



Academia

Revista da Academia Angolana de Letras

N.º 1 - Junho 2023

ISSN: 3007-0333



Centenário de Agostinho Neto (1922-2022)



**REVISTA
ACADEMIA**

Órgãos da revista

Director

Paulo de Carvalho
Presidente da Academia Angolana de Letras

Editor deste número

António Fonseca

Conselho Científico

António Fonseca
António Quino
Artur Pestana “Pepetela”
Boaventura Cardoso
Fátima Viegas
Filipe Zau
Inocência Mata
João Melo
Jofre Rocha
José Octávio Van-Dúnem
Paulo de Carvalho
Víctor Kajibanga
Virgílio Coelho

Conselho Editorial

Abreu Paxe
Albino Carlos
Aníbal Simões
António Tomás
Armando Ngunga
Bento Siteo
Brazão Mazula
Carlos Cardoso
Carlos Lopes
Carlos M. Lopes
Carlos Serrano
Carmen Tindó Secco
Carmo Neto
Cláudio Furtado
Dagoberto Fonseca
David Capelenguela
Eugeniusz Rzewuski
Francisco Soares
Francisco Topa
Giorgio di Marchis
Irene Guerra Marques
José Carlos Venâncio
José Maurício Domingues
Laurindo Vieira
Luiekakio Afonso
Luís Kandjimbo
Maria da Conceição Neto
Mário César Lugarinho
Óscar Guimarães
Pires Laranjeira
Rita Chaves
Sónia Jorge

Índice

9 - PALAVRA DO DIRECTOR

11 - NOTA DO EDITOR

ARTIGOS

Vária

15 - Colonialidade, a sombra do colonialismo: como reconstruir o futuro?

Luís Mascarenhas Gaivão

33 - Princípios políticos e tipo de democratização no mundo

Vicente Paulino

49 - Percepção da China e dos chineses em Angola

Paulo de Carvalho & Jarosław Jura

73 - Les romances féminines et le jeu d'escarpolette dans le bassin méditerranéen:

Le "Hawfi" et le jeu rituel de "Djoghilila" à Tlemcen et son hawza

Mustapha Guenaou

ARTIGOS

TEMAS CENTRAIS:

EDUCAÇÃO

91 - Educação escolar, democracia e justiça social

Pedro Patacho

121 - Desafios do ensino primário público em Angola:

a perspectiva dos agentes educativos do Lobito ao Luena

Frederico Cavazzini & Manuel Ennes Ferreira

139 - Profissão docente: lugar de classe e condições para acção colectiva

Manuel Carlos Silva

TOPONÍMIA E IDENTIDADE NACIONAL

157 - Motivação sociocultural na criação de topónimos

O caso da comunidade changana

Bento Siteo

169 - A escrita dos topónimos e a diversidade linguística em Moçambique

Armindo Ngunga

191 - Toponímia à Luz da História Recente de Angola

António Fonseca

DOSSIER

Encontro sobre Toponímia

e Identidade Nacional em Angola

201 - Em Busca da Independência Cultural

- 205 - Termos de Referência do Encontro sobre Toponímia e Identidade Nacional em Angola
- 208 - Intervenção de abertura do Encontro sobre Toponímia e Identidade Nacional em Angola, proferida pelo Presidente da Academia Angolana de Letras, prof. **Paulo de Carvalho**
- 212 - Declaração da Academia Angolana de Letras Sobre Toponímia e Identidade Nacional

NOTÍCIAS

- 217 - Distinções a académicos
No domínio da vida política e cultural
- Académico Filipe Zau nomeado Ministro da Cultura e Turismo
 - Distinção ao académico Pepetela
 - Prémio ao académico Boaventura Cardoso
Ao académico Boaventura Cardoso, Prémio DST Angola/Camões 2022
 - Prémio ao académico Aníbal Simões
Ao académico Aníbal Simões, pelo Prémio Literário Sagrada Esperança 2022 – Edição Especial Centenário.
- 221 - Actividade desenvolvida pela AAL em 2022
Conversas à quinta-feira estimulam o conhecimento
Academia Presente no Centenário de Neto

225 - OBITUÁRIO

DOCUMENTOS

- 239 - Estatuto
- 245 - Manifesto
- 252 - Proclamação
- 258 - Declaração da Academia Angolana de Letras sobre o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990

NORMAS EDITORIAIS

- 261 - Normas Editoriais da Revista Academia

LIVROS

- 265 - Lexicografia Bilingue de Especialidade e Dicionário Português-Kimbundu no Domínio da Saúde
Ana Pita Grós
- 267 - Elaka Lyetu – Um Contributo para o Resgate da Nossa Língua
Isidro Pahula Mukunda
- 269 - Léxico da Luta de Libertação Nacional
Mbetto Traça
- 270 – Os Bantu na Visão de Mafrano – Quase memórias
Maurício Francisco Caetano

Palavra do Director

A Academia Angolana de Letras (AAL) termina o ano de 2022 com o início de implementação do seu projecto de criação de uma revista, que sirva de veículo de difusão dos ideais da Academia, ao mesmo tempo que contribui seriamente para a difusão das Letras Angolanas.

O projecto de criação desta revista data do mandato da primeira direcção desta Academia (2016-2020), então liderada pelo escritor Boaventura Cardoso. O projecto da revista não pôde ser então implementado, devido à insuficiência de recursos financeiros, pelo que teve de ser adiado.

Somente agora, com uma nova direcção, foi possível dar corpo a esta ideia, graças ao apoio financeiro que vem sendo prestado durante todo este ano, pelo Ministério da Cultura e Turismo de Angola. Os nossos agradecimentos são, pois, dirigidos ao Ministro da Cultura e Turismo, pela decisão de apoio a uma associação de natureza cultural que (vá-se lá saber porquê) não está ainda registada como entidade de utilidade pública.

A Academia Angolana de Letras é um órgão da sociedade civil angolana, que tem a missão de colaborar com o Estado na concepção e execução de políticas públicas, nas áreas da Literatura, do Livro, da Linguística e dos Estudos Sociais. Neste quadro, a AAL produziu até ao momento duas declarações, sendo a primeira a respeito do acordo ortográfico da língua portuguesa de 1990 e a segunda, acerca da toponímia e identidade nacional (já no actual mandato)¹.

O primeiro livro a ser editado sob a chancela da Academia Angolana de Letras, intitulado *Letras sobre as línguas de Angola* (organizado por Paulo de Carvalho e António Quino), com 12 capítulos e a participação de 11 autores, tem data de 2022 e está neste momento no prelo. Tem o alto patrocínio do Gabinete do Vice-Presidente da República de Angola.

Em 2022, a Academia realizou duas mesas redondas (por ocasião do Dia Mundial da Língua Portuguesa e por ocasião do Dia de África, comemorados respetivamente a 5 e 25 de Maio), bem como ciclos de conferências pelo centenário do nascimento

¹ Vejam-se as páginas 196 a 198, adiante.

de Agostinho Neto e pelo 47.º aniversário da proclamação da independência política de Angola.

A covid provocou inesperadamente a alteração do programa de trabalho que havíamos concebido para o presente mandato, devido à impossibilidade, durante longo período de tempo, de reunião e de concentração de pessoas em recintos fechados. Isso obrigou-nos a inovar, organizando um primeiro ciclo de 4 vídeo-conferências no final de 2020. A partir de Março de 2021, optámos por organizar ciclos mensais, num total de 36 vídeo-conferências, com temática variada. Em 2022 mantivamos logo a partir de Janeiro, o ciclo das *Conversas da Academia à Quinta-feira*, com um total de 51 vídeo-conferências com a participação de pessoas de vários países (com destaque para Angola, Argentina, Bélgica, Brasil, Canadá, Estados Unidos da América, Itália, Moçambique, Portugal e Suíça). Quanto aos conferencistas, para além dos membros desta Academia, são investigadores, escritores, artistas e docentes universitários de várias partes do mundo. Eis o resumo estatístico das conferências internacionais realizadas até aqui, no quadro das *Conversas da Academia à Quinta-feira*:

Conversas da Academia à Quinta--feira (2020-2022)

Ano	Vida e obra	Estudos literários	Linguística	Estudos sociais	Cultura	Total
2020	-	1	2	1	-	4
2021	21	2	1	10	2	36
2022	9	9	5	25	3	51
Total	30	12	8	36	5	91

A materialização do projecto de criação da revista *Academia* contitui, pois, o culminar de um processo de afirmação da Academia Angolana de Letras, iniciado em 2017 sob a presidência do académico Boaventura Cardoso e com continuidade com a eleição da actual direcção. Vamos prosseguir em 2023, de modo que este mandato termine com a AAL amplamente conhecida, quer em Angola, quer no estrangeiro.

O nosso desejo é que, para além do cumprimento daquilo que temos planificado e que depende de nós, o ano de 2023 traga consigo o reconhecimento da Academia Angolana de Letras como associação de utilidade pública parceira do Estado angolano, bem como a entrega de instalações condignas por parte do Estado angolano.

Longa vida à revista *Academia* e que ela possa ajudar a colmatar o vazio que se regista em Angola, no que a publicações de cariz cultural e científico diz respeito.

Luanda, Benfica, 28 de Dezembro de 2022.

Paulo de Carvalho
Presidente da Academia Angolana de Letras
Director da revista *Academia*

Nota do Editor

Prezado leitor;

Tem diante de si o nº 1 da Revista Academia, referente ao mês de Junho de 2023, na qual poderá encontrar, a par de artigos sobre os temas centrais deste número que são designadamente “Educação” e “Toponímia”, uma variedade de outros artigos. Do mesmo modo encontrará um dossier a propósito da realização pela Academia Angolana de Letras, do “ Encontro sobre Toponímia e Identidade Nacional”, a Secção Notícias, a Secção Obituário, a Secção Documentos através da qual poderá conhecer o espírito com que foi criada a Academia Angolana de Letras e conhecer a Declaração da mesma a propósito do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990. Encontrará igualmente a Secção Livros em que através dos respectivos prefácios damos nota de quatro títulos relevantes nos respectivos domínios e, finalmente, encontrará as “Normas Editoriais”. Esperamos, pois, que as matérias que ora publicamos contribuam para a circulação de ideias e para o aumento do acervo bibliográfico de todos quantos se interessem em alargar o seu conhecimento nos domínios tratados e ajudem a fazer luz sobre dúvidas e equívocos diversos acerca de tais temas.

A Academia está aberta à contribuição de pesquisadores de âmbito nacional e internacional, pelo que a todos aqui fica o nosso convite no sentido de nos enviarem para possível edição seus artigos, para o que deverão atender às normas sobre **“Como encaminhar a colaboração” que se encontram sob o título “ Normas Editoriais.” Sem prejuízo para a publicação de artigos sobre outros temas, para o número dois desta revista, elegemos como Tema Central as “ Línguas de Angola”.** Fica aqui, pois, o convite para participação na Revista Academia n.º 2, nos termos acima apresentados.

Finalmente, esperando que este número suscite nos leitores o interesse em seguir-nos e que tenhamos podido atender à expectativa gerada com a criação da Revista Academia, desejamos a todos uma boa leitura!

António Fonseca

Artigos

Vária



Luís Gaivão

Colonialidade, a sombra do colonialismo: como reconstruir o futuro?

Resumo

O capitalismo e o colonialismo atuaram com base em lógicas eurocêntricas sobre os povos e as geografias do Sul. Esse eurocentrismo, com origem no renascimento, evoluiu, depois, para o iluminismo e para uma ideologia colonialista que pretendiam levar ao mundo inteiro os benefícios do que era entendido como progresso e modernidade. Mas este “progresso” não admitia pensamentos ou epistemologias alternativas. Legitimado pela tecnologia e pela ciência ocidentais, o eurocentrismo impôs aos povos colonizados os ditames: exploração económica e humana, eliminação étnica quando necessário, epistemicídio. Os povos periféricos, todos do Sul, trataram de se defender deste ataque brutal, e, continuando sempre com o pensamento na libertação, permaneceram numa “reserva” epistemológica, adaptando-se conforme possível, até à descolonização. Dizia-se que os “selvagens ou primitivos” “estavam parados no tempo, não tinham história”. Mas não era verdade, pois conseguiram a independência, tantas vezes com luta armada. No entanto, nas novas cliques dirigentes permaneceu uma “colonialidade” de pensamento, herdeira dos vícios coloniais, que vem impedindo o crescimento e a reconstrução genuína. É, pois, tempo de “descolonizar” o pensamento, também no Sul, e não deixar que continuem “outros” a ditar a teoria e a prática.

Palavras-chave: Eurocentrismo, modernidade, Sul, tempo e espaço heterogéneo, colonialidade, descolonialidade, ecologia de saberes

1. O lado escondido da colonialidade

Em *The Darker Side of Western Modernity* [2011], Walter Dignolo perfura a crosta da racionalidade ocidental e revela-nos a colonialidade como a principal ferramenta da modernidade. O pensador argentino da Duke University afirma que a modernidade ocidental é inseparável da lógica da colonialidade, ou mais claramente, que a “civilização” nascida com a modernidade se encontra subrepticamente fundada numa epistemologia economicista e universal que esconde a diferença. Também refere que, na realidade, existem três tipos de crítica da modernidade: um primeiro é eurocêntrico em si mesmo, pois se debruça sobre a própria história europeia (a psicanálise, o marxismo, o pós-estruturalismo, a pós-modernidade) e dois outros tipos de crítica que emergem de histórias não-europeias, mas que têm tudo a ver com a modernidade e a chamada “civilização ocidental”, (a desocidentalização, a ocidentose), ou com a colonialidade (pós-colonialidade, descolonialidade). Os três tipos de crítica à modernidade são, nesta obra, analisados a partir do seu ponto inicial, no século XVI-XVII, e são reportados os seus vários caminhos de dispersão.

Outros autores sul-americanos, Quijano [2009], Maldonado-Torres [2008], Castro-Gómez [2005] ou africanos, Akude [2007], Mbembe [2005], Muanamosi [2011], Mudimbe [2013], entre tantos, abordam os temas relacionados com os processos que conduziram à universalização das teorias eurocêntricas, por meio dum continuado combate aos pensamentos considerados “periféricos” e conduzindo até ao apagamento de muitos

destes, através da ação dos diversos colonialismos das potências centrais.

As consequências devastadoras, no âmbito sociológico-planetário, destas formas eurocêntricas do pensamento “único e universal” conduziram-nos ao mundo contemporâneo, onde “parece” faltarem alternativas à globalização hegemónica, sem respostas localizadas. Uma “política” de terra queimada quanto ao pensamento alternativo, eis o que produziu a prática histórica do colonialismo.

Boaventura de Sousa Santos [2009] propõe na sua “teoria do pensamento abissal” a necessidade de uma “ecologia de saberes” que permita o “regresso” (nunca será regresso tal e qual) mas o conhecimento possível daquilo que foi obliterado pela “história” (sempre narrada e documentada pelos vencedores e onde se escondem as verdades inconvenientes ou criminosas), ou seja, o conhecimento, do inquestionável valor sociológico e político, de milhares de culturas e práticas destruídas, esquecidas, afastadas, desprezadas, no Sul e do Sul.

