da Nacionalização dos Estabelecimentos de Ensino Fazendas colônias de Povoamento, Internatos, Casa dos Rapazes e Escolas de Missões religiosas" (MED, 1993:06). Elas começaram efetivamente a funcionar a 03 de junho de 1978, passando essa data a ser comemorada como o Dia das Escolas Provisórias que, na ocasião, eram 13 distribuídas por 11 províncias – tendo chegado a 22 escolas em 1982.

A maior Escola Provisória foi a do Catofe, no Município da Quibala, Província do Cuanza Sul que albergava mais de 1.500 alunos em regime de internato e semi-internato tendo, em junho de 1981, essa Escola recebido a visita do Presidente da República, o Engenheiro José Eduardo dos Santos. As Províncias de Cabinda, do Cunene e do Cuando Cubango por insuficiências e carências de infra-estrutura nunca conheceram a implantação dessas Escolas.

As Escolas Provisórias em função dos objetivos princípios e características localizavam-se preferencial e prioritariamente no meio rural tendo sido de vocação agrária industrial e piscatória cujo lema principal era o binômio estudo/trabalho, isto é, a educação pelo trabalho e concomitantemente o alcance da auto-suficiência alimentar. (MED, 1993:07)

A partir de 1983, as Escolas Provisórias entraram em declínio generalizado, em consequência da recessão econômica nacional conjugada com a agudização da instabilidade político-militar, particularmente no meio rural. Das 22 escolas em funcionamento em 1982 com cerca de

6.000 alunos no geral enquadrados por 180 professores e auxiliados por 709 trabalhadores de apoio. Volvidos 9 anos, isto é, em 31 de Maio de 1991, data da assinatura dos Acordos de Paz só já funcionavam e com graves debilidades pedagógicas e sociais 8 escolas e 90% dessas haviam sido trasladadas dos locais de implantação inicial para as áreas periféricas das cidades por razões de segurança. Cerca de 75% das Escolas em funcionamento estão em processo de devolução aos seus antigos proprietários (Missões Religiosas) e uma foi alienada a título provisório a uma organização não governamental (ADPP) de Caxito (Bengo) estando somente em funcionamento e sob tutela do MED as Escolas de Luanda e Benguela. (MED, 1993:06)

Pesem, embora, as dificuldades e insuficiências vividas por estas escolas no domínio pedagógico, muito esforço foi feito no sentido de ter-se a escolaridade obrigatória e básica dos discentes. A docência do ensino primário era a 4ª classe e foi majoritariamente assegurada por seus ex-alunos que haviam concluído o curso básico de professores. Centenas de alunos concluíram o equivalente a 6ª e 8ª classes tendo uma parte desses ingressado nas forças armadas, onde ocuparam funções e patentes relevantes. Outros foram encaminhados para cursos médios técnicos e de formação profissional em Luanda, Lobito, Lubango Tchivinguiro, Cabinda, Huambo, Dinamarca Portugal e Zimbábue encontrando-se a contribuírem para a reconstrução nacional nos distintos setores da vida nacional.

As Escolas Polivalentes estavam, então, vocacionadas, preferencialmente para a atividade Agro-silvo-pastoril e para os ofícios artesanais, preparando os alunos para participarem ativamente na melhoria das condições sociais de vida da comunidade em que

estivessem inseridos pelas exigências do desenvolvimento rural integrado.

Em função das suas características vocacionais, localizam-se no meio rural e nas áreas periféricas escolarizando adolescentes e jovens dos 12 aos 20 anos de idade. Funcionariam em regime de internato, semi-internato e de co-educação, dentro dos princípios da moral e do civismo. O aluno interno era aquele a quem a escola, além das atividades letivas e produtivas, garantia alojamento e alimentação em regime de pensão completa, e por aluno semi-interno entende-se o que cumpria o calendário diário de atividades letivas e produtivas, mas passava a noite em sua casa, uma vez que o semi-internato seria oferecido, prioritariamente, aos alunos da circunvizinhança da escola.

Nessa perspectiva, tais escolas constituíam um plano estratégico de grande importância educativa para o país, pretendendo-se transformar num vasto laboratório Pedagógico, porquanto estavam em evolução contínua e abertas à inovação permanente. Assim, as referidas escolas funcionavam de conformidade com os princípios gerais e os objetivos do subsistema de educação de adulto. Os princípios para as escolas polivalentes, os quais estavam adequados às circunstâncias momentâneas do desenvolvimento de Angola, deveriam proporcionar:

A auto-suficiência dentro do binômio estudo/trabalho constitui Uma vertente fundamental devendo ser proporcionados meios técnicos e materiais que possibilitem o desenvolvimento material auto-sustentado priorizando-se a auto-suficiência em produtos perecíveis (horti-frutícolas, aves, suínos e outros). (MED, 1993:06)

Com os meios de que dispunham, elas se encarregavam de fazer a ligação da Escola com a Comunidade, e embasada no fato de a Escola constituir-se no principal pólo e agente de desenvolvimento da Comunidade em que estava inserida, também implicava uma abertura dos seus principais serviços à população tais como: assistência médica e medicamentosa, intercâmbio de informações e troca de experiências sobre a produção agropecuária, intercâmbio cultural recreativo e desportivo, participação de alunos e professores nas campanhas de alfabetização construções rurais etc. A Comunidade tinha como objetivo, além de vários outros, assumir uma postura participativa desencadeando iniciativas que promovessem e estimulassem a boa vizinhança no sentido de seus membros conhecerem e

assumirem a Escola como propriedade social.

As Escolas Polivalentes no domínio da educação e ensino propunham-se a concretizar os objetivos básicos e específicos seguintes:

- Possibilitar o desenvolvimento da cultura geral da massa juvenil analfabeta e subescolarizada, inculcando uma formação integral com vistas a poder atuar de acordo com a realidade e exigências do meio em que estiver inserido, participando na melhoria das condições da vida para si, para sua família e para a comunidade em geral.
- Permitir aos alunos que por diversas razões não puderam frequentar ou concluir os seus estudos no ensino regular, pudessem, agora, completar a escolaridade obrigatória e básica, propiciando uma educação pelo trabalho, mediante a formação vocacional e a orientação profissional.

Os critérios de admissão de alunos a observar rigorosamente, nas Escolas Polivalentes, eram, por ordem de prioridade, os seguintes: crianças e adolescentes analfabetas e semi-analfabetas, órfãs de guerra e desamparadas das famílias com a idade compreendida entre os 10 aos 14 anos; adolescentes cuja idade ultrapassava a da permanência no ensino de base Regular, cujos encarregados de educação não possuíssem condições socioeconômicas mínimas para a assumpção da responsabilidade educativa dos seus educandos.

A estrutura pedagógica e curricular concebida e proposta para as Escolas Polivalentes contemplavam, ainda, as medidas corretivas preconizadas para a implementação do novo modelo do Sistema de Educação que, dentre outras medidas, previa o alargamento do Ensino Geral de Base para nove classes, sendo o ensino primário estruturado em seis classes e o ensino secundário com três classes (1º Ciclo).

Em função das características e dos objetivos dessas Escolas, o Ensino foi enquadrado no subsistema de Educação de Adultos com as necessárias adaptações à Psicologia de aprendizagem do adolescente e do adulto. Assim, os programas planos de Estado, manuais e sistema de avaliação eram concebidos especificamente, visando à implementação de um ensino prático contínuo, sistemático e global.

A Educação Laboral estendia-se no ensino primário elementar (1ª à 4ª classes), constituindo-se num ciclo de adaptação geral à vida da Escola, e consistia num processo de

aquisição de adestramento manual simples, conhecimento dos principais instrumentos de trabalho e realização de trabalhos de limpeza ornamentação jardinagem cozinha e trabalhos de campos sem qualquer especialização Técnico-Profissional. Assim,

A Formação Vocacional e a Orientação Profissional realizavam-se do ensino primário complementar ao primeiro ciclo do ensino secundário (5ª à 9ª classes) objetivando a concretização das tendências inclinações e habilidades dos alunos no desenvolvimento das principais operações constitutivas da sua futura profissão. (MED, 1993:08)

Ao finalizar a Escola Polivalente, o aluno deveria ser capaz de, no mais curto espaço de tempo, assumir uma profissão, através da realização de estágios ou especializações em Escolas de Formação Profissional ou tutelado por um artesão ou operário especializado da Comunidade em que a escola estivesse inserida. Deveria, também, ter equiparação acadêmica ao nível do ensino básico geral que lhe permitia continuar os estudos no nível imediatamente superior, desde que obtivesse aprovação nas matérias de conhecimentos gerais.

A maioria das escolas estavam centralizadas no Ministério da Educação, situação que se verificou logo a seguir à Independência. O MPLA tomava uma decisão modificando esse *status*, face aos baixos aproveitamentos escolares verificados e, assim, decidiu-se “incrementar-se a descentralização da gestão e administração das escolas, na medida em que essas tarefas podem ser melhor asseguradas a nível local e regional” (MPLA, 1980:92); libertando a “estrutura central de inúmeros problemas secundários que não têm capacidade nem meios para resolver e incentivando a responsabilidade e capacidade de iniciativa das estruturas locais” (MPLA, 1980:92).

3.4. O Sistema de Ensino Partidário

Na obra, *Educação Sociologia e Moral*, já considerada clássica na Sociologia da Educação e em todo o pensamento social sobre a educação, o destacado sociólogo Émile Durkheim afirmava, que “a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda se não encontram amadurecidas para a vida social.” (1984:17). Na seqüência de seus trabalhos de análise, Durkheim reiterava, ainda, como reforço de suas idéias de que “A educação tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de condições

físicas, intelectuais e morais que dela reclamam, seja a sociedade política, no seu conjunto, seja o meio especial a que ela se destina particularmente” (Idem, Ibidem).

A partir de tal definição sobre educação, proposta legada por Durkheim, dela se podem extrair dois aspectos fundamentais:

a) a idéia de que as gerações mais novas são imaturas, o que pressupõe que a educação dos mais novos é da responsabilidade das gerações experientes. Tal idéia transporta-nos para o campo da socialização, ou seja, o treinamento e a conseqüente preparação das gerações mais novas para as tarefas da vida adulta em sociedade. Logo à partida, o conceito de educação proposto por Durkheim, conduz-nos à idéia de existência de uma intencionalidade: a conclusão da idéia de Educação como ação intencional dirigida um objeto para nele operar mudanças.

b) a segunda análise que se pode extrair do conceito de Durkheim, tem como base o registro dos valores, ou seja, tem-se a educação como um conjunto de valores éticos, morais e cívicos, que constituem os elementos-chave para preparar o cidadão, a fim de ser inserido na sociedade, numa simbiose entre Educação propriamente dita e Instrução.

O pensamento sociológico de Durkheim sobre Educação é, de uma forma geral, análogo ao discurso pedagógico de Rousseau, outro grande impulsionador do Movimento da Educação Nova.²⁷ Rousseau, na sua obra *Emílio*, outro clássico do pensamento social sobre educação, fundamentava que “o homem é o único animal que educamos ou, antes, que se educa a si próprio. Essa educação não tem outro sentido senão arrancar o homem à natureza para o introduzir no mundo da cultura” (CORMARY, s.d: 150:33).

Assim, a matriz clássica dominante no pensamento de Durkheim e de Rousseau é o

²⁷ O Movimento da Escola Nova que surge no Séc. XIX em oposição à Escola Tradicional e teve em Rousseau um dos grandes impulsionadores. Rousseau (Séc. XVIII) opunha-se à visão pessimista da Escola Tradicional, segundo a qual o homem era por natureza um ser mau. Para Rousseau, “o homem é naturalmente bom, mas a sociedade corrompe-o” (LEITE e SILVA, 1991:29), por isso o filósofo preconizava uma educação humanista centrada no ser humano e no reconhecimento da criança como um ser e não como um objeto. Aliás, esta foi uma das bandeiras da Escola Nova, que revolucionou a Pedagogia e contribuiu para o nascimento da Psicologia da Criança, como disciplina científica.

reconhecimento de que o homem, enquanto ser biológico é também produto do seu meio, por outras palavras, da sua cultura. Pode-se concluir, assim, que a base heurística das abordagens de Durkheim e de Rousseau, sobre a idéia de educação, se funda no primado da cultura como aspecto fundamental que coloca o homem no pedestal, em relação aos outros seres.

Tal idéia da centralidade da cultura na construção do ser humano é, por sua vez, também, abordada por Edgar Morin na sua obra *O Paradigma Perdido*:

... a cultura reúne em si um duplo capital: por um lado, um capital técnico e cognitivo - de saberes e de saber-fazer - que, em princípio, pode ser transmitido a qualquer sociedade e, por outro lado, um capital específico, que constitui os traços da sua identidade original e alimenta uma comunidade singular em referências aos seus antepassados, aos seus mortos, às suas tradições. (MORIN, 1973:151)

Dessa forma, tendo em conta as idéias anteriormente veiculadas, é possível afirmar que é no binômio natureza-cultura que se protagoniza a unidade do ser humano e é, concretamente, na Educação, como modelo central para a promoção e desenvolvimento da sociedade, que se deve alicerçar toda a ação que vise recuperar o gênero humano, para o colocar no centro da polis humana.

Fundamenta-se, assim, que a falibilidade do gênero humano não decorre unicamente da sua condição de ser natural. Ela reside, essencialmente, no projeto social da sua formação, nas estratégias adotadas que possibilitem a sua socialização, na forma como a sua emancipação social é conduzida pelas gerações anteriores. Nessa conformidade, para que a transformação do ser humano, de um ser biológico para um ser biocultural ocorra, é imperioso que os Sistemas de Educação apostem na formação moral, ética e cívica dos educandos, para que o homem se torne o que, por natureza, pode ser. É necessário também, que a Educação combata o egoísmo genético da espécie humana, pois, como afirma a bióloga africana Wangari Maathai: “Depois do nascimento, iniciamos uma viagem que deveria conduzir-nos à felicidade e à realização” (MAATHAI, 1998:13).

Em relação à cultura, o termo pode ser usado em, pelo menos, dois sentidos diferentes, conforme o antropólogo Misha Titiev. “Pode referir os aspectos não biológicos da humanidade no seu conjunto, ou pode respeitar apenas à forma de vida de um determinado

grupo, de homens e mulheres” (VIEIRA, 2003:34).

Por aqui se tem o objetivo de todos os esforços, para se alcançar uma educação que valha a libertação dos seres humanos da exploração do trabalho assalariado pelo capital. Para Misha, no entanto, existem, entre o nascimento e a morte, muitos obstáculos que separam os seres humanos dessa meta (educação e cultura). “Alguns são naturais, mas a maioria é obra do homem. A felicidade e a realização a que aspiramos deveriam ser possíveis, e devia haver o suficiente para satisfazer as necessidades de todos” (VIEIRA, 2003:34).

Então, para o ser humano e, sobretudo, para o *homo sapiens angolanus*, a análise anterior pode constituir para si elemento de reflexão e mudança. Face ao exposto, o Ministério da Educação, se debruçou na concepção de um modelo de sociedade educativa para Angola, tendo em atenção a crise de valores que deforma as novas gerações. É nesse entrementes que uma educação centrada numa perspectiva desenvolvimentista (desenvolvimento moral, psicológico, sexual, cognitivo etc.) poderá, segundo aquele órgão do poder de Estado,

(...) contribuir para que as gerações mais novas estejam preparadas para a continuidade da sociedade. Para tal é fundamental que se criem, a nível do Sistema Educativo, Dispositivos Pedagógicos (realidades educativas concretas) para uma educação inscrita nos pressupostos do desenvolvimento e da recuperação do ser humano em geral, e do angolano em particular, pois o ser humano forma-se na relação que estabelece com o seu contexto, tendo como elemento central na sua formação a educação. (VIEIRA, 2003:34)

É grande a lista de especialistas em Educação que têm contribuído com os seus saberes, tratando da problemática dos valores como tema nuclear no campo da educação. Alguns desses autores acusam os sistemas educativos de terem estabelecido um "divórcio" permanente entre a transmissão dos saberes ligados à boa educação (valores morais éticos e de civilidade) e os saberes ligados à Instrução (VIEIRA, 2003:35). Ainda segundo Vieira, eles afirmam que a Escola atual tende a beneficiar apenas a instrução em detrimento da educação para os valores. E, nesse prisma, concebem que a Escola atual se transformou numa grande agência cultural, onde as crianças apenas aprendem a escrever, a ler e a contar, mas não realizam aprendizagens sobre comportamentos sociais, não "aprendem a ser", "não aprendem a conhecer-se a si próprios", nem se faz ênfase na formação do seu caráter (VIEIRA, 2003:35).

Outros autores referem que já não se aceita que a Escola tenha apenas por missão

transmitir conhecimentos que servirão para toda a vida e, dentre eles, Leite que argumenta nos seguintes termos: “Exige-se que ela eduque, ou seja, que contribua para a mudança permanente daqueles que a freqüentam” (LEITE, 1991:5).

Tendo em conta tal pressuposto, a Educação para os valores, inscrita num amplo prisma de desenvolvimento deve ser encarada como uma educação para a tolerância, uma educação que contribua para o reconhecimento e respeito da diferença, da diversidade cultural, étnica, política; haja vista que uma educação para os valores contribui também para a construção de uma cidadania plena e facilita a edificação de sociedades mais tolerantes. Aliás, alguns estudos no campo das Humanidades, demonstram que indivíduos que vivem e crescem em ambientes mais tolerantes têm maiores possibilidades de se tornarem em cidadãos mais tolerantes. E é assim que se acredita que uma educação para os valores facilita ao indivíduo olhar para a cidadania e angolidade, como um processo que se constrói não com base nas filiações políticas, *mas como algo que se processa no quadro de uma relação de pertença ao todo nacional* (grifos do autor).

Olhando a partir dessa perspectiva, uma educação para os valores é, sobretudo, uma ação orientada para a mudança do sujeito e, como tal, deve enquadrar-se numa “disciplina que o liberte da visão limitada, irracional que lhe é imposta pela sua família e pelas suas próprias paixões, e o desperte para o conhecimento racional e para a participação numa sociedade que organiza a ação da razão” (TOURAINÉ, 1973:25). Concebe-se, desse modo, que a grande vantagem de uma educação para os valores, ajuda a criança, o jovem, o adolescente a construir a sua identidade e a sua personalidade. À semelhança de um espelho, a educação para os valores pode ser um modelo de educação que permite a cada um ver-se a si próprio, através dos comportamentos dos outros.

Nesse sentido, ao concebermos uma educação para os valores na sociedade angolana, tal como já aludimos anteriormente, a nossa perspectiva centra-se numa educação que tenha em conta, as vertentes psicológica, moral, psicossocial, cognitiva, o relacionamento familiar e interpessoal dentre tantos outros, para a construção de uma cidadania plena e de uma sociedade mais harmoniosa e nova.

Com base nisso, a concepção de um novo projeto de sociedade para Angola, bem como a procura dos valores sociais que ajudarão a edificar tal sociedade, afigura-se como uma das tarefas imediatas a ser desenvolvida pelo poder político. Acredita-se que um dos pilares fundamentais sobre o qual assentará o projeto de edificação da nova sociedade será, sem margem para dúvidas, o Sistema de Educação.

Retomando Durkheim, e citado por Gomes, sobre o papel da educação para o desenvolvimento da sociedade, salientava esse sociólogo que “ela é o meio pelo qual a sociedade se perpetua” (GOMES, 1985: 24), ou seja, “a educação (...) transmite valores morais que integram a sociedade”. Por isso, a mudança educacional é não só um importante reflexo das mudanças sociais e culturais, mas também um agente ativo de mudanças da sociedade envolvente. Desse modo, “os educadores, particularmente ao nível do ensino fundamental, poderiam provocar mudanças em educação e por conseqüência na sociedade” (Idem, Ibidem).

Por aí se pode ver o grande valor que a Educação ocupa nos diferentes contextos de vida e qualquer concepção que tente admitir o contrário, tenderá sempre a ser rejeitada no campo dos saberes científicos sobre Educação, pois se acredita que a ela cabe um papel ativo no desenvolvimento humano e na organização da sociedade.

Em busca de um sentido epistemológico sobre a tematização de uma Educação para os valores na sociedade angolana, torna-se necessário, primeiramente, afirmar que todas as sociedades humanas são constituídas de um conjunto de valores e normas sociais que possibilitam a vida em sociedade.

Segundo Guy Rocher,

as relações interpessoais supõem um consenso, uma certa forma de unanimidade que implica pelo menos um mínimo de normas comuns a que cada indivíduo aceita conformar a orientação da sua conduta. De outra maneira, as relações humanas seriam incoerência, anarquia e caos. (ROCHER, 1989: 40)

Assim, ao abordar a perspectiva da educação para os valores na sociedade angolana, é preciso repensar o nível de desenvolvimento do Sistema Educativo e de todas as

políticas educativas preconizadas ao longo dos últimos trinta anos. Disso decorre um conjunto de questões que parecem bastante interessantes, quais sejam o tipo de valores veiculados pelo sistema educativo angolano em toda a 1ª República, a longa indefinição da atual Reforma Educativa sobre em que valores assentar a sua política, em face à emergência de uma nova sociedade que se almeja construir, e em que valores deverá estar orientada a Escola angolana. Essas questões constituíram durante todos esses anos as centrais preocupações do MPLA.

No centro das atenções do Partido situa-se o homem como o principal componente das forças produtivas que determinam o desenvolvimento social e econômico de Angola. Então, partindo da compreensão dessa realidade, o MPLA – Partido do Trabalho criou um sistema de educação político-ideológica dos seus membros e de toda a Sociedade, de acordo com os princípios orientadores do marxismo-leninismo assim como dos seus Estatutos e do seu Programa. Para tal, o MPLA–Partido do Trabalho criou, à época, um sistema de educação partidária, do qual faziam parte as Escolas do Partido, os Círculos de Estudo, os Centros de Instrução Política e os órgãos de informação partidária.

Em segundo lugar, e como força dirigente de toda a sociedade, o “MPLA –Partido do Trabalho criou também um sistema de educação de todo o Povo, como forma de atingir os seus objetivos mais gerais em todos os domínios da vida política, econômica, social, cultural e militar do País” (MPLA, 1985: 29). Dessa forma, as Escolas do Partido foram, em âmbito nacional, o instrumento fundamental para a formação marxista-leninista dos dirigentes, responsáveis, quadros e ativistas do Partido, figurando no centro do sistema a Escola Nacional do Partido Dr. Agostinho Neto. Esta que fora criada por decisão expressa da III Sessão Plenária do Comitê Central do MPLA, formou cerca 988 militantes, distribuídos entre professores e quadros de vários organismos partidários, governamentais e das organizações, de massas e sociais.

A atividade das Escolas do Partido foi dirigida no sentido da formação político-ideológica e cultural dos quadros do Partido aos níveis básicos, médios e superior e da formação, específica para ativistas e outros quadros do Partido. Cumprindo uma orientação do Congresso Extraordinário do Partido sobre a formação dos seus quadros, responsáveis e

dirigentes, instituiu-se um sistema, de Instrução e Formação em Ciências Sociais. Desse modo “organizaram-se nas Escolas Provinciais do Partido, cursos equivalentes aos de II e III níveis do Ensino de Base Regular, enquanto que na Escola Nacional Dr. Agostinho Neto, além do curso médio, funcionou em 1984 um curso superior de Ciências Sociais” (MPLA, 1985:30).

Com esse programa, pensava-se dar resposta à preocupação manifestada pelo Relatório do Comitê Central ao I Congresso Extraordinário do Partido, no sentido de se superarem as dificuldades por vezes sentidas na adaptação no ajustamento conveniente entre os programas de ensino e as situações e necessidades que o próprio Partido enfrentava a cada momento.

No que se refere à formação dos membros do Partido, os Centros de Instrução Política (CIPs) vieram equacionar o problema posto há longa data sobre a superação dos coordenadores de Células e de militantes, assim como sobre a difusão dos princípios de organização e funcionamento das organizações de base e dos órgãos do Partido.

Cumprindo-se uma orientação da 10ª Sessão Plenária do Comitê Central do MPLA– Partido do Trabalho, deu-se um notável impulso e dinamização aos CIPs, quer em nível provincial, quer em nível municipal, de tal modo que, em 1974, existiam Centros de Instrução Política em 13 das 18 províncias do País. Por outro lado, no ano letivo de 1984/85, foram constituídos nos CIPs curso para aspirantes do Partido, com o objetivo de se dar a conhecer mais profundamente a realidade angolana e aumentar a sua preparação política.