Com tal pensamento do Sul “se procura dar consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo”, sendo a ecologia de saberes quem conduzirá esse processo.” [Santos 2009:52]

Contra o pensamento único do racionalismo eurocêntrico que des-cambou do iluminismo para uma globalização neoliberal que encerra a história numa mundividência fechada e sem retrocesso, afirma Boaventura de Sousa Santos que:

“a ecologia de saberes recorre ao seu atributo pós-abissal mais característico, a tradução intercultural. Embebidas em diferentes culturas ocidentais e não-ocidentais, estas

experiências não só usam linguagens diferentes, mas também distintas categorias, diferentes universos simbólicos e aspirações a uma vida melhor. [Santos 2009:52]

Na realidade, há seis séculos que a modernidade iniciou o processo enviezado de se autojustificar como superior e exemplar, para tal construindo, a todos os níveis do pensamento e do conhecimento, um teatro da história em que os que “sabem” pensar são os mesmos que detêm os recursos, determinam o bem e o mal, classificam as sociedades e as culturas, regulam a economia.

Deste pensamento racionalista “único”, saiu a receita: os povos e culturas orientais, africanos ou ameríndios, não têm as mesmas capacidades dos eurocêntricos (e mesmo entre estes, os do Norte prevalecem sobre os do Sul) e por esse motivo, há que ensiná-los, chamá-los à civilização, “desenvolvê-los”, acabando com as suas “inferioridades”, agora étnicas e raciais, como apontavam os maiores faróis do pensamento eurocêntrico.

Kant [1999] e Hegel [1995] pronunciaram-se e, com outros muitos pensadores europeus, possibilitaram a fundamentação do racismo e do colonialismo.

Uma citação do especialista no estudo da dita “modernidade” e “colonialidade”, o colombiano Santiago Castro-Gómez, elabora, na perspetiva sul-americana, uma descrição resumida do que Kant entendia sobre as raças “inferiores” e respetiva incapacidade moral de controlar a natureza:

“(…) algunas razas no pueden elevarse a la autoconciencia y desarrollar una voluntad de acción racional, mientras que otras van educándose a sí mismas (es decir, profesan moralmente) a

*través de las ciencias y las artes. Los africanos, los asiáticos y los americanos son razas moralmente inmaduras porque su cultura revela una incapacidad para realizar el ideal verdaderamente humano, que es superar el determinismo de la naturaleza para colocarse bajo el imperio de la ley moral. Sólomente la raza blanca europea, por sus características internas y externas, es capaz de llevar a cabo este ideal moral de la humanidad. En su *Physische Geographie*, Kant establece claramente que “La humanidad existe en su mayor perfección (Volommenheit) en la raza blanca. Los hindues amarillos poseen una menos cantidad de talento. Los negros son inferiores y en el fondo se encuentra una parte de los pueblos americanos”.* [Castro-Gomez 2005:41]

Assim se construiu toda uma História alicerçada na superioridade do homem branco e no exercício do proselitismo desta racionalidade “universal” pelos quatro cantos do planeta. A era do colonialismo tinha, pois, como meta a “assimilação” do diferente para que deixasse de o ser, rumo à globalização, ou, como bem escreve o filósofo camaronês Achille Mbembe:

“...a essência da política de assimilação é dessubstancializar a diferença, através de todos os meios, para uma categoria de indígenas cooptados para o espaço da modernidade, se fossem «convertidos» e «cultos», ou seja, aptos para a cidadania e para usufruir dos direitos cívicos.” [Mbembe 2014:154]

Mas, nem sempre a assimilação foi a primeira opção do colonizador.

2. As duas modernidades

Podemos, então, ler os “sucessos” que a história efabulou, o advento duma primeira modernidade (séculos XV-XVII) ibérica, católica e exaltada, manipulando a própria consciência com a ganância das riquezas alheias e com a discussão de saber se negros e ameríndios teriam ou não teriam alma, com isso pretendendo justificar uma economia escravagista, bem como o apagamento cultural e epistemológico dos colonizados.

E vieram os “sucessos” duma segunda modernidade, esta de inspiração calvinista-protestante e centro-europeia (século XVIII-XX), que fundamentava o seu procedimento no Iluminismo da Revolução Francesa e na Revolução Industrial que pariu, de facto, um colonialismo científico que intensificava a visão de “objeto” relativa aos povos colonizados na América, na África, no Médio Oriente e mesmo na Índia e Indochina.

O poeta inglês Rudyard Kipling resume esta atitude a que apelida de o “fardo do homem branco” [1898] e que consistiria em retirar do atraso civilizacional e cultural os povos das colónias. Escondia-se por trás dessa ideologia colonialista, o massacre cultural, étnico e moral e a exploração económica dos recursos.

É deste lado escondido e escuro da modernidade que falava Mignolo e que privilegiava a “restrição mental” no juízo da razão eurocêntrica, sobre o seu comportamento abusivo nas relações com o colonizado. Não foi, no entanto, isento por completo de consciência crítica, primeiro, naturalmente, entre os povos que sofriam uma imposição colonial e sempre exerceram tentativas, muitas, de libertação, mas,

igualmente entre alguns pensadores iluministas e religiosos europeus que “viam” como aquela “modernidade” era imposta através de processos iníquos, como o da escravatura.

3. A ferramenta “moderna” do escravagismo

Utilizando o lado obscuro e escondido, o comércio atlântico, segundo o qual mais de catorze milhões de escravos [Alencastro 2012] foram retirados de África (e Angola ocupa um lugar tristemente cimeiro neste domínio) é, apenas, uma das facetas do escravagismo.

Iniciado pelos portugueses, no século XV, durante as primeiras navegações na costa de África, eram feitas incursões violentas para captura de pessoas, depois vendidas no outro lado do Atlântico. Difícil e pouco rentável a atividade foi, logo, substituída pela preferência na transação comercial do escravo, recebido pelo traficante em troca de produtos que, ou pelo prestígio social, ou pela utilidade militar, induziam o líder africano a entregar, como único pagamento possível, naquele contexto, o escravo.

Convém assinalar que o comércio de escravos era frequente e inquestionado em África (e não vem ao caso o comércio de escravos africanos levado a cabo pelos islâmicos-transarianos ou ao mundo do Oceano Índico), muito antes da chegada dos portugueses, o que tinha a ver com formas culturais e políticas regionais que a sociologia e a hermenêutica tem vindo a esclarecer.

Cito o investigador angolano Matumona Muanamosi:

...a África Negra desenvolvera igualmente a sua própria escravatura interna. Neste horizonte, a África

subariana apresentou um dado: os escravos podiam ter funções muito diversificadas: agricultores, soldados, remadores para as canoas, funcionários administrativos; podiam ser um meio de pagamento e transacções políticas e, sobretudo, de engrandecimento do grupo. Tanto quanto a documentação e a interpretação de raiz antropológica nos deixam perceber que as principais motivações da escravidão intra-africana estariam sobretudo relacionadas com o estatuto da terra. Era aí também que se tinham gerado formas culturais que previam transferências desses direitos a troco de bens e transferir os seus direitos sobre uma pessoa para outra linhagem. [Muanamosi 2008:7]

Como diz o ditado, “juntou-se a fome com a vontade de comer” e o tráfico euro-colonial negreiro do atlântico teve o suporte continental africano, numa relação de interesses comerciais e sociais demasiado intrincada para se classificar, apenas e exclusivamente, os europeus como responsáveis pelo drama africano, “uma vez que os próprios africanos participam, noutros moldes, no mesmo processo.”[Muanamosi 2008:6]

Mbembe, no mesmo sentido, refere: “Este complexo atlântico não produziria o mesmo tipo de sociedades nem de escravos que o complexo islâmico-transariano, nem o que ligou África ao mundo do Índico. Se algo distingue os regimes de escravatura transatlântica das formas autóctoes de escravatura nas sociedades africanas pré-coloniais, é precisamente o facto de estas nunca terem extraído dos seus cativos uma mais-valia comparável

à que se obteve no Novo Mundo. O escravo de origem africana no Novo Mundo representa assim uma figura relativamente singular de negro, pela particularidade de ser uma engrenagem essencial de um processo de acumulação à escala mundial.” [Mbembe 2014:90]

Esta utilização da ferramenta escrava dentro dum processo capitalista e colonialista de acumulação do poder e riqueza ao mesmo tempo que traçava a ignomínia da escravatura “moderna”, introduziu a África no mercado global. Ainda é Muanamosi que refere:

“...seria lógico situar também a escravatura na senda da modernidade, cuja irrupção decisiva deu-se sobretudo nos séculos XVII e XVIII com a revolução industrial, que se prolongou até fora do Ocidente, alterando, profundamente, o universo e as sociedades do Terceiro Mundo. Em África, isto começou com o contacto com outros povos e culturas. Por isso, o passado africano é um marco, um caminho para as mudanças sociais no continente. Assim, a escravatura, na linha do colonialismo, surge como um campo marcado pela mudança social e pela aculturação, configurando-se na modernidade.” [Muanamosi 2008:8]

4. Descolonizar a história, reconstruir a África

Vimos como um dos efeitos da enorme sangria populacional levada a cabo pelas várias vertentes esclavagistas e coloniais, e, no caso que nos assiste mais, de Angola, pelo tráfico negreiro, foi o ter promovido a entrada desses territórios e dos seus povos, numa “modernidade” (desde a primei-

ra) que abarcava, agora, os três continentes atlânticos.

Chegada a época pós-colonial, e contra as expectativas, perduram, ainda e no entanto, os efeitos nefastos da colonialidade de que falavam Mignolo e Quijano, como se pode ler no congo-lês Valentin-Yves Mudimbe:

“Devido à estrutura colonizadora, emergiu um sistema dicotómico e com este surgiu um grande número de oposições paradigmáticas: tradicional versus moderno; oral versus escrito e impresso; comunidades agrárias e consuetudinárias versus civilização urbana e industrializada; economias de subsistência versus economias altamente produtivas.”
[Mudimbe 2013:18]

Foi-se, assim, conduzindo África, no seu conjunto, para um capitalismo que, segundo Mudimbe, por nada ter a ver com as tradições propriamente africanas, acabou por provocar toda a espécie de desastres sociológicos: destruição das áreas tradicionais da agricultura e artesanato, desintegração social, criação de proletariados urbanos, esquecimento e abandono das práticas culturais e religiosas, introdução de medidas económicas, sociais e legislativas incoerentes, enfim, a banalização de todo o modo e estrutura de vida sócio-cultural.

Não se pode esquecer que escolas, igrejas e comunicação social difundiam um projeto colonizador ao mesmo tempo incompreensível e contraditório com a tradição africana.

Foi, uma vez mais, o pensamento filosófico, social e político eurocêntrico que impingiu, num momento em que deveria ter sido radical a descolonização, a um continente epistemologicamente diferente, os mesmos prin-

cípios de governo e de constituições dos estados que vigoravam (menos mal) na Europa (a democracia europeia respondia ao desenvolvimento civilizacional europeu, não aos outros espaços colonizados).

Retenhamos na memória que esses princípios de governo eram as conquistas do iluminismo e das liberdades da Revolução Francesa, dos direitos humanos e do Estado-Nação.

O nigeriano John Emeka Akude elabora a descrição de como foi efetuada a passagem do modelo de governação democrática europeia para os estados africanos :

“El estado moderno africano fue impuesto a través de los procesos de imperialismo y colonialismo - procesos que integraron a los Estados africanos de manera marginal en la economía política internacional, principalmente debido al interés de los Estados colonizadores en que éstos les suministraran materia prima para la producción industrial y se convirtieran en mercados para sus productos. La descolonización exitosa implicó el traspaso del poder político a una élite política que nació y creció en medio de prácticas, estructuras, valores e – invariablemente – intereses coloniales, excluía todo intento de modificar la posición marginal de los Estados africanos en el sistema político-económico internacional. En consecuencia, el desarrollo económico y la capacidad institucional y la estabilidad del Estado se vieron debilitados ya que esta élite explotaba el poder estatal para compensar la falta de una base de recursos materiales, lo cual, a su vez, era el resultado del control de las empresas de los Estados colonizadores y otros Estados extranjeros sobre las estru-

ras de mando de sus economias. Por conseguinte, el desarrollo económico básicamente pasó a un segundo plano.” [Akude 2007:1]

Trata-se, pois, da aplicação de uma política neocolonialista, como catalogava o ganhês Kwame Nkrumah [1965], e, na realidade, na enorme maioria dos estados africanos os movimentos de libertação e os nacionalistas convictos não desejavam um tal percurso, mas viram-se ultrapassados pelas circunstâncias históricas.

Estas consequências gravosas fazem parte do espólio da história das relações Europa-África, inerente aos diversos tipos de colonialismos ali praticados.

Em resumo, o colonialismo pretendeu impor a visão única e exclusiva duma “modernidade” que, afinal, era cega e falsamente “iluminada”, “obscura”, pois a sua leitura do mundo e do “outro”, estava viciada.

Foi o indiano Homi Bhabha [1998] quem explicou como o colonialismo produzia e perpetuava as suas duas principais armas, a “fixidez do olhar” e o “estereótipo” colonial:

“A fixidez, como signo da diferença cultural/histórica/racial no discurso do colonialismo, é um modo de representação paradoxal: conota rigidez e ordem imutável como também desordem, degeneração e repetição demoníaca. Do mesmo modo, o estereótipo, que é a sua principal estratégia discursiva, é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre “no lugar”, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido... como se a duplicidade essencial

do asiático ou a bestial liberdade sexual do africano, que não precisam de prova, não pudessem na verdade ser provados jamais no discurso.” [Bhabha 1998:105]

A leitura colonial estereotipada e preconceituosa relativamente ao colonizado, retira-lhe a raiz do ser e apresenta-o, então, como pertencente a uma raça/etnia inferior, cuja característica principal é a incapacidade de autonomização, e, justificando, assim, a sua sujeição ao colono, o educador.

Os africanos, os ameríndios e os povos dos territórios coloniais passaram a ser visualizados, fruto da infinita imaginação colonial, como realidades inferiores, desvirtuadas quanto ao ser e ao existir, descontextualizadas, sem história. Fixadas no tempo e no espaço.

E foram criados “falsos saberes” [Mbembe, 2014] com base em fábulas sociológicas e culturais que melhor disfarçavam o desprezo pelo colonizado e o orgulho “civilizacional” do colonizador.

Mbembe interpreta a noção de racismo de Franz Fanon, que apontava em “Os Condenados da Terra” [1977] e “Pele Negra Máscaras Brancas” [1975]:

“...a par de estruturas coercivas que presidem à ordem do mundo colonial, o que constitui a raça é, antes de mais, uma certa força do olhar que acompanha um tipo de voz e, eventualmente, de toque. Se o olhar do colono «me fulmina» e «me imobiliza», e se a sua voz me «me petrifica», é porque a minha vida não tem o mesmo peso do que a sua, defende ele. [in Os Condenados da Terra]. Explicando aquilo a que chamava «a experiência vivida pelo Negro», ele analisa como um certo modo de dis-

tribuição do olhar acaba por criar o seu objeto, por fixá-lo e por destruí-lo ou, ainda, por restituí-lo ao mundo, mas sob o signo da desfiguração ou, pelo menos, de um «outro eu», um eu objecto, ou ainda um eu-à-parte. Determinado modo de olhar tem de facto o poder de bloquear a aparição do terceiro e a sua inclusão na esfera do humano: «Desejava simplesmente ser um homem entre os outros homens». «E eis que me descubro um objecto entre outros objectos.» [in *Pele Negra Máscaras Brancas*]

(...) «Eu acreditava estar construindo um eu», mas «o Branco teceu-o através de mil pormenores, anedotas, relatos». [Mbembe 2014:191-192]

À história narrada pelos vencedores, carregada de ideologia, e no caso colonial e da escravatura de forma tremenda, deve-se juntar o relato, até agora apagado, dos vencidos, também para que, do ponto de vista científico, surja a verdade possível.

A história, diz-se, dá muitas voltas e o contributo pós-colonial da anteriormente citada “ecologia de saberes” [Santos, 2009] e da sociologia das ausências [Santos, 2010], seguindo um processo hermenêutico de análise e interpretação de textos, contextos e acontecimentos, desempenhará um papel importante para uma releitura, menos carregada de condicionalismos ideológicos e já sem a cegueira colonial e/ou pós-colonial, do passado e das culturas da África.

Refere Muanamosi que:

“as obras de carácter geral deformam a História de África, que surge como algo condicionado pela ideologia” e que, no presente, o novo

quadro da antropologia moderna já encara o colonialismo como aculturação ou mudança cultural, sendo que o imperialismo, neste contexto, deixa de ser encarado como sistema ideológico, passando a ser considerado como uma realidade empírica. [Muanamosi 2008:9]

Exagerado? O que parece certo é que se torna necessário um trabalho intelectual muito aprofundado por parte dos africanos, afim de vencerem a carga ideológica que ainda marca a história de África, dum e doutro lado do colonialismo, e lutarem pela reconstrução dum continente até aqui despojado de si próprio, por uma violência colonial, pós-colonial e moral sem limites.

Mas o mais importante é descolonizar o pensamento e retirar-lhe a carga de “colonialidade” que o acompanha e de que vem enfermo desde que a “modernidade eurocêntrica” impôs os seus ditames universais. Trabalho a ser, diariamente e pessoalmente realizado, no Norte e no Sul, no Este e no Oeste.

Perseguir a a “modernidade autêntica”, já que todos nós, humanos, desejamos ser modernos e não ter lados obscuros.

5. Tempos e espaços heterogêneos

As disparidades de desenvolvimento “civilizacional” entre o eurocentrismo e os territórios colonizados tem, na história, relação intrínseca com os diferentes tempos e espaços em que as diversas epistemologias se produziram e produzem.

No espaço da Europa, o contributo filosófico renascentista que surgiu após o esgotamento do modelo social medieval, trouxe um pensamento

novo que o francês René Descartes (1596-1650) sintetiza no célebre "cogito, ergo sum".

Aqui se criou a grande fissura com o passado que abriu o caminho à "modernidade": o pensamento tornou-se essencialmente racional, afastando-se duma matriz natural. Foi então que, cito o equatoriano Aníbal Quijano:

Foram-se configurando novas entidades societais da colonialidade - índios, negros, azeitonados, amarelos, brancos, mestiços, - e as geoculturais do colonialismo, como América, África, Extremo Oriente, Próximo Oriente (as duas últimas, mais tarde, Ásia), Ocidente ou Europa (Europa Ocidental, depois). E as relações intersubjetivas correspondentes, nas quais se foram fundindo as experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo, foram-se configurando como um novo universo de relações de dominação sob hegemonia eurocentrada. Esse específico universo é o que será depois denominado como a modernidade. [Quijano 2009:73-74]

O capitalismo encontrava no pensamento racional as suas regras de ouro, como também afirma: "a medição, a externalização (ou objectivação) do cognoscível em relação ao conhecedor, para o controlo das relações dos indivíduos com a natureza e entre aquelas em relação a esta, em especial a propriedade dos recursos de produção." [Quijano 2009:74]

Enquanto Mignolo fala da colonialidade como sendo o lado escondido e obscuro da modernidade, Quijano e uma plêiade de pensadores sul-ame-

ricanos, africanos, oriundos de povos ex-colonizados, vêm refletindo sobre o que se passou.

A naturalização das experiências de colonialidade que resultaram das práticas tão fervorosamente camufladas pela História e pensamento hegemónicos do capitalismo e do colonialismo globais conduziram, pois, ao apagamento de alternativas ao pensamento eurocêntrico e moderno, ou por outras palavras a um epistemicídio cultural também global que, contudo, não foi completamente concluído.

Tais alternativas (ecologia de saberes alternativos) continuaram, a manifestar-se sob a forma de práticas culturais de resistência com que as vítimas do preconceito colonial almejavam defender e preservar os seus legados étnico-culturais.

Néilson Maldonado-Torres [2008] chama de "esquecimento da colonialidade" a atitude que a filosofia hegemónica eurocêntrica e universalista e a teoria social contemporânea continuam a manter relativamente a si próprias, quando confrontadas com os pensamentos alternativos.

E explica, com análise crítica, que a universalidade e a centralidade do "ser" e do "conhecimento" implicadas no pensamento europeu, têm necessidade de uma topologia, de uma demarcação do lugar. É devido a essa mesma ausência da limitação do espaço eurocêntrico do conhecimento que ele mesmo é interpretado como que se revestindo do carácter universal, não admitindo outros tipos de conhecimentos. O universal é um domínio provido de espaço. Escreve Maldonado-Torres:

A ausência de reflexões sobre a geopolítica e a espacialidade na produção de conhecimento vai a par com

a falta de reflexão crítica quanto ao empenhamento da filosofia e dos filósofos ocidentais com a Europa enquanto local epistémico privilegiado.

Embora a introdução da espacialidade como factor significativo na compreensão da filosofia seja um importante avanço para a disciplina, pode ser um passo limitado se promover a reafirmação de um novo sujeito epistémico neutro, capaz por si só, de cartografar o mundo e estabelecer associações entre pensamento e espaço. [Maldonado-Torres 2008:73]

Este autor receia que os espaços neutros (sem fronteiras nem delimitações) e universais da conceção do pensamento europeu sejam fatores contributivos para a permanência de uma colonialidade, mais uma vez, invisível à sua própria introspeção, provocando a cegueira sobre si-mesmo e, portanto, sobre o “outro” também. E regista:

É minha convicção que este tipo de crença na imparcialidade tende, em última análise, a reproduzir uma cegueira não a respeito do espaço enquanto tal, mas a respeito dos modos não-europeus de pensar e da produção e reprodução da relação colonial/imperial, ou daquilo a que, na esteira do sociólogo peruano Aníbal Quijano, gostaria de designar por colonialidade. [Maldonado-Torres 2008:73]

O também já mencionado Castro-Gómez refere que, no que respeita à América Latina, este tipo de pensamento universal e atópico permitiu, ao que ele apelida de “criollos” (a classe dos “ilustrados”, naturais já miscegenados que aspiravam a ser os dirigentes sócio-políticos da Nova Granada, hoje México), autoproclamarem-se como os construtores da

“modernidade”, reclamando a “limpeza de sangue”, a “brancura” e o “pensamento ilustrado” como imaginários justificativos do domínio sobre as castas inferiores.

Pelo seu “neogranadismo” e espírito ilustrado, posicionavam-se como os detentores da verdade universal, vanguarda intelectual e social:

(...) como observadores imparciales del mundo – lo que aqui he denominado la “hybris del punto cero” -, será para ellos el motivo perfecto para fortalecer su imaginario habitual de dominio sobre las castas. Enunciado por los ilustrados de la Nueva Granada, el discurso de la ciência será, después de todo, un discurso colonial. [Castro-Gómez 2005:25]

O próprio Castro-Gómez também manifesta a opinião de que, enquanto a potência colonizadora (Espanha, no caso, mas serve, igualmente, para qualquer outra) se esforçava por justificar no iluminismo eurocêntrico um imperialismo que levaria a “modernidade” aos colonizados, os “criollos” tomavam para si o mesmo iluminismo eurocêntrico como modelo para dirigirem as nações americanas que acabavam de aceder às independências, durante a primeira metade do século XIX.

Resumindo, as classes dirigentes crioulas, nas novas nações americanas, herdavam o mesmo “iluminismo” racionalista como ferramenta intelectual para introduzir a “modernidade” nas sociedades americanas, o que significa que prolongaram, muito tempo após as independências, um racionalismo

adotado e adaptado que Castro-Gómez chama de “ponto zero” de abstração e não contém abertura para as “outras” formas de racionalidade dos povos ameríndios locais, por ser “universal” e único. Daí os epistemocídios terem continuado.

No lado africano sucedeu um fenómeno muito próximo, mas as independências dos estados, aqui, sucederam com uma ‘décavage’ de 150 anos relativamente à América, consequências da partilha continental da Conferência de Berlim (1895-6).

Este facto explicará a razão de os pensadores africanos poderem ter à mão estes instrumentos e desenvolverem, mais apetrechados, os estudos pós-coloniais nas suas geografias.

Conceções de espaços e tempos diferentes e mentalidades igualmente diferentes onde os confrontos culturais foram distintos, originaram diferentes histórias coloniais.

As noções de espaço e tempo eurocêntricas, abstratas e universais e a fundamentação judaico-cristã do pensamento europeu, conduziram à construção duma matriz de “modernidade” eurocêntrica, abstrata e universal (embora com diferentes “marcas” histórico-culturais) que, no entanto, não se abriu a noções de espaço, tempo e cosmogonia alternativas, como eram as dos povos colonizados, na América e na África.

Daí os colonialismos, diversos na sua tipologia, não terem, em lado algum, obtido o consentimento do colonizado, invadido no seu habitat, roubado e menosprezado.

Mignolo, na obra aqui vem sendo citada afirma que a noção de tempo da ilustração não existe em si e não

pertence à natureza, é um conceito humano usado para organizar as repetições e transformações da História e dessa noção foram reprimidas e afastadas conotações com as mudanças cósmicas e da natureza. O tempo, aqui, serve para “contar”, mas não para “experienciar”.

Concretamente, escreve:

It is a category belonging to culture, not to nature. In the second phase of modernity (in the eighteenth century), it became one of the central categories to distinguish culture from nature. (...) once we get to this double equation (nature vs. culture, modernity vs. tradition) we can recognize the complicity between culture, time, and modernity and the dependent paradigm in which nature, tradition, and coloniality have been placed. [Mignolo 2011:151]

Como já vimos atrás, Mudimbe fazia interpretações muito próximas.

Ficou mencionado, também, que a noção eurocêntrica de espaço, igualmente, não se apresentava coincidente com as noções de espaço das geografias “outras”, fator que conduziu, através do avanço tecnológico e militar, ao domínio dos colonizados.

A ideia geográfica dos espaços continentais apenas surge quando a “modernidade” desperta para os desconhecidos continentes, após os Descobrimentos: África subsariana, América, Austrália e Oceania. A ideia e os nomes dessas geografias são fruto daquilo que Mignolo chama a retórica da modernidade. E explica:

Two basic concepts in the rhetoric of modernity and the logic of coloniality: space and time. Colonization of time and space are foundational for the rhetoric of modernity: the Renaissance colonized time by inventing the Middle Ages and Antiquity, thus placing itself at the unavoidable present of history and setting the stage for Europe becoming the center of space. Hegel concluded this narrative by having a main character, the Spirit traveling from the East and landing in the presents of Germany and Europe, the center of the world. [Mignolo 2011:20]

E descreve como a Europa desvia e subvaloriza outras concepções similares de espaço e tempo, bem como os nomes que impõe aos outros centros do conhecimento e do mundo: Beijing o Império do Meio, Jerusalém, e mais tarde, Meca e Medina para o Islão; Cuzco para os Incas; e Tenochtitlan para os Aztecas, etc.

A universalidade eurocêntrica não reconheceu os outros universos culturais e engoliu-os, esquecendo a verdadeira pluriversalidade cultural, riqueza da humanidade.

Depois, volta-se, igualmente, para a colonização do tempo. (Mignolo 2011:22):

The Western time. If the Renaissance invented the Middle Ages and Antiquity, installing the logic of coloniality by colonizing its own past (and stored it as its own tradition), the Enlightenment (and the growing dominance of the British) invented Greenwich, remapping the logic of coloniality and colonizing space, with Greenwich at the zero point of global time. [Mignolo 2011:22]

Para concluir esta reflexão:

I am talking about different histories, conditions, sensibilities,, and epistemologies, since I do not believe in the universality of concepts that have been useful to account for a local history, even that local history is the history of the point of origination of the idea of modernity and of the imperial routes of dispersion. [Mignolo 2011:22]

6. O parêntesis colonial e a reconstrução da África

É da maior relevância empreender, pois, os estudos pós-coloniais dentro desta perspectiva que venho apontando, uma perspectiva que não deve desconhecer, de modo nenhum, o contributo das ciências sociais eurocêntricas, mas deverá manter a distância que só um olhar clínico e uma experiência no terreno sociológico permitirá legitimar.

No que diz respeito à África, a tendência de alguns investigadores e pensadores africanos, pela falta de recursos materiais e enfeudamento, voluntário ou não, à racionalidade exógena da “modernidade” eurocêntrica, tem vindo a recuar e vão-se produzindo, cada vez em maior e melhor qualidade novos discursos, num exercício da crítica da colonialidade, através dos quais são propostos os novos desafios para o desenvolvimento.

Em Jean-Marc Ela, filósofo camaronês da maior relevância, encontramos uma reflexão crítica da história colonial e da colonialidade subsequente, a partir da qual são propostas as novas vias para “restituir a história às sociedades africanas e promover as ciências sociais na África Negra” (Ela 2013).

Partindo do princípio colonial de que as sociedades africanas, por serem mitológicas, não evoluíam, estavam paradas no tempo (ao contrário das sociedades racionalizadas, eurocêntricas), a análise crítica descolonial empreendida pelo pensador camaronês desmonta o ciclo vicioso: tendo sido agredidas por adventícios estranhos e tecnologicamente mais avançados, as sociedades mitológicas (tradicionais, primitivas) reagiram, fechando-se, como forma de defesa, enquanto não dispusessem das mesmas armas; porém, esta reação implica um movimento, uma mudança de atitude, sinal de que, afinal, os seus “atores são múltiplos e variados”, e não se encontravam parados.

Jean-Marc Ela mostra, pois, o falso sentido do mito europeu relativo à ausência de história nos povos africanos, sempre colocados em situações que exigiam as respostas possíveis.

E chama a atenção o testemunho do sociólogo francês Georges Balandier, a propósito das consequências positivas do processo de descolonização: “De repente, as sociedades entendidas como estáticas ou paradas na repetição abriram-se à mudança ou à revolução; elas reencontraram uma história; elas deixaram de pertencer à ordem da passividade e dos objectos” [Balandier, 1955:33]

Felizmente que a descolonização permitiu o reencontro com valores e processos sociais que o “parêntesis colonial” apagara, perseguira ou, simplesmente, desconhecia:

Numa época de efervescência, muitos valores do passado cultural reencontram a sua frescura e integram-se na vida da nossa actualidade. Assim acontece com os sistemas e obrigações de parentesco, as

práticas matrimoniais, os sistemas de conhecimento e de representação que moldaram as sociedades ancestrais e sobrevivem às perturbações provocadas pelo Ocidente na vida dos Africanos. Tudo acontece como se estes últimos organizassem uma espécie de “retirada” estratégica e de “resistência” perante o surgimento brutal de alguns modelos estrangeiros.