Projetava-se, então, para o futuro, “consolidar os Centros já existentes, criando novos CIPs onde a situação o exigisse, e aperfeiçoar os programas e a organização dos cursos” (MPLA, 1985:31). Os Círculos de Estudo, como instrumento indispensável para a educação política e ideológica, constituíam o principal veículo de difusão dos documentos e orientações do Partido entre os seus membros, além de darem uma nova dinâmica ao estudo e à organização das Células.

Os principais problemas que continuavam a afetar esse subsistema de educação política eram o débil funcionamento das estruturas de base, decorrente do baixo nível cultural dos membros do Partido e as dificuldades de impressão dos documentos para estudo. Nesse

sentido, a Escola Nacional do Partido Dr. Agostinho Neto, como centro principal para a difusão do marxismo-leninismo, foi suprida com meios materiais e humanos indispensáveis à sua transformação em Escola Superior do Partido.

Outra questão igualmente importante foi a orientação sobre a necessidade de acatamento das orientações do Partido pelos diversos setores da Sociedade, cabendo, igualmente, aos membros do Partido, concentrar o máximo de esforços na sensibilização do Povo para chegar aos objetivos propostos em todos os setores da vida política, econômica, social e cultural. “As diversas línguas nacionais são um importante meio através do qual o nosso Partido deve fazer chegar às massas as suas orientações, e educá-las à luz dos valores socialistas que defendemos” (MPLA, 1985:34).

Os meios de difusão massiva, como parte integrante do sistema geral de educação político-ideológica e de propaganda de que dispunha o Partido para levar avante as grandes transformações que a edificação de uma nova sociedade exigia, desempenharam um papel de excepcional importância ao longo de toda a história da luta armada de libertação nacional.

Com efeito, com a tomada do poder político pelo MPLA, em 11 de Novembro de 1975, e a nacionalização dos meios de difusão massiva, passou a conceber-se a informação como parte integrante do aparelho para a educação política ideológica de todo o povo, contribuindo para a difusão dos princípios marxista-leninista e a criação de uma sólida consciência revolucionária. (MPLA, 1985:35)

Definindo o carácter partidário da informação, Neto afirmou, quando da extinção do Ministério da Informação, “A Informação já não é um órgão governamental, é um órgão do Partido e por isso tem de refletir as preocupações do Partido” (NETO, 1979:25).

A atenção permanente que o Partido concedeu a essa atividade levou a que se operassem transformações sucessivas nas estruturas do Partido que atendem à informação e propaganda – desde a criação de um Departamento de Orientação Revolucionária, passando, por uma estrutura mais global de Educação Política, Propaganda e Informação, até ao Departamento de Informação e Propaganda, encarregado especificamente de apoiar a direção do Partido na orientação e controle da informação, bem como na elaboração e divulgação da propaganda partidária e na luta contra a propaganda inimiga .

Nesse contexto, operou-se a reformulação do Sistema Nacional da Informação, que reafirmou a tutela do setor pelo Partido, estabelecendo as medidas orgânicas necessárias ao apoio da Informação, em termos de abastecimento técnico-material e de coordenação administrativa e financeira. No quadro dessa reformulação, foi considerada a necessidade de se concentrarem e racionalizarem os recursos disponíveis, “tendo-se definido que a feitura de todas as publicações de âmbito nacional, do ramo geral da Informação fosse atribuída a uma única estrutura editorial e tipográfica, as Edições Novembro” (MPLA, 1985:36).

A Televisão Popular de Angola, por seu lado, continuou a ressentir-se da sua pouca experiência e se desenvolveu em condições difíceis devido, fundamentalmente, à escassez de meios financeiros e de quadros, bem como à exigüidade das suas instalações, que ultimamente se beneficiaram de importantes melhorias. Não obstante isso, a Televisão Popular de Angola desenvolveu um importante trabalho nas Províncias de Luanda, Huambo, Bié e Benguela, tendo estendido as suas emissões a outras Províncias, na base da Rede Nacional de comunicações, via satélite. Quanto ao *Jornal de Angola*, único diário de circulação nacional, ele viveu sérias dificuldades ocasionadas pela antiguidade do seu equipamento técnico e por deficiências na sua distribuição. Para a solução de alguns de seus problemas foram dados passos importantes na formação de mais de trinta jornalistas com a realização de dois cursos básicos.

A ANGOP (Agência Angolana de Notícias) desenvolveu-se significativamente, assumindo um lugar central no sistema de informação e colocando-se entre as primeiras agências noticiosas do Continente, tendo sido realizado sob orientação do MPLA, o curso médio de Jornalistas que, no fim, foram integrados à ANGOP; ainda durante esse período, foi criada, em 1982, a União dos Jornalistas Angolanos, UJA, organização social tão desejada pelos profissionais da informação e cujo funcionamento foi dinamizado no período seguinte.

Todo o trabalho de articulação e afetação dos meios de difusão massiva ao partido visava

“conhecer as linhas da propaganda inimiga, os métodos e as esferas da sua atuação e, sem nos remetermos a uma posição defensiva, tomar as medidas que se impõem, tendo em conta que a nossa realidade é um dos alvos,

prediletos da desinformação inimiga” (MPLA, 1985:41).

Criou-se o órgão de informação do Partido, uma Revista de Propaganda, e uma revista teórica que, juntamente com o Programa radiofônico “Angola Combatente e o Boletim Célula, posteriormente transformado no Jornal ÉME, se constituíram no subsistema de informação Partidária” (MPLA, 1985:41).

Outrossim, a Juventude do Partido organizou e desenvolveu um importante movimento de brigadas juvenis de apoio à Reconstrução Nacional, enquadrando milhares de jovens, devendo salientar-se a valiosa contribuição prestada pela Brigada Juvenil de ensino "Comandante Dangereux" integrada por jovens que, revolucionariamente, lecionaram em todas as Províncias, minimizando assim a carência de professores com que se debatia o País. Desde a sua constituição, “já integraram esta brigada 5.000 jovens, que lecionaram 270.000 alunos do II e III Níveis do ensino Base Regular” (MPLA, 1985:44).

Neste período, também as Brigadas de jovens alfabetizadores, Comandante Hoji Ya Henda, as Brigadas juvenis de trabalho voluntário e os Destacamentos juvenis de produção se revelaram uma rica experiência de organização da massa juvenil e encaminhamento do seu entusiasmo e disposição para o esforço comum de reconstrução nacional. Foram criados 130 Círculos de Interesse que contribuíram para a educação patriótica e pré-militar dos jovens e crianças e a JMPLA–J. P. colaborou ativamente com os Centros de Recrutamento Militar na organização das operações de Recrutamento, e assistência política, moral e social dos jovens.

Ainda no âmbito da educação revolucionária e política da Juventude Angolana e da ocupação dos seus tempos livres, o partido organizou, entre as várias camadas juvenis, um amplo movimento cultural e desportivo, festivais da Canção, os Centros Culturais da Juventude, os Clubes Juvenis, as Brigadas Jovens da Literatura, as Jornadas desportivas e recreativas de que eles mesmos foram os principais autores. Tais iniciativas foram, posteriormente, encorajadas e apoiadas pela nossa Organização Juvenil e organismos afins do Estado.

Todo o sistema educacional montado pelo MPLA “visava finalmente o reforço do papel dirigente do partido no estado e na sociedade angolana” (MPLA, 1985:49).

3.5. Conseqüências da guerra civil no sistema educacional

No presente item, pretende-se apresentar a discussão sobre o quadro político social econômico e jurídico cultural, que permanece como conseqüência do estado de guerra que dilacerou o país durante mais de quarenta anos. Ao tratar-se das questões de educação e da escolarização dos cidadãos angolanos, é mister recorrer-se, como parte inicial, ao processo histórico nacional, a uma guerra que não parecia ter fim, a seu longo percurso de negociações e aos acordos realizados entre o Governo e a UNITA, para se pôr cobro à guerra.

Com a guerra, verificaram-se grandes movimentos populacionais em vários sentidos e que deram um caráter dramático às correntes migratórias até então existentes: em primeiro lugar, fuga para o estrangeiro das populações das regiões fronteiriças de Kabinda, do norte e do leste; em segundo lugar, êxodo rural para as cidades; em terceiro lugar, enormes movimentações internas, orientadas pelas autoridades coloniais, para suprir as carências de mão-de-obra em certos distritos.

Segundo Dilolwa (1978:214), é nítido um movimento migratório interno dos “distritos” mais povoados do centro para as áreas do café, para as indústrias de Luanda e para as pescarias de Benguela e indústrias do Lobito. Esses trabalhadores desenraizados foram vítimas da mais feroz das explorações e de humilhações constantes. Disso resultava uma redução drástica da população, e nessa base, verifica-se que se estava em presença de uma população muito jovem, em que o grupo

dos chamados pre-ativos (0-14anos) representava 44,0% e os jovens até 19 anos constituíam 53% da população. A esperança de vida à nascença não ia além dos 33/37 anos, o que era mais um crime do colonialismo, e se traduzia em números, por uma fraca percentagem de anciãos (mais de 60 anos), à volta de 4,4%. (DILOLWA, 1978:214)

Aliás, é uma situação típica nos países subdesenvolvidos que, a curto prazo, não favorece o desenvolvimento e exige grandes despesas com a educação dos jovens. É evidente que a estrutura seria um tanto diferente se “não fosse a percentagem importante de elementos

alienígenas (gentes vindas, sobretudo de Portugal)” (DILOLWA, 1978:214), pois que eles engrossavam as fileiras dos grupos em idade de trabalhar e as do sexo masculino.

Das pesquisas feitas por Dilolwa, constatou aquele autor que a taxa de crescimento demográfico de Angola

não ia além de 1,66% (aumento anual de 94000 indivíduos), mesmo tendo em conta a imigração branca. Tratava-se duma taxa extremamente baixa, pois nos países subdesenvolvidos chega a atingir 3,5%, isto se deveu ao fato de Angola apresentar uma das mais elevadas taxas de mortalidade do mundo: 3,5%. a causa deste fenômeno residia no próprio colonialismo: subalimentação, péssimas condições de vida, falta de assistência médico-sanitária, péssimas condições de trabalho, etc. (DILOLWA, 1978:214)

Portanto, no quadro representado por aquele autor em 1940, a população urbana só “representava 5,4% da população total. Como de resto em toda a África, a partir dessa data ela deu grandes saltos, pois passou para 6% em 1950, 11,0% em 1960 e 15,2% em 1970 (852467 indivíduos)” (DILOLWA, 1978:214).

Em 1975, foi assinado o acordo de Alvor, Portugal, que previa a instalação de um governo de transição composto pelo MPLA, FNLA e UNITA. Nesse mesmo ano de 1975, Agostinho Neto proclamou a Independência de Angola, e assumiu a presidência do país, em resposta às invasões militares, comandadas pela FNLA, ao Norte, – com apoio do Zaire e dos Estados Unidos da América – e ao sul, pela UNITA, com o apoio de tropas da África do Sul.

A guerra, cujos antagonistas eram a FNLA unida à UNITA contra o governo do MPLA, continuou, e recrudescer com intervenção maciça, da África do Sul e dos EUA, até que, em 1988, foi assinado um acordo em Nova York, entre os governos de Angola, Cuba e África do Sul. O referido acordo estabelecia o paralelo da retirada das tropas Cubanas de Angola, retirada das tropas sul-africanas de Angola, e a realização de eleições livres na Namíbia e na África do Sul e a libertação de Nelson Mandela.

A Primeira Guerra de Libertação Nacional – assim denominada pelo MPLA - durou 14 anos (1961-1975) e teve como principal objetivo o desalojamento do sistema colonial português, que grassava no país desde 1575, quando concluíram a primeira fortaleza, batizada com o nome de São Miguel, em Luanda, na qual se refugiaram os primeiros colonizadores. Na

Primeira Guerra de Libertação, apesar dos conflitos e das divergências ideológicas manifestadas contra o MPLA, participaram também outros dois grandes movimentos de libertação, nomeadamente a Frente Nacional de Libertação (FNLA) e a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA).

A Segunda Guerra de Libertação Nacional – também assim denominada pelo MPLA, iniciada em 1975 e terminada em 1976, teve como objetivo principal desalojar do Norte de Angola, os exércitos invasores da então República do Zaire, governada na ocasião, pelo General Mobutu Sesse Seko, convidado pela FNLA e, no Sul de Angola, o exército Sul africano racista de Pieter Botta, convidado pela UNITA. Essa guerra conheceu o seu auge no período compreendido entre 1981 e 1985.

Segundo documentos do MPLA, na parte austral do continente africano, o odioso regime do *apartheid* da África do Sul prosseguiu a sua política de desestabilização dos países da região, quer através de intervenções armadas diretas, quer através do recrutamento, treinamento, enquadramento e abastecimento de grupos armados da oposição, que colocavam sob seu comando, quer ainda através de ações de desestabilização econômica.

A subida ao poder, nos Estados Unidos da América, de Ronald Reagan, provocou uma escalada belicista que teve os seus reflexos nesta parte austral da África, e que, com a introdução da política do *Link age*, – a ligação artificial entre a independência da Namíbia e a presença cubana em Angola – malograram os esforços positivos que vinham desenvolvendo no sentido da resolução do problema da Namíbia no quadro das Resoluções das Nações Unidas, encorajando o regime racista na continuação da ocupação desse território e na intensificação de ações de desestabilização contra os países da região.

Essa escalada foi incrementada e apadrinhada pela Casa Branca, em reuniões de chefes de grupos oposicionistas de vários países do mundo e com revogação da “Emenda Clark” pelo Senado americano, que libertou, assim, as mãos sangrentas da CIA para prosseguir a longa lista de crimes contra o povo angolano. O regime racista da África do Sul, menosprezando as condenações e protestos da comunidade internacional, e com a conivência de alguns países ocidentais realizou potentes golpes contra a República Popular de Angola e outros países vizinhos.

As mais violentas agressões foram lançadas

contra Angola em Agosto de 1981, Dezembro de 1983, e Setembro de 1985, culminando com a ocupação e destruição bárbara da cidade capital da Província do Cunene e de uma considerável parte do nosso território. (MPLA-PT, 1977c:76)

Segundo se constatou, no período de 1981 a 1985, o exército racista da África do Sul realizou contra a RPA,

cerca de 4.000 violações aéreas, 168 bombardeamentos aéreos 230 desembarques aerotransportados, 90 metralhamentos aéreos e incontáveis desembarques com lançamento por pára-quedas, 74 ataques terrestres e 4 desembarques navais, o que provocou milhares de mortos e feridos entre civis e militares, para além de avultados prejuízos materiais. Milhares de cidadãos tiveram de abandonar as suas casas, lavras e fábricas. Na sua sanha desestabilizadora o inimigo não poupou escolas, hospitais e outras infra-estruturas sociais infra-estruturas económicas foram destruídas ou sistematicamente sabotadas o que aconteceu com o caminho de ferro de Benguela, que foi alvo de permanentes ataques e minagens em várias áreas de sua linha. O objetivo desta atuação era provocar a sua paralisação, e impedir o normal desenvolvimento socioeconómico do nosso país, uma vez que esta via férrea desempenha um papel vital para a economia nacional e é também a mais importante via de escoamento dos principais produtos de exportação de países vizinhos, a Zâmbia e o Zaire, visando forçar esses países a utilizar os portos sul africanos. (MPLA, 1986:74).

Apesar da agressividade crescente do imperialismo, o governo de Angola e o seu braço armado as FAPLA, “contando com o apoio da comunidade socialista e em particular da União Soviética e de Cuba, a custo de enormes sacrifícios, têm sabido rechaçar os ataques do inimigo externo e interno” (MPLA, 1986:74).

Ainda de acordo com fontes consultadas naquele período, a atividade desses anos todos refletiu as dificuldades mais gerais da situação político-militar e da evolução económico-financeira, e foi também afetada pelas limitações orçamentais, cambiais e de investimentos que tiveram de ser tomadas.

Ainda ao longo do período compreendido entre 1981-1985, os principais problemas no setor da educação situaram-se nos domínios do recrutamento, formação e qualificação do corpo docente e da construção, manutenção, reparação e equipamento das

escolas, tendo, como consequência, uma baixa taxa de aproveitamento em todos os subsistemas de ensino. “Com efeito, apesar dos esforços desenvolvidos, verificou-se uma baixa rentabilidade do sistema de educação e ensino” (MPLA, 1986:75).

Como consequência das ações militares, verificou-se no ensino de base uma diminuição do número de alunos “10% ao ano” e dos respectivos professores “14% ao ano”, em média, apesar dos 700 novos professores formados nos Institutos Médios de Educação. A extraordinária explosão escolar pós-independência ocorrida sem uma estrutura de ensino capaz, com falta de escolas e de docentes, tornou quase impossível assegurar o mínimo na qualidade de ensino, levou às crescentes desistências e reprovações sucessivas, prolongando o número de anos necessários em média para concluir o ensino de base (MPLA, 1986:75).

No que diz respeito ao período em análise, no ensino médio e pré-universitário e superior, “apesar de também haver problemas de instalações, docentes e qualidade de ensino, o número de alunos cresceu, ao longo do período em referência, a uma média de 20% ao ano” (MPLA, 1986:75).

O processo de “alfabetização que tantos êxitos alcançou nos primeiros anos da Independência apresenta também sintomas de regressão, estando pouco acima dos cem mil alunos”, o que é manifestamente insuficiente, reconhece o MPLA. Assim, por consequência do contexto político militar, “mais de 60% das infra-estruturas escolares foram destruídas” (MPLA, 1986:75).

A caracterização desse setor foi influenciada por vários fatores como o processo de reassentamento e reintegração de uma parte significativa da população, o elevado estado de destruição de infra-estruturas e a insuficiência de dados fiáveis em termos de alunos e professores, assim como um elevado número de crianças e jovens fora do sistema de ensino, rede escolar escassa, fraca disponibilidade de recurso materiais e insuficiente quantidade e qualidade do corpo docente.

Todos estes fatores contribuíram para elevados níveis de reprovação, baixa assiduidade e até mesmo abandono escolar, diminuindo, por isso, a taxa líquida de escolarização e aumentando existência de alunos com baixo nível de conhecimentos após o

término do grau de ensino.

O Governo da República de Angola, de acordo ainda com a sua declaração sobre a guerra, afirma que ela representou o longo sofrimento do povo de Angola, e nefastas foram as conseqüências que levarão ainda algum tempo para cicatrizar. Pode-se ter uma visão do acontecido nas palavras de (PIMENTA, 2004:4) quando afirma que:

“O povo angolano, foi submetido a situações traumáticas de guerra e de eventos coletivos de uma forma ativa e ininterrupta pelo menos de 1961 a 2002. A quantidade de vítimas (mortos, órfãos e viúvas, mutilados desaparecidos) (causada pela situação de guerra e potenciadas por outras tantas situações imensuráveis): como é o caso da devastação e destruição de infra-estruturas, da inversão de valores socioculturais, tudo isso determina a evidência dos fatos de que a Desordem de Stress Pós-Traumático (DSPT) ser a maior prevalência de sintomas mórbidos psiquiátricos que o angolano exhibe no dia a dia” (PIMENTA, 2004: 4).

Essa situação generalizou-se no país, de tal forma que se tornou bastante crítica e vulnerável abalando, sobremaneira, o tecido social angolano. Em todos os recantos do país se verificou uma grande avalanche de emigrados internos “só os emigrados, estima-se que mais de quatro milhões de pessoas ficaram deslocadas no interior do País, num número igual ou superior a 500.000, refugiados no exterior do país” (PIMENTA, 2004:1) na sua maioria seguidos por um número incontrolável de crianças separadas, devido ao conflito armado a ele agregado, aos maus tratos no seio familiar e/ou pelas gritantes condições de pobreza em que os mesmos viviam.

Muitas das crianças desprotegidas se dedicavam à “vagabundagem, à prostituição e um número considerável [delas] às atividades comerciais (ambulante) como, lavar viaturas, prestação de serviços domésticos, venda de produtos na via pública, importunando o seu futuro, importunando tudo e todos” (PIMENTA, 2004:1). Essas crianças viveram nesse período, em constante conflito com a lei, em conflito com elas mesmas e com todo o tipo de autoridades, e se encontravam fora da escola, sem qualquer tipo de educação e ensino.

Com a situação prevalecente, diminuiu o índice de solidariedade entre os cidadãos angolanos, que se tornaram insensíveis aos problemas dos mais necessitados. Crianças órfãs de

guerra, abandonadas, os deficientes traumatizados, mutilados, viúvas... Estão todos voltados à sua própria sorte no seu dia-a-dia. Em suma, aqueles valores humanos que sempre caracterizaram os angolanos durante séculos, se encontram em estado perigoso de desaparecimento, o que poderia acontecer, se medidas adequadas não fossem tomadas a rapidamente (LUKOKI, 2004:13).

Hoje, a situação política mudou, enquanto que a economia e o social passam ainda por dificuldades absurdas. Como se refere o historiador angolano Ambrósio Lukoki, “são as casas e as infra-estruturas destruídas, constituindo os traços dos eventos que a paisagem ainda apresenta, dois anos depois do fim da guerra” (LUKOKI, 2004).

A idéia que se generalizou no exterior do país foi a de que a guerra de libertação nacional, seguida da guerra civil, almejavam objetivos meramente tribais e de balcanização do território o que deturpava a realidade dos fatos, pois a sociedade angolana se submeteu a uma situação de empobrecimento no civismo e nos laços políticos. Dá-se como certo que a guerra que se conheceu por guerra civil em Angola não conseguiu destruir o sentimento nacional. Pode-se mesmo insinuar que as peripécias por que passaram as populações angolanas vieram confortar o povo angolano. É de notar também que os protagonistas de ontem lutaram pelo poder, as vantagens econômicas e o estatuto social a que dá acesso, mas nunca para balcanizar o território nacional angolano.

Em sua análise histórica, diz Engels que “o Estado não é, de forma alguma, uma força imposta, do exterior, à sociedade. Não é, tampouco “a realidade da Idéia moral, a imagem e a realidade da Razão como pretende Hegel” (ENGELS, 1985:5). É nessa ordem de idéias que as contradições afloradas por Lukoki, expressam a visão de que o Estado é um produto da sociedade numa certa fase do seu desenvolvimento. Deduzindo-se, segundo ainda Engels, que “é a confissão de que essa sociedade se embaraçou numa insolúvel contradição interna, se dividiu em antagonismos inconciliáveis de que não pode desvencilhar-se” (ENGELS, 1985:5).

Fica, então, claro que das manobras externas, pode-se compreender o desfecho das invasões protagonizadas pelos exércitos da República do Zaire e da África do Sul, nos quais a

presença de mercenários britânicos e de outras nacionalidades estava marcada pelo seu envolvimento pessoal, de Botta e Mobutu, através do caso *linkad*,²⁸ formulado pela resolução 435 do Conselho de Segurança da ONU, de 1980. Nele se condicionava a independência da Namíbia à retirada das tropas cubanas, que se encontravam em Angola, à convite do Governo angolano, para dissuadir o belíssimo dos países vizinhos que haviam ocupado parcelas do território nacional ainda antes da independência do país (junho/1974 a março/1976), numa tentativa de asfixiar os ventos da independência.

O ser humano, nascido no território angolano, foi sempre o objeto da atenção das lideranças nacionais, reforçado pela união que os povos tiveram de exercer na resistência contra a colonização. Assim, se as resistências contra o ocupante lusitano “libertaram os angolanos da opressão”, de acordo com as constatações de (LUKOKI, 2004:08),

os combates fratricidas de ontem são os tantos símbolos de novo tipo e marcaram a entrada num mundo novo, o momento de nascer, a modernidade política, a construção de uma sociedade no seio da qual a *Cidadania* é e se afirma como fundamento da legitimidade política. Marco de ontem, o nacionalismo foi mais um posicionamento tático de que um querer viver comum, para além das nossas diferenças (LUKOKI, 2004:8).

Trata-se, por conseguinte, de definir, no atual contexto, a legitimidade política a partir do indivíduo, isto é, o cidadão angolano que de forma consciente se assuma como membro de pleno direito e integrante de todo o processo político, jurídico e social, isto é sem as marcas rotuladas do tribalismo e outras seqüelas divisionistas legadas pelo colonialismo, e que nas palavras de Ambrósio Lukoki, pode ser considerada então “confirmada a preeminência da *Nação* entendida como sendo uma comunidade de língua, raça, religião e da cultura”, manifestando a necessidade de reatar os laços existentes entre os indivíduos da comunidade naquilo que há de mais social. Numa só palavra, reconstrução da Nação e da nacionalidade angolanas adiadas durante os quinhentos anos de ocupação estrangeira.