(...) Nos meios escolarizados e nos centros urbanos, os critérios fundamentais de juízo e as referências culturais dos Antigos impregnam os espíritos e inspiram as formas de estar individuais e colectivas. Face ao fracasso, à doença, à morte e à infelicidade, reencontra-se sempre, mais ou menos, o mesmo cenário africano, na selva como nos bairros residenciais das grandes metrópoles, apesar do verniz de ocidentalidade de que se cobre uma elite. [Ela 2013: 20-21]

Interessa ressaltar que a colonização e o progresso técnico e social mexeram com as sociedades tradicionais, reforçando aqui a solidariedade dos seus membros como forma protetora perante as estruturas sociais e políticas.

Com a descolonização, o continente, recupera a liberdade de se poder, finalmente, pensar. Acontece, no entanto, que o momento coincide com uma avassaladora economia global que abriu lugar ao ultra-liberalismo financeiro e a uma pós-modernidade complexa.

Jean-Marc Ela puxa, então dos seus galões africanos, indicando qual deverá ser o percurso do africano no enfrentamento das questões que lhe são colocadas no presente:

O africano deve recorrer à sua capacidade reflexiva e, através da criatividade endógena, partir para a resolução das questões; não deve permitir que as soluções venham do exterior, como até ao presente. Os homens e as mulheres africanos estão aptos a criar e não a reproduzir modelos importados e devem ser descolonizadas as ciências humanas que vêm tratando a África, desconhecendo-a. Sociólogos, historiadores, antropólogos devem prosseguir os estudos e trabalhos a partir da terra africana e não do conhecimento alienígena.

O acesso à verdadeira modernidade, tão ansiada pelos africanos, não poderá ser, nunca mais, o percurso idêntico ao que o eurocentrismo, o colonialismo, ou o neocolonialismo até aqui percorreram, com o estafado lado escondido da exploração.

E reforça:

A promoção das ciências sociais deve articular-se, preocupando-se em enraizar a universidade no seu meio-ambiente cultural. Desta forma, ela poderá devolver aos jovens africanos a consciência da sua identidade. A este respeito, os historiadores, os antropólogos e os sociólogos carregam pesadas responsabilidades nas universidades herdadas do Ocidente. Aí, corre-se o risco de reproduzir o modelo de uma cultura extrovertida que penaliza os saberes indígenas. É necessário resistir ao mito e à sedução do que é importado para considerar antes os conhecimentos que se elaboram a partir das terras africanas. [Ela 2013:90]

Fala, igualmente, dos muitos “peritos” (organizações mundiais, ong’s,

BM, FMI) que planificam as “ajudas” ao desenvolvimento com a trama dos modelos ocidentais que tentam impingir ou perpetuar, relegando para a desconsideração as vozes locais e o contributo do conhecimento social, económico e político local. “Em África, o essencial para as sociedades e as economias está onde os peritos não imaginam.”[Ela 2013:91]

Resume a sua proposta africana:

Tudo nos condena a renunciar aos discursos encantatórios e às crises apaixonadas que ocupam ainda muitas vezes o centro dos debates académicos. É tempo, enfim, de abordar as questões de fundo submetendo o ensino superior à prova de uma sociedade da qual é preciso compreender as estruturas e as lógicas, as atitudes e os comportamentos, os mitos, os sonhos e os fantasmas, as contradições e os conflitos, as explosões e as violências, os actores e as estratégias. Precisamos de nos concentrar fortemente no real e no imaginário, no oficial e no oficioso, no banal e no quotidiano. [Ela 2013:97]

7. Conclusão

O eurocentrismo surgido do Renascimento europeu veio a construir durante seis séculos toda uma parafernália argumentativa com que justificaria o colonialismo, e o imperialismo. Desde logo, a racionalidade despida de natureza foi auto-proclamada como a racionalidade-rainha, com a desconsideração e perseguição de outros tipos de racionalidade mais ligados à natureza ou ao cosmos (africanos, ameríndios), e com o posicionamento, ao centro, da Europa e do pensamento

das luzes, este Continente “colonizou” o tempo, o espaço, a história e a geografia. E criou o conceito de “raças”.

Foi então e aí que nasceram os conceitos de diversas temporalidades, como os de “Idade Antiga”, “Idade Média”, “Modernidade”, ou “África”, “América”, “Médio Oriente”, “Extremo-Oriente”.

Estes lugares mal conhecidos, eram habitados por gente considerada muito estranha (negros, índios, amarelos,...), tão estranha, que se colocou a questão de saber se teriam alma, se seriam “humanos” e foram catalogados no tempo eurocêntrico, como parados no tempo e sem história.

Passou-se à escravatura atlântica em larga escala, até que algumas consciências mais críticas, no século XIX, impuseram um travão ao criminoso tráfico. Esta escravatura, no entanto, praticada por europeus encontrou na fonte, África, a parceria comercial dos locais. Diga-se, de passagem, que a escravatura era usual e tradicional na África, na Europa, na Ásia e passava a ser na América, devido à colonização.

Quando, no século XVII-XVIII o iluminismo traz consigo as raízes do individualismo da liberdade e do progresso, o homem europeu atinge um patamar de auto-suficiência filosófica que mais reforça a “justeza” das suas opções coloniais, disfarçadas de benevolente ação civilizadora perante as raças, os territórios, os povos e as culturas “diferentes”. Tudo o que fosse diferente do que o europeu pensasse (e atenção que mesmo na Europa, havia povos do Norte e povos do Sul, estes menos “capazes”) era para rejeitar, para desconsiderar, não tinha relevância.

Os colonialismos invadiram as geografias periféricas e castigaram, durante seis intermináveis séculos, os seus povos. A escravatura, o epistemicídio, a razia étnica, o esbulho, tudo foi praticado com o suporte duma tecnologia mais avançada. Os dominados, impedidos de reação de igual para igual, resguardaram-se fechando-se num enquistamento étnico-cultural que era arma defensiva e adaptável. Negavam, com essa atitude, a soberba eurocêntrica que os considerava “a-históricos”.

Por isso, lutaram pela sua libertação. Quando ela chegou, a descolonização, não resolveu a longa e terrível influência deixada pelo colonialismo e permaneceu, na esfera do pensamento das novas nações, sobretudo das classes dirigentes, uma “colonialidade” que perpetuava idênticos modelos coloniais e o capitalismo continuou. Nas experiências marxistas, teoricamente mais justas, a prática histórica foi, igualmente, eurocêntrica. Criada, também, na Europa, ela não estava preparada para ser aplicada nas periferias coloniais, que a rejeitaram.

Após o “parêntesis colonial”, resta aos povos ex-colonizados, concretamente à África, rejeitar as soluções impostas do “exterior”, pois até aqui, elas nunca compreenderam ou nunca quiseram compreender, as realidades africanas tal como são, não como imaginam que são.

E os africanos já encetaram o seu próprio caminho, que é o de refletir e não reproduzir as receitas e os conhecimentos alienígenas eurocêntricos.

O acesso dos africanos à modernidade passa pelo aprofundamento estudioso das ciências sociais e outras, com

base nas realidades sócio-político-culturais do Continente e não por fantasias ou vontades exógenas que, ao longo da história colonial, só têm servido para a não-resolução dos verdadeiros problemas do desenvolvimento.

8. Lista bibliográfica

AKUDE, John Emeka

2007: "Fracaso y colapso del Estado africano: el ejemplo de Nigeria" Comentario, FRIDE (Fundación para las Relaciones Internacionales y el Diálogo Exterior), Madrid, www.fride.org

ALENCASTRO, Luís Felipe

2012: *O Trato dos Viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul: séculos XVI e XVII*, São Paulo: Companhia das Letras

BHABHA, Homi

1998: *O Local da Cultura*, Belo Horizonte: UFMG

BALLANDIER, Georges

1955: *Sociologie des Brazzavilles noires*, Paris, A. Colin

CASTRO-GÓMEZ, Santiago

2005: *La hybris del punto cero: ciência, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana

ELA, Jean-Marc

2013: *Restituir a História às Sociedades Africanas – Promover as Ciências Sociais na África Negra*, Mangualde: Edições Pedagogo e Luanda: Edições Mulemba

FANON, Franz

1975: *Pele Negra Máscaras Brancas*, Porto: Paisagem

FANON, Franz

1977: *Os Condenados da Terra*, Mexico:

Fondo de Cultura Económica

HEGEL, George Wilhelm Friedrich

1995: *Filosofia da História*, Brasília: UnB

KANT, Immanuel

1999: *Geographie Physique*, Paris: Aubier

KIPLING, Rudyard

1899: "The White Man's Burden" in *McClure's Magazine* 12 (Fev. 1899)

MALDONADO-TORRES, Nelson

2008: "A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade" *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, pp 71-114

MBEMBE, Achille

2014: *Crítica da Razão Negra*, Lisboa: Antígona

MIGNOLO, Walter

2011: *The Darker Side Of Western Modernity, Global Futures, Decolonial Options*, Durham & London: Duke University Press

MUANAMOSI, Matumona

2008: "Escravidão: prática criminosa ou promoção do homem africano? – Uma interpretação sociológica da história de África" *WP/CEAUP#2008/06*, Porto: Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, www.africanos.eu

MUDIMBE, Valentin-Yves

2013: *A Invenção da África. Gnose, Filosofia e a Ordem do Conhecimento*, Mangualde: Edições Pedagogo e Luanda: Edições Mulemba.

NKRUMAH, Kwame

1995: *Neo-colonialism, The Last Stage of Imperialism*, London: Thomas Nelson & Sons, Ltd

QUIJANO, Aníbal

2009: "Colonialidade do Poder e Classificação Social", in Santos, Boaventura Sousa e Meneses, Maria Paula Epistemologias do Sul, Coimbra: CES/Almedina, pp 73-117

SANTOS, Boaventura de Sousa
2009: "Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes" in Santos Boaventura Sousa e Meneses, Maria Paula Epistemologias do Sul, Coimbra: CES/Almedina, pp 23-71

SANTOS, Boaventura de Sousa
2010: "Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências", in Santos, B. S. A Gramática do Tempo, Porto: Edições Afrontamento, pp 87-125

the decolonization. It was said that the "savages or primitives" were "imprisoned in time, they had no history." But it was not true; they achieved the independence, often with armed struggle. However, within the new leaders remained a "coloniality" of thought heiress from colonial vices which is preventing the growth and genuine reconstruction. It is time to "decolonize" the thought, even of the South, and not let the "others" continue to dictate the theory and practice.

Keywords: Eurocentrism, modernity, South, heterogeneous time and space, coloniality, decoloniality, ecology of knowledge

Title: Coloniality, the shadow of colonialism: how to rebuild the future?

Abstract

Capitalism and colonialism were developed under Eurocentric logics upon the people and the geographies of the South. Then it evolved to the Enlightenment and to the colonial ideology, leading to the entire world the benefits of what was understood as progress and modernity. But this 'progress' would not allow alternative thoughts or epistemologies. The Eurocentrism imposed on the colonized people some dictates legitimized through the western science and technology: economic and human exploration, ethnic elimination when necessary, epistemicide. Peripheral peoples, all from the South, tried to defend from this brutal attack, and always aspiring to freedom, remained as an epistemological "reserve", adapting as possible until

Luís Gaivão

Sociólogo. Doutor em Sociologia pela Universidade de Coimbra. Foi Adido Cultural de Portugal em Luanda, Luxemburgo e Bruxelas. É investigador, escritor e agente cultural. As suas áreas de investigação são o pensamento do Sul, descolonização do pensamento, angolanidade, artes plásticas angolanas e a obra literária de Manuel Rui. "É autor, entre outros, dos livros Angola e o Atlântico. Colonialismo, colonialidade e epistemologia descolonial (Lisboa, 2023), Manuel Rui, obra, escritor, pensamento (Luanda, 2021), O Sul descolonial na obra de Manuel Rui (Luanda, 2021), ANGOLA: Muxima, desenho e texto (Porto, 2015), Manuel Rui: Percursos transculturais na obra do escritor (Luanda, 2012), Um Adido Cultural no Luxemburgo. Episódios de uma diplomacia de prosápia (Lisboa, 2011), Estórias de Angola (Lisboa, 2007).

E-mail: lgaivao@sapo.pt

* artigo inédito, redigido em 2016.



Vicente Paulino

Princípios políticos e tipo de democratização no mundo¹

Resumo

Neste artigo pretende-se abordar a questão de princípios políticos e tipo de democratização no mundo contemporâneo, e procurando perceber a forma como as suas fronteiras políticas sejam definidas baseada na percepção “comunidade política que se estabelece na condição social da política prática. Todavia, o mais seguro de fazer “política prática” é, antes de mais, prevalecer as ideias nas teorias para poder assegurar essencialismo e existencialismo de sentidos políticos no enquadramento de uma racionalização zoológica de esquematização política. Procurando sistematizar diferentes tipos de actividades políticas, de modo a poder assegurar a estabilidade democrática baseada no estado-nação para garantir a democratização política no mundo político com a aplicação de um conceito chamado pedagogia de democrática, e para tal, é necessário colocar a clínica de governabilidade nos arredores políticos em prol da consolidação e da reapropriação da democracia no mundo global.

Palavras-Chaves: Política, Democracia, Pedagogia democrática, Clínica de Democracia **Political Principles and Type of Democratization in the World**

¹ Uma parte deste texto foi apresentada por convite endereçado pelo Núcleo de Ativistas da FRETILIN para falar de “Princípios políticos e a democracia” na Mini-Conferência que esse Núcleo promoveu no espaço de World Vision [a frente do Ministério da Justiça], 14 de Fevereiro de 2016, Díli – Timor-Leste.

Apresentar a proposta de uma definição instrumental de princípios políticos e a democratização política é para determinar “o conceito de *política* e a especificação das suas fronteiras” [cf. Bobbio 2000]. Assim, na “Teoria Política” e “da Democracia”, percebe-se de imediato o modo específico de abordagem do campo político que persegue um fim predominantemente analítico, cognoscitivo e não prescritivo. Em vista disso, propõe uma descrição analítica e interpretativa sobre a contextualização histórica das categorias fundamentais da política em detrimento de reconstrução do seu sentido.

Visa-se, por esta via, delimitar e precisar o domínio da *teoria política* e da *democracia* que, assim, se demarca do paradigma dominante de *filosofia política* das últimas décadas e que é proposto por John Rawls na obra *Teoria da Justiça*. Procura apresentar o mapeamento da natureza política e suas fronteiras ou “das regiões que os filósofos políticos consideraram como “lugares de aquisição da primeira experiência” em pesquisa política.

Percebe-se que no mapeamento das filosofias políticas e retóricas democráticas pode conhecer a caracterização de duas vertentes de análise política. Uma é normativa-prescritiva, centrada nas questões de valor ou validade e que é levada a cabo de empenhamento na “construção de um modelo ideal de Estado para validar a sua existência enquanto dispositivo da “comunidade política” (Platão e Thomas More) e perante da inquirição “do fundamento último do poder” (Hobbes e Rousseau); e uma outra é interpretativa-analítica,

centrada na matéria de facto e de conhecimento e é elevada a cabo de empenhamento na “determinação do conceito geral de política” (Maquiavel e Hegel) e na “investigação dos pressupostos e condições de validade da ciência política” [cf. Oppenheim 1961, Ayer 1984, Miranda 1997].