²⁸ Linkad – Expressão inglesa que significa condicionamento de um processo a outro antecipado, pois se tratava de uma reivindicação de Angola sobre a desocupação da Namíbia pela África do Sul, o que, em contrapartida, as Nações Unidas instigadas pelos EUA, condicionaram à retirada das tropas cubanas de Angola.

CAPÍTULO IV

A EDUCAÇÃO NO PERÍODO DO MULTIPARTIDARISMO

4.1. As novas políticas educacionais

O atual contexto do desenvolvimento de Angola é marcado pelo acordo de paz celebrado entre o Governo de Angola, dirigido pelo MPLA, e a guerrilha, dirigida pela UNITA, em 4 de Abril de 2002.

Para fazer ênfase à data, pela sua importância e magnitude, José Eduardo dos Santos, Presidente de Angola e do MPLA, disse em tom de alívio o seguinte:

É a era de reconciliação e reconstrução nacional, na qual devemos lançar os alicerces sólidos de um futuro risonho para todos os angolanos. Esse futuro que eu considero que já começou e estamos a construir, requer que haja muitos quadros com profundos conhecimentos científicos, competência profissional e espírito patriótico. É fundamentalmente o nosso sistema de Ensino que nos deve fornecer estes homens e mulheres. (SANTOS, 2004:01).

Essas palavras do Presidente da República confirmam que a Educação é hoje considerada, por qualquer sociedade, como um promotor essencial do desenvolvimento, pelo qual o MPLA se bateu durante mais de quarenta anos, visando à libertação nacional e social dos povos de Angola, e a formação da consciência nacional através do processo de educação, ensino, instrução e desenvolvimento cultural.

O sistema de educação e ensino construído pelo regime colonial português estava destinado fundamentalmente a preparar os quadros portugueses e de seus descendentes e, eventualmente, os cidadãos angolanos identificados com o regime político da colonização e seus respectivos descendentes. Esses manteriam o sistema de dominação vigente e a perpetuação da dependência de Angola a Portugal através da projetada confederação “Portugal e Províncias Ultramarinas de África”.

Com a sua linguagem grosseira, o general fascista Kaulza de Arriaga explicava

claramente o que os outros fascistas só cochichavam nas aulas de estratégia do curso de altos comandos.

Dizia o general fascista português:

só seremos capazes de manter um domínio branco em Angola e Moçambique, que é um objetivo nacional, se o povoamento branco for em ritmo que acompanhe e ultrapasse, ligeiramente pelo menos, a produção de negros evoluídos. (ARRIAGA, 1997:215)

E mais adiante: “também não vamos ser demasiado eficientes na promoção dos negros, pois devemos promovê-los, sim, mas nada de exageros” (ARRIAGA, 1997:215).

O grosso dos angolanos deveria continuar analfabeto, porque, segundo ele, o estado tribal das populações lhes era favorável, dado que as tribos se preocupavam com os seus problemas, ou, quando muito, com as rivalidades entre elas. E, assim, para Dilolwa, fica tudo claro. O objetivo estratégico era manter o domínio branco, ou seja, os brancos deveriam continuar eternamente a manter o controle do Estado, da administração e da economia. Os negros seriam formados ao léu e ser-lhes-iam colocados todos os obstáculos para dificultar o acesso ao ensino superior. Apesar da insignificância dos números, há que acrescentar que esse “esforço de educação” só foi feito a partir do começo da luta armada, pois até aí a situação era verdadeiramente trágica, tanto no que se refere à quantidade quanto à qualidade: “o ensino era colonialista, fascista, obscurantista, anti-nacional, contra-revolucionário e alienante” (DILOLWA, 1978:216).

Com vitória da Revolução Angolana e do MPLA, em 1975, iniciaram-se as reformas do sistema geral de educação e ensino que, no entanto, não alcançaram o êxito desejado e programado, tendo-se enveredado pela contínua reformulação.

Assim, o sistema educacional em Angola está sendo reformulado porque já não satisfaz as necessidades nacionais. A estratégia do governo preconiza resolver a situação através da adoção de vários programas como a Formação e Capacitação de Quadros, da Reforma Educativa, da Melhoria de Qualidade de Ensino, da Alfabetização, da Formação e Habilitação Profissional, do apetrechamento das escolas etc... São tarefas gigantescas que exigem não só quadros como recursos financeiros.

Para um país como Angola que está a sair dum conflito armado que dura mais de 20 anos, que destruiu o tecido social e econômico e que precisa promover o crescimento econômico, modernizar o sistema social e político e fazer dos seus cidadãos membros participativos, críticos e responsáveis da sociedade, a Educação aparece como elemento-chave nas medidas a tomar. A Educação é um dos melhores meios para promover a integração social e o desenvolvimento humano. Ela constitui uma ferramenta fundamental para o combate à pobreza. É por isso que Angola pretende dispor de um Sistema Educativo mais realista e funcional que permita responder satisfatoriamente às suas necessidades socioeconômicas na atual fase de reconstrução econômica e social. (MPLA, 2004:89)

Por isso é que foi considerado como linha de força para a concepção do Novo Sistema Educativo o objetivo fundamental de formar, para todos os níveis, uma força de trabalho qualificada com vistas a criar uma pirâmide ocupacional e profissional mais compatível com as reais necessidades e exigências dos setores produtivos e de serviços. O processo da Reforma Educativa que Angola empreendeu, é a forma mais adequada de concretização dos objetivos de desenvolvimento humano definido na política econômica e social do Governo de Angola.

O MPLA considera que a inserção condigna de Angola no concerto das nações passa, necessariamente, pela adaptação da política externa à mudança de paradigmas econômicos, sociais e políticos, determinada pelo fenómeno da globalização. As transformações ocorridas no mundo, depois da queda do muro de Berlim, significaram uma viragem importante nas relações entre os Estados, o que deverá implicar, igualmente, um novo discurso diplomático e uma forma distinta de se conceber a política externa, que deverá estar em consonância com os interesses nacionais, e resultar de uma conjugação coerente entre a firmeza, sempre que necessária, a flexibilidade, quando for conveniente, e o permanente pragmatismo.

Nesta perspectiva, o MPLA entende que a política externa de Angola deverá transitar, sem hesitação, da defesa inflexível dos princípios que a norteiam para uma defesa pragmática dos interesses nacionais. A concepção da política externa deverá assentar na realidade nacional e ter como objetivos estratégicos a criação de um país importante e respeitado na África e no Mundo, economicamente forte e socialmente mais sólido e coeso.

Nesse âmbito, as ações em política externa deverão procurar salvaguardar a segurança necessária para que o país se reconstrua e disponha dos recursos, da tecnologia e dos investimentos de que necessita para o seu rápido desenvolvimento, do qual resultará, subseqüentemente, um estado de bem-estar para todos os cidadãos.

O MPLA considera fundamental adotar medidas pragmáticas com vistas a imprimir-se maior dinamismo e alcançarem-se níveis superiores de articulação entre os diversos órgãos que intervêm na política externa angolana. Por lado, o MPLA rejeita toda e qualquer forma de colonialismo, neocolonialismo, discriminação ou segregação, e reconhece o direito dos povos à autodeterminação e à libertação dos sistemas opressivos.

Encarado como um Partido com responsabilidades históricas no processo político angolano, e atento às constantes mudanças na conjuntura nacional e internacional, bem como à evolução da ciência e da tecnologia, o MPLA considera necessário proceder à modernização da sua estrutura, organização e de seu modo de funcionamento, de maneira a poder manter a iniciativa estratégica na concepção das políticas que se ajustem à resolução dos problemas inerentes ao desenvolvimento econômico e social do país.

Neste sentido, o MPLA reconhece que a combinação da sua vocação de Partido de massas com a integração e participação ativa de quadros e intelectuais, de todos os setores e franjas nacionais patrióticas, que aceitem e cumpram seu Programa e seus Estatutos, lhe permite ter acesso a uma correta interpretação dos reais desafios que se colocam aos cidadãos angolanos, pois tal combinação torna o Partido capaz de produzir estratégias permanentes que visem à manutenção da sua proeminência política na sociedade, não por imposição, mas pelo mérito das suas políticas e pela capacidade de execução dos seus dirigentes e quadros.

A qualidade de seus quadros e a sua formação política e técnica contínua constituem a garantia de o Partido dispor de capacidade permanente para a concepção e implementação das melhores opções que visem à satisfação das necessidades das famílias, das empresas, da sociedade civil e dos cidadãos em geral. Para tal efeito,

a postura e atuação dos quadros do Partido, no âmbito da implementação das políticas, tem de achar-se capaz de mobilizar a sociedade em geral, para

permitir a ampla participação dos angolanos na resolução dos grandes desafios que têm que enfrentar. (MPLA, 2004:47).

Nesse âmbito, o MPLA decidiu enveredar por novas políticas educacionais, por considerar a Reforma Educativa como uma resposta processual a uma intenção política sobre o tipo de sociedade desejada. Tais Reformas Educativas resultam, pois, de periódica necessidade de reajuste das Instituições escolares a novas situações, constituindo-se em soluções novas para os problemas que emergem da evolução das sociedades humanas. Quanto mais aceleradas as mudanças, mais freqüentes se encontram os desajustes entre a lei e a realidade, entre as expectativas da sociedade e a responsabilidade das Instituições.

A Lei de Bases do Sistema de Educação, publicada no Diário da República, Lei nº 13/01, 1ª Série nº. 65, constitui a base legal da Reforma Educativa em Angola. Ela é um referencial fundamental para o Setor da Educação e define como objetivo básico a formação global e harmoniosa da personalidade do indivíduo, conhecendo os valores peculiares das diferentes populações que integram e constituem o mosaico etnocultural da República de Angola.

No quadro da união e reconciliação, a Reforma Educativa foi concebida, desta vez, para contribuir com a edificação, passo a passo, de uma nova sociedade angolana, democrática, unida e próspera, e promover o desenvolvimento de uma nova consciência nacional baseada no respeito pelos valores e símbolos nacionais, na dignidade humana, na tolerância e cultura de paz, no respeito de si mesmo e dos outros e na preservação do meio ambiente.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, pelas suas orientações, obriga a uma reforma total abrangendo todos os aspectos da Educação em Angola. Em outras palavras, a Reforma Educativa em Angola, sendo global e coerente, incide sobre os conteúdos programáticos, os métodos pedagógicos e sobre as estruturas do Sistema de Educação, em consonância com programas elaborados no âmbito das Nações Unidas.

Tornou-se lugar comum, hoje, afirmar que vivemos no tempo da primeira revolução global da história da humanidade. Entenda-se por *global* não necessariamente a restrita globalização econômica e financeira, advogada por certo pensamento único de um pretenso neoliberalismo – em verdade pouco ético – marcado pelo individualismo possessivo

de Hobbes, mas por um sentimento de planeta unidimensional, provocado pela existência de ameaças globais que subtraíram aos campos da profecia e da poesia os sonhos da sociedade do gênero humano, essas *civitas* máximas, nas quais podemos ser cidadãos do mundo.

Na atualidade, pode-se falar que a ameaça já não vem apenas de outras entidades políticas diferentes daquelas em que nos inserimos, de um *inimicus*, vizinho ou idêntico, mas das coisas que ameaçam todos os homens: do risco tecnológico maior à fome; da doença provocada por vírus que não conhecem fronteiras às questões da segurança; dos problemas do ambiente às tolices de um conceito de desenvolvimento quantitativo que esqueceu a entropia, gerando uma sociedade de desperdício, cheia de lixeiras físicas e morais.

Essa hipocritamente dita sociedade da abundância, mas que apenas se mantém pela criação das necessidades artificiais do consumismo, nesse absurdo sítio onde se morre pelo excesso de comida, enquanto no resto do mundo se passa fome. (MALTEZ, 2003:97).

Importa assumir as raízes para se poder semear o futuro. Assumir as raízes é sentir o eixo da roda dos valores que vai acompanhando as circunstâncias da mudança, pois quem assumir esse eixo – o humanismo ativo –, redescobre sempre que, no princípio da política está o homem e que só depois vem o Estado. Portanto, talvez se deva concluir que o Estado a que chegamos é o que tem de ser humanizado e não o contrário, com o homem a ter que se estadualizar, porque “o estado é para o homem e não o homem para o estado” (MALTEZ, 2003:97).

As contradições atuais estão relacionadas com a crise do Estado em seu papel de moderador da economia de mercado; continuam sem resposta efetiva os principais problemas que afetam a classe trabalhadora de uma forma geral. Neste início do milênio, importa mesmo saber como transformar a realidade social, para além da interpretação histórica do mundo.

Em Angola, a crise do Estado relaciona-se intrinsecamente com a impossibilidade de se instaurar a economia socialista, decorrente do infeliz período de guerra e da falta de respaldo material e técnico para a derrubada dos inimigos ideológicos dessa opção (socialista) de desenvolvimento. Angola não pôde passar da economia colonial-capitalista para a economia

socialista. As evidências mostraram essa realidade, portanto, ainda se torna necessário construir como diria Maltez, o homem “que é capaz de reinventar novas idéias regeneradoras para os novos desafios, das novas questões sociais e das novas questões políticas” (2003:97), mantendo os principais ideais da libertação nacional e social com vistas à implantação da sociedade livre da exploração capitalista.

A velha ordem internacional, nascida da *Carta do Atlântico* (14 de agosto de 1941), e das Conferências de Bretton Woods (22 de julho de 1944), Yalta (4 a 11 de fevereiro de 1945), São Francisco (concluída em 26 de junho de 1945) e Potsdam (julho a agosto de 1945), e que foi simbolicamente derrubada pela queda do muro de Berlim, em 1989, porque se reproduziu, mentalmente, pelo securitário do medo, ainda não nos permitiu lançar suficientes sementes de esperança para uma nova orgânica internacional.

[Porque se] mantém em vigor um modelo de direito internacional público que talvez ainda não tenha suficiente justiça para ser efetivo direito, o mínimo de autodeterminação para ser internacional, nem uma altura adequada de fins para ser público. (MALTEZ, 2003:97).

Noutras palavras, a nova ordem ainda não pode ter um mínimo de justiça mundial, porque o direito que a convoca e pensa reger não é suficientemente válido, tanto quanto lhe faltam os adequados requisitos da vigência e da eficácia, e as três dimensões do jurídico, indispensáveis para que a justiça não seja impotente. Neste sentido, temos de concluir que, por enquanto, estamos condenados a continuar a viver em regime de vazio de justiça mundial. Na verdade, a lacuna deixada pela ausência da justiça mundial existe porque os poderes mundiais, que têm vigência e eficácia, ainda não são dotados de validade, dado não interiorizarem o direito como fundamento e como forma de limitação.

Neste sentido, tal ordem internacional ainda é ditada pelo regime da paz dos vencedores, onde tem razão quem vence e onde não vence necessariamente quem tem razão. Logo, “o day after²⁹ aos pretensos tratados de paz, ou de limitação de armamentos, tem mais a ver com a razão da força do que com a força da razão” (MALTEZ, 2003:97). Por isso é que a ordem internacional quase se aproxima de uma desordem bem organizada, de uma anarquia

madura, distanciando-se, qualitativamente, daquela ordem que é a institucionalização do poder de uma pólis, de uma *civitas* ou de um Estado de direito.

Em outras palavras, o atual plano das relações internacionais tanto abrange os formais negócios estrangeiros ou as relações externas, marcados pelo aparelho governamental e administrativo de um Estado que, muito normativamente, não admite entidades que lhe sejam superiores, quanto abrange todo o espaço plural daquilo que é habitualmente qualificado como sociedade civil, especialmente num momento em que, tanto no plano teórico, como, sobretudo, no plano prático, são postas em causa as moderníssimas soberanias.

Depois de meio século da chamada Guerra Fria, esse eufemismo que quase apaga a existência de sucessivas guerras “quentes” ideológicas e de inúmeras guerras efetivas por procuração, ou seja, depois de meio século do que Raymond Aron (1905-1983) qualificou como

um misto de guerra possível com paz improvável, o mundo lançou-se na procura de uma nova ordem mundial, onde todos vamos teorizando sobre o dever-ser de uma globalização que continua a ser uma espécie de anarquia ordenada. (ARON, 1967:32).

Há mundializações no plano das idéias, das religiões, da política ou da economia. A ameaça nuclear continua. Começamos a ter uma consciência ecológica global. São evidentes as conseqüências de uma mundialização da cultura, expressos pelo cinema, pela música e pela televisão. São inequívocos os sinais de uma crescente unidimensionalidade de usos, costumes e consumos. Contudo, aquilo que devia ser o objeto central das nossas preocupações, continua a passar por disputas ideológicas, até quanto à própria qualificação desse todo. Dizer mundialização não é o mesmo que dizer planetarização, nem o globalista pode confundir-se com o cosmopolita. Edgar Morin proclamou a esse respeito: “o que o internacionalismo queria fazer da espécie um povo, o mundialismo quer fazer do mundo um Estado” (MORIN, 1981:40). Existe a falsa idéia de que o cosmopolitismo nos quer tornar cidadãos do mundo, quando, muito pelo contrário, trata-se da monopolização capitalista da produção em todas as esferas à escala mundial, concentrando-se em países hegemônicos que dominam o chamado terceiro mundo.

²⁹ O dia seguinte.

Pode-se afirmar que, se há um mundialismo jus-racionalista e revolucionário, que pretende realizar a mesma idéia abstrata em todo o mundo, ainda que se destruam as formas do ecossistema preexistente, há também os que proclamam o direito à diferença, ao particularismo romântico, considerando que a história não se escreve *a priori*, pois é o homem que, ao fazer-se, vai fazendo a história. “E a história não pode ser senão uma co-criação de homens livres”, como assinala Maltez (2003:98).

Com a queda do muro de Berlim, em 1989, e o subsequente colapso do soviétismo, ruiu a velha ordem mundial estabelecida pelos vencedores da Segunda Grande Guerra, que viveu, durante quase quatro décadas, de acordo com o ritmo de uma bipolarização fomentada pela Guerra Fria.

Na visão do MPLA, com a implementação, em 1985, da Perestroika e da Glasnost na ex-União Soviética, caiu o Muro de Berlim, bem como todas as sociedades do antigo bloco soviético no Leste Europeu. Mudaram seus governos e regimes. A Perestroika pôs em marcha mudanças profundas na estrutura do sistema econômico soviético com a substituição dos mecanismos da economia centralmente planificada pelos mecanismos da economia de mercado, enquanto que a Glasnost inaugurava a democratização, a quebra do monopólio da vida política nacional pelo Partido Comunista, o abandono do esquema Estado-partido-sindicato e a transparência nas relações políticas.

“As tensões sociais acumuladas durante décadas manifestaram-se de maneira aberta, precipitando as transformações que redundaram na desarticulação da URSS e do sistema socialista mundial”. (MPLA, 1999: 5) Assim, a queda do Muro de Berlim simbolizou não só a crise dos regimes socialistas do Leste Europeu, mas também a abertura de novas fronteiras para a expansão do capitalismo naqueles países. Desse modo, o capitalismo passou a deparar-se com novos horizontes, já que se abriram os mercados do Leste Europeu, particularmente o da ex-União Soviética.

Para o MPLA, “a crise do socialismo coloca várias questões históricas e teóricas de grande importância, sem as quais seria difícil compreender as transformações em curso nesta altura da história da humanidade” (MPLA, 1999:21). A queda do socialismo real deveu-se, em

primeiro lugar, ao agravamento das contradições entre as estruturas jurídico-políticas e ideológicas de organização da sociedade e as manifestações reais e potenciais das forças sociais. Depois de décadas de industrialização intensiva e extensiva, bem como de urbanização, desenvolvimento educacional e técnico-científico, elevação do nível social e intelectual de amplos setores do povo, as formas jurídico-políticas e ideológicas entraram em contradição com as manifestações reais e as potencialidades políticas e culturais das forças sociais presentes na sociedade.

O regime edificado na fórmula Estado-partido-sindicato, baseado no partido único, no centralismo democrático e no planejamento econômico centralizado, revelou-se incapaz e impotente de responder aos movimentos, às inquietações e às potencialidades das forças sociais. As diversas manifestações reais e potenciais dos mais diferentes setores sociais, políticos, culturais, étnicos, religiosos e outros, pouco ou nada ressoavam nas estruturas jurídico-políticas vigentes. A cerrada ideologização da ordem estabelecida, em nome da revolução e do marxismo-leninismo, bloqueava amplamente o diálogo entre os mais distintos setores sociais e os mais diferentes grupos dirigentes. (MPLA, 1999: 5-51)

A queda das taxas de crescimento e a estagnação econômica influenciaram sobremaneira outros aspectos da sociedade soviética. A esfera social foi seriamente afetada por tendências negativas. Também no campo ideológico, o mecanismo paralisante criou maior resistência às tentativas de examinar construtivamente os problemas emergentes e as novas idéias. A propaganda do sucesso, real ou imaginário, foi ganhando terreno. Os elogios e o servilismo foram encorajados; as necessidades e opiniões dos trabalhadores comuns, geralmente ignoradas. Nas ciências sociais, a teoria escolástica foi estimulada e desenvolvida; o pensamento criativo expulso, declarando-se juízos voluntaristas e supérfluos como verdades incontestáveis. As discussões científicas e teóricas, indispensáveis ao desenvolvimento do pensamento e ao esforço criativo, foram bloqueadas. Tendências negativas semelhantes influenciaram a cultura, as artes e o jornalismo, bem como os métodos de ensino e a medicina, onde a mediocridade, o formalismo e o panegírico vieram à tona, na maioria dos países socialistas e Angola seguia o mesmo caminho e,

Como conseqüência em todos os países do Leste Europeu estas contradições foram-se também agravando e manifestando, naturalmente segundo as condições peculiares de cada um tendo causado uma ruptura completa e irreversível do sistema rotulado de 'socialismo real'. (MPLA, 1999: 22).

Por outro lado, o socialismo que entrou em crise no Leste Europeu, segundo as análises do MPLA, resultou de revoluções que poderiam ser consideradas prematuras. Em todas as sociedades do Leste Europeu, as condições e contradições da sociedade capitalista desenvolvida, previstas pela teoria marxista leninista da revolução socialista, encontravam-se pouco amadurecidas quando se realizou a conquista do poder pelos partidos comunistas. As políticas econômicas adotadas destinaram-se a desenvolver as forças produtivas para que alcançassem o patamar da socialização possível. Além disso, em vários países da Europa Central os regimes "comunistas foram instalados à sombra do exército soviético, que marchou até Berlim tendo desempenhado o papel decisivo na derrota das tropas nazistas" (MPLA, 1999:23).

Desse modo, as revoluções socialistas na Europa ocorreram em partes débeis e relativamente subdesenvolvidas do sistema capitalista global e, conseqüentemente, nunca foram capazes de competir em condições de igualdade com as partes mais fortes e desenvolvidas do sistema. "Desde o início, [as revoluções socialistas] tiveram que dedicar todas as suas energias às mais elementares tarefas de sobrevivência, contra os esforços pertinazes de líderes capitalistas para trazê-las de volta ao rebanho" (MPLA, 1999:24). Sob tais circunstâncias, essas sociedades foram incapazes de construir um sistema socialista coerente, comparável ao sistema capitalista global, com o qual haviam rompido.

Um outro aspecto dessa análise conclui ainda que o socialismo que se instalou e se desenvolveu no Leste Europeu sempre esteve cercado, bloqueado ou hostilizado pelas forças do capitalismo mundial. Desde a Revolução soviética, a cartografia geopolítica dos países capitalistas impôs um alto custo social, econômico, político e cultural aos regimes socialistas.

Sendo assim, aceita-se como inegável que o capitalismo tenha continuado a desenvolver-se e a irradiar-se por todos os cantos do mundo, dinamizando-se em periferias e centros, e, sob vários aspectos, esse bloco (capitalista) "tornou-se progressivamente poderoso, ativo e agressivo. Conseguiu transformar o complexo industrial-militar num componente estrutural básico e dinâmico da reprodução do capital à escala mundial" (MPLA, 1999:25).

Desde o início da Guerra Fria, a indústria cultural do capitalismo passou a realizar

tarefas fundamentais, e com eficácia, na guerra ideológica que acompanha a própria Guerra Fria. Em todos os níveis, o capitalismo aparece como um poderoso sistema, um processo de civilização, impondo-se a todas as outras formas sociais de vida e trabalho. O que já ocorria antes da crise, nos países do Leste Europeu, agora ocorre de forma aberta e expansiva também na China, Coréia do Norte, no Vietnã e, em Cuba, o capitalismo continua a estar presente como cerco, bloqueio, hostilidade e penetração.

Apesar disso, reconhece o MPLA, neste entremetentes ocorreram grandes mutações na China. Abandonando gradualmente o radicalismo coletivo e comunitário produto da fase posterior à “grande revolução cultural proletária (1966-1969)”, a China avançou, em certa medida, no sentido da descentralização das decisões e da flexibilidade da economia e das relações sociais, mesmo as do trabalho: abertura ao exterior e “quatro modernizações”, substituição das comunas rurais por explorações familiares, entrega de pequenas unidades comerciais e industriais sob o “sistema da responsabilidade contratual” (MPLA, 1999:25) a responsáveis pelos resultados da gestão, com certa flexibilidade de mão-de-obra e tributação dos excedentes, constituição de sociedades anônimas e difusão do respectivo capital, aparecimento de um embrião de mercado financeiro, abertura ao comércio, à tecnologia e ao investimento externos em zonas especiais de desenvolvimento, defesa da dualidade de “sistemas econômicos” em regiões periféricas. É um modelo novo que nasce e os atuais governantes chineses já o chamam de “socialismo de mercado” (MPLA, 1999:23). .

Por fim, coube ao MPLA reconhecer que “a crise dos regimes socialistas nos países do Leste Europeu não significa que o socialismo deixou de ser um fato da história, uma possibilidade de organização social de vida e trabalho” (MPLA, 1999:25), do modo de ser de indivíduos e coletividades. Diante de tal análise, pode-se constatar que, para o MPLA, o capitalismo e o socialismo

podem ser vistos como dois processos de civilização universal, essencialmente distintos e antagônicos, mas reciprocamente referidos e constitutivos um do outro. O socialismo pode dizer-se em crise como sistema e como ideologia; mas não tanto como inspiração programática de ordenação global, de correção da economia à luz da justiça, igualdade e solidariedade. Além disso, o socialismo nasceu como crítica do capitalismo, mas encontra-se hoje sujeito à crítica resultante da experiência e de uma meditação mais profunda. Como consequência disso, o comunismo perdeu o atrativo que teve

em dado momento - após a revolução socialista de Outubro e durante a luta anti-fascista - para uma parte significativa do movimento operário e intelectual. Os crimes do estalinismo, as perseguições em massa e a violação dos direitos humanos, assim como os seus problemas económicos e sociais sem solução acumulados durante várias décadas, provocaram a erosão da imagem do comunismo como alternativa ao socialismo democrático ou como modelo para o futuro e o conseqüente desabamento do sistema socialista mundial. (MPLA, 1999:28).

E foi naquele quadro e naquela ordem de experiências que a evolução do processo histórico, registrada nos anos de 1980, com o derrube do sistema socialista mundial, se desenvolveu em muitos círculos do saber e da política, o ideal do *pragmatismo*, correspondendo à queda do valor exacerbadamente ideológico que os relacionamentos partidários e interestatais assumiam na época da Guerra Fria.

Entretanto, e ainda na ótica do MPLA, os ideais socialistas tiveram enorme atração nos países do chamado Terceiro Mundo, especialmente após a Segunda Guerra Mundial. É relevante, porém, a distinção que esse mesmo partido faz, acreditando que o socialismo europeu do século XIX difere do socialismo do Terceiro Mundo do século XIX, embora ambas sejam formas de socialismo, nos seguintes traços:

... o primeiro surgiu como tentativa de resolver a questão social decorrente da industrialização, ao passo que o segundo surgiu como tentativa de resolver a questão nacional decorrente da descolonização; 2) o primeiro visou um fim de justiça social; o segundo visou um objetivo de desenvolvimento económico; 3) o primeiro foi causada pela miséria operária em sociedade industrial; o segundo, pela miséria camponesa em sociedade agrária; 4) o primeiro procurou corrigir, ou combater o capitalismo; o segundo procurou suprir a sua falta. (MPLA, 1999:24).

Partindo dessa situação real, a história da humanidade assinala o grande contributo que os países socialistas de então deram à luta de libertação nacional dos povos colonizados. Foi bastante claro e evidente que “as grandes potências ocidentais, se não eram colonizadoras, apoiavam os Estados colonizadores, não sendo sua política o apoio multiforme aos movimentos de libertação nacional. Esta é uma verdade da história” (MPLA, 1999:25). Por outro lado o MPLA considera também que “se as grandes potências se quiserem redimir perante ela, deverão encetar novas formas de cooperação e entendimento mutuamente vantajosas, com os novos Estados independentes, especialmente os africanos” (MPLA,

1999:24).

Reitera-se que, neste milênio em que o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, principalmente na segunda metade do século XX, impôs aos países e às suas instituições uma nova visão sobre o desenvolvimento, o Continente Africano permanece à margem desse progresso, em virtude do estado lastimável em que foi deixado após décadas de guerra e submissão.

Desse modo, acha-se o Continente Africano relegado a um plano terciário pelas políticas das grandes potências e assim como

[pela] desastrosa atuação de muitos dos seus dirigentes continua o seu desfile de miséria e indigência, vendo o mais importante da sua riqueza, o homem, a desaparecer em guerras fratricidas que, muitas vezes consideradas étnicas, escondem a sua verdadeira essência, assente na luta entre as grandes potências econômicas por uma nova distribuição dos mercados nesta riquíssima região do nosso planeta. (MPLA, 1999:26).

Forjado na luta contra o colonialismo português e pela defesa da pátria contra as agressões externas e internas, visando a sua desagregação, o MPLA, ao assumir o poder em consequência dos resultados das primeiras eleições multipartidárias da história de Angola, prossegue com uma política que visa à satisfação das crescentes necessidades dos cidadãos. Várias são as críticas que têm sido feitas ao MPLA e, com base em problemas da gestão do país ,

Apenas demonstram que o Partido não está parado e continua a dedicar o seu melhor esforço, interesse e trabalho, para ultrapassar o atual estado de carências diversas que a população vive e satisfazer as suas mais prementes necessidades. (SANTOS, 1998a:15).

O MPLA parte do princípio de que o nível e a intensidade dos problemas que o povo angolano enfrenta exigem a sua permanente adequação que deságüe numa nova postura face ao grande dinamismo das transformações em curso no país e no mundo.

Assim, o aprofundamento e a clarificação da linha política e ideológica do MPLA, capaz de transmitir um novo discurso aos seus militantes e aos cidadãos em geral e de impulsioná-los na implementação dos objetivos preconizados, assume uma importância vital,

sobre o que Agostinho Neto já dizia:

É preciso pensar na construção ideológica do nosso Povo, na construção política do nosso Povo, na construção material, na construção econômica e social do nosso Povo, porque sem isso estaremos a edificar qualquer coisa de falso, sem alicerces e sem que a ideologia política acompanhe toda a atividade, nós não poderemos sobreviver as grandes dificuldades que ainda teremos que atravessar. (SANTOS, 1998a:05).

Esses esclarecimentos decorreram em face das decisões do III Congresso do MPLA, no qual se decidiu, por ocasião das transformações do sistema político em Angola, apresentarem-se, obviamente, questões próprias de uma transição democrática que necessitavam de aprofundamento, ainda não permitido pela rapidez e grande dinamismo das mudanças, bem como pela situação de guerra, que ainda era latente.

Com as mudanças geoestratégicas e geopolíticas operadas no mundo nos finais do século XX, o MPLA passou a adotar um discurso mais abrangente, regressando às suas origens como um amplo Partido de massas, tendo como matriz o lema “*O MPLA é o povo, o povo é o MPLA*” (MPLA, 1999:26). Neste sentido, a filiação ao partido passou a ser aberta a todos os cidadãos Angolanos, sem distinção de tribo, etnia, raça, origem social ou crença religiosa, que aceitassem os seus Programa e Estatutos. Esta premissa significou o alargamento substancial da sua base social e a necessidade da clarificação da natureza ideológica do partido, definindo determinados princípios e valores a preservar pelos seus militantes e pelos cidadãos em geral, na resolução dos problemas fundamentais do povo.

Ao abdicar do marxismo-leninismo, o MPLA não deixa de ter em consideração o enorme contributo que esta concepção do mundo deu ao amplo movimento pela libertação e independência nacional dos povos sob dominação colonial, pela paz e o progresso da humanidade. (MPLA, 1999:29).

Apesar daquela decisão, o MPLA, perante a realidade evidente sobre a situação dos países socialistas cujos regimes, que conformavam o chamado sistema socialista, tinham sido derrubados, considera, entretanto, que “os justos ideais socialistas mantêm-se vigentes, corporizando a atuação de muitos partidos no mundo” (MPLA, 1999:30). No entanto, justifica a sua posição afirmando que

a opção pela economia de mercado não deve ser entendida como um abandono dos valores pelos quais o MPLA sempre lutou e dos quais não abdica, como a defesa da independência, da unidade e soberania nacionais e da integridade do solo pátrio, igualdade e justiça social, paz, democracia, solidariedade e humanismo, a tolerância e o respeito pela diferença e a luta contra todas as formas de discriminação social e exploração da pessoa humana. (MPLA, 1999:31).

Para o MPLA, a economia de mercado deve, pois, ser entendida como uma economia social, mista, em que ao Estado está reservado o papel fundamental de regulador dos processos e afiançador de uma distribuição do rendimento nacional socialmente desejável, que permita a cada cidadão ter o necessário para uma vida condigna, sem menosprezar a iniciativa dos cidadãos mais empreendedores e, por isso, mais capazes de arrastar toda a sociedade rumo a um futuro de prosperidade.

Assim, o MPLA considera que o momento impõe um ajustamento estratégico, organizativo e funcional do Partido, pugnando por uma estrutura clássica em termos de órgãos eleitos e representativos da sua base social de apoio nos vários níveis em que se estender a sua ação e intervenção, a fim de “adaptar a sua organização à nova estratégia e à nova realidade política, social e econômica do País e do resto do Mundo” (Idem: 31).

Atualmente, questiona-se em muitos fóruns do Partido qual a nova posição ideológica do MPLA, especialmente após a decisão do III Congresso em abdicar do marxismo-leninismo, pela queda do muro de Berlim e o conseqüente fim dos dois grandes blocos antagônicos. Como justificativa pode-se constatar nos documentos do MPLA as respostas de que

O socialismo não é uma coisa única e a posição dominante do marxismo na história do movimento levou muitas vezes a uma interpretação do socialismo através da óptica marxista. Contudo, o marxismo não é o verdadeiro socialismo, mas sim é uma variedade dentro do gênero do socialismo. Com tendência marxista ou não, é fácil, adotar-se o socialismo sem refletir a terminologia e as categorias do marxismo. Aliás, existem no mundo muitos seguidores de Marx que não apóiam nenhum dos Estados comunistas (marxistas) contemporâneos, mas que acreditam que as idéias de Marx deveriam ser implementadas de um modo diverso segundo as especificidades de cada país. Isto significa que, independentemente das idéias de Marx

estarem corretas ou não, ele foi, certamente, um dos pensadores mais influentes da História. (MPLA, 1999:31).

Como partido de classe, o MPLA possuía uma ideologia definida e um sistema de educação dos seus militantes e do povo que garantia a conservação da independência e a indivisibilidade do solo pátrio, e, nesta base, adotou o Socialismo Democrático como sendo o sistema de princípios e de valores “que melhor corresponde aos interesses do desenvolvimento multilateral do Povo Angolano” (MPLA, 1999:32).

O breve recorte feito para mostrar a influência dos acontecimentos na Europa do Leste sobre o MPLA leva-nos para os momentos mais altos do desenrolar dos conflitos resultantes da Guerra Fria, seguidos da tradicional agressividade do capitalismo perante a emergência da questão do Golfo Pérsico, em 1990, que desembocou na operação Tempestade no Deserto no ano seguinte. Verificamos que, afinal, não tínhamos atingido o gnóstico fim da história, mas que, pelo contrário, talvez estivéssemos começando a viver um regresso da história, muitas vezes, traduzido num retorno aos tempos do fim da Grande Guerra.

Esses acontecimentos do fim da década de 1980, desde a ascensão de Gorbatchov à queda do Muro de Berlim, com a imediata implosão da URSS, foram até menos causa do que consequência da tal revolução global. Com o aparente findar da Guerra Fria, as questões da economia começaram a superar a questão das armas na cena internacional. Nas décadas de 1970-1980, deu-se aquilo que muitos autores qualificam como a *redescoberta da economia*, entendida como a principal força nos negócios internacionais.

O chamado mundo Ocidental e o Japão perceberam, especificamente a partir da crise petrolífera de 1973, que dependiam dramaticamente do resto do mundo, principalmente no que tange a fontes de energia. A dívida dos chamados países em desenvolvimento cresceu de forma assustadora. O Japão passou a assumir-se como um dos principais atores da economia internacional e os Estados Unidos passaram do principal credor internacional ao principal devedor internacional.

O propalado fim do comunismo não foi, na realidade, o fim da história, dado que a vitória dos modelos ocidentais significou a consagração de um estilo de organização marcado por fatores totalmente diversos daqueles que poderiam ser captados por Karl Marx ou Lenine.

Em primeiro lugar, surgiu a resposta teórica keynesiana, geradora daquilo que uns qualificam como consenso social-democrata e outros como mero socialismo de direita.

Seguiu-se o exemplo do New Deal de Franklin Delano Roosevelt, assente na aliança entre o capital e o trabalho: “Avançou-se, depois, no compromisso fordista. E, na Europa Ocidental, social-democratas e democratas-cristãos promoveram a instauração de um Welfare State que acabou por ser eficaz, tanto para a superação do Welfare State, como para a competição com os modelos do socialismo real, de marca soviética. (MALTEZ, 2003:97).

Acontece que, com o fim do mundo bipolar, mais do que a emergência de uma só superpotência, um nebuloso império dos grandes países ricos começou a desenhar-se. Fundador do Grupo dos Sete, império que se assenta em três moedas sólidas (dólar, deutsche Mark e yen), tem, como guardas avançadas, duas ou três praças financeiras fortes, núcleo duro que, pelos recursos, pelo poder de mando e pela atração mimética, foi controlando quase todas as principais elites dos considerados países periféricos e navegando num mar informativo manejado por agências como a Reuters ou a Dow Jones. Entretanto, surgiu o Euro, nova moeda europeia, evidenciando que também o dinheiro não tem pátria.

Enfim a pobreza absoluta vai grassando, a fome espanta-nos diariamente, as doenças alastram-se, milhões de refugiados são gerados em virtude de guerras e tragédias naturais, transforma-se o desemprego em mero número estatístico para a gestão dos macroeconomistas – e, apesar de muitos esforços, não se verificam revoltas por causa do analfabetismo e, mesmo democratizando a instrução e a educação, é imperceptível a explosão da ausência de letramento, “porque espalhando tantas canas de pesca, esquecemo-nos de que não era pelo quantitativo que poderíamos ensinar a pescar” (ANDREFF, 2000: 64).

Vaticina-se a política sobre a segurança e o bem-estar, mas não se trata apenas disso. Exige-se a superação dessa racionalidade técnica do mercado pela ascensão à justiça da racionalidade ética, que constitui a estrela do norte do campo político. Inúmeras outras divisões artificiais do mundo têm vindo sucedê-la, como a que distingue o Sul, com povos pobres, do Norte, com povos ricos, ou a que estabelece uma graduação que vai de um Primeiro a um Terceiro Mundo – desaparecido que foi o Segundo –, e com alguns, querendo acrescentar à lista um Quarto e um Quinto Mundos, bem como um Terceiro Mundo interior.

Basta recordar que, no espaço do mesmo Terceiro Mundo, ocupado pelo eufemismo dos países em vias de desenvolvimento, emergiram os chamados novos países industrializados, com apenas dez destes a receberem dois terços do fluxo do chamado investimento direto estrangeiro (69%), com o Brasil a receber 15% e a Indonésia, 10%, enquanto todos os países africanos apenas atingem 11 %. Isto é, há dois Terceiros Mundos, aquele no qual se investe (...) e o resto que se deixa à ajuda pública para o investimento. (ANDREFF, 2000: 31-33).

Apesar de reconhecer a necessidade de um controle transnacional, principalmente das firmas transnacionais, Giddens (1999:29) não deixa de observar a inconveniência de se demonizarem as empresas e os negócios, até porque as economias mais pobres, mas que permaneceram abertas, acabaram por ter melhores resultados que outras, também pobres, mas que se enclausuraram em protecionismos.

Dessa inconveniência, entretanto, pode-se salientar que:

[considerando a natureza] rudimentar das infra-estruturas físicas e sociais, a base tecnológica limitada nos países da África Subsaariana e os resultados teóricos e empíricos que estabelecem uma relação positiva entre os gastos produtivos do governo e as taxas de crescimento de longo prazo, conclui-se que as políticas de curto prazo do FMI (redução da absorção, através sobretudo da redução dos gastos de capital), são prejudiciais para o crescimento de longo prazo destes países. Noutras palavras, o ‘focus’ no curto prazo no controlo da inflação (redução do déficit fiscal) fere o crescimento de longo prazo da região. (JÚNIOR, 2003:114).

Embora não se possa escapar da identidade macroeconômica fundamental, que estabelece que o *output* menos a absorção doméstica é igual ao déficit externo, ao se implementarem os programas de ajustamento nos países da África Subsaariana, uma maior atenção deve ser dada à qualidade da redução do déficit. De acordo ainda com Júnior (2003), o processo de ajustamento tem de ir para além do “*focus* de curto prazo na inflação para a solução dos problemas de crescimento de longo prazo dos países de baixo rendimento, especialmente os países da África Subsaariana” (p.114).

Os esforços para a redução dos déficits fiscais devem proteger os investimentos em capital físico e humano, para evitar reduções no *output* e, por conseguinte, afetar negativamente o crescimento de longo prazo da região, o que leva à dependência permanente

desses países, sem que os seus endêmicos problemas encontrem uma luz no fundo do túnel.

Para o efeito do que se pretende, hoje, em Angola, é a construção da escola para todos, ou seja, o governo do MPLA envida esforços no sentido de materializar a política definida em Jontiem “Escola para todos”, até 2010, deixando de lado a política educacional já seguida por ele – que era o projeto de construção do Homem com as características socialistas – durante o longo período da Guerra Fria, mas para isso esforços se fizeram para criar as condições indicativas da mudança de um *status* para o cumprimento das diretivas desse fórum.

Para o MPLA, a análise das políticas educativas não pode ser vista fora da natureza política do Estado, dada a responsabilidade do Estado perante a educação. Isto implica manter sempre presente uma dimensão analítica do poder, tendo em atenção que o conceito de política “surge cada vez mais ligado ao poder” (GIDDENS, 2000:870).

Partindo desta perspectiva, e tendo em conta a dimensão da educação enquanto categoria social, convém acentuar que a abordagem trabalhada no campo da análise das políticas de educação, até então desenvolvidas pelo MPLA, está assentada sobre um conjunto de referências teóricas a respeito do papel que o Estado desempenha na construção da educação. Só assim se percebe a incursão que muitas vezes se faz ao poder, quando se tem a educação como categoria de análise. Esta incursão ao poder, às vezes mal interpretada, decorre do fato de compreendermos,

em abono de uma verdade intelectual, que a escola ainda é por excelência a instituição que tem a responsabilidade de contribuir para o investimento intelectual dos indivíduos e para o aperfeiçoamento da sociedade. (VIEIRA, 2003:11).

Convém, também, sublinhar que “na educação convergem todas as grandes aspirações sociais” (TEODORO, 1994:69) e, por essa razão, o MPLA também adotou – provavelmente em virtude de sua grande responsabilidade pela educação – como vetor fundamental para o desenvolvimento da sociedade angolana, uma nova postura em relação à educação no país, que o leva a repensar o papel do Estado na formulação de políticas que contribuam para a construção da chamada Escola para Todos.

O princípio de igualdade de oportunidades era considerado uma arma para mudar um vasto sistema social que se caracterizava pela mobilidade patrocinada e herdada. Esperava-se, assim, que a Escola de Massas contribuísse para que cada indivíduo tivesse uma formação que o preparasse para ser um cidadão, capaz de enfrentar os problemas da sociedade e do mundo do trabalho. Neste sentido, a educação, que durante séculos se tinha constituído em grande parte como um sistema de transmissão de conhecimentos ligados ao desenvolvimento da conduta, da moral, do caráter da criança e da sua socialização, foi convertida num sistema, numa agência, que passou a se preocupar com o mundo do trabalho, ensinando competências, aptidões técnicas aos seus alunos para responderem aos desafios da sociedade (VIEIRA, 2003:13).

A Escola de Massas, assim concebida, rapidamente se assumiu como uma Escola hegemônica, pois a Escola Democrática, que projetava concretizar-se através da Escola para Todos, baseada no princípio de igualdade, viu-se refreada no seu desenvolvimento pela construção de uma nova hierarquia social. Em sua base, a Escola Meritocrática tornou-se hegemônica, proporcionando, através do princípio da igualdade de oportunidades de acesso ao ensino, um terreno propício para o desenvolvimento e a rentabilidade do capital cultural. O desvio da Escola para Todos concretizou-se “metendo no mesmo saco o valor científico e o valor econômico e social dos títulos acadêmicos” (STOER, 1994: 6).

Foi nesta encruzilhada que a Escola de Massas rapidamente se transformou numa agência que transmite uma só cultura – a da classe dominante –, homogeneizando as diferenças culturais dos vários alunos que a frequentam. Foi também nessa base social que a Escola de Massas se institucionalizou no contexto europeu, contribuindo para o não reconhecimento da diferença e da criação de sistemas educativos ossificados onde as subjetividades das minorias deixaram de ter espaço.

Hoje, com a reformulação dos Estados-nação em nível mundial, e com o reconhecimento da diversidade cultural como patrimônio de todos os povos, a Escola também teve de se reformular criando novos espaços para a integração das subjetividades outrora não reconhecidas pela hegemonia dos Estados-nação. A nova Escola para Todos é, hoje, um espaço social que se reconstrói com base no reconhecimento das diferenças culturais que caracterizam

as sociedades atuais.

A necessidade da implementação de políticas de reconhecimento da diversidade tornou-se, nos nossos dias, uma condição de existência para os povos e uma exigência fundamental para a reforma dos sistemas educativos em quase todos os países mundo. Sobre isso, o Relatório das Nações Unidas para a Educação (1996), intitulado *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, analisando a importância do reconhecimento da diversidade na escola atual, realça que

O respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de fato, um princípio fundamental, que deve levar à exclusão de qualquer forma de ensino estandardizado. (DELORS, 1996: 169).

Os sistemas educativos formais são, muitas vezes, acusados, e com razão, de limitar o desenvolvimento pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a sua realidade específica. Analisando tais pressupostos e transpondo-os para o contexto angolano, projeta-se, então, uma Escola para Todos que englobe os princípios da igualdade de oportunidades, mas que, ao mesmo tempo, uniformize as diferenças culturais e, sob a necessidade de se construir a unidade política da nação, as “meta no mesmo saco” (BOURDIEU, 1979:6), ou ainda, uma Escola para Todos que se perspective num quadro angolano, recontextualizando os aspectos positivos decorrentes da institucionalização da Escola de Massas no contexto europeu.

Nesse contexto, o Relatório Delors (1996), ao apresentar o que designava como pilares da educação, além dos três princípios já clássicos – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser – enunciava um quarto princípio, de valor fulcral para a manutenção do desenvolvimento da vida humana, a saber: aprender a viver juntos. Para a Comissão responsável pelo referido *Relatório*, esse novo pilar educativo corresponde ao reconhecimento da necessidade de formar as jovens e os jovens no horizonte da compreensão da interdependência mútua da humanidade e da identificação do valor próprio de cada estrutura comunitária e cultural. Assim, saber o valor das diferenças e do seu contributo específico para o nosso património comum é visto como o imperativo que sustentará o nosso futuro possível.

Esta concepção investe o ensino secundário da responsabilidade de contribuir, de modo sistemático, para a maturidade pessoal e social de cada jovem, desenvolvendo neles e nelas o sentido de si mesmo, embora em diálogo com uma alteridade de igual valor, e no quadro de um Mundo, constituído por uma rede de relações e dependências recíprocas.

O mesmo *Relatório Delors* reconhece a importância da disciplina de Filosofia – em conjunto com a História – na configuração deste novo imperativo educativo que o “aprender a viver juntos” consubstancia. Ambas as disciplinas poderão assumir um importante papel na constituição de uma consciência capaz de discernir o valor da abertura e da integração e, também, de reinventar novas situações.

Uma das reflexões sobre estas relações, em termos de um sistema estratégico, elaboradas para uma melhor eficácia de relações das instituições nacionais ligadas à educação com suas congêneres internacionais, é o trabalho que tem sido desenvolvido nos últimos anos pelo Instituto Internacional de Planificação da Educação criado no seio da UNESCO. Os debates que se têm desenrolado neste fórum conduzem a uma forma diferente única; abrem também as portas a um diálogo responsável entre os parceiros e homólogos, definindo prioridades comuns e intercambiando as últimas novidades no campo da ciência e da técnica.