Natureza política e suas fronteiras

Quando fala da natureza política, significa está a falar de uma definição política cuja origem vem do grego Πολιτικά – política. A sua concepção terminológica é desenvolvida, pela primeira vez, por Aristóteles em sua obra intitulada “política”. Aristóteles define o homem como “*Zoon Politikón*”, Santo Agostinho designa “*homo est naturaliter politicus, id est, socialis*”. A noção de “*societas*” na génese de um conceito que só é nobre quando associado a “*societas generis humani*”. Tempo em que “*societas*” e “social” passam a designar como “uma condição humana fundamental”.

A política é, dizia Aristóteles, uma ciência que tem natureza racional para a realização da felicidade humana; e para tal, divide-se em ética (isto é, a política preocupa-se com a felicidade individual do homem na *pólis*) e na política propriamente dita (porque preocupa-se também com a felicidade colectiva da *pólis*). Todavia, a política no entendimento de Aristóteles é investigar as formas de governo e as instituições capazes de assegurar o bem-estar (numa acepção análoga, é a própria felicidade) do cidadão comum na cidade.

Vemos que toda cidade é uma espécie de comunidade, e toda ela se

forma com vistas a algum bem [o bem-comum] pois todas as acções de todos os homens são praticadas com vistas ao que lhes parece um bem; se todas as comunidades visam a isso, é evidente que a mais importante de todas elas e que inclui todas as outras tem mais que todas este objectivo e visa ao mais importante de todos os bens; ela se chama cidade e é a comunidade política [Aristóteles 1985: 1252a].

Os antigos gregos tiveram uma visão global sobre todos os traços do saber e enalteciam-no numa forma ortodoxa. O Sócrates foi um dos antigos sábios da Grécia que considerou Atenas como uma cidade mais civilizada no mundo ocidental, o lugar da educação, da ciência, da política, da democracia e de filosofar. Todavia, o mais seguro de fazer “política prática” é, antes de mais, prevalecer as ideias nas teorias para poder assegurar “essencialismo e existencialismo de sentidos políticos”.

Política é um ramo específico da ética, porque o domínio político é essencialmente ético. E isso não significa que a política diminui a moral individual na realização da actividade política. Considera-se o domínio político faz parte da natureza ética, então, todo o seu processo de consideração associa-se a uma fronteira aglutinada por “um fim último” de uma determinada ordem em torno do “bem comum” da pessoa e da sociedade na cidade. Como adverte Jacques Maritain em *La Personne et le Bien Commum* [1947:200] e *Les Droits de L’Homme et la Loi Naturelle* [1942: 624].

O bem comum na cidade não é a simples colecção de bens privados, nem um bem característicos de um todo que ... o reduz apenas a si, sacrificando as partes. É a vida boa humana da população (multitude), de uma população de pessoas; é a sua comunhão no bem viver; é, por isso, comum ao todo e às partes, sobre as quais ele se inclina e que dele devem beneficiar; sob pena de se deformar a si mesmo, implica e exige o reconhecimento dos direitos fundamentais das pessoas ... e comporta em si mesmo, como valor principal, a adesão mais alta possível (quer dizer, compatível com o bem do todo) das pessoas às suas vidas de pessoa e à sua liberdade de pleno desenvolvimento [Chelo 2004: 184].

Toda a acção política associa-se sempre ao poder, quer numa acepção prática, como exercício do poder, quer teórica, onde o estudo da política tem como objecto de estudo do poder. Além disso, toda a actividade política é realizada com a base do conhecimento técnico, essencialmente humano e moral. Porque de facto, fazer política é para promover o bem dos homens reunidos na sociedade, ou seja, o bem do todo social. É certo que uma boa política é apostada na primeira condição a justiça (isto é, tendo sempre em conta com a diversidade de condições históricas e variedade de costumes e circunstâncias, deve tratar os homens como pessoas, reconhecendo em todos a mesma dignidade essencial e qualidade de proporção).

Uma boa política deve ser assentada na “amizade cívica” como motor do seu dinamismo vital, pois de facto, “a política baseia-se no facto da pluralidade dos homens” [Arendt 2002] e com ela pode organizar e regular a máquina de *State Building* que tem base na *Society Building*. A amizade cívica e a concórdia política no teatro político são caminhos para ancorar uma visão de futuro. Na verdade, o uso da expressão “amizade cívica” na política é para estabelecer uma visão de que o processo de realização das actividades relacionadas com a política está a ser fundamentado nas “relações amigáveis”. A amizade cívica na política conduz a sociedade ao rumo de confiança, de liberdade e de solidariedade em torno de seu posicionamento ético-político e ideológico.

Fronteira política é o limite de um país ou território no extremo onde confina com outro, resultante de uma lenta evolução histórica ou fixada por meio de choques ou de lutas armadas, por tratados entre os países. Sendo assim, há ou não na fronteira política uma “liberdade política” [Arendt 2001]? Ou algum sentido da política?” [Arendt 2002], ou metafísica política de que fala Aristóteles. Na verdade é que há uma fronteira política na natureza racional de realização das actividades políticas, onde se considere a política como centro de acção e de processamento de ideia, cuja orientação é mais para a valorização das três actividades fundamentais dos ser humano como *labor*, *trabalho* e *acção*. Hanna Arendt conjuga estas três actividades num só sentido único chamado “vita activa”, que segunda ela [2007: 15]:

Com a expressão ‘vita activa’, pretendo designar três actividades humanas fundamentais: labor, trabalho e acção. (...) O labor é a actividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano (...). A condição humana do labor é a própria vida. O trabalho é a actividade correspondente ao artificialismo da existência humana (...). O trabalho produz um mundo “artificial” de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural. A condição humana do trabalho é a mundanidade. A acção, única actividade que se exerce directamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao facto de que homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo. Todos os aspectos da condição humana têm alguma relação com a política; mas esta pluralidade é especificamente ‘a’ condição ... de toda a vida política.

Todas elas têm importância na vida quotidiana do homem, mas, só da *Acção* que se realiza a actividade sem a mediação das coisas, pois ela é prerrogativa exclusiva do homem.

Norbert Bobbio, por sua vez, transborda as fronteiras da política em dois “sentidos de política”: a política como adjectivo qualitativo e forma de aquisição do saber. Relativamente ao primeiro sentido, reflecte-se ao ‘tudo o que se refere à polis, ao cidadão, a civil, público, social e sociável. Quanto ao segundo, fala sobre as ‘coisas políticas’ baseadas nas pedagogias políticas, ou seja, transposição de sentido similar, por exem-

plo à que se dá do adjetivo qualificativo 'física' para ciência 'física'. É uma transposição de sentidos qualitativos do "iluminismo visionário político" na demarcação das fronteiras políticas e *microfísicas do poder* [Foucault 1999], especificamente as fronteiras ideológicas devem ser definidas no mapeamento político, seja direita ou esquerda [Bobbie 1995].

Max Weber [2001], na sua lógica de pensar, considera a ciência e a política como duas vocações que os homens consideram como natureza racional para as suas realizações temporais na vida quotidiana. Assim, a política é uma vocação de profissionalização de "fazer política" através das ideias implícitas que Weber [2001: 64-65] chama "viver para a política" e de "viver de política". Isto é, daquele que vê na política uma permanente uma fonte de rendas, que em certos casos, a sociedade humana vive para fazer política e a política só se realizável com a existência da sociedade. É portanto, "os fins da política são tantos-quantas forem as metas a que um grupo organizado se propõe, segundo os tempos e as circunstâncias" [Bobbio 2000: 167, Bobbio 2002: 957]. Porém, um fim mínimo à política (enquanto poder de força) é a manutenção da ordem pública e a defesa da integridade nacional. Essa finalidade é mínima para a realização de todos os outros fins do poder político. Porém, é importante se atentar para o fato de que o poder político não pode ter como finalidade o poder pelo poder, pois se assim fosse perderia o sentido.

A ideia política associa-se, sobretudo, ao estado como referência da de-

mocracia. É neste domínio que as reflexões políticas vão ter cabimento na "ordem da sociedade", aliás, em largo sentido, possui uma vocação histórica no fundo de uma conexão consciente de representação e de sentimentos comuns que a natureza humana faz brotar nas suas realizações temporais. Neste caso, o estado no domínio político é apenas uma parte da sociedade política cuja função específica "o de manter a lei, de promover a prosperidade comum e a ordem pública e de administrar os assuntos públicos. O estado é uma parte especializada nos interesses do todo" [Maritain 1953: 494, Chelo 2004: 191].

A política é identificada com o 'estado', é distinta das esferas contíguas que constituem o 'não-estado' – esfera religiosa, sociedade civil e esfera económica. Isto significa que o "Estado é um todo", porque o Estado foi estabelecido para o Homem [Maritain 1953: 495 e 501, Chelo 2004:191]. É de facto, a racionalidade do estado ocorre sempre mediante a constante utilização de um modelo dicotómico, que contrapõe o Estado enquanto positivo à sociedade pré-estabelecida. E, no interior desse modelo que podem-se distinguir – ainda que com um certo esquematismo – três variantes principais: o Estado como negação radical e, portanto, como eliminação e inversão do estado de natureza, isto é, como renovação ou restauração *ab imis* com relação à fase do desenvolvimento humano anterior ao estado (modelo Hobbes-Rousseau); o Estado como conservação-regulamentação da sociedade natural e, portanto, não há mais como alternativa, porém, como verdadeira

realização ou aperfeiçoamento em relação à fase que o procede (modelo Locke-Kant); o Estado como conservação e superação da sociedade pré-estatal (Hegel), no sentido de que o Estado é um momento novo e não apenas um aperfeiçoamento. Este último, trata-se de uma consideração diferentemente com o modelo de Locke-Kant e Hobbes-Rousseau [Bobbio 1994: 20].

Diferentes tipos de actividades políticas

Sabe-se que na idade moderna, a fronteira política passa a ser designada, sobretudo, pela esfera de actividades que a designar sobretudo uma esfera de actividades que têm o Estado como termo de referência. Há dois tipos de actividades políticas: primeiro, é reflectido a partir de uma acção que se inicia no Estado (sujeito activo de actos 'eminentemente políticos' como o de comandar, legislar *erga omnes*, exercer domínio exclusivo sobre um dado território e ainda o de 'extrair e distribuir recursos' entre diferentes sectores); segundo, é reflectido a partir de uma acção que se procede em direcção ao Estado (objectivo de actos também eles políticos que partem da sociedade e visam conquistar ou derrubar o poder político, ou então, mantê-lo, defendê-lo ou ampliá-lo).

São processos do agir político para a governação e o controlo do "estado, governo e sociedade". Trata-se de um processo "agir político" na consciencialização de diferentes tipos da actividade política que se prevalece ou se aplique, geralmente, no modelo da democracia directa, representativa,

participativa [Bobbio 1987, Bonavides 2003]. Todavia, a tipologia clássica das formas do poder (paternal, despótico e político) proposta por Aristóteles e Jhon Locke, e em termos de caracterização, é muito distinta com a "tipologia moderna das formas do poder" (ideológico, económico e político) proposta por Bobbio. Estas duas tipologias distintas estão reunidas em "conexão necessária", que em Bobbio, chama "poder político" e "força política" como núcleo essencial de uma concepção realista de política.

A formulação de Milbrath [1965] denominada "modelo da centralidade" da integração de cidadãos na realização das actividades políticas é, sem dúvida, a própria aplicação do termo "participação política". Pode considerar a participação activa dos cidadãos na política como uma "actividade política", que nas palavras de Norris [2007: 639]

As actividades orientadas para o cidadão, exemplificadas pela participação através do voto e pela filiação a partidos, obviamente continua sendo importante para a democracia, mas hoje representam uma conceitualização estreita demais do activismo, que exclui algumas das metas mais comuns do engajamento cívico, que se tornaram convencionais e predominantes.

Neste contexto de participação tem de se ter em conta também com o binómio participação vs institucionalização. Nesse sentido, a actividade Política é também considerada institucional, e de um modo geral, divide-se em: a) comunicação (contacto com

políticos, contacto com os meios de comunicação, participação em fóruns da Internet); b) participação directa em acções (boicotes, participação em demonstrações, participação em comícios); e c) suporte à projectos políticos (por exemplo, abaixo-assinado, doações de dinheiro) [Borba 2012].

Estabilidade democrática baseada no estado-nação

Ao longo da história, que abrange o tempo que o homem já tem vivido, tem-se designado por políticos como “tempo de sentir a vida” com a política, e que na verdade, talvez não é. O que resulta de, na teorização da estabilidade política, se ter acolhido a ideia vaga sobre o tempo em que a sociedade politicamente organizada, não havendo detença na explicitação do seu conteúdo. O sentido de “estabilidade democrática” se prevalece quando a semântica política está conciliável intimamente com a própria consolidação de sentidos democrático na acção do homem, que em todas as circunstâncias, este “precisa da sociedade enquanto pessoa (*per abundantiam*) e enquanto indivíduo (*per indigentiam*). Assim, o homem, enquanto pessoa, deve servir *livremente* a comunidade e o bem comum, e enquanto indivíduo é, por necessidade, *forçado* a servir o bem comum” [Chelo 2004: 188]. É possivelmente que, neste sentido, a estabilidade democrática baseada no Estado-nação, confrontado com:

- a) o crescente internacionalismo (internacionalização da economia e incorporação das economias nacionais na ‘economia global’);
- b) o surgimento de corpos supranacionais, tais como: a Sociedade das Nações, a Organização das Nações Unidas (ONU); a União

Europeia, diversas federações internacionais e já se fala de “um governo mundial” como sendo uma norma de unidade política viável;

- c) o crescente global da sociedade e isso pode proliferar as formas de internacionalismo e de supranacionalismo.

O processo de democratização política em países em desenvolvimento (como Timor-Leste, Moçambique, Angola, Tailândia, Laos, Líbia, Tunísia) é concretizado só com a participação política de todos os cidadãos, e tal participação, é uma obrigação cívica que deve ser assumida com sentido de responsabilidade e de confiança. É nesse sentido que realça a importância da relação entre meios e fins da estabilidade democrática de um determinado Estado-nação, que circunstancialmente, confere à burocracia num carácter racional. A estabilidade democrática de um determinado Estado-nação consolida-se perante o uso da racionalidade técnica (eficiência) e a sua ênfase fundamenta-se nos valores instrumentais da equidade e economia. Com este lógico de raciocínio pode juntar o carácter legal, que permite a autoridade fosse exercida por um sistema de regras e procedimentos formais [Bilhim 2008].

Democratização política no mundo político

Considera-se a *mobilização social* (que visa a transformações de atitudes, valores e expectativas das pessoas, aumento das comunicações) e *desenvolvimento económico* (crescimento económico, actividade econó-

mica e a produção de uma sociedade consciente pela aplicação da 'economia humana'). Estes aspectos podem classificados como ponto de partida para compreender o processo de democratização política no "mapeamento político".