O apelo que se faz constantemente aos países menos desenvolvidos vai, precisamente, no sentido de traçarem políticas realistas, enquadrando o processo de educação e ensino na estratégia global do desenvolvimento das respectivas sociedades.

Numa perspectiva mais larga ainda, queremos dizer que as ações em relação ao ensino, em todos os níveis, são concebidas em ligação estreita com as relações econômicas. Em outras palavras, a "crise da educação" (BONDO, 2004:44), por ser mundial, contribuiu para o conhecimento da necessidade de se preservar a unidade e a igualdade de oportunidades, para os cidadãos terem acesso ao ensino superior, o que poderá melhorar a inserção de Angola na divisão internacional do trabalho. Aliás, a questão tem muito a ver com a organização do sistema educativo.

4.2. Ressurgimento das Escolas Particulares

É neste quadro verdadeiramente dramático, em que as instituições são débeis e não funcionam em todo o país, em que a indústria e a agricultura estão praticamente paralisadas, em que o número e as condições dos deslocados atingem proporções alarmantes, em que a maior parte da população se concentra à volta das principais cidades, criando graves problemas de saneamento entre outros, e que um número cada vez maior de vozes, no seio do MPLA e da sociedade, clamam pela necessidade de uma clarificação ideológica do Movimento,³⁰ é que o MPLA decide proclamar a passagem para a economia de mercado.

Esta transição para a economia de mercado surge como referência direta à passagem das economias que, até meados da década de 1980, tinham sido regidas de acordo com os princípios de organização socialista. Todos os países europeus do centro e do leste do continente e todos os países africanos que, de uma forma mais ou menos mitigada, tinham adotado o socialismo como opção de economia e de vida social, passaram a estar em processos diferenciados de transição para a economia de mercado. Esta designação não é mais do que um eufemismo para se designar o processo de (re) encontro com o sistema capitalista. Não que esse reencontro seja uma idéia ou um movimento desagradável que necessite ser disfarçado, mas convencionou-se que a (re) instauração do sistema capitalista de organização da economia seria melhor entendida e porventura melhor aceite se denotada como transição para a economia de mercado.

Muitos estudos foram efetuados sobre as transições dos países europeus ex-socialistas. Não tantos foram também consumados sobre alguns países africanos, entre os quais Angola. O Programa de Saneamento Económico e Financeiro (1986-87) pode ser considerado como o primeiro estudo sistematizado sobre o processo de transição que Angola deveria encetar rumo ao reencontro com a economia mundial e à alteração das regras do jogo económico socialista.

O critério mais seguro de avaliação dos progressos conseguidos na transição para a economia de mercado é certamente a retomada durável da produção interna. Não há, aparentemente, critério alternativo, porque um crescimento sustentado da atividade económica

³⁰ Clarificação esta que pretende devolver os valores e os princípios que devem definir os contornos da sociedade que permita o pleno desenvolvimento das potencialidades dos angolanos, tendo em vista o seu

pressupõe que a inflação tenha sido dominada e que a liberalização dos mercados esteja garantida. A abertura da economia, a desregulamentação dos mercados, a liberalização dos preços e a contenção da intervenção do Estado na economia geradora de inflação são as traves mestras de uma economia de mercado.

A transição para a economia de mercado é um processo que, em sentido lato, implica, essencialmente, a liberalização da atividade econômica, dos preços e do funcionamento dos mercados – garantia de que a reafetação dos recursos se fará de acordo com o seu uso mais eficiente – o desenvolvimento de instrumentos indiretos de política macroeconômica de estabilização, a privatização do patrimônio empresarial do Estado como condição para uma gestão eficiente de acordo com as regras de mercado, a imposição de restrições orçamentais rigorosas e a implementação dum quadro institucional e jurídico que garanta um Estado de direito, os direitos de propriedade e uma regulamentação transparente de acesso ao mercado.

A estabilização macroeconômica tem experimentado avanços e recuos desde que se decidiu empreender o caminho de retomada da economia de mercado. Os défices fiscais ainda são relevantes, denunciando o peso das despesas militares, os desperdícios e a corrupção (elevadas percentagens de despesas desorçamentadas) e sendo, porventura, ampliados pela baixa produtividade da Administração Pública, pela importância relativa das transferências a título de subsídios a preços e a empresas públicas ineficientes e pelo baixo coeficiente fiscal que impende sobre a economia não petrolífera. O excelente comportamento do preço do petróleo nos mercados internacionais durante 1999 e 2000 possibilitou a redução do nível do défice das contas do Estado, o não recurso ao seu financiamento monetário e o cumprimento de parte dos compromissos financeiros internacionais. (DILOLWA, 1978:58).

A reforma estrutural das despesas públicas ainda está por realizar em dimensão adequada, embora se tenham verificado tendências de redução de certas despesas como as relativas aos salários e aos bens e serviços. A reestruturação institucional do Estado ainda não está concluída de forma satisfatória, permanecendo o seu aparelho caracterizado por uma demasia de Ministérios e serviços repetidos e de utilidade questionável, e por um excesso de certas franjas de trabalhadores civis e regendo-se por leis orgânicas de funcionamento que não facilitam a obtenção de níveis suficientes de produtividade administrativa.

Por ocasião da Independência, uma das primeiras medidas assumidas pelo MPLA foi o confisco e a nacionalização de toda a educação, juntamente com toda a sua infra-estrutura e foi proibido o exercício privado da docência e da abertura de escolas particulares.

O setor privado angolano era formado, fundamentalmente, por empresas que não foram nacionalizadas após a libertação colonial. Em 1984 havia 267 empresas privadas e 19 empresas mistas, e trabalhando nessas empresas cerca de 60 mil empregados, o que correspondia a aproximadamente um quarto da força de trabalho total empregada na produção. Mais da metade dos empregos nas empresas privadas se encontravam em atividades transformadoras. (MENEZES, 2000:267).

As empresas privadas, de um modo geral, operavam segundo a legislação revolucionária, mas seguiam em grande parte os códigos vigentes ainda durante o período colonial. Eram leis que se referiam à concessão de licenças e registros, ao pagamento de tributos, às remessas de lucros e de capitais por empresas estrangeiras e que, dadas as condições do país, não puderam ser reformuladas de imediato. Portanto, a Lei nº 4/75, considerava, entre outras disposições, que “o ensino deve estar a cargo *do* Estado Revolucionário e que este não o deve delegar nem transferir” (Lei nº 4/75), e “que o ensino deve ser gratuito, de modo a garantir o direito de todos os cidadãos o receberem, sem distinções nem privilégios” e que deveria ser coordenado de forma a corresponder à produção.

Por outro lado, considerava aquela lei que, em muitos centros de ensino, os seus proprietários exploravam os que neles trabalhavam, como professores ou como empregados, o que atentava contra os princípios da revolução, e que esses centros e suas práticas estigmatizavam a exploração do homem pelo homem. A Lei ainda fazia espetacular referência aos modelos de centros educacionais privados, onde os diretores e os professores eram acusados de realizar um ativo trabalho de propaganda contra-revolucionária, o que representava um grande prejuízo da formação intelectual, moral e política das crianças e adolescentes que os freqüentavam. Além do que apenas tinham acesso aos referidos centros de ensino particular alunos pertencentes às classes privilegiadas, o que não só contrariava o princípio do ensino gratuito, como também favorecia a divisão de classes e fomentava o privilégio na sociedade angolana.

Por isso foi decretado, através do artigo 2º da referida lei, que

a nacionalização e, por conseguinte, a adjudicação a favor do Estado Angolano, de todos os centros de ensino que, na data da promulgação desta Lei, sejam operados por pessoas naturais ou jurídicas, assim como a totalidade dos bens, direitos e ações que integram os patrimônios dos citados centros” (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 1975:2).

E adjudica-se todo o patrimônio nacionalizado e confiscado a favor do Ministério da Educação (Artigo 3º).

Com essa lei, o Governo da República Popular punha fim e proibia o exercício privado da docência e da abertura de escola particulares. Isso fora, de certa maneira, aproveitado pelos oportunistas que se encontravam no governo para tirarem dividendos.

especula-se, até mesmo, que como os dirigentes ocupavam-se de implantar um sistema contraditório ao sistema capitalista, preferiram ocupar-se com as especificidades do ‘socialismo’, deixando prevalecer as leis da metrópole e tomar decisões ad hoc, conforme os problemas lhes exigiam solução. Somente a partir de 1990, com a irreversibilidade da transição para a economia de mercado, o governo angolano, ajudado pelas Nações Unidas, iniciou um lento processo de reformulação do Direito positivo, inclusive o aplicado às empresas privadas.(MENEZES, 2000:268)

Assim, para completar o processo de passagem para economia de mercado, o Governo da República de Angola, no quadro das transformações políticas, econômicas e sociais, aprovou em 2001 a Lei de Bases do Sistema de Educação, cuja implementação proporcionaria aos cidadãos conhecimentos e capacidades que permitirão o desenvolvimento sustentável, a aceleração do crescimento da economia, o reforço das instituições de sociedade democrática e de direito, além de a possibilidade de situar e elevar o nível educativo e instrutivo dos seus cidadãos aos desafios e exigências de integração sub-regional, regional e internacional na perspectiva de globalização, transformando Angola numa sociedade de conhecimento.

De acordo com a Lei de Bases, a Educação realizar-se-á através de um sistema unificado, constituído pelos subsistemas do Pré-Escolar, do Ensino Geral, do Ensino Técnico-

Profissional, de Formação de Professores, de Educação de Adultos e o de Ensino Superior. Nessa conformidade, para respaldo das entidades privadas, a referida lei salienta em seu artigo 57º sobre o financiamento o seguinte:

O exercício da educação constitui uma das prioridades do Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico-Social e do Orçamento Geral do Estado. As verbas e outras receitas destinadas ao Ministério da Educação e Cultura devem ser distribuídas em função das prioridades estratégicas do desenvolvimento do sistema de educação. (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2001: 3).

Atendendo que o Estado não dispunha de recursos suficientes para suportar tamanho encargo social, haja vista que provas suficientes ficaram demonstradas durante a vigência da Lei nº 4/75 do Conselho da Revolução, a Educação conheceu muitas dificuldades, que redundaram em fracassos generalizados para maioria dos planos do Ministério da Educação. Com a nova realidade e nova concepção da educação correspondente à economia de mercado, a nova lei já determina que:

O ensino promovido por iniciativa privada é financiado através da remuneração pelos serviços prestados ou por outras fontes. O Estado pode co-financiar instituições educativas de iniciativa privada em regime de parceria desde que sejam de interesse público relevante ou estratégico. (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2001: 3).

Segundo documentos do Ministério da Educação, a “iniciativa privada é bem-vinda” (MED, 198638), e justifica-se, pois que constitui mais-valia para junto dos órgãos e organismos do Governo numa harmonia social, e, em parceria coordenada, se vislumbra a possibilidade de se avançar com maior celeridade no processo de reformas iniciadas em 1978, e revitalizadas em 2001, porque a gratuidade passou a ter também uma nova interpretação à luz das novas leis do ensino. Ela é, doravante, entendida como a isenção de qualquer pagamento pela inscrição, assistência às aulas e material escolar, para o Ensino Primário, tanto para os alunos regulares como para os adultos. Por outro lado deverá constituir encargo para os alunos toda a prestação de serviço nos restantes níveis de Ensino: “O Estado criará apenas as condições de assistência através do Sistema de Bolsas de Estudo Internas para aqueles alunos que reunirem as condições exigidas” (LBSE, 2001: 37).

Ainda no quadro da Reforma Educativa procedeu-se, a título experimental, à aplicação, durante 3 anos, dos materiais pedagógicos, a sua avaliação e correção em províncias e escolas selecionadas *a priori* (escolas-piloto). Considerando a experiência já tida em 1978, ano do início da implementação do atual Sistema de Educação e Ensino, e, após análise de experiências de outros países, a fim de se evitarem os erros em que então se caiu, a saber: o de se partir para um novo modelo de sistema educativo, sem que houvesse uma aplicação experimental e se procedesse a uma avaliação e correção dos materiais pedagógicos antes da sua generalização – os Planos de Estudo, Manuais Guias de Professores, Cadernos de Atividades e outros documentos estão sendo reformulados e/ou adotados de acordo com os resultados da experimentação.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema da Educação está a proceder-se à conclusão dos materiais pedagógicos, isto é, à elaboração de alguns programas e manuais escolares dos níveis de ensino, correspondentes aos Subsistemas do Ensino Geral, da Formação de Professores, do Ensino Técnico Profissional e a preparação da reformulação dos subsistemas do Pré-Escolar, da Educação de Adultos, e a modalidade de Educação Especial, que serão de cumprimento obrigatório pelas escolas particulares.

A realização de cada uma das fases depende muito da fase anterior e das outras condições básicas essenciais para implementação que deverão ser criadas para o bom funcionamento das escolas tais como: formação dos recursos humanos, criação de um fundo para a reforma e ampliação da rede escolar, entre outros.

A Lei de Bases do Sistema de Educação, recentemente publicada no Diário da República, Lei n.º. 13/01, 1ª Série n.º. 65, constitui a base legal da Reforma Educativa em Angola. Ela é um referencial fundamental para o Setor da Educação e define como objetivo fundamental a formação global e harmoniosa da personalidade do indivíduo, conhecendo os valores peculiares das diferentes populações que integram e constituem o mosaico etnocultural da República de Angola.

No quadro da união e reconciliação, a Reforma Educativa deverá contribuir para a edificação passo a passo de uma nova sociedade angolana, democrática, unida e próspera e

promover o desenvolvimento de uma nova consciência nacional baseada no respeito pelos valores e símbolos nacionais, na dignidade humana, na tolerância e cultura de paz, no respeito de si mesmo e dos outros e na preservação do ambiente.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, pelas suas orientações obriga a uma reforma total abrangendo todos os aspectos da Educação em Angola. Em outras palavras, a Reforma Educativa em Angola, sendo global e coerente, incide sobre os conteúdos programáticos, os métodos pedagógicos e as estruturas do Sistema de Educação.

Em função dos grandes desafios que se colocam em todos os países do Mundo para o Século XXI, unidos no espírito de Jomtiem, capital da Tailândia, os países africanos reconhecem a necessidade de uma Educação para o Renascimento da África. Apóiam-se na perspectiva do relançamento do processo de renovação dos Sistemas Educativos que repousam sobre infra-estruturas materiais e institucionais frágeis, vulneráveis aos riscos dos conflitos, ao alastramento da pobreza, às distorções do sistema económico mundial, à severidade dos programas de ajustamento estrutural em condições excepcionalmente difíceis. Este reconhecimento significa, para nós, uma oportunidade de desenvolvimento com passos firmes, porque a educação deve constituir um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política económica e social do País. O sistema de educação tende à formação harmoniosa e integral do indivíduo com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso.

4.3. Os primeiros efeitos da paz no sistema educacional

Independentemente da aprovação pela Assembleia Popular, em 1975, do ensino obrigatório dos 7 (sete) aos 15 (quinze) anos de idade, a cobertura escolar continuou a ser extremamente fraca. Esta situação deveu-se a vários fatores que se prendiam essencialmente com o longo conflito armado que tornou várias regiões de Angola completamente inacessíveis. A maior parte das infra-estruturas encontrava-se num estado avançado de degradação e não oferecia condições mínimas para o ensino. Existia uma rede de instituições de ensino médio,

que datavam do período colonial, e cuja falta de manutenção tornou-a gradualmente inutilizável.

O objetivo central do programa educacional do Governo de Angola residia no esforço de cada um para encontrar uma solução para criação de um sistema que fosse um instrumento eficaz de distribuição/redistribuição dos rendimentos, a criação do sistema de educação nacional adequado às necessidades do país, a disponibilidade de recursos humanos, e a construção da educação como veículo de integração social.

As estruturas estatais, nascidas da época da luta de libertação nacional, não tiveram uma perspectiva de longo prazo. Adotou-se um conjunto de políticas e estratégias que tornaram todos esses temas prioritários. A dinâmica interativa dessas políticas e estratégias consubstanciadas num modelo social baseado em paradigmas socializantes iria deixar marcas profundas em todos os setores da sociedade. A exigüidade dos meios materiais e a carência de recursos humanos qualificados foram alguns dos fatores que condicionaram a adoção e os resultados destas estratégias.

As ações empreendidas foram caracterizadas por uma boa dose de voluntarismo, em vez de uma opção que priorizasse maior eficiência das estruturas, os governos apostaram na criação de novas instalações, descuidando o seu adequado equipamento em aparelhos e recursos humanos. Os resultados destas e demais “estratégias adotadas no domínio da educação ficaram muito aquém dos objetivos e das metas preconizados” (MPLA, 1999:79).

Mas apesar de “não se opor ao surgimento de ricos, a verdade é que o MPLA não tem lutado por uma sociedade de ricos e de pobres. Tem trabalhado, sim, para uma sociedade nivelada, harmoniosa, solidária e humana”. Em sua reunião magna, esse partido reiterou ainda que os seus objetivos visam a alcançar como metas a “igualdade de oportunidades e o respeito estrito pelos direitos e liberdades dos cidadãos e pela ordem, legalmente instituída”, e que na base daqueles pressupostos se alcancem com sucesso “o pleno aproveitamento e desenvolvimento das potencialidades dos cidadãos” (MPLA, 1999:41).

Na concepção do MPLA, uma sociedade democrática deve compensar os efeitos negativos mesmo do mais responsável dos sistemas de mercado responsável. Entende que o

“Estado não pode desempenhar o simples papel de reparar os danos causados pelos defeitos do mercado ou pela aplicação incontrolada das novas tecnologias” (MPLA, 1999:50). Pelo contrário,

deve regular o mercado em função dos interesses sociais e fazer com que os benefícios da tecnologia sirvam igualmente a todos os trabalhadores, tanto na sua experiência laboral, como no aumento do seu tempo livre e das suas possibilidades de desenvolvimento individual pleno.(MPLA, 1999:50).

Ainda para alcançar aquelas possibilidades de pleno desenvolvimento individual, entende o MPLA que se realiza no quadro do Socialismo Democrático o que significa também o reforço da educação da sociedade e a consolidação da democracia cultural. Mas para tal, deve haver igualdade de direitos e oportunidades para as diferentes culturas que existem em Angola, bem como acesso equitativo de todos angolanos ao património cultural, nacional e mundial.

No caso concreto de Angola, as expectativas são grandes. Com o novo ambiente e situação recentemente criada com o calar das armas, que se crê ser definitivo, a comunidade universitária espera que o governo materialize e interiorize tal fato. Depois de ter sido generalizada a experiência da reforma francesa do ensino universitário, baseada na "Lei Edgar Paure" (1968), que introduziu os princípios de autonomia e participação, nunca é demais repetir que hoje, no século XXI, é impossível conceber um projeto de desenvolvimento sem a participação da Universidade, que desenvolve a massa crítica da sociedade. Por isso, Angola está a viver o momento exato para repensar, obrigatoriamente, o papel da universidade na sociedade.

“Há uma mudança radical da situação em Angola”– são de José Eduardo do Santos, essas palavras a respeito desse momento, durante uma conferência de imprensa após a Cimeira Tripartida entre os Mandatários de Angola, República Democrática do Congo e do Uganda em 07/09 (SANTOS, 2004:01). O Presidente lembrou que a resolução de todos os problemas que estão relacionados com a estabilização da sociedade, a reconstrução nacional em outras palavras, exigem recursos consideráveis de bens alimentares, instrumentos de

trabalho, centros de formação e reabilitação de infra-estruturas, e, entre outros aspectos, a realização de eleições e a consolidação de um Estado Multipartidário.

O governo tem utilizado recursos próprios e feito um grande esforço para resolver estes problemas, disse o Presidente. "Nós pensamos que as eleições em Angola devem realizar-se num clima de segurança e de tranquilidade, para que os angolanos possam escolher livremente e em consciência os seus dirigentes" (SANTOS, 2004:01), como mais uma vantagem da ausência de guerra em Angola.

Dos estudos feitos sobre alguns documentos importantes³¹ ficou a nítida sensação de ter havido, de fato, avanços significativos na melhoria da legislação sobre o ensino superior particularmente, e no processo de educação e Ensino de uma maneira geral. Porém, a aplicação prática da referida legislação do Sistema Nacional de Ensino esbarrara nas dificuldades decorrentes da conjuntura nacional aliadas à incoerência política visionária dos atores sociais. Acredita-se que, afinal, ao se fazerem mais reformas no âmbito das políticas educativas e da filosofia realista para educação, muitos dos problemas resistentes na atualidade serão debelados.

Subsiste, por exemplo, a indefinição da autonomia da universidade e de restantes centros de ensino, assim como persiste a indefinição dos papéis do Ministério da Educação e dos centros de ensino face ao Conselho de Ministros da República de Angola. Apresenta-se, agora, a necessidade de institucionalização de um Ministério de Ciência e Ensino Superior que teria, entre outras propostas, a forma para concretizar a reforma que o momento exige da universidade em Angola e todo o ensino de base.

As condições atuais permitem, nesse momento, demarcar com nitidez a diferença existente entre o desenvolvimento científico e o desenvolvimento tecnológico e,

³¹ Atas da Comissão de Reformulação do Ensino Superior, 1981/82; Relatório de Balanço das Atividades do Ministério da Educação - VIII Conselho Consultivo - 1982; Diagnóstico do ME sobre a Eficiência e Eficácia do Subsistema de Ensino de Base, 1986; Medidas para o Saneamento e Estabilização do Atual Sistema de Educação e Bases Gerais para um Novo Modelo, Maio de 1998; Ata, Conclusões e Recomendações do III Conselho Universitário, Janeiro, 1989; Lei de Base do Sistema de Educação, 1993; Plano Nacional da Reconstrução do Sistema Educativo, Maio, 1995; Estatuto Orgânico da Universidade Agostinho Neto, Outubro, 2001; Decreto N° 35/01 sobre o Estatuto das Instituições de Ensino Superior.

para este último aspecto, poderá ser possível iniciar-se o processo de transferência da tecnologia através de acordos bilaterais ou multilaterais, instalando no país os meios tecnológicos principais: os equipamentos e respectivo processo de produção, cujo conhecimento é indispensável na manutenção dos equipamentos; os recursos humanos qualificados para a concepção e transformação dos processos tecnológicos; o funcionamento das estruturas de pesquisa científica e técnica; as estruturas de concepção, de estudo e realização das unidades de produção.(BONDO, 2004:47).

Na opinião de Bondo, todo este processo deverá ser liderado pela universidade e outras instituições afins, que se justifica dizendo que, se Angola quiser afirmar-se no Mundo como Nação e no quadro da globalização – em que o tipo de comunicação e respectiva velocidade não se compadecerão dos que ficarem na periferia dessa dinâmica –, não há outra alternativa, embora seja consenso entre os professores universitários, de uma maneira geral, de que mundializar sem escolha significa embarcar numa viagem sem norte.

Na verdade, a globalização implica convergência de tecnologia neste milênio, mas também não deixa de ser verdade que Angola pode, a partir deste momento, iniciar a solução dos candentes problemas básicos da Educação, e estará cada vez mais próxima desta perspectiva que acabamos de anunciar.

Subsistem também outros problemas como a existência de milhares de crianças fora do sistema normal de ensino, escolas primárias sem as mínimas condições exigidas, escolas das zonas rurais cujas salas de aulas são as sombras de árvores e as carteiras são troncos ou latas e, às vezes com a falta desses apoios, as crianças utilizam os próprios joelhos como último recurso.

Dentre os primeiros passos dados chega-nos a notícia de que, durante a realização da 5ª reunião dos ministros de educação da CPLP (Comunidade de Países de Língua Portuguesa), em 27 de maio de 2004, o Ministro da Educação, António Burity da Silva, prestou a seguinte declaração:

O sector da Educação em Angola conta, desde os últimos dois anos, com vinte e nove mil novos professores e mais de um milhão e 300 mil novas

crianças entraram, nos últimos dois anos, no sistema de ensino Nacional. (SILVA, 2004:01)

Dado o quadro acima descrito, o que se passa no ensino de base tem uma influência direta nos subsistemas imediatamente superiores. A informação que temos, de que o Ministério da Educação está terminando a reforma do ensino de base, tem animado todos os gestores do subsistema do ensino superior.

No entanto, na opinião de Bondo, apesar de todos os movimentos direcionados para a reforma da educação em Angola, ela ainda está enferma de falhas que necessitam ser corrigidas:

Infelizmente, não houve suficiente colaboração com a universidade e, neste caso, tudo deverá ser feito para se eliminar essa falha, visto que se a situação se mantiver, vai certamente dificultar a relação que necessariamente deverá existir entre a Universidade Agostinho Neto e o MEC no âmbito do processo de reforma na universidade. (BONDO, 2004:47).

As opiniões desse autor se inclinam para o fato constatado de que, enquanto nas sociedades mais desenvolvidas industrialmente, as universidades nasceram como produto instituído e instituinte da modernidade; enquanto o ensino superior naquelas paragens se constituía em universidades plantadas sobre o tronco de Faculdade de Filosofia ou do College, o ensino superior angolano nasceu e estruturou-se com base em faculdades isoladas, isto é, com base em escolas de nível superior de ciclo longo, com aulas sem formação profissionalizante nos anos terminais. Por isso, consuma-se a idéia de que o papel da universidade angolana deve ser repensado no quadro dos objetivos mais universais: a formação, difusão, criação e inovação.

É também fato já constatado que, nos últimos trinta anos, a idéia do desenvolvimento curricular evoluiu bastante, na medida em que as mudanças de modelos, padrões e paradigmas têm sido acelerados e intensos. Como conseqüência, tais mudanças têm vindo revolucionar a maneira de pensar, de sentir, de explicar e realizar a humanidade; essas mudanças de paradigmas têm condicionado a forma de organização do trabalho, estruturando, assim, a sociedade em função da necessidade da oferta e da procura do processo do

conhecimento como produto.

Alguns autores consideram, com propriedade, que

o conhecimento é a eletricidade da nova economia (...) de informação (...) [e] as instituições de ensino superior são as fontes de energia em que o novo processo de desenvolvimento deve confiar. (CASTELLS, 1996:40).

As universidades são obrigadas a mudar e a adaptar os seus objetivos, procurando introduzir uma filosofia de formação que dê ênfase às habilidades de alta qualificação no nível da graduação, especialização e pós-graduação profissionalizantes. Um saber compreendido como Verdade (base de construção do conhecimento), como Justiça (base das relações entre os homens em sociedade), como Equidade (que fundamenta a estrutura social inerente à pessoa humana), como Formação Acadêmica (base de construção das competências, que desenvolva não só o pensamento analítico e abstrato, a flexibilidade de raciocínio para entender, a administração e projeção de situações novas, mas também que permita ter o domínio da linguagem, uma visão de globalidade, uma atitude pluralista, uma visão prospectiva, a capacidade de iniciativa, habilidade para o exercício da liderança etc...).

Essa responsabilidade social da universidade exige que se elaborem projetos acadêmicos que expressem essencialmente dois indicadores macro-educacionais: a integração entre a pesquisa, o ensino e o intercâmbio de serviços na perspectiva interdisciplinar – pois o pesquisador de qualquer área tem a necessidade de se tornar agente crítico dos vários campos do saber, mesmo que se considere que o conhecimento se desenvolve rumo a uma especialização cada vez mais aguçada; e a ação administrativo-pedagógica como meio indispensável facilitador e viabilizador das funções básicas da universidade, incluindo a reforma administrativa.

Assim, Bondo continua.

A universidade não pode ser pensada como modelo acabado. Ela deve sim integrar um projeto coletivo de construção permanente de modo a traduzir a finalidade, a natureza, as necessidades e ações perspectivadas da universidade e a leitura atenta das realidades nacionais que apontam horizontes, possibilidades e linhas fundamentais por onde deve passar o desenvolvimento, sem perder de vista que temos que romper com o modelo

de ensino universitário que já deu sinal suficiente de esgotamento. (BONDO, 2004:49).

Para a realidade angolana, tal projeto acadêmico inclui a reforma curricular. Dado o fato de o processo de desenvolvimento curricular trazer em seu bojo três pressupostos filosóficos, até certo ponto contraditórios (utilidade ou vocação, orientação filosófica e visão liberalizante), pode-se alertar que tal contradição constitui a fonte verdadeira de conflitos entre os administradores, docentes e demais responsáveis pela formulação de políticas educativas na universidade. Tal como acontece noutros países e em Angola também, o que se pretende é a adequação dos currículos existentes às mudanças sociais, políticas, demográficas, econômicas e tecnológicas que estão em curso.

As condições estão criadas para levar a bom termo essa tarefa. É preciso, porém, reconhecer antecipadamente os limites nacionais tanto em recursos como em pessoal treinado e qualificado:

a nossa universidade está na periferia do sistema internacional do conhecimento: possui laboratórios obsoletos e bibliotecas mal equipadas ou mesmo inexistentes em algumas estruturas do ensino superior, um corpo docente sem prestígio e mal pago, os docentes, na sua maioria, salvo raras exceções, produzem pouca coisa original ou quase nada; a maior parte deles passa mais tempo fora do que dentro dos escassos estabelecimentos de ensino e pesquisa à procura de terceiras ocupações remuneradas; passam nas salas de aulas principalmente para reproduzir e transmitir os conteúdos produzidos noutras paragens; falta na maior parte da comunidade universitária o espírito e a idéia de academia universitária - tradição acadêmica a maior parte dos departamentos não possui um corpo docente qualificado permanente e diferenciado capaz de assegurar a liderança acadêmica, científica e o sucesso das reformas curriculares a introduzir e, noutros casos até, mantém-se o imobilismo curricular total, durante décadas, por falta de docentes capazes. (UAN, Relatório, 1999:51).

Diante deste quadro, pode-se afirmar que não existem reformas educacionais e nem revisões curriculares iluminadas e definitivas. A resposta a este problema passa por uma sistemática recolha de opiniões de todos os intervenientes, por um amplo debate, por uma clarificação político-educativa do perfil do licenciado a formar, pelo respeito por certas regras pedagógicas e por uma cuidada e controlada experimentação.

Para que se consigam êxitos no processo de reforma da educação, torna-se conveniente solicitar a participação de outras forças da nação inclusive das organizações não-governamentais, pois elas desempenham um papel bastante importante dentro do país. É nesta base que, ao se falar de reforma, é imperativo “fazer participar todas as organizações que têm certo papel a jogar na educação, para que se possam atingir os objetivos mais rapidamente, com menos custos e esforços possíveis” (MEC, 1991:17).

Está programada, em face da situação exposta pelo Relatório da Universidade Agostinho Neto (UAN), a concretização de uma reflexão conducente à abertura de novos cursos conforme as demandas do mercado de trabalho; a realização das pós-graduações em Angola; a realização de cursos de formação pedagógica para docentes universitários e a formação de metodólogos em todos os cursos da UAN – essa é a base do novo projeto acadêmico.

Os pilares principais deste projeto serão como é evidente, as matérias que constam da legislação, nomeadamente a Lei nº. 13/01 (Bases do Sistema de Educação), o Decreto-Lei nº 2/01 (Normas do Subsistema de Ensino Superior), Decreto-Lei nº 35/01 (Estatuto das Instituições do Ensino Superior) e o Decreto executivo nº 60/01 (Estatuto Orgânico da UAN).

Considera-se como objetivo principal a atingir a introdução do sistema de unidades de crédito (Classificação Internacional Normalizada da Educação, UNESCO, 1997), com vistas a facilitar o reconhecimento dos cursos ministrados na universidade de Angola tanto em âmbito regional quanto em outros países. Para além desses pressupostos e, atendendo à problemática de (trans) disciplinaridade, (inter) disciplinaridade e (multi) disciplinaridade dos currículos, todo o processo de reajustamento e reformas da educação decorre de tal maneira que arrastará consigo também as reformas nos níveis inferiores da educação, ou seja, o ensino fundamental secundário e médio.

Estão já em curso ações no sentido de se ativarem no Centro de Formação e Gestão da Educação existente no Lubango, – com vistas à sua transformação num Centro de Recursos Pedagógicos de alta qualidade que congregará, em primeira instância – pesquisas de

diversos horizontes e diversas orientações pedagógicas, sociológicas, antropológicas, psicológicas, psicanalistas e, em seguida, serão exploradas as diferentes dimensões da experiência da formação de formadores.

O desenvolvimento deste trabalho passou a contar com toda a informação já disponível no setor de coordenação do desenvolvimento dos Recursos Humanos da SADC, e no quadro do Protocolo para a Educação 2010 relacionado com o projeto sobre a necessidade da melhoria das competências técnicas, dos conhecimentos e dos meios dos Ministérios da Educação de cada região.

Considerando que o currículo é encarado como uma fonte de renovação, a identificação do perfil dos estudantes, incluindo direitos e deveres, deverá ser também a chave do desenvolvimento do processo para a mudança curricular e a reforma educativa.

Com o advento da paz, o Presidente do MPLA, José Eduardo dos Santos, (26/11/2004), definiu a configuração de um sistema de formação dos militantes como uma prioridade do Partido na atual fase de desenvolvimento de Angola. Na abertura da III Sessão Ordinária do Comitê Central do MPLA, reunido dias 26 e 27 de novembro de 2004, em Luanda, o Presidente José Eduardo dos Santos defendeu que tal formação dará os necessários conhecimentos aos militantes, quer sobre a vida interna do Partido, quer sobre domínios de intervenção política essenciais, como a educação cívica e moral, a educação e conscientização jurídica e eleitoral, assim como conhecimentos sobre a educação patriótica e o domínio das ciências sociais.

Para Eduardo dos Santos, as questões pendentes durante o conflito armado encontraram no presente a oportunidade de solução. Porém, essa solução só será possível no quadro da continuação do processo de reformas tanto institucionais como partidárias:

Está prestes a terminar o ano de 2004. (...) Começo com o Processo de Paz e Reconciliação Nacional, que está a decorrer de forma quase exemplar. Aqueles que vaticinavam que os angolanos não seriam capazes de superar as suas profundas divergências, depois de muitos anos de conflito armado, falharam. Em todo o país se circula com total liberdade. Já não há inimigos internos de uns ou de outros. Todos convivem com naturalidade, empenhados em fazer valer as suas idéias e as suas diferenças apenas através do diálogo e

da luta política pacífica. Populações deslocadas e as que se tinham refugiado no exterior regressam aos seus lares, reorganiza-se a vida social e a esperança num futuro melhor renasceu em toda a parte. A reintegração social dos ex-militares prossegue. (SANTOS, 2004:02).

O processo de Unidade e Reconciliação Nacional foi estabelecido pelos acordos de paz, em que as partes se comprometem a evitar todos os conflitos violentos motivados pela solução de divergências de natureza tribal, regional ou mesmo racial.

Ainda esclarecendo o quadro de paz reinante em Angola, dos Santos advoga a necessidade imperiosa de se criarem as condições para acelerar esses processos, a fim de possibilitar que todos se dediquem com segurança à atividade produtiva e comercial, contribuindo, assim, para a reconstrução nacional e o desenvolvimento geral de Angola. E foi já no clima de paz que se realizou o V Congresso do MPLA, de 06 a 10 de dezembro de 2004. O Chefe de Estado considerou de bastante importante aquele evento para a vida do partido e do povo de Angola, chegando mesmo a designá-lo como um marco na via da normalização da vida nacional, pois produziu orientações fundamentais para a vida de todos os angolanos, “consubstanciados nos documentos essenciais da atividade do Partido, nomeadamente nos Estatutos, no Programa, na Moção de Estratégia e na Resolução Geral do V Congresso” (SANTOS, 2004:02).

De acordo com aquele autor, referindo-se ao Congresso dos Camaradas (como é tratado o MPLA), o balanço feito mostra que é já possível fazer da implementação das orientações contidas nos documentos aprovados pelo Congresso algo positivo e encorajador. Segundo José Eduardo dos Santos,

[ainda] persistem dificuldades e constrangimentos, provocados, sobretudo, pela necessidade de adaptação às novas regras e métodos de funcionamento, pela escassez de recursos financeiros e pela insuficiência de recursos humanos qualificados. (SANTOS, 2004:02)

A concretização do novo Programa e da Moção de Estratégia do MPLA levou à preparação de um Programa de Governo bienal e de carácter intercalar, como antecâmara da adoção dos programas de médio e longo prazos, para se alcançarem também os primeiros

degraus na escalada das metas preconizadas no que diz respeito, particularmente, à educação para todos até 2010.

Tais programas foram elaborados com base numa estratégia, cujos parâmetros essenciais coincidiram com os termos da Agenda Nacional de Consenso que se encontra em discussão na Assembléia Nacional.

Dos instrumentos orientadores da ação do Partido destacam-se ainda os esforços com vistas a dar corpo às indicações sobre a boa governança; o combate à corrupção, ao crime organizado e ao terrorismo; a defesa e promoção dos valores cívicos e culturais, bem como aquela que se refere ao aumento do bem-estar social, quer pela via do incremento do rendimento social, quer pela melhoria da prestação dos serviços sociais, como a educação e a saúde.

Por seu turno, a aplicação dos novos Estatutos aprovados pelo V Congresso do MPLA, conduziu à reorganização das estruturas do Partido, que teve início em abril de 2004 e terminou em abril de 2005.

Alcançada a normalidade constitucional em 2002, precisamos agora de fechar o ciclo político iniciado em 1992. É necessário clareza em relação à conclusão das eleições presidenciais de 1992. O Parlamento e o Tribunal Supremo devem definir se haverá segunda volta ou não. Este processo de reorganização veio confirmar que o MPLA tem uma forte implantação no seio das comunidades. Ele converteu-se também num verdadeiro movimento mobilizador, sobretudo pela forma engajada como os militantes o encararam. (MPLA, 2004:02).

O MPLA considera que o processo de renovação do Partido vai ter uma incidência direta sobre a renovação da sociedade e sobre a reforma do Estado, em curso no nosso país. A ação será, por isso, conduzida de forma coordenada, com vistas à melhoria do desempenho dos diferentes serviços e dos seus titulares e agentes. “O reforço da autoridade e da capacidade institucional será uma das metas a atingir” (MPLA, 2003:35).

Outra meta será afirmar o respeito pelo princípio da especialidade, comum a todas as sociedades democráticas e Estados de direito, isto é, cada organização, seja ela qual for,

deverá estruturar-se e atuar de acordo com o seu objeto social, evitando, assim, a ação difusa sobre várias matérias, conducente à confusão e ao caos.

Ao serem analisados os processos de reformas em Angola, a observação parte de que eles têm arrastado consigo e provocado a reformulação de grande parte da legislação em vigor e, nesse domínio, uma atenção especial está sendo prestada à reforma do sistema judicial, desde os órgãos jurisdicionais e suas estruturas e serviços auxiliares, até aos serviços de Justiça, designadamente as conservatórias e notariados, como elementos considerados determinantes para o reforço das garantias dos direitos dos cidadãos. Outrossim, continua a ser implementada, também, a reforma do sistema fiscal para tornar mais justa, realista e objetiva a tributação dos cidadãos.

Agora, mais do que nunca, o MPLA se propõe materializar as suas novas aspirações, e dentre elas o novo projeto do cidadão angolano, transformado num ator social e motor das mudanças de sua sociedade, mas delega essas transformações, no sentido da formação do novo angolano, ao MPLA, que vai, segundo suas decisões do V Congresso, de fato:

continuar a ser o principal impulsionador das reformas e do aperfeiçoamento do sistema democrático, quer tomando iniciativas legislativas, quer promovendo debates ou outras formas de abordagem dos fenômenos sociais, políticos e econômicos, que permitam não apenas obter consensos, mas, sobretudo, convencer os cidadãos e muito particularmente os nossos militantes, sobre a razão das nossas opções. (MPLA, 2003:35).

Para que tais metas, preconizadas pelas opções do MPLA, sejam alcançadas, o Congresso orientou aos seus militantes que protagonizassem as iniciativas proferindo palestras e conferências sobre temas importantes “para os cidadãos e para os diferentes organismos” (MPLA, 2003:35), que foram efetivamente realizadas ao longo de 2004, e abarcaram assuntos respeitantes aos domínios cívico e comunitário, exortando que o referido trabalho não pare por aí, a fim de permitir ao MPLA

resgatar e consolidar o seu verdadeiro protagonismo na sociedade, não apenas como um Partido no poder, mas como um Partido capaz de produzir estratégias, implementar políticas e realizar ações que vão de encontro aos anseios e expectativas dos cidadãos (MPLA, 2003:36).

Finalmente, em função dos grandes desafios que se colocam em todos os países do Mundo para o Século XXI, unidos no espírito de Jomtiem, o MPLA reconhece a necessidade de uma Educação para o Renascimento de Angola e da África, na perspectiva do relançamento do processo de renovação dos Sistemas Educativos que repousam sobre infra-estruturas materiais e institucionais frágeis, vulneráveis aos riscos dos conflitos, ao alastramento da pobreza, às distorções do sistema econômico mundial, à severidade dos programas de ajustamento estrutural em condições excepcionalmente difíceis. Este reconhecimento significa, para o MPLA, uma oportunidade de estabelecer estratégias sólidas de desenvolvimento e caminhar com passos firmes, porque a educação deve e tem de constituir um processo que visa a preparar o cidadão angolano para as exigências da vida política econômica e social do seu país — uma qualidade que lhe foi negada não apenas pelo colonialismo, mas também pela prática nociva de políticas anti-africanas chegadas do exterior do Continente.

Concebe-se, hoje, que o sistema de educação tende à formação harmoniosa e integral do indivíduo com vistas à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso. A dinâmica do Sistema Educativo, traduzida essencialmente nos seus resultados e contributos para o processo de desenvolvimento do país, só pode ser convenientemente analisada através do seu relacionamento interativo, por um lado, com o quadro institucional em que se insere. E, por outro lado, com a identificação dos traços essenciais do processo de ensino — a aprendizagem e a formação — que favoreçam a consecução dos níveis de equidade, eficácia e qualidade pretendidos.

CONCLUSÃO

[...] no centro das atenções do Partido situa-se o homem como principal componente das forças produtivas que determinam o nosso desenvolvimento social e econômico. A política colonial portuguesa que durante séculos reinou no nosso país era caracterizada pela discriminação do povo angolano causando o obscurantismo e o retrocesso das forças produtivas. A maioria dos angolanos possuía à altura da independência nacional um nível de escolaridade inferior à instrução primária. A taxa de analfabetismo rondava os 85%. (MPLA. Relatório do CC ao II Congresso. Ed. Novembro, 1985. p. 48).

A proposta deste trabalho de demonstrar através de fontes documentais primárias alguns aspectos da tentativa de modernização de Angola, tendo por base a escolarização geral do país e a sua elevação para o nível de desenvolvimento sustentado foi marcado pelo período compreendido entre 1975 e 2005, do qual se evidenciou o carácter dinâmico desse momento de reorganização social, na representação dos ideais do marxismo-leninismo, que apontava entusiasticamente para o sentido da construção do socialismo científico sem passar pela etapa da construção do capitalismo.

Todavia, diante de um certo estado em consequência do próprio desenvolvimento econômico de Angola, o MPLA decidiu no seu Terceiro Congresso abrir a sociedade ao multipartidarismo. Para isto, retirou dos seus estatutos a expressão da condição de partido único no poder e adotou a ideologia do socialismo democrático, uma espécie de capitalismo mitigado, tornando-se um partido de massas e assumindo a sua natureza inicial (diversidade de correntes de opinião no seio do partido) voltando ao antigo princípio “partir das massas e chegar a elas”.

Terminou a guerra com vitória para o MPLA, para o Governo e para o Povo, todavia, as reformas continuaram. O resgate desse período se faz com Kajibanga, (2002), que discute os principais caminhos da reforma educacional abrangente e principalmente do ensino superior, considerado como o vetor do desenvolvimento da nação angolana. Essas mesmas

discussões são reforçadas por pensadores do calibre de um Lukoki (2004), Mazula (1995), Morais (1988), Pimenta (2004), Silva e Pinda Simão (1980) e Vieira (2003).

Alcançada a paz entre a guerrilha protagonizada pela (UNITA) e legalizado o sistema **multipartidário** parlamentar, o governo do MPLA decidiu implementar novas políticas educacionais adaptadas à nova realidade política nacional. No multipartidarismo as discussões tomaram rumos diferentes dos anteriores, a resistência de outros partidos ao projeto educacional do MPLA e do seu governo, tinha sido aprovado pela Assembléia Nacional (constituída por maioria de Deputados do MPLA).

A decisão sobre os mais diversos caminhos para a constituição do indivíduo, partindo para a idéia de que a formação não é e nem será simplesmente tarefa da escola formal, vários campos eram propostos nessa árdua atividade ao oferecer a educação não como complemento da escola formal (convencional), mas incorporada por um projeto pedagógico diferente.

Procurava-se a todo custo, por a termo o sistema oficial de ensino partidário (Escolas Superior e Provinciais do Partido) que se destinava a formar os quadros do Partido e do governo.

Lamentavelmente, abriu-se para a iniciativa privada a possibilidade de participar nas escolas de todos os níveis em parceria com o Estado para, supostamente, acelerar a generalização da escolarização das populações angolanas.

A paz que foi conseguida através de múltiplos sacrifícios humanos, permitiu aumentar os investimentos para a área da educação e o estabelecimento de parcerias com o exterior para a formação dos profissionais tanto da educação como dos setores mais importantes da economia nacional.

Mais tarde, a formação dos partidos políticos e a organização das massas populares que assumiram o papel fundamental na sociedade se tornaram a afirmação de mudanças não apenas na forma de pensamento, mas também na concepção de mundo que, até então afirmava o teocentrismo religioso dos invasores europeus, na educação e instrução pública.

A isto é possível juntar a conquista da independência, à resistência à Guerra Fria e os longos anos de luta interna, à busca constante da pacificação, à opção pela democracia e pela economia de mercado como uma das etapas do processo de libertação, a necessidade de reconstruir uma nação.

Assumindo a tese da democracia como valor universal, não mais de classe, e da economia de mercado por ser indispensável à construção de uma Angola livre e soberana, o MPLA atribuía relevância impar que o colocava no patamar dos estudos universitários para além dos pré-juízos e preconceitos ideológicos que muitas vezes atrapalham o pesquisador quando se debruça sobre a análise dos movimentos de libertação militarizados como os que ocorreram na América Latina, ignorando ou condenando a prática ou ações da guerrilha, mesmo quando estavam dadas as condições para o desenvolvimento da luta armada!

Uma estrutura semelhante de análise, só que desta vez em perspectiva de Sistema Nacional de Educacional, mostra o MPLA, no período entre 1975 e 1992, com uma proposta para cada um dos níveis e modalidades, destacando o impacto da guerra civil no sistema educacional. O quadro político-social, econômico e jurídico-cultural, relata quatro décadas de guerra civil que dilaceraram o país. Destaco também com muita ênfase, a questão das imigrações, configuradas nas fugas, êxodo e grandes movimentações internas de deslocamento de contingentes humanos significativos.

Finalmente a paz e seu significado para Angola e os angolanos, como reconstrução e reconciliação nacional, e também como oportunidade para pensar o futuro como um processo norteado pela atenção no sistema de ensino e a preocupação com a formação de quadros.

É interessante notar que todas essas análises e discussões ligadas às transformações sociais em Angola foram sempre realizadas em condições históricas bastante diferentes. Saliente-se, ainda, que a pedagogia embasada na realidade histórico-concreta da sociedade angolana foi formulada pelo movimento de libertação nacional, bastante influenciado pela pedagogia de Anton Makarenko, Bogdan Suchodolski e Ivan Pavlov.

Penso que a luta pela educação, atrelada à luta pela independência implementada pelo MPLA, apesar de todas as vicissitudes enfrentadas no período em estudo, registrou avanços no que respeita à inclusão e aumento da escolarização dos povos de Angola. Vale ressaltar, esses avanços são conseqüências da abolição dos processos de seleção para as escolas do ensino geral, para os institutos médios e pré-universitários e do vestibular para a universidade.

Paradoxalmente, é preciso registrar as dificuldades e os retrocessos noutros aspectos: diminuição da qualidade de ensino, reabertura da educação ao capital privado e (re) direcionamento dos objetivos da formação acadêmica profissional dos cidadãos angolanos para

a economia de mercado. A rigor, o país atrelou-se aos programas nacionais de reforma educativa, lavrados no “Programa Geral das Nações Unidas”, representada pelo UNICEF no denominado “Programa de Educação Pós-Conflito”, e, de forma lamentável reinstalou-se o processo seletivo (vestibular) para as universidades públicas e privadas.

Diante do histórico imbróglia – capitalismo ou socialismo – a discussão sobre a educação proposta e praticada pelo MPLA e ainda em movimento organizativo, não se esgota com esta pesquisa, mesmo porque seu objetivo específico é possibilitar ou fornecer subsídios para que outras pesquisas possam avançar para além dos pontos aqui abordados, dado que a dinâmica da realidade, certamente brindará os outros pesquisadores com novos fatos possibilitando que eles possam re-encaminhar a luta pela transformação de Angola num país soberano, livre, independente e socialista.