É necessário, em qualquer circunstância que seja, democratizar a política para a consciencialização de "sentidos políticos" no quadro de legitimação dos princípios de governabilidade. Considera também que democratizar a política da sociedade é importante para construir um "homem novo" com perfil sociável e solidário, e por motivo deste, que cabe aos políticos (incluindo todo o cidadão) a fazer uma "acção mobilizadora" no sentido de democratizar a política no teatro político com seguintes visões conceptuais:

- a) **É possível democratizar a política com a ideia "racionalização da autoridade", isto é, só com a racionalidade de ideias que possa fazer substituição de um grande número de autoridades políticas tradicionais (como as autoridades religiosas, familiares e étnicas) por uma única autoridade nacional e secular;**
- b) Pode democratizar a política com o princípio político de aceitação da soberania externa do Estado-nação como parceira de desenvolvimento económico e cultural, e da soberania interna de um governo nacional sobre os poderes regionais e locais. Significa que a integração nacional e a centralização ou acumulação do poder nas instituições legis-

lativas nacionais legitimamente reconhecidas;

- c) **É possível democratizar a política com a ideia "racionalidade de reconhecimento" pela diferenciação das novas funções políticas e o desenvolvimento de estruturas especializadas para o desempenho dessas funções;**
- d) Só com o aumento da participação de grupos sociais por toda a sociedade na política que pode democratizar a política no teatro político. Neste caso, a participação organizada na política pode aumentar o controlo das massas pelo governo, como nos Estados totalitários, ou pode aumentar o controlo do governo pelas pessoas, como em alguns Estados democráticos.

Contudo, só é possível democratizar a política no seu todo, se os políticos reconhecem e tomam atenção à existência da "*soberania legal e soberania política*" (soberania legal como supremo autoridade legal e soberania política como poder político incontestável) e "*soberania interna e soberania externa*" (a primeira reflecte-se ao auto-governo, a segunda refere-se ao princípio basilar do direito internacional) nas suas andanças políticas.

Para democratizar a política é necessário considerar os critérios de institucionalização política como:

- a) *adaptabilidade* – geracional e funcional;
- b) *complexidade* – quanto mais complexa é uma organização, mais institucionalizada está;

c) *autonomia* – a autonomia das instituições políticas é medida pela extensão dos seus interesses e valores próprios, distintos dos de outras instituições e forças sociais;

d) *coerência* – quanto mais unida e coerente é uma organização, mais institucionalizada está.

Para democratizar a política não é apenas considerar os critérios de institucionalização política, mas considerar também os comportamentos participativos dos cidadãos na política de forma *continuum* com modalidades de: expor a ideia de solicitações políticas; participar activa na votação (votar); participar nas discussões políticas; procura convencer alguém a votar em determinado sentido; usar um distintivo político; fazer contacto com funcionários públicos; contribuir com dinheiro a um partido ou candidato; assistir a um comício ou assembleia; dedicar-se a uma campanha política; ser membro activo de um partido político; participar de reuniões onde se tomam decisões políticas; solicitar contribuições em dinheiro para causas políticas; candidatar-se a um cargo electivo; e ocupar cargos públicos [cf. Milbrath 1965: 18, Verba, Nie & Kim 1978: 310-316, Barbagli & Maccelli 1985: 53]. Estas modalidades de participação política são, de facto, pedagogias democráticas, e com elas podem democratizar a política na “universalidade política”.

Formas da democracia

A validade político-jurídica sobre a democracia (intersubjectivamente re-

conhecida e experimentada) e a controvérsia prática na sua aplicação em actividades políticas podem ser compreendidas a partir de sua substância jurídica e da racionalidade de sentidos do termo. A concepção moderna da democracia surge, desde início, com as revoluções burguesas no século XVIII que derrubaram as monarquias absolutas, o exemplo disso, foram a Revolução Americana de 1776 e Revolução Francesa de 1789. Estes dois grandes acontecimentos são considerados (quer na teoria política, quer na teoria do direito e de outras áreas do saber) como primeira pedagogia da democracia. Estas revoluções surgem para recuperar o princípio da cidadania: os homens deixaram de ser súbditos (subordinados a um rei) para se transformar em cidadãos livres. O princípio básico do funcionamento da democracia moderna é o direito dos cidadãos de participarem nos assuntos políticos de interesse colectivo a partir de uma eleição livre e transparente. A principal função de eleição é escolher os representantes. Os representantes eleitos harmonizam poderes que lhes são confiados pelos cidadãos para assegurar os assuntos políticos da comunidade e do país.

Partindo destes pressupostos, fala-se agora, as formas de democracia que são, de facto, a democracia directa e a democracia representativa. A primeira diz respeito a participação directa dos indivíduos ou grupos sociais na tomada de decisões – por outras palavras, todos os cidadãos podem participar directamente no processo de tomada de decisões. As primeiras democracias da antiguidade foram

democracias directas, o exemplo mais marcante das primeiras democracias directas é a de Atenas, nas quais o Povo se reunia nas praças e ali tomava decisões políticas; na segunda, o processo de escolha de um indivíduo ou de uma pessoa é feito através da votação. Normalmente este tipo de democracia é aplicado no sistema de condução do Estado democrático, por exemplo, eleição parlamentar ou eleição presidencial. Todos cidadãos são obrigados a participar na política perante a escolha de seus representantes.

Ainda há outro tipo de democracia no mundo político: *democracia consociativa (consociational)* e *democracia despolitizada*², segundo o comportamento não competitivo das elites se junte a uma cultura fragmentada ou homogénea. Certo que a *democracia consociativa* tem seus maiores exemplos na Áustria, Suíça, Holanda e Bélgica e foi chamada (tendo em vista especialmente no caso de Suíça) de *concordante (concordant democracy, Konkordanz demokratie)* e definida como tipo de democracia de entendimento entre líderes de subculturas rivais para a formação de um Governo estável. Parece que este tipo de democracia que foi aplicada por alguns líderes políticos timorenses na “transferência do poder” à nova geração,

como o caso de implementação do governo inclusão no VI Governo Constitucional de Timor-Leste. Trata-se de uma democracia consolidativa ou democracia de consolidação do Estado-soberano. Porém, em 18 e 19 Maio de 2020, a democracia consolidativa é violada pelos deputados dos partidos políticos como FRETILIN, PLP e KHUNTO com o acto de assalto do poder no Parlamento Nacional.

Pedagogia democrática

E nós estamos ainda no processo de aprender como fazer democracia. E a luta por ela passa pela luta contra todo tipo de autoritarismo [Freire 2000: 136].

A exigência de uma medição institucional (sociopolítico) que vai, as vezes, precipitando-estabilizando (mas também constituído) a substância de exigência ou a essência de compromissos práticos que compõem a horizonte de validade da democracia. De tal modo que, em cada momento (e no contexto prático-cultural que a mediação institucional oferece), o processo de consolidação de todo o aparelho do Estado em conformidade com a Constituição e as leis em vigor é uma regra substancialmente “reconhecer-pressupor” o sentido do Esta-

² Sabendo que não existem só estes tipos de democracia no mundo político, mas há outras designações que caracterizam os tipos da democracia. Com é óbvio, no caso concreto, de Gabriel Almond distingue três tipos de Democracia [para além daquilo habitualmente conhecemos]: 1] *Democracia de alta autonomia dos subsistemas* [praticada pela Inglaterra e Estados Unidos, que também no fundo são países de democracia liberal representativa], é entendida por subsistemas os partidos, os sindicatos e os grupos de pressão, em geral; b] *Democracia de autonomia limitada dos subsistemas* [França da III República, Itália depois da Segunda Guerra Mundial e Alemanha de Weimar]; c] *Democracia de baixa autonomia dos subsistemas* [México]. <http://www.portalconscienciapolitica.com.br/productos/tipos-de-democracia/> [acesso 11/2/2016].

do no seu todo. E isso só é aceitável quando um indivíduo ou um estado democratiza, antes de tudo, a sua inferioridade. Portanto,

É inegável que historicamente 'democracia' teve dois significados prevaletentes, ao menos na origem, conforme se ponha em maior evidência o conjunto das regras cuja observância é necessária para que o poder político seja efectivamente distribuído entre a maior parte dos cidadãos, as assim chamadas regras do jogo, ou o ideal em que um governo democrático deveria se inspirar, que é o da igualdade. À base dessa distinção costumava-se distinguir a democracia formal da substancial, ou, através de uma outra conhecida formulação, a democracia como governo do povo da democracia e como governo para o povo [Bobbio 2000: 37-38].

Os princípios da democracia assemelham naquilo que Abrahan Lincoln caracteriza "governo do povo, pelo povo, para o povo" e, posteriormente, o pedagogo brasileiro Paulo Freire reequaciona a tal caracterização com a mesma expressão ontológica: "um governo do povo e para o povo". Isto é, todo governo é auto-sustentado e autogoverno (num exercício autónomo e livres) com igualdade de direitos e deveres, mas também fraternos e solidários. Falar de auto-sustentado e autogoverno não significa desacreditar na representatividade, porque a participação directa em todas as questões políticas e sociais no mundo em que vivemos é impen-sável, isto é, procura defender sem-

pre a existência e a estrutura de uma organização na qual os sujeitos que governam têm realmente na base de igualdade e liberdade de participação " em todos os processos decisórios que dizem respeito à vida quotidiana (sejam vinculados ao poder do Estado ou a processos interactivos quotidianos, ou seja, relacionados com a governação da casa, administração na escola, ao poder das chefias do bairro).

Numa posição pedagógica, a democracia é uma coisa de "libertadora" e dinâmica. Se assim, a democracia numa acepção pedagógica, está ancorada no fundo da "educação cívica" de natureza ética e moral (embora na aplicabilidade está sempre no fundo ideológico comum, de natureza individualista: é uma crença de que a salvação dos indivíduos engendraria a salvação da sociedade). A pedagogia democrática, nesse sentido, estimava-se que a compreensão dos indivíduos à democracia é historicamente consolidada a partir de uma fórmula "educação política para todos" para assegurar o funcionamento do processo de democratização de uma coisa/algo no sistema interno e global do chamado Estado-nação.

A expressão "pedagogia democrática" lançada por Snyders [1975] é para traçar o perfil de uma "pedagogia de esquerda". Neste caso, ele adopta o modelo de Lenin como referência, mas parece que há aqui uma incompatibilidade entre leninismo (a teoria revolucionária) e democracia. Portanto, trata-se de uma ideia irrealizável quando se fala na "pedagogia democrática", mas realizável quando se trata o

modelo de Lenin como “pedagogia progressiva” – significa que não pode tratar de uma afirmação de que o partido possui a verdade, mas reconhece que o partido tem uma relação com o saber (incluindo neste termo, além do aspecto estreitamente intelectual, as formas de acção). É para tecer esta nova relação, difícil de se adquirir, é necessário a intervenção do Partido, que deve ser continuidade real (e sentida como real) com a vida, os interesses, as aspirações efectivas do sujeito e das massas [Snyders 1975: 169, Brayner 1995: 44].

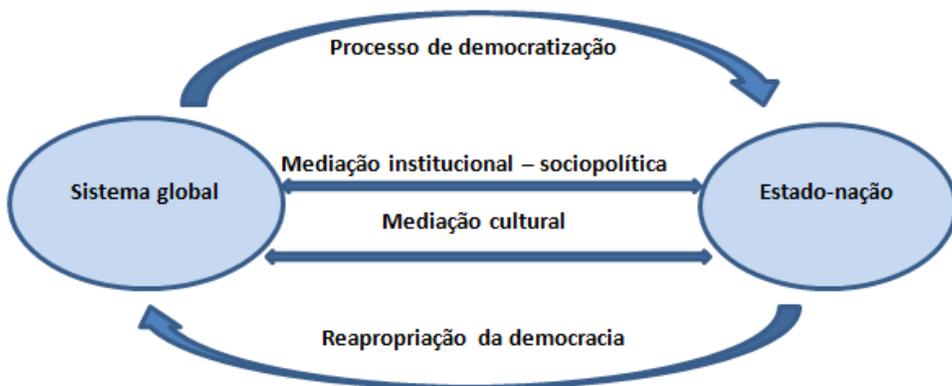
A consolidação e a reapropriação da democracia no sistema global do Estado-nação devem ser assentadas nos princípios de igualdade, diálogo, cidadania, interculturalidade, proximidade e iniciativa.

a) Igualdade – reconhecer e garantir os mesmos direitos e oportunidades da sociedade, ou seja, em termos de zoologia política, a distribuição do bem social é igual para todos, pois segundo Wlazer [1999: 15 e 23]: “o objectivo últi-

mo da igualdade política é uma sociedade livre de dominação” e “as pessoas distribuem bens às outras pessoas” de forma voluntária no princípio de igualdade como instrumento crucial das relações sociais.

- b) Diálogo – promover uma comunicação efectiva entre pessoas, sociedades e estados
- c) Cidadania – promover a participação activa no processo de democratização de todos os dispositivos que compõem o estado e sociedade
- d) Interculturalidade – democratizar o espaço político e a discussão Política com o conceito de interculturalidade
- e) Proximidade – encurtar as distâncias para conhecer melhor a participação dos cidadãos na política com a criação da estrutura política e a realização das actividades que incentivam a participação de todo o cidadão
- f) Iniciativa – criação das actividades relacionadas com a política emancipação dos cidadãos para a política de desenvolvimento do país.

Figura 1 – Forma de condução da pedagogia democrática



As sociedades democráticas estão empenhadas nos valores da tolerância, da cooperação e do compromisso. As democracias reconhecem que chegar a um consenso requer compromisso e que isto nem sempre é realizável, porque dizia Mahatma Gandhi, “a intolerância é em si uma forma de violência e um obstáculo ao desenvolvimento do verdadeiro espírito democrático”. Por outras palavras, a liberdade de expressão “construída sobre uma base de justiça, tolerância, dignidade e respeito – independentemente da etnia, religião, convicção política ou classe social – permite às pessoas a estes direitos fundamentais” [Silva 2013: 25].

Dessa forma, uma sociedade é realmente democrática não pode ser vista a partir de um governo que se autoproclama como democrático, pois a democracia não é uma doação de alguém, seja de um governante, de um partido político ou ainda de uma burocracia estatal, mas é um governo *do povo*, que exige a sua participação permanente em todos os processos decisórios da vida social.

Clínica da democracia

É necessário compreender a “clínica da democracia” a partir do conceito “governabilidade democrática”, pelo qual tal conceito é visto como um processo que procura garantir a capacidade de um governo para impulsar as políticas que apostam no bem-estar da sociedade ou população, criando mecanismos que possibilitam a participação de outros autores da sociedade civil na tomada de decisões.

A clínica da democracia é um espaço onde se armazena todos elementos que constituem a definição da democracia e suas respectivas considerações que valorizam a tal expressão em forma de “ocidentalidade ontológica”. A clínica da democracia é um espaço onde se armazena todos elementos que constituem a definição da democracia e suas respectivas considerações que valorizam a tal expressão em forma de “ocidentalidade ontológica”.

Na clínica da democracia, o que está em conta é os valores como a responsabilidade, solidariedade, liberdade, igualdade, humildade, como princípios de respeito pela promoção e garantia dos direitos de vida. Na democracia, a política tem de fundamentar-se no bem-comum, no pluralismo ideológico e pluripartido político, na tolerância e no reconhecimento do outro como princípio democrático da fraternidade humana.

Todas expressões ontológicas que compõem as características, atitudes, valores e princípios da democracia no ciclo político, onde se define a democracia como um estado de espírito filosófico na vida política humana que está estabelecida no ideal da verdade. Portanto, no ciclo político, “a democracia é uma organização racional das liberdades fundada na lei” e com ela que “a humanidade entrou no caminho que conduz à única realização autêntica – a racionalização moral – da vida política” [Maritain 1953: 494, Chelo 2004: 194-195].

As democracias são diversificadas e reflectem, sobretudo, a vida política, social e cultural de cada país. As

democracias baseiam-se em princípios fundamentais e não em práticas uniformes. Significa que a democracia é real quando ela está imanente ao povo e ordenada ao bem comum das pessoas que o constituem.

Epílogo

Sabe-se que na política é preciso ter um bom político que compreende a situação real das pessoas e grupos sociais. Certo que um bom político deve fazer:

- a) política a partir de conhecimentos técnicos, pronto prestar serviço ao bem comum da sociedade e tem conhecimento prévio sobre o campo de realização social e política do bem-estar;
- b) política a partir do conhecimento de valores humanos e morais em restrita ligação com o bem comum do todo social;
- c) política a partir de consideração feita "a sociedade humana como uma sociedade de pessoas; isto é, um bom político deve e pode considerar a importância do "sentido político" de que toda a realização da actividade política necessita da participação das pessoas;
- d) política a partir de valorização dos dispositivos de estado em conformidade com a Constituição e as leis em vigor.

O bom político é justamente um pensador que tem capacidade de pensar na possibilidade de realização do diálogo interno consigo mes-

mo para validar o seu "sentimento de legalidade" [Arendt 2004: 103] ao favor de autodeterminação pela liberdade e independência, como ocorreu com a Revolução dos Cravos (surtiu tal movimento foi para democratizar a política portuguesa) e no caso de Timor-Leste (**é a acção política da FRE-TILIN na consolidação de ideias para conduzir o destino do povo de Timor para conquistar a sua liberdade com o lema "kaer rasik kuda talin"**). Trata-se de uma postura cuja recordação revela que a acção política para conquistar a liberdade não é uma utopia, mas uma possibilidade sempre aberta, embora no teatro político, as vezes funciona como uma "promessa da política" [Arendt 2005].

O homem político deve (em condições normais) ser economicamente independente, relativamente as vantagens que a actividade política lhe proporciona. O homem político deve, além disso, ser "economicamente disponível", equivalente a afirmação a dizer que ele não deve estar obrigado a consagrar toda a sua capacidade de trabalho e de pensamento, constante e pessoalmente, à consecução da própria substância. Tais situações são, entretanto, claros esclarecimento de que "só com a fortuna pessoal" que pode "assegurar a independência económica" [cf. Weber 2001: 65]. Todavia, o homem político profissional, que vive 'da' política, pode ser um puro 'beneficiário' ou um 'funcionário' remunerado [Weber 2001: 67].

Referências bibliográficas

-AYER, Alfred J
1984. Freedom and Morality and Other Essays

- ARENDDT, Hannah
2002: *O que é política?*, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil
2001: *Entre o Passado e o Futuro*, São Paulo: Perspectiva
2004: *Responsabilidade e Julgamento*, **São Paulo: Companhia das Letras**
2007: *A condição humana*, Rio de Janeiro: Forense Universitária
- ARISTÓTELES
1985: *Política*, Brasília: Editora Universidade de Brasília
- BOBBIO, Norberto
2000: *Teoria Geral da Política, A Filosofia Política e as Lições dos Clássicos*, Rio de Janeiro: Elsevier
2000: *Liberalismo e Democracia*, **São Paulo: Brasiliense**
1995: *Direita e Esquerda*, **São Paulo: UNESP**
1994: *Conceito de Sociedade civil*, Rio de Janeiro: Graal
1987: *Estado, governo, sociedade*, São Paulo: Paz e Terra
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola & PASQUINO, Gianfranco
2002: *Dicionário de Política*, Brasília: Editora Universidade de Brasília
- BILHIM, João Abreu de Faria
2008: *Teoria organizacional: estruturas e pessoas*, Lisboa: ISCSP
- BONAVIDES, Paulo
2003: *Ciência política*, **São Paulo: Malheiros**
- BARBAGLI, Marzio & MACCELLI, Alessandro
1985: *La partecipazione Política a Bologna*, Bologna: Il Mulino
- BORBA, Julian
2012: "Participação Política: uma revisão dos modelos de classificação", *Revista Sociedade e Estado* – vol. 27, nº 2 - Maio/Agosto, pp.263-288
- BRAYNER, Flavio Henrique Albert
1995: *Ensaio de Critica Pedagógica*, Campinas: Autores Associados
- CHELO, Hugo
2004: "Jacques Maritain: cristianismo e democracia", in: ESPADA, João Carlos & ROSAS, João Cardoso., *Pensamento político contemporânea: uma introdução*. Lisboa: Bertrand Editora, pp.180-199
- FOUCAULT, Michel
1999: *Microfísica do Poder*, Rio de Janeiro: Graal
- FREIRE, Paulo
2000: *A Educação na Cidade*, São Paulo: Cortez
- MIRANDA, José Augusto Bragança
1997: *Política e modernidade*, Lisboa: Colibri
- MILBRATH, Lester W
1965: *Political Participation*, Chicago: Rand McNally
- MARITAIN, Jacques
1953: *L'Homme et l'État*, Paris: PUF
1947: *La Personne et le bien commun*, Paris: Desclée de Brouwer
1942: *Les Droits de L'Homme et la Loi Naturelle*, Paris: Éditions de la Maison Française
- NORRIS, Pippa
2007: "Political activism: new challenges, new opportunities", in: BOIX, Carles & STOKES, Susan C [Ed.], *The oxford handbook of comparative politics*. Oxford: Oxford University Press, pp. 628-652
- OPPENHEIM, Felix
1961: *Dimensions of Freedom*, New York: St. Martin's Press
- SILVA, António Barbosa da
2013: **Ética e Política num Estado Democrático de Direito**, Suécia: Alpha Beta Sigma

SNYDERS, Georges
1975: *Pédagogie Progressiste*, Paris: PUF

VERBA, Verba., NIE, Norman H &
KIM, Jae-on
1978. *Participation and Political Equality. A Seven-Nation Comparison*, New York: Cambridge University Press

WALZER, Michel
1999: *As esferas da justice*, Porto: Afrontamento

WEBER, Max
2011: **Ciência e política: duas vocações**, São Paulo: Cultrix

Title: Political principles and type of democratization in the world

Abstract

This article intends to approach the political principles and type of democratization in the contemporary world, and seeks to understand how their political boundaries are defined based on the perception “political community” that is established in the social condition of political practice. However, the safest one to make “practical politics” is, above all, to prevail ideas in theories in order to ensure essentialism and existentialism of political meanings within the framework of a zoological rationalization of political schematization. In order to systematize different types of political activities, in order to ensure democratic stability based on the nation-state to ensure political democratization in the world with the application of a concept called democratic pedagogy, and for this, it is necessary to put the governability clinic in the arena political for the consolidation and reappropriation of democracy in the global world.

Key-words: Politics, democracy, Pedagogy of Democracy, Clinical of Democracy.

Vicente Paulino

Comunicólogo. Doutor em *Estudos de Literatura e Cultura*/Especialidade em *Cultura e Comunicação* pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Professor Convidado da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e, onde assume atualmente a função de Diretor do Centro de Estudos de Cultura e Artes da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (CECA-UNTL). Em 2013 a 2020 foi Director da Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da UNTL. Foi Professor Convidado para o curso de mestrado em *Relações Internacionais* da Universidade da Paz (UNPAZ) em 2016-2017. Investigador colaborador de instituições de investigações como o CEMRI da Universidade Aberta de Lisboa, o CLEPUL da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e o IELT – Instituto de Estudos de Literatura e de Tradução da FCSH-NOVA de Lisboa, e CD-T-LSC – Colégio Doutoral Tordesilhas - Linguagens, Sociedades e Culturas (PPGL-Universidade Presbiteriana Mackenzie). As suas áreas de investigação são a cultura e comunicação, literatura e antropologia, história e educação. É autor e co-autor dos livros: *Representação Identitária em Timor-Leste: Culturas e os Media* (Porto - Edições Afrontamento, 2019), *Tradições Oraís de Timor-Leste* (Casa Apeoma - Belo Horizonte, Díli, 2016), *O que é sociologia?* (Lisboa – Escolar Editora, 2016), *Leituras do Mundo e da Natureza – Poemas* (Casa Apoema - Díli, 2018), *Olhares sobre as narrativas* de origem em Timor-Leste (Casa Apoema - Brasil, Díli, 2020), *O que é Tradição?* (Lisboa – Escolar Editora, 2021), *Existem Valores Universais?* (Lisboa – Escolar Editora), *Alma Guerreira Timorense – Poesia* (Díli, 2021), incluindo a publicação de vários artigos em capítulos de livro e revistas de arbitragem científica. E-mail: vicentepaulino123@gmail.com.



Paulo de Carvalho & Jarosław Jura

Percepção da China e dos chineses em Angola

Resumo

O artigo resulta de um estudo com 71 entrevistas semi-estruturadas realizadas em Junho e Julho de 2013, nas cidades angolanas de Luanda, Benguela e Caxito, com o objectivo de discutir a forma como os angolanos percebem hoje a China e os chineses, e como isso exerce influência na percepção das futuras relações de Angola com o país asiático.

Palavras-chave: Cooperação, expansão chinesa, neocolonização, reconstrução de Angola

Introdução

O presente artigo é parte integrante de um mais amplo projecto respeitante à percepção da China e dos chineses na Zâmbia e em Angola, que inclui análise de conteúdo de jornais angolanos e zambianos e entrevistas semi-aprofundadas realizadas nos dois países¹.

A ideia central do projecto dá conta que o sucesso (ainda que parcial) da expansão chinesa em África está relacionado com uma sua percepção positiva neste continente. Mas esta percepção vai lentamente modificando, em função de uma cada vez mais massiva presença chinesa no continente africano e das diferenças culturais entre chineses e africanos. Estamos em crer que estas mudanças vão exercer influência sobre as futuras relações da China com os países africanos.

Foram feitas algumas dezenas de entrevistas semi-estruturadas (de modo a permitir uma análise quali-quantitativa), tendo para o efeito sido escolhidas três cidades de diferente dimensão, nomeadamente: uma cidade de pequena dimensão (a escolha recaiu sobre Caxito, tendo em conta a sua proximidade com Luanda), uma cidade de média dimensão (foi escolhida Benguela, por ser um ponto central de confluência a partir de outras localidades) e a capital cosmopolita com vários milhões de habitantes, Luanda. Em todas as cidades escolhidas foi garantida à partida a residência e trabalho de cidadãos chineses. Foi programado um total de

70 entrevistas, distribuídas pelas três cidades indicadas, com maior número de entrevistas em Luanda.

Tratando-se de um estudo exploratório, com utilização do método qualitativo e sem utilizar qualquer amostra representativa, não vamos aqui apresentarmos, com factores de dependência e correlações estatísticas. Também não vamos aqui fazer análise estatística pura, seja porque estamos a trabalhar com um número pequeno de entrevistados, seja porque não trabalhamos com qualquer amostra representativa. Podemos realmente olhar para indicadores estatísticos (e vamos fazê-lo, porém sempre com reticências), mas vamos cingir-nos sobretudo a uma análise qualitativa, que aponte ou não na *direcção indicada pelas hipóteses*.

Pelas razões apresentadas, as hipóteses não vão ser testadas do ponto de vista estatístico, mas vamos limitar-nos a uma análise quali-quantitativa, com menção a tendências, que necessitam depois de ser estatisticamente testadas num estudo quantitativo.

Vamos, pois, verificar aqui tendências. É assim que deve ser entendida a comprovação ou não das hipóteses do estudo, que mencionamos a terminar.

Presença chinesa em África

A crescente presença chinesa em África é um facto que não pode ser ignorado por quem está interessado na China, em África ou em assuntos internacionais. Na última década, os

¹ O estudo foi financiado pelo Centro de Investigação e Estudos de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto (Luanda, Angola) e pelo Centro Nacional de Ciência (*Narodowe Centrum Nauki* – Varsóvia, Polónia – projecto n° 4781/B/H03/2011/40).

chineses têm vindo a fazer um esforço considerável no sentido de reforçar as suas relações com os países africanos. Têm organizado fóruns sino-africanos, altos funcionários chineses visitam África todos os anos e grande quantidade de assistência financeira é encaminhada a países africanos.

No entanto, ouvem-se comentários negativos a respeito das actividades chinesas em África, especialmente através dos meios de comunicação e da literatura ocidentais. Os líderes chineses são acusados de apoiar alguns regimes africanos (como os de Al Bashir no Sudão ou Mugabe no Zimbabué) e de fazer comércio antiético de armas. Os chineses são frequentemente considerados neocolonialistas que tentam explorar terras e recursos africanos [p. ex., Taylor 2004]. No entanto, tanto os autores que tratam da expansão chinesa em África como uma ameaça potencial para a região ou para a posição da Europa [p. ex., Alden 2007: 105-114], quanto os que percebem positivamente essa presença chinesa [p. ex., Li 2008] concordam que, especialmente durante os últimos 10-15 anos, a posição chinesa em África reforçou significativamente, seja no domínio económico, seja na esfera política.

Portanto, devemos perguntar-nos: *como foi possível os chineses conseguirem ser tão bem sucedidos numa região onde a sua presença não tem sido significativa?*

Vários factores contribuíram para isso. Numa perspectiva política, o

envolvimento chinês no Movimento dos Países Não-Alinhados foi bastante útil. Por seu turno, a doutrina chinesa que rege as suas relações internacionais (o chamado "Consenso de Pequim" [Pang 2009]) actua no sentido de convencer muitos dos governos africanos a reforçar relações com a China. O Fórum Sino-Africano também é um elemento que contribui para o sucesso global chinês. Simultaneamente, a ajuda financeira chinesa, o seu envolvimento no desenvolvimento de infra-estruturas e da capacidade chinesa para iniciar e conduzir negócios num ambiente difícil como é o africano são outros factores relevantes a considerar.

Acreditamos, entretanto, que um dos elementos mais importantes para o sucesso da expansão chinesa em África é o modelo de expansão criado ainda no tempo da dinastia Han (século II a. C.). Ainda na época dos Han Ocidentais existia na China um modelo de expansão política baseado não no poderio militar, mas na força da actividade económica e daquilo que hoje designaríamos por engenharia social de grande dimensão.

Esta maneira de pensar reflectiu-se já no primeiro sistema, que visava a dependência económica e a cinização dos grupos Xiongnu (hunos), conhecidos por *heqin*. Este sistema consistia principalmente no envio de valiosos presentes e na organização de casamentos, sobretudo entre os líderes Xiongnu e princesas chinesas [Yu

² Segundo Alden 2007, a presença chinesa em África começou a fortalecer-se na década de 1950.

1967: 10]. O objectivo desta prática foi anexar e aculturar sobretudo as tribos Xiongnu vizinhas do império, alterando o seu modo de vida. Desta forma, desapareceu uma ameaça directa sobre as fronteiras do país, porque elas passaram a ser habitadas por “bárbaros domesticados”.

Mas este sistema acabou por não se revelar completamente eficaz. Primeiro, por sair caro ao império, pois exija o constante transporte de produtos e bens de luxo nos quais os “bárbaros” se tornaram viciados. Em segundo lugar, nalguns casos as relações daí resultantes provaram não ser duradouras [Yu 1967: 36-39].

Os inconvenientes acabados de mencionar foram em grande medida ultrapassados pelo sistema tributário introduzido durante a dinastia Han. Este sistema tributário foi uma tentativa bem sucedida de reforço das ligações entre o império chinês e os futuros estados tributários. Isso permitiu que a China criasse uma espécie de tampão de segurança que protegia o império dos “bárbaros”. Na luta entre os “bárbaros” (muitas vezes com a mesma origem étnica), o império assegurava uma posição geopolítica relativamente estável e segura.