Contrariando a perspectiva de educação adotada em Angola, uma educação calçada no marxismo-leninismo, qualquer outro projeto pedagógico objetivará, em primeiro lugar, a descontextualização dos movimentos sociais produzidos por homens e mulheres angolanos vinculados por opção, isto é, pela luta de libertação do jugo imperialista colonialista; em segundo lugar, a despolitização e a desideologização da educação, evidenciando-se na pretensão de colocar o processo educacional para além dos interesses das classes sociais em conflitos.

Céptico diante do quotidiano de aparente homogeneidade, da suposta superação da luta de classes, do fim do projeto socialista e da exaustão do marxismo-leninismo como linha de ação revolucionária, faço duas questões:

(i) para que serve ou a quem serve a prática sistemática de uma educação supostamente despolitizada e desideologizada?

(ii) se os valores morais e sociais são produzidos por indivíduos concretos pertencentes a uma determinada classe social, para justificar sua situação social e econômica, seu poder e sua condição no mando do modo de produção, então como será possível educar crianças e adolescentes angolanos noutra axiologia e noutra ideologia diferente daquelas que interessam e ratificam o capitalismo como único caminho à construção de sociedades fundadas no mercado e na competição desumana entre homens e entre Nações?

Se estiver correto em minhas dúvidas, então parece ser impensável para a sociedade angolana o exercício de um projeto de educação nacional oficial perspectivando a

transformação da axiologia em curso nessa sociedade. Penso ser necessário, chamar a atenção para um simples fato: a educação ainda está circunscrita ao rol dos “aparelhos ideológicos do Estado”. E o capitalismo é a ordem fundacional de uma determinada sociedade, então a educação será capitalista. Entretanto, nada impede que as contradições sociais invadindo o espaço escolar, a educação possa ser também pensada como um forte coadjuvante da transformação dos meios de produção em propriedade coletiva.

Certamente, dirão que esta é uma perspectiva de análise à moda antiga, portanto, inadequada às sociedades contemporâneas ou a nova ordem mundial, sob o domínio do capitalismo anglo-saxônico, e da qual Angola não pode e não se furtar de participar. Pode ser! Contudo, o meu pensar foi construído sobre pressupostos concretos e sólidos - homens e mulheres trabalhando duro para manter os ideais socialistas fundados na luta pela construção de uma república socialista - ou, com outras palavras, minhas certezas foram edificadas sobre bases paradigmáticas estruturais concretas ainda não demudadas.

Quero dizer que o marxismo-leninismo não parte do sujeito abstrato, pensado, imaginado, uma espécie de mônada retirada para o interior de si mesmo, mas, de pressupostos não arbitrários, reais e sobre os quais, como apontavam Marx e Engels (1979. p. 26)

não se pode fazer abstrações a não ser na imaginação. São indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas, como as produzidas por sua própria ação. Estes pressupostos são, pois, verificáveis por via puramente empírica.

Não se deve esquecer que o marxismo-leninismo foi utilizado como suporte teórico do projeto de educação elaborado pelo MPLA porque ela está originariamente estruturada para a superação de um determinado estágio de sociedade no qual o homem que oprime e escraviza outro homem. Neste sentido, o marxismo-leninismo parece ser a melhor alternativa política à superação da sociedade capitalista - fundamento inequívoco da miséria humana em escala mundial.

Penso que a contribuição de Marx, Engels e Lenin ao processo de formação do homem angolano representa o contraponto crítico-histórico ao desenvolvimento científico-tecnológico capitalista que querem impor a todos os povos do Planeta, que, segundo Florestan Fernandes (1990, p. 165) tem como "frutos podres a escravização de milhões de seres humanos encurralados entre a produção da riqueza, da cultura e do poder".

Se por um lado, o modelo de sociedade vigente em Angola até meados dos anos 70 do século XX, anunciava o capitalismo como superação de um modelo tribalista, por outro lado, o capitalismo tinha sido prejulgado enquanto vale de lágrimas, onde a miséria e a indignação compõem o paroxismo da barbárie moderna. Na contra mão do capitalismo, o MPLA encarnava a busca pela liberdade e pela independência, enfim, a busca pela superação histórica do reino das necessidades pelo reino da liberdade e da igualdade entre todos os homens e todas as mulheres do Planeta.

Neste sentido, seguindo a trilha deixada por Marx (1989, p. 78), grafada nos “Manuscritos de 1844”, penso que tarefa imediata da educação “que está a serviço da história, é desmascarar a auto alienação do ser humano”.

A educação para a revolução ou a formação do homem e da mulher angolanos para combater os colonizadores, isto é, uma educação capaz de se transformar em força material ao penetrar a consciência das massas escravizadas, não pode prosperar se nela não se admite, como refere Marx (1989, p. 28, 36-37), que a formação dos indivíduos.

Coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (...) os homens são os produtores de suas representações, de suas idéias etc. (...) A consciência jamais pode outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real.

Não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, (...) dos homens pensados, imaginados e representados (...) ; parte-se dos homens reais e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida.

Neste sentido, o processo de libertação dos povos angolanos, conjugada com sua emancipação intelectual, não poderá ocorrer se o conjunto de *formas ideológicas* - jurídicas, políticas, religiosas, artísticas e filosóficas -, construídas sobre a base econômica das sociedades e com as quais, e somente com elas, os homens podem tomar ciência e consciência das contradições sociais e materiais de sua sociedade levando-as às últimas conseqüências.

A ausência do conhecimento sobre o marxismo-leninismo, a meu juízo, faz com que não entendamos porque “a anatomia da sociedade civil deve ser procurada na economia política” (MARX, 1989, p. 24).

Essa ausência é o fator determinante da não compreensão sobre o desenvolvimento de determinadas sociedades, que pode ser resumido da seguinte maneira:

Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas (...) relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral (MARX, 1989, p. 24).

Neste sentido, o projeto de educação proposto pelo MPLA, apontava a necessidade de apropriação da teoria do conhecimento marxista-leninista como condição essencial para romper os obstáculos gnoseológicos / práticos que mantinham os angolanos na mais perversa escravização colonial, e ao mesmo tempo abria novas perspectivas para que eles se apoderassem do próprio destino e empreendessem a construção de uma nova formação sócio-econômica: a sociedade socialista.

Ao falar de emancipação dos povos angolanos, os educadores do MPLA o faziam para demonstrar que o escravismo e o colonialismo não deveriam ser tratados como naturalmente existentes, mas deveriam ser compreendidos como formações históricas artificiais que primavam e radicavam na exploração dos povos angolanos por uma minoria estrangeira. A pobreza material e o atraso social dos povos angolanos, precisavam ser estudados e compreendidos, no transcurso da história, como resultado do desenvolvimento das sociedades classistas - do escravismo ao capitalismo-.

Sobre a situação não apenas do povo angolano, mas sobretudo dos povos que sofreram séculos de escravização, penso como Marx (1982b, p. 757) e afirmo que se esses eles continuam pobres, apenas menos pobres, produzindo um aumento embriagador de riquezas e poder para suas respectivas classes dominantes, e não se modificou sua pobreza relativa e absoluta, terá sido porque os extremos da pobreza, da miséria e da indigência não diminuíram, aumentaram, por terem aumentado os extremos da riqueza.

A formação pedagógica do povo angolano logo imediatamente a revolução, estava montada na certeza de que apenas a *revolução* possibilitaria varrer a podridão do velho sistema colonial. A revolução era considerada como instrumento cirúrgico indispensável ao desmonte dos grupos que controlavam a economia e a política no país angolano.

A *revolução* conduzida pelo MPLA era compreendida como porta de acesso à construção de uma sociedade sobre novas bases, uma sociedade socialista- etapa primeira da sociedade comunista, distinguida de todas as outras

pele fato de que submete os fundamentos de todas as relações de produção e de intercâmbio anteriores (...), o comunismo é precisamente a base real para tornar impossível tudo o que existe independentemente dos indivíduos, na medida em que o existente nada mais é do que o produto do intercâmbio anterior dos próprios indivíduos” (MARX e ENGELS, 1979, p. 110).

Era a *revolução* e não o trabalho-alienado, o fator de mediação entre o indivíduo e a coletividade livres e independentes do colonialismo secular. A rigor, era a *revolução*, e não o trabalho-alienado, o instrumental capaz de fazer os povos angolanos acessar o acervo cultural produzido e acumulado historicamente, sem o qual a sua humanização e, obviamente, a construção da cidadania seriam apenas engodo retórico de inescrupulosos colonizadores.

Para desfetichizar a categoria trabalho enquanto redenção dos homens e mulheres, o trabalho que enriquecia e ainda enriquece os imperialistas de todas as bandeiras, faço uso das seguintes palavras Marx (1989, p. 108-109):

O trabalho em si, não só nas presentes condições, mas universalmente, na medida em que a sua finalidade se resume ao aumento da riqueza, é pernicioso e deletério. (...) Na situação progressiva da sociedade, no entanto, o declínio e o empobrecimento do trabalhador é o produto do seu próprio trabalho e da riqueza por ele produzida. Por conseguinte, a miséria emerge constantemente da *essência* do trabalho hodierno. A mais opulenta condição da sociedade (...) é uma situação de miséria estacionária para os trabalhadores.

Os trabalhadores angolanos, sob a lógica crítica do marxismo-leninismo, eram concebidos pelos colonizadores portugueses como simples animais de carga cujas necessidades se limitavam estritamente a necessidades fisiológicas ou corporais. Mantidas as condições

impostas pelo processo colonialista o trabalho era, e a investigação confirmou, prejudicial tanto para o intelecto como para o corpo.

Nesta perspectiva, o trabalho não deveria ser visto pelos trabalhadores angolanos como parte indissociável de sua natureza, mas como algo que lhe *era exterior*, algo que o atormentava e desumanizava. Portanto, como escreve Marx (1989, p. 163), o trabalhador

não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é *trabalho forçado*. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades.

Gostaria de dizer ainda que o marxismo-leninismo, concepção do processo histórico nos seus movimentos contraditórios, coloca o problema da *libertação econômica*, mas também coloca de forma decisiva a *emancipação intelectual* dos povos angolanos como condição *sine qua non* à erradicação dos elementos místicos, míticos e alegóricos que ainda se configuram como problemas à construção de uma ordem social, política e econômica que liberta os homens e mulheres de Angola do jugo imperialista.

Para concluir, entendo que a crise mundial obriga o pesquisador a redobrar sua atenção para com a obra de Marx, Engels e Lênin, pois a negligência ou a falta da teoria marxista-leninista nega aos intelectuais e militantes revolucionários do mundo inteiro o direito de existência e condena-os inevitavelmente à bancarrota política.

A educação marxista-leninista se contrapõe a quaisquer fórmulas abstratas e quaisquer receitas doutrinárias, eis que o militante precisa, em primeiro lugar, redobrar sua atenção para com luta internacionalista da classe operária que se expande e faz renascer a consciência crítica dessa luta; e, em segundo lugar, compreender que no decorrer das crises do capitalismo, mais agudas e mais freqüentes, meios e procedimentos novos e diversificados de defesa e ataque são engendrados antecipando a queda final do capitalismo.

Para finalizar, penso que o Projeto de transformação e desenvolvimento social de Angola, voltado para a superação do estágio de escravismo colonial pelo modo de produção socialista, eis que a sociedade angolana tinha diante de si a possibilidade de saltar a etapa

capitalista, um verdadeiro salto de qualidade onde todas as instituições políticas da etapa anterior tornar-se-iam propriedades do povo angolano e o novo Estado – sob o comando o MPLA – seria o responsável por pela formação da consciência socialista angolana.

Todavia, em decorrência da queda da ex-União Soviética e do esfacelamento do bloco socialista e, obviamente, o fortalecimento do capitalismo em âmbito mundial, o desenvolvimento social e econômico de Angola, caracterizado por sua independência política e econômica, demonstra aparentemente de forma irretorquível que está a se desviar do rumo originário – cujo objetivo era a edificação do socialismo – indo ao encontro do capitalismo posto como destino inexorável de todas as Nações do planeta.

BIBLIOGRAFIA

ACORDO MISSIONÁRIO entre a Santa Fé e a República Portuguesa. In: HASTINGS, Adrian. Wiriyamu. Porto: Afrontamento, 1974, pp. 106-111.

AGOSTINHO NETO, António. Ainda o meu sonho (discurso sobre a cultura nacional). Luanda, Ed. UEA, 1985a.

_____ Discurso de inauguração I de uma exposição de obras de arte. Edição trimestral N.ºs. 2, 3: DIP-CC MPLA Dez/Jan/Março 1979a, Pág.167. 151

_____ Discurso proferido aos trabalhadores no ato Central do 1º de Maio. Edição semestral: DIP-CC MPLA Abril/Setembro 1997. 4 vol. pp. 15-20.

_____ Discurso proferido durante a recepção oferecida ao Secretário Geral da ONU a Angola. Edição semestral 4 vol.: DIP-CC MPLA Abril/Setembro 1979b. Pág. 49-52.

_____ Discurso proferido no Bairro do Golfo, aos 17/12/78. Edição semestral: 3 Vol. DIP-CC MPLA Dez/78-Jan/Mar 1979c. Pág. 29-41.

_____ Discurso proferido no Batalhão do Regimento Presidencial de Maio, aos 01/07/78. Edições trimestral: DIP-CC MPLA Junho/Agosto/Setembro 1978. p. 23.

_____ Discurso proferido no Comício em Calandula-Malange. Edição trimestral, número 4. 1997a.

_____ Discursos políticos escolhidos. Luanda - Angola: Edições DIP do MPLA, 1985b.

_____ Náusea/ o artista conto/ desenho. Lisboa Ed. 70, 1970.

_____ Pág. 15-20. Discurso proferido no Batalhão do Regimento Presidencial, 1/07/78. Edição trimestral: DIP-CC MPLA Junho/ Agosto 1978.

_____ Sagrada Esperanças (poesias) Luanda, Ed. DIP, 1981.

_____ Textos escolhidos (Coletânea). Luanda, Ed. DIP: Luanda, 1985c.

_____ Ainda o meu Sonho, União dos Escritores Angolanos, ed. DIP do MPLA, 1980a, pág 16.

_____ Discurso proferido na recepção oferecida ao Secretário Geral da ONU em Angola. Edição semestral: 4 vol. DIP-CC MPLA Abril/Setembro 1997b. pp. 49-52.

_____ Tudo pelo Povo, tudo pela independência, tudo pelo socialismo. Edições Novembro, ed. DIP do MPLA, 1980b.

ALBUQUERQUE, Joaquim Mouzinho de. Providencias publicadas pelo Comissário Régio na Província de Moçambique, de 1 de Dezembro de 1896 a 18 de Novembro de 1897. Lisboa, Imprensa Nacional, 1898.

ALENCASTRO, Luiz F. O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul. Porto Alegre: Suliria, 1984.

ANDRÉ, Antônio Miguel. Os meninos de Rua em Angola. Tese de Doutorado defendida na Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas/SP 2004:22

ANDREFF, Wladimir (1990) Les Multinationales, Paris; La Découverte. (1995) Les Multinationales Globales, Paris; La Découverte, (trad. Porto Multinacionais Globais, Bauru, São Paulo; Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2000.

Angola Hoje. Revista da Embaixada da República de Angola. Gráfica: Primícia e Editora LTDA. Edição Especial Janeiro 2005:7

ANGOP. Agência de Imprensa Angola Press. Órgão de Imprensa do Governo Angolano, 2004.

ARAÚJO, A. C. Aspeto do desenvolvimento econômico e social de Angola. Centro de Estudos de Serviço Social e de Desenvolvimento Comunitário, Lisboa, 1964.

ARON, Raymond Paix et Guerre entre les Nations, Paris Éditions Calmann-Lévy, (trad. porto Paz e Guerra entre as Nações, Brasília; Editora da Universidade de Brasília) (1967) Penser la Guerre, C/ausewit_ 2 vols., Paris; Éditions Gallimard, trad. Porto Pensar a Guerra, Clausewit_ 2 vols., vol. I (A Era Européia); vol. II (A Era Planetária. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, (1986) 1967 p. 32.

ARRIAGA Kaúlza de. O Estado Novo de Oliveira Salazar. Lisboa: Publicações Fundação Oliveira Salazar, 1997, p. 17.

ATO COLONIAL. Bases Orgânicas da Administração Colonial (Decreto nº. 12.421, de 2 de Outubro de 1926). In Victor Kajibanga. A alma Sociológica na Ensaística de Mário Pinto de Andrade: Uma introdução ao Estudo da Vida e Obra do Primeiro Sociólogo Angolano. Instituto Nacional das Indústrias Culturais (INIC), Luanda, 2000:85.

AVEIRO, Jorge Fernando Hermida. Tese de Doutorado defendida na UNICAMP, 2002.

BALANDIER, Georges. Antropologia Política. 2ª ed. trad. Rodrigues Martins. Lisboa: Presença, 1987.

BELCHIOR, Manuel Dias. “Evolução Política do Ensino em Moçambique»” In: Moçambique: Curso de Extensão Universitária- Ano Lectivo de 1964-1965. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina da Universidade Técnica de Lisboa, 1965, pp. 637-674.

BETTENCOURT, Ana Maria e SANTOS, Maria Emília. Papel da escola na Formação Democrática dos Alunos. In Política Educacional num contexto de crise de transformação social, Lisboa; Moraes Editores/Instituto de Estudos para o desenvolvimento, 1981p. 37.

BOLETIM OFICIAL do governo geral da província de Angola. Luanda, , v. 1, set., Semanal. 1964.

BOLETIM DO MILITANTE nº 116, Ano IV. Edição do Departamento de Educação Política e Ideológica do MPLA-Partido do Trabalho. Gráfica Popular – UEE, Luanda-Angola 1981:3

_____ Edição mensal do D.E.P.I –Departamento de Educação Política e Ideológica do MPLA, Maio de 1977: 3

BONDO, Pedro F. M. “A Situação Curricular na U.A.N.” A Reforma Curricular a UAN: Seus Pressupostos Básicos e Possibilidades. Edições Kulonga; Revista do ISCED/Luanda, Angola, 2004.

BOTTOMORE, Tom (Editor). Dicionário do pensamento marxista. Org. Ed. brasileira: Guimarães, António Monteiro. Rio de Janeiro, Zahar, 1988:242

BOURDIEU, Pierre. O Desencantamento do Mundo. São Paulo Ed. Perspectiva S.A, 1979.

BOXER. Da idealização da Frelimo à compreensão da História de Moçambique . Lisboa: Edições 70,1986: 29-52 .

CAETANO, Marcelo: Tradições, Princípios e Métodos da Colonização (1951)

_____ Tradições, Princípios e Métodos da Colonização: Coimbra Editora, (1951:250)

CARDOSO, Boaventura. A morte do velho Kipacaça. Luanda, Ed. UEA, 1987.

CARVALHO Paulo de. Angola: Estrutura Social da Sociedade Colonial, Kulonga 2, (2003) pp. 73-92.

_____ Struktura spolecla spoleczenstwa kolonialnego Angoli. Varsóvia: Instituto de Sociologia da Universidade de Varsóvia.1991:82.

CARVALHO, Roberto. Com a força do tempo. Luanda, Ed. INALD 1952.

CASTELLS, M. The University System: Engine of Development in the new World Economy, Ed. Revitalizing Higher Education 1996.

CHAUÍ, Marilena. O que é a Ideologia. 27ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____ Cultura e democracia: o Discurso competente e Outras Falas. 5ª ed. São Paulo: CORTEZ/ Autores Associados, 1990.

CHIVELA, David. Avaliação Reforma e Desenvolvimento Curricular; Publicações INIDE, Luanda-Angola, 1986 pp. 21-28,

CÓDIGO DE TRABALHO DOS INDÍGENAS. In Victor Kajibanga. A alma Sociológica na Ensaística de Mário Pinto de Andrade: Uma introdução ao Estudo da Vida e Obra do Primeiro Sociólogo Angolano. Instituto Nacional das Indústrias Culturais (INIC), Luanda, 2000:85.

CONCORDATA entre a Santa Sé e a República Portuguesa. In: HASTINGS, Adrian. Wiryiamu. Porto: Afrontamento, 1974, pp.103-105.

CONSTITUIÇÃO de 1978 da República Popular de Angola. Luanda, 1978.

CORMARY, Henri. (s.d.) (org.) Dicionário de Pedagogia, Lisboa; Editorial Verbo. 150:33

Decreto Executivo nº 60/01 (Estatuto Orgânico da UAN) Ministério da Educação. Imprensa Nacional de Angola, 2001.

Decreto-Lei nº 2/01 (Normas do Subsistema de Ensino Superior), Decreto-Lei nº 35/01 (Estatuto das Instituições do Ensino Superior) e o Decreto executivo nº 60/01 (Estatuto Orgânico da UAN).Diário da República, 1ª Série, n.º 26” Imprensa Nacional de Angola, (pp. 73-95

Decreto-Lei nº 35/01 (Estatuto das Instituições do Ensino Superior), Imprensa Nacional de Angola, 2001.

DELORS, J. e OUTROS (1996) «Educação um Tesouro a Descobrir, Relatório», in UNESCO, Lisboa: Ed. Asa.

DIÁRIO DA REPÚBLICA Nº. 25 1ª Série - Lei Nº. 4 da nacionalização do ensino, de 9 de Dezembro de 1975, do Conselho da Revolução.

_____ Lei Nº. 4 da nacionalização do ensino, de 9 de Dezembro de 1975 do Conselho da Revolução. Diário da República Nº. 25, 1ª Série de 1975.

_____ Nº. 45, Resolução do Conselho de Ministros de Angola nº 6/83 e o Decreto nº 18/86.

_____ Nº. 65, LBSE - Lei de bases do sistema educacional. Imprensa Nacional, Angola 2001:82

DIÁRIO OFICIAL (Diploma Legislativo) nº 128, de 17 de maio de 1930, Art. 7º

DIAS, António Augusto. Benguela. Coleção Cadernos Coloniais, v. 43. Lisboa: Editorial Cosmos, 1940/ Reedições em Editores, 1981. Expansão Portuguesa – Vol. II: A Expansão Quatrocentista Lisboa: Estampa, 1998.

DILOLWA, Carlos Rocha. CONTRIBUIÇÃO À HISTÓRIA ECONÓMICA DE ANGOLA. O. E. Imprensa Nacional de Angola, 1978.

DIREÇÃO dos Serviços de Estatística: Informações Estatísticas de; 1ª Edição da Direção dos Serviços de Estatística, Luanda-Angola, 1974. p.12. 2ª Edição 1980.

DPSE - (Direcção Provincial dos Serviços de Estatística), Informações Estatísticas 1973, Luanda, 1974.

_____ Direcção Provincial dos Serviços de Estatística, Informações Estatísticas 1972 , Luanda, 1973.

_____ Direcção Provincial dos Serviços de Estatística. Estatísticas da Educação: Anos escolares 1962/63 a 1972/73, Luanda, 1980:77

DSIP - Direcção dos Serviços de Instrução Pública. Boletim do Ensino da colónia de Angola, 1, Luanda, 1931.

DUFFY, J. Portugal in África. Harmondsworth: Penguin, 1962.

DURKHEIM, Émile. Educação Sociologia e Moral; Rés Editora, Lisboa 1984 A edição póstuma: 1922, tradução de Lourenço Filho, São Paulo, Edições Melhoramentos, Biblioteca de Educação.

EDUARDO DOS SANTOS, José. Discurso proferido, na Cerimónia de Abertura do I Congresso da OMA aos 02/03/83. Edições Novembro Luanda-Angola 1984.

_____ Discurso feito na recepção de estudantes angolanos em Cuba em 23 de Setembro, publicado no B.M. nº 116, Ano IV. Edição do Departamento de Educação Política e Ideológica do MPLA-Partido do Trabalho. Gráfica Popular – UEE, Luanda-Angola 1981:4(1).

_____. In Embaixada de ANGOLA. “O Longo Caminho para a Paz 1975-2002”. Revista da Embaixada de Angola na República Federativa do Brasil. Primícia Gráfica e Editora LTDA, Brasil, 2004.

_____ Discurso feito na VII Sessão ordinária da II Legislatura da Assembléia do Povo. Angola: Editorial Vanguarda, 1990.

_____ Discurso proferido na Reunião do Comité Central do MPLA aos 16/02/96. Edição Imprensa Nacional, 1997.

_____. Discurso proferido na Sessão de Abertura do II Congresso do MPLA aos 06/12/79. Edição Imprensa Nacional, 1997.

_____. Discurso proferido na XXI Cimeira do Movimento dos Países Não Alinhados, em Durban, África do Sul. J.A., edição de 4 de Setembro de 1998.

_____ Discurso proferido no Ato Central das comemorações do Dia do Herói Nacional no Kunene, aos 17/09/98. Edição de 18/09/98.

_____ Mensagem de Ano Novo. Edições Novembro: Angola, 1988.

_____ Mensagem enviada à Associação dos Economistas Angolanos, quando do encerramento das jornadas sobre a Economia de Angola. JA, edição de 6 de Setembro de 1998.

_____ Mensagem na abertura da sessão plenária da Assembleia Nacional de Angola. In ANGOP, edição de Fevereiro de 2004:01

ENES, António José. O trabalho dos indígenas e o Código Agrícola. Antologia Colonial portuguesa. Lisboa, Agencias Geral das Colónias 1899:297

ENGELS, fredrich. - A origem da família, da propriedade privada e o Estado. Moscou: ed. Progresso , 1982

FERNANDES, F. *A transição prolongada*. São Paulo :Cortez,1990.

FRANÇA, Arnaldo. A Cultura na problemática da Libertação Nacional e do Desenvolvimento, à luz do Pensamento político de Amílcar Cabral. Raízes (Praia), 1977: 162-163)

FREIRE A. M. A. Guimarães. A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe – São Paulo; Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, Moacir. Educação e Poder: introdução e Pedagogia de Conflito. 5ª ed. São Paulo, Cortez/ Autores Associados, 1984.

GALLO, Donato. Antropologia e Colonialismo: o saber Português. Lisboa:Educadores Reunidos/Heptágono, 1988.

GASPERINNI, Lavínia. Direction Culturelle, Éducation et Developpement au Mozambique. In Revue Tiers-Monde, (97) 1984 págs 37-204.

GIDDENS, Anthony (1999) Runawqy World. How Globalization is Reshaping our Lives, Londres; Profile Books, (ver trad. porto O Mundo na Era da Globalização, Lisboa, Editorial Presença, 2000.

GOMES, Candido. A educação em Perspectiva Sociológica. São Paulo: EPU, 1985.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 10ª ed., 1995 p. 4.

HISTÓRIA Geral de Angola. Argélia: Edições Afrontamento, 1965.

ISCSPUS. *A instrução pública na colônia de Moçambique*. Curso de extensão universitária, ano letivo de 1964-1965. Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina (ISCPU). Lisboa: Livraria Rodrigues, 1965.

Jornal de Angola Ano 5 | Edição On-line nº 1369 | Quinta, 2 de Dezembro de 2004 |

JÚNIOR, Manuel Nunes. *O MODELO DE PROGRAMAÇÃO FINANCEIRA DO FMI, Implicações para o crescimento econômico de longo prazo dos países da África subsahariana*; Edições Kulonga, Dossier 2, ISCED-LUANDA, 2003.

KAJIBANGA, Víctor. *Introdução ao Dossier sobre a Reforma Curricular*: Luanda: Edições Kulonga. Dossiê do Instituto Superior de Ciência da Educação de Luanda-Angola, 2002.

KIMMERLE, Heinz. “Art and Philosophy in the Development of Sub-Saharan Africa” *International sociology*, June 1992.

LARA, Lúcio. *Itinerário do MPLA através de documentos e anotações: um amplo movimento*. Luanda, 1997.

LEFÉBVRE, H. *A vida quotidiana no mundo moderno*. Lisboa : Ulisséia, 1968.

_____ *Critique de l'avié Quotidiene III: De la modernité au modernisme (Pour ene métaphilosophie du Quotidiene)*. Paris: Arché, 1981.

Lei Constitucional proclamada a 11 de Novembro de 1975

LEITE, Carlinda e SILVA, D. F. *Modelos de Ensino – Reflectir para Mudar*. In *Manual do Formador – Teoria e Desenvolvimento do Currículo – Animação Pedagógica*; Edição do M.E-GETAP: Porto, 1991:5.

LÊNIN Vladimir I.. *Obras escolhidas*. Lisboa: Edições Progresso, 1981 vols. 1 , 2 e 3.

_____ *Contra el dogmatismo y el sectarismo en el movimiento obrero*. Moscú : Progreso, s.d.

_____ *V. I. Materialismo e empiriocriticismo*. São Paulo : Mandacaru, 1990.

LENIN, V. I. *Obras completas, em cinqüenta e cinco tomos*. Tomo 1. 55ª Edicion. Moscú : Progreso, 1981

_____. *Obras Completas, em cinqüenta e cinco tomos. Tomo 38. 55ª Edición. Moscú : Progreso, 1984.*

LIMA, J.J.L. (s/d) Descobrimento e posse do Reino do Congo pelos portugueses no século XV, sua conquista por as nossas armas no século XVI, e sucessos subsequentes até o começo do século XVII, in *Anais Marítimos e Coloniais*, nº 3, 5ª sr.

LIMA, Mesquita de. *Os kyaka de Angola*. Luanda: Távola Redonda, 1988.

LUKOKI, Ambrósio. *Os Desafios da Consolidação da Paz e da Reconstrução Nacional*. 1º Encontro de Quadros Angolanos na Diáspora: www/angolanosnadiaspora.com - 2004.

MAATHAI, Wangari. Um olhar a partir do capim. In T. Wakeford e M. Walters (orgs) *Ciência sobre a Terra*, Edições Terramar; Lisboa, 1998:13.

MACHEL, Samora Moisés. *Educar O Homem Para Vencer a Guerra, Criar uma Sociedade Nova para desenvolver a Pátria: Mensagem na II Conferência do Departamento de Educação e Cultura*. FRELIMO, 1970.

MALTEZ, José Adelino. *Globalização: os Novos Ventos da História*; Edições Kulonga Revista nº 2 das Ciências da Educação e Estudos Multidisciplinares do ISCED/Luanda Angola, 2003 pp. 97 a 113.

MALHEIROS, Mário. *Relatório do MEC/GSE*, imprensa nacional de Angola, 1980.

MANUAL DE ALFABETIZAÇÃO. Departamento de Educação e Cultura do MPLA, 1977 p. 01

MARTINS, J. P de Oliveira. *O Brasil e as colônias portuguesas*. 5ªed. Lisboa: Livraria Editora ZAMPARONI, 1920. pp. 24/284/285.

MARTINS, J. V. *Contos dos Quiocos*, Museu do Dundo, Subsídios para a história, arqueologia e etnografia dos povos de Lunda. Publicações culturais, 83. Lisboa, 1992.

MARX, K. & ENGELS, F. *Obras Escolhidas III*. São Paulo: Alfa-Omega, s/d.

_____ “Capital Constante e Capital Variável”. In: *O Capital*. Livro Primeiro, Vol 1. Trad. de Régis Barbosa e Flavio R. Kothe. 3ª ed. São Paulo: Nova Cultura, 1988, p. 157/64. Coleção Os Economistas.

_____ “O 18 de Brúmario de Luís Bonaparte”. Trad. de Leandro Konder. In: *Os Pensadores*. São Paulo, :Nova Cultural, 1987, 1/25.

_____ *A ideologia alemã*, São Paulo: Editora Moraes LTDA, 1984. pp.43- 44.

_____. A Miséria da Filosofia. 5ª ed. Trad. de José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985.

_____ Manifesto do Partido Comunista. Trad. de Marco Aurélio Nogueira e Leandro Konder. Petrópolis: Vozes, 1988.

_____ O Capital: Crítica da Economia Política. Trad. de Regis Barbosa e Flavio R. Kothe. 3ª ed. São Paulo: Nova Cultural,

_____ *A ideologia alemã I*. São Paulo : Ciências Humanas, 1979.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo : Martins Fontes, 1983.

_____ *Manuscritos econômicos - filosóficos*. Lisboa : Edições 70, 1989.

_____ *O capital, livro, 1, volume 2*. São Paulo : Editora Difel, 1982b.

_____ Manuscritos econômicos e Filosóficos de 1844. São Paulo, Abril Cultural, 1978:170

MAZULA, Brasão. Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985. Maputo: Edições Afrontamento/ Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1995.

_____ Introdução ao estudo da sociedade tradicional em Moçambique. Maputo: Ministério da Educação e Cultura, 1979. (Mímeo).

MEC – Ministério da Educação e Cultura – Relatório da Comissão Nacional do Plano, Imprensa Nacional de Angola, 1984 p.18.

_____ Ministério da Educação e Cultura. Estatística da Educação» (1980) Luanda; Instituto Nacional de Estatística.

_____ - Ministério da Educação e Cultura. Gabinete de Estudos Sociais. Relatório de Atividades, 1980: pp. 24-25.

_____ - Ministério da Educação, Gabinete de Estudos para o diagnóstico, Etapa diagnóstica, Luanda; 1986.

_____ - Ministério da Educação. Reformulação do sistema de educação e ensino. Luanda: Ed. Gabinete de Estudo, Plano e Projeto, 1990.

_____ - Ministério da Educação. Relatório de Balanço do Trabalho Realizado pelo Grupo de Diagnóstico do MED da República Popular de Angola e Técnicos da República de Cuba, Luanda, 1981.

_____ - Ministério da Educação. Educação para Todos. O Desafio do Século Vinte e um – Análise, Perspectivas e Estratégias para a Reformulação do Sistema de Educação de Base na República de Angola (Mesa Redonda sobre a Educação para Todos), Luanda, 1991.

MED - Ministério da Educação PROJETO ANGOLA. Mesa Redonda sobre Educação para Todos. O desafio para o século XXI. Luanda, Angola, 1991.

_____ - Ministério da Educação. PROJETO ANGOLA. Exame Sectorial da Educação. Documento de trabalho. Luanda, Angola, 1992.

_____ - Ministério da Educação. Relatório-balanço do trabalho realizado pelo grupo de prognóstico do Ministério da Educação da RPA. Março a junho de 1986. Etapa diagnóstica. Luanda, Angola, 1986.

_____ - Ministério da Educação. World List of Universities and Other Institutions of Higher Education, UNESCO, Information Centre on Higher Education, 2002.

_____ - Ministério da Educação PROJETO ANGOLA. 89/018 PNUD, 1993.

_____ - Ministério da Educação PROJETO ANGOLA. Relatório de Balanço. Edições INA. Luanda, Angola, 2001.

_____ - Ministério da Educação Relatório do Departamento de Quadros do Ministério da Educação. Documento de trabalho. Luanda, Angola, 1990.

_____ - Ministério da Educação. Relatório da Reunião de Peritos, organizada em Port-au-Prince, Haiti, de 31 de janeiro a 4 de fevereiro de 1978. Lisboa: Edições 70, 1979.

MEMMI, Albert. Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador. Trad. de Roland Corbisier & Marize Pinto Coelho, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

MENDES, Afonso. O trabalho assalariado em Angola. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina, 1966.

MENEZES, Solival. Mamma Angola: Sociedade e “Economia de um País Nascente; São Paulo: Edusp. 2000.

MODANG Ministério do Planeamento, 2001, p.130

MONTEIRO, Ramiro Ladeiro. A família nos Muceques de Luanda, 2ª edição, Luanda; Junta de Acção Social no Trabalho de Angola, 1973:44

MORAIS, Júlio Artur de. (1973) "Ecological Conditions of Social Change in the Central Highlands of Angola", in: Franz-Wilhelm (org.), Social Change in Angola, Munique: Weltforum Verlag, pp. 93-109.

MORIN, Edgar (1981) Pour Sortir du XXeme Siecle, Paris; Nathan. (1993) Tem Patrie, Paris; Le Seuil, (há uma trad. port., Terra Pátria, Lisboa; Instituto Piaget, (com KERN, Anne Brigitte) (1994) La Complexité Humaine, Paris; Flammarion. (1997) Une Politique de Civilization, Paris; Arléa, (com NAIR, Sami).

_____. O paradigma perdido. A natureza Humana, Mem-Martins; Publicações Europa-América, 1973:151-.

MPLA A Importância do Marxismo-Leninismo na Educação Ideológica do Povo, Luanda, DIP, 1978.

_____. Reflexos sobre o Estudo das Línguas Nacionais, Imprensa Nacional, Luanda-Angola. 1979

_____. A Importância do Marxismo-Leninismo na Educação Ideológica do Povo Luanda, DIP, 1978.

_____. A Teoria marxista-leninista Manual de bolso, Luanda, DEPII, 1977a.

_____. Constitucional moderna para um Estado Democrático de Direito. Luanda, DIP, 1998.

_____. Documentos da I Conferência Nacional do Partido. Angola: Edições D.I.P Luanda, 1987.

_____. Estatutos e Programa, aprovados pelo I Congresso de MPLA-PT. (1977b) Benguela-Angola: Tipografia do D.O.R, 1978.

_____. Estatutos e Programa. Execução Gráfica Lito-Tipo, Lda. Luanda, 1991.

_____. IV Congresso do MPLA realizado em Dezembro. Edições DEPII do CC Angola, 1998.

_____. Moção de Estratégia. Edição Novembro. Edições SOPOL Luanda, 2003.

_____. Negritude: usos e sentidos. São Paulo: Ática. Série "Princípios", nº 40, 1986.

_____. O MPLA e os desafios do século XXI. Edição do Secretariado do Bureau Político Gráfica: SOPOL, SARL, Luanda, Angola, 1999.

_____. MPLA. Orientações fundamentais para o desenvolvimento econômico-social no período de 1981-1985. Angola: Edição do Secretariado do Comitê Central, Imprensa Nacional de Angola, 1981.

_____. Orientações Fundamentais para o Desenvolvimento Econômico-Social da República Popular de Angola no período de 1978/1980, Luanda, I.N.A. 1978.

_____ Orientações Fundamentais para o Desenvolvimento Económico-Social da República Popular de Angola no período de 1978/1980, Luanda, I.N.A. 1978.

_____. Programa e Estatutos, aprovados pelo II Congresso de 1985. Benguela-Angola: Tipografia do D.O.R, 1986.

_____ Reflexos sobre o Estudo das Línguas Nacionais. Luanda, 1979.

_____ Relatório ao III Congresso realizado Dezembro. Edições DEPI do CC Angola 1990.

_____ Relatório da Comissão de Mandatos do Congresso Extraordinário (1980). Angola: Edições Novembro DIP-MPLA, 1981.

_____ Relatório da I Conferência Nacional do MPLA, realizada em Janeiro. Edições DEPI do CC Angola, 1985.

_____ Relatório da II Conferência Nacional do MPLA, realizada em Outubro. Edições DEPI do CC Angola, 1996.

_____ Relatório do Comitê Central ao II Congresso Tipografia do D.O.R, Lito Tipo Luanda-Angola, 1986.

_____ Relatório do Comitê Central ao III Congresso do MPLA, Luanda: Departamento de Educação Política e Ideológica do MPLA, 1978.

_____ Relatório do Comitê Central ao Primeiro Congresso do MPLA: Imprensa Nacional de Angola, 1978.

_____ Relatório do Comitê Central ao IV Congresso do MPLA. Luanda: Imprensa Nacional, 1998.

_____ Relatório do I Congresso do MPLA realizado em Dezembro. Edições DEPI do CC Angola, 1977b.

_____. Relatório do I Congresso Extraordinário do MPLA. Edições DEPI do CC Angola 1980.

_____ Relatório do II Congresso do MPLA realizado em Dezembro. Edições DEPI do CC Angola, 1985.

_____ Relatório do V Congresso do MPLA realizado em Dezembro. Edições DEPI do CC Angola, 2003.

_____ Resoluções e Mensagens aprovadas pelo 1º Congresso Extraordinário do MPLA-PT. Angola: Edições DORGAN do Comitê Central, 1981.

_____ MPLA. PROGRAMA E ESTATUTOS, aprovados pelo 4º Congresso de 2003. Edições DIP- CC Novembro, Angola, 2004:02-89.

_____ Departamento de Educação e Cultura do. Edição DEPI-CC; Argel, 1970: 5-6.

_____ DEPI (Departamento de Educação Política e Ideológica do MPLA). I Conferência do MPLA Recomendações. s/ d., MPLA, 1980.

_____. Tese sobre o Sistema de Direção da Economia, aprovada pelo 2º Congresso de 1985. Edições DIP-MPLA Novembro, Angola, 1986.

MPLA-PT Documento sobre a Educação. Edição da Imprensa Nacional Luanda, 1977c.

NETO, Ana Maria. Industrialização de Angola: Reflexão sobre a experiência da administração portuguesa. Lisboa: Editora Escher Lisboa, 1961-1975.

NETO, Maria da Conceição. Lusotropicalismo. Ideologias e Contradições da Colonização de Angola no século XX, conferência proferida no ISCED/UAN, Luanda, 1997:27

NYASENGO, Jorge Zaquau. O papel do Professor durante a luta Armada de Libertação Nacional. Maputo, Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane, 1986. Mimeo p. 19

PARREIRA, A máquina de Dúvidas. O conceito de Negro na Literatura de Viagens Sobre Angola Séculos XV-XVII: Edições Kulonga, Luanda, 2003:57

PÉLISSIER, René. La Colonie du Minotaure. Nationalismes et Revoltes em Angola (1926-1961), Orgeval; edição do autor, France, 1978.

PIMENTA, Maria da Encarnação A. R. Traumas da Guerra em Angola. Angola: Edição Secretariado do Conselho de Ministros de Angola, 2004.

PLANO GERAL DO GOVERNO DE ANGOLA PARA 1962, aprovado pelo Conselho Legislativo, em 7 de Outubro de 1961 Luanda 1962.

PRADO Jr CAIO.. *A Questão Agrária no Brasil*. São Paulo:Cortez, 1979

RELATÓRIO da Reunião de Peritos organizada pela Unesco em Port-au-Prince, Haiti, de 31 de janeiro a 4 de fevereiro de 1978. Lisboa: Edições 70, 1979.

Resolução nº 6/83 e o Decreto nº. 18/86.

ROCHER, Guy. Sociologia geral: mudança social e acção histórica. 4ª ed. Trad. de Ana Ravara. Lisboa: Presença, 1989. Vol. 3.

SALAZAR, Oliveira. O estado Novo. Lisboa: Edição Lello, 1950.

SANTOS , Jesus N. dos. Como o colono deve preparar a sua viagem. Lisboa: Sociedade de Geografia de Lisboa, 1977.

SANTOS FILHO, José dos Reis. O estigma da AIDS e os direitos: in Scavone. L. (org.), Saúde e Sociedade: Facile; Araraquara, 1992 págs. 74 - 84.

Santos Jose Eduardo dos. Discurso proferido pelo Presidente, na Reunião do CC do MPLA, aos 16/02/96.

SANTOS, E. A. Etnologia Africana. Ed. Ultramar: Castelo Branco; Lisboa, 1969.

_____ Religiões arcaicas africanas. Ultramar, 6, 3, 23 pp. 25-87, Lisboa, 1966.

_____ Sobre a religião dos quiocos. Junta de investigação do Ultramar, Estudos, Ensaaios e Documentos, 96. Lisboa, 1962.

SANTOS, Jose Eduardo dos. A Intervenção efetuada no Colóquio Internacional sobre “Os novos dados geopolíticos da África Austral nos Congos e na Região dos Grandes Lagos” 1999.

_____ Discurso feito na XXI Cimeira I do Movimento dos Países Não Alinhados, em Durban, África do Sul. J.A., edição de 4 I de Setembro de 1998a. Pág. 2.

_____ Discurso feito na III Sessão do Comitê Central em 26 de Novembro, publicado no Jornal Eme nº 56, Ano IX. Edição do Departamento de Educação Política e Ideológica do MPLA. Gráfica Popular – UEE, Luanda-Angola 2004.

_____ Discurso proferido pelo Presidente, na Cerimônia de Abertura do I Congresso da OMA, aos 2/03/831998b.

_____. Discurso proferido, no Ato Central das Comermorações do dia do Héroi Nacional no Cunene, aos 17 de’ Setembro de 1998c. Edição de 18/9/98. Pág. 2.

_____ Discurso pronunciado pelo Presidente do MPLA, , na Sessão de Abertura do III Congresso do Partido1998d.

_____ Discurso pronunciado, na Sessão de Abertura do 11 Congresso do Partido 1998e.

_____ Discurso, Sessão de Abertura, Seminário Nacional sobre o Programa do Saneamento Económico-Financeiro do País, p.9, 1987.

_____ Discurso feito na Sessão de Abertura, Seminário Nacional sobre o Programa do Saneamento Económico-Financeiro do País, p.9, 1987. Governo de Angola, Programa Económico e Social, Luanda, 1994, p.15. HILTON, R. (1970) The Scientific Institution of Latin AmericaJ Stanford, Californie.

- _____ Elementos de gramática Quioca. Luanda: Agência-Geral do Ultramar, 1962.
- _____ Mensagem enviada à Associação dos Economistas Angolanos, a quando do encerramento das Jornadas sobre a Economia de Angola. Jornal de Angola, edição de 6 de Setembro de 1998:05.
- SANTOS, Martins dos. Missões Portuguesas em África; Edições Sociais, Lisboa, 1978 São Paulo: Cia. das Letras, 2000.
- _____ Primeiras Letras em Angola. Luanda: Câmara Municipal de Luanda, 1973.
- _____ CULTURA, EDUCAÇÃO E ENSINO EM ANGOLA, Edição digital, Copyright © Martins dos Santos 1974a-1998.
- _____ História do Ensino em Angola. Luanda: Serviços de Educação, 1970.
- SANTOS, N. Processo de planificação da educação em Angola. Para uma melhor gestão. Paris:IIPE, 1992.
- SCHMIED-KOWAARZIK, Wolfdiertrich. Pedagogia Dialéctica: de Aristóteles a Paulo Freire. Trad. de Wolfgang Léo Maar. São Paulo: Brasiliense,1983.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação, ideologia e contra-ideologia. São Paulo: EPU, 1986.
- _____ Metodologia do Trabalho Científico. 14ª ed. São Paulo: Cortez/ Campinas: Autores Associados, 1986.
- SILVA, António Burity da. In JORNAL DE ANGOLA, edição de 6 de Setembro de 2004:01).
- SILVA NETO, Teresa. Tese de Doutoramento defendida na Faculdade de Educação da Unicamp em 2005.
- SILVA, Elisete Marques da. “O Papel Societal do Sistema de Ensino na Angola Colonial”. Revista de Ciências da Educação e Estudos Multidisciplinares. Edição especial sobre educação do ISCED. Luanda: Edições Kulonga, 2003ª.
- SIMÃO, Pinda. Reforma Educativa no Contexto do Desenvolvimento de Angola: INALD. Luanda, RPAngola, 1980 pp. 11-19
- SOARES, Amadeu Castilho Universidade em Angola e a sua Criação em 1962. Luanda: Edição Kulonga Especial, 2003, pp.149-164.
- STOER, Stephen Ronald. "Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi) periferia Europeia", Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação 1994: 6.

- SZCZEPANSKI, JOZEF J. Malenka Encyklopedia Totalizmu (Pequena Enciclopédia Sobre Totalitarismo). Ed. Znak, Krakow: 1984 p. 37.
- TAH, J-M Mabeko. Dissidência e Poder – O MPLA perante Si Próprio; Editorial Nzila; Luanda, 1977:334
- TEODORO, António Política Educativa em Portugal, Venda Nova: Bertrand Editora. 1994.
- TORRES, Adelino O império português entre o real e o imaginário. Lisboa: Edições Afrontamento, 1991.
- TOURAINÉ, Alain. Production de lá Sociétés. Paris: Seuil, 1973.
- UAN - UNIVERSIDADE AGOSTINHO NETO, Relatório do Ano Civil de 1999, Imprensa Nacional Luanda, 1999:51.
- VALAHU, Mugar. Angola: Chave de África. Lisboa: Parceria A.M. Pereira Ltda. 1968.
- VALENTE, Pe. J. Francisco. Gramática de Umbundu, língua do centro de Angola. [s. l.], [s. e.], 1964a.
- VALENTE, Pe. J. Francisco. Seleção de provérbios e adivinhas em Umbundu. [s. l.], [s. e.], 1964b.
- VIEIRA Laurindo A Construção da Escola para Todos em Angola - Uma Abordagem Sociológica sobre a Dimensão Política da Educação ISCED, Luanda, 2003.
- WEBER, Max. Class, Status and Party. In From Max Weber: Essays in Sociology, H.H. Gerth & C. W. Mills (orgs), Nova York; Oxford University Press, 1946 pp. 85-195
- WEBER, Max. Textos Seleccionados. Trad. de Mauricio Tragtenberg et alii. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1980.
- XAVIER, A. Impactos da ocupação colonial nas sociedades do sul de Angola. Lisboa: Centro de Estudos Africanos, 1985 p. 21.