O sistema tributário estava composto por três elementos, a saber: homenagem, reféns e tributo. Vamos referir dois deles (os reféns e o tributo), que são importantes para os objectivos deste trabalho.

Um elemento-chave do sistema tributário é, sem dúvida, a relação entre o tributo pago pelo estado vasalo e aquilo que o imperador atribui

às elites políticas do país vasalo. É extremamente interessante o facto de (especialmente no início do relacionamento tributário) o valor da oferta imperial ser significativamente maior do que o tributo pago pelos vassalos. Esta estratégia (que, à primeira vista, parece irracional) tinha razões profundas, que geralmente conduzem ao efeito desejado.

Em primeiro lugar, temos de assumir que o sistema tributário tinha o objectivo de educar (dizia-se, civilizar) os “bárbaros”, que se tornaram dependentes dos produtos e da cultura chinesa. Portanto, era preciso prever um certo número de bens que podiam ser distribuídos no país vasalo.

Em segundo lugar, devem mencionar-se (especialmente no período inicial do relacionamento) as demonstrações de generosidade por parte do império chinês, que garantiam o bom relacionamento com as elites dos grupos vassalos – às quais se destinavam as ofertas imperiais. Os líderes bárbaros podiam, portanto, sentir a generosidade do império (que demonstrava apreço pelos seus súbditos) e dar conta que tinha valido a pena aceitar a proposta de submissão ao império. Além disso, talvez o mais importante a longo prazo, passou a haver clara dependência dos produtos chineses, passando (consciente ou inconscientemente) as elites a ser o mais importante agente da cinização nos seus próprios países.

Em terceiro lugar, com a passagem do tempo e devido a essa cada vez maior dependência dos produtos chineses, um número crescente de

comerciantes chineses deslocava-se para os países vassallos. Desta forma e com este olhar holístico para todo este processo, a oferta imperial pode ser considerada como um tipo de investimento a longo prazo, a ser pago tanto do ponto de vista político, quanto do ponto de vista económico.

Um importante complemento da relação entre o tributo e a oferta imperial era a forma como se faziam reféns. O refém era quase sempre alguém pertencente à família real vassalosa, como por exemplo o herdeiro do trono. A razão óbvia e principal para introdução da instituição dos reféns era a garantia de lealdade do vassallo diante do senhor. É preciso adiantar, entretanto, que a permanência do herdeiro do trono de um estado feudal dependente, por um longo período de tempo, em território chinês tinha ainda um segundo (mas não menos importante) significado: esse herdeiro do trono instruíam-se segundo a cultura chinesa, de modo que após o seu regresso à terra natal, tornava-se em grande medida agente de civilização no seu próprio país [cf. Yu 1967]. Mas é preciso acrescentar que, em regra, os chineses não intervinham nos assuntos internos dos estados tributários.

Após a queda do império, a China afastou durante muito tempo essa forma de expansão económica. Ao tempo da República da China (1911-1949), o Estado tinha de defender a sua integridade, mais do que expandir-se. Mas durante as primeiras décadas da República Popular da China (até à morte de Mao Tse Tung), a po-

lítica externa chinesa tinha prioridades completamente diferentes. Foi um período de política revolucionária activa, com apoio a movimentos comunistas, principalmente nos chamados países em desenvolvimento: sobretudo no Sudeste Asiático, em África e na América Latina. Este foi também o período de participação activa da China no Movimento dos Países Não-Alinhados e no estabelecimento de boas relações com vários países africanos, tais como a Zâmbia e a Tanzânia. O caso de Angola é bastante específico, devido às tentativas nem sempre bem sucedidas de envolvimento militar neste país, o que provocou diferentes formas de encarar as relações com a China por parte da elite dirigente angolana.

Geralmente, no entanto, durante a liderança de Mao Tse Tung (que foi, sem dúvida, a altura em que a China construiu um verdadeiro marco nas relações contemporâneas com os países africanos) não se construíram relações entre a China e África através da utilização do modelo económico tradicional de expansão; em vez disso, foi utilizado um modelo mais do tipo ocidental, baseado em actividade militar e ideológica [Alden 2007: 10]. É de ressaltar que, durante o governo de Mao, com a China relativamente pobre, envolveu relativamente grandes somas monetárias em assistência no continente africano. Um dos mais espectaculares exemplos dessa assistência, enquanto gesto de amizade, foi sem dúvida o Tan-Zam – a famosa linha de caminho-de-ferro que retirou a Zâmbia do isolamento, ligando-a ao porto de

Dar es Salaam, na Tanzânia [Brautigam 2010: 31-41]³.

Só a morte de Mao Tse Tung (ocorrida em 1976) e a subida ao poder de Deng Xiaoping resultam numa significativa mudança de estratégia da China. Essa mudança começou com a política de normalização, baseada na normalização das relações na arena internacional, ao contrário da tese anteriormente utilizada de expandir o ideal comunista através da revolução. Esta nova política possibilitou a normalização das relações da República Popular da China com a maioria dos países do mundo e o desenvolvimento do comércio com base no rápido crescimento do potencial de exportação da China [Van Dijk 2009: 10].

No caso do continente africano, tudo indica que o primeiro passo que direccionou o interesse do governo chinês para o continente foram as consequências internacionais do massacre na Praça de Tiananmen, a 4 de Junho de 1989, nomeadamente a imposição de sérias sanções à China por parte dos países ocidentais⁴ [cf. Marchal 2008]. Desde o início das reformas da década de 1980 (até 1989), a política chinesa de exportação baseava-se principalmente no comércio com os Estados Unidos da América, tendo a partir daí entendido a necessidade de diferenciação dos mercados e dos parceiros económicos. Um

outro aspecto a considerar tem a ver com a necessidade que a China tem de suporte nas organizações internacionais, onde a representação africana reúne grande número de votos. É por tudo isso que se regista um significativo aumento do interesse da China em países africanos, aparecendo em segundo lugar a América Latina. Um último elemento a considerar na análise tem a ver com uma crescente procura chinesa por recursos naturais (com destaque para o petróleo) e a instabilidade do Oriente Médio, com a primeira guerra no Iraque [cf. p. ex. Rotberg 2008: 4].

Na verdade, porém, desde o início da década de 2000 que ocorre a aceleração do desenvolvimento das relações no eixo Pequim-África, o que se reflecte no estabelecimento do FOCAC (Fórum de Cooperação China-África) e no acentuado incremento no comércio [ver Cunha 2012: 341-342]. O valor do comércio entre a China e os países da África Subariana nos anos 2001-2007 aumentou de cerca de 10 para cerca de 60 mil milhões de dólares [Foster & All 2009: 4].

Ao mesmo tempo, tudo indica que a expansão moderna da China no continente africano esteja a ser implementada de uma forma que lembra os métodos tradicionais de expansão (similar, nalguns aspectos, ao sistema tributário descrito acima).

³ A obra terminou em 1976, sendo considerada o “símbolo da boa vontade” chinesa. Trata-se de 1.860 quilómetros de carris, 18 túneis e 47 pontes, tendo requerido o engajamento directo de 50 mil chineses [Michel & Beuret 2009: 90].

⁴ Em 2008 houve na China 128 mil protestos colectivos, envolvendo acima de 500 pessoas cada um. Em 2011, esse número aumentou para 180 mil [cf. Caeiro 2013: 140].

Primeiro, os chineses oferecem vários pacotes de ajuda, tais como linhas de crédito bonificadas ou investimentos em infra-estruturas [cf. p. ex. Alden 2007: 22-24]. Exemplos destes podem ser a construção do estádio em Ndola ou do Hospital Provincial de Luanda. Depois, os chineses procuram manter excelentes relações com os líderes dos países africanos, seja através da manutenção de boas relações bilaterais, seja organizando reuniões e conferências, como as que ocorreram no âmbito do FOCAC, em Pequim, nos anos 2000, 2006 e 2012 [Alden 2007: 27-32].

Deve-se acrescentar que, tal como os chineses não interferiam antes nos assuntos internos dos estados tributários, também agora não interferem nos assuntos internos dos Estados com os quais se envolvem em trocas económicas. Dessa forma se justifica que mantenham boas relações com líderes não reconhecidos pelo Ocidente, como por exemplo Robert Mugabe (do Zimbabué) e Omar Al Bashir (do Sudão do Norte).

Como se pode verificar, parece que o sucesso da política chinesa contemporânea em África se baseia, pelo menos em parte, na imagem positiva que a China criou neste continente.

A imagem da China e dos chineses em África é diferente e muito melhor do que a percepção que existe do Ocidente e dos ocidentais (pelo menos no início da expansão chinesa). A China pode ser genericamente percebida mais como um daqueles países que também sofreram durante o período

colonial e agora (devido ao seu sucesso económico contemporâneo) pode ser tratado como um “irmão mais velho”, cujo caminho deve ser seguido e copiado em África [cf. Versi 2007].

No entanto, durante os últimos anos, a imagem da China em África não parece ser tão claramente positiva como no início da expansão chinesa, em virtude de problemas de vária ordem que surgiram juntamente com a crescente presença chinesa. Os conflitos interculturais, o medo de os chineses estarem a ocupar empregos que deveriam ser destinados a africanos, o apoio chinês para regimes caducos africanos, a destruição da terra e a exploração de recursos naturais são os factores mais frequentemente mencionados, que podem causar alterações na percepção que se possui da presença chinesa na região africana.

É assim que, embora no início da expansão essa percepção tenha sido bastante positiva, ao longo dos próximos anos a imagem da China e dos chineses pode mudar em sentido negativo. Se isso acontecer, a expansão chinesa em África pode não vir a ser tão facilmente bem sucedida como é no presente. Esta presunção, contudo, é apenas uma hipótese de trabalho que precisa de ser explorada e verificada. O estudo cujos resultados aqui apresentamos visa esclarecer a percepção que os angolanos possuem da China e dos chineses e o possível resultado disso sobre as relações entre os dois países.

Tabela 1 – Sexo dos entrevistados, por cidade

Sexo	Benguela	Caxito	Luanda	Total
Feminino	7	7	8	22
Masculino	13	14	22	49
Total	20	21	30	71

Metodologia e entrevistados

O estudo que serviu de base ao presente artigo é um *estudo qualitativo*, com utilização da *entrevista semi-aprofundada* enquanto técnica de investigação sociológica.

Foram entrevistados cidadãos angolanos residentes em três cidades de Angola, nomeadamente uma cidade metropolitana (Luanda), uma cidade de média dimensão (Benguela) e uma cidade de pequena dimensão (Caxito). As três cidades escolhidas são sedes de província, mas a primeira é simultaneamente a capital do país.

Previu-se um total de 70 entrevistas, sendo 30 em Luanda e 20 em cada uma das outras duas cidades. Foram programadas entrevistas a alunos do ensino médio, estudantes universitários, vendedores ambulantes, trabalhadores da construção civil, jornalistas, empresários e outros cidadãos, em cada uma das cidades.

Foram feitas 71 entrevistas, o que corresponde a 101,4% do programado. As tabelas 1 a 5 apresentam as características dos entrevistados.

Tal como se pode aí comprovar, os entrevistados estão diferenciados segundo uma série de variáveis: 31% são mulheres e 69% são homens, 63% têm idade abaixo dos 35 anos, 65% têm instrução até ao nível médio e 38% são estudantes, professores ou técnicos. No que respeita aos rendimentos mensais declarados, 59% dos entrevistados declaram valores até 100 mil kwanzas⁵. Já em relação à posição social, 6% pertencem às elites, 49% pertencem às camadas médias e 41% pertencem às camadas menos favorecidas da hierarquia social.

⁵ À data do estudo, a um dólar americano equivaliam cerca de 100 kwanzas. Estando o valor real de câmbio entre 97 e 98 kwanzas por dólar, a verdade é que se utiliza a referência de 100 kwanzas por dólar americano. Portanto, 100 mil kwanzas correspondiam então a 1.000 dólares americanos.

Tabela 2 – Idade dos entrevistados, por cidade

Idade	Benguela	Caxito	Luanda	Total
Menos de 25 anos	8	5	6	19
25-34 anos	6	2	18	26
35-44 anos	3	7	2	12
45-54 anos	2	4	4	10
55 anos e mais	1	3	-	4
Total	20	21	30	71

Tabela 3 – Grau de instrução dos entrevistados, por cidade

Grau de instrução	Benguela	Caxito	Luanda	Total
Até à 8ª classe	2	2	3	7
Ensino de base	2	9	8	19
Ensino médio	11	4	5	20
Ensino superior	5	6	13	24
Sem dados	-	-	1	1
Total	20	21	30	71

Tabela 4 – Ocupação dos entrevistados, por cidade

Ocupação	Benguela	Caxito	Luanda	Total
Serviços	6	9	6	21
Professor	4	1	7	12
Operário	3	4	5	12
Estudante	4	2	3	9
Jornalista/repórter	2	1	3	6
Chefia	1	1	2	4
Mercado informal	-	2	2	4
Outros	-	1	2	3
Total	20	21	30	71

Tabela 5 – Posição social dos entrevistados, por cidade

Camada social	Benguela	Caxito	Luanda	Total
Baixa	6	9	14	29
Média	13	10	12	35
Elite	1	1	2	4
Sem elementos	-	1	2	3
Total	20	21	30	71

Perguntas de partida e hipóteses

Passar de repente a haver tantos chineses em Angola deve ter provocado reacções junto da sociedade, dos grupos sociais e dos angolanos. Mais ainda, porque a vinda em massa de chineses foi objecto de acordo que o governo angolano firmou com o seu congénere chinês. E a partir do momento

em que a expansão chinesa passa a atingir também Angola, os angolanos devem perguntar-se a respeito do futuro da cooperação e do futuro das relações entre chineses e angolanos e entre Angola e a China.

Pelo que acaba de se expor, as perguntas de partida do nosso estudo foram as seguintes:

- Até que ponto haver contactos frequentes com chineses condiciona a aceitação da sua presença em Angola e da cooperação com a China?
- Até que ponto existe a convicção de possibilidade de neocolonização de Angola por parte da China?

Tendo em conta tais perguntas de partida, formulámos as seguintes hipóteses:

- *Hipótese 1:* Quanto mais positivamente se avaliam os contactos directos com chineses, mais facilmente se aceita a presença chinesa em Angola.
- *Hipótese 2:* A opinião sobre a continuidade da cooperação com a China é directamente proporcional à avaliação acerca da forma como se avalia essa mesma cooperação até hoje.
- *Hipótese 3:* Os angolanos estão convencidos do sucesso da política expansionista chinesa em Angola, que se consubstancia numa ideia crescente de dependência económica e neocolonização.
- *Hipótese 4 (hipótese adicional):* A esperada contestação à presença chinesa no mercado informal angolano é independente da avaliação que se faz dos chineses e da cooperação com a China.

Apesar de se tratar de um estudo qualitativo, sem utilização de qual-

quer amostra representativa dos habitantes das três cidades mencionadas (como já foi referido acima), vamos tratar de testar as hipóteses consideradas no estudo. Tendo em conta o método utilizado, obviamente que os resultados que aqui vamos descrever não serão definitivos, mas ilustram somente a opinião dos entrevistados, sendo um indicador da possível opinião dos habitantes das três cidades envolvidas no estudo. Optámos por apresentar adiante uma análise quali-quantitativa, por reflectir melhor os objectivos do estudo e a metodologia utilizada.

Vinda de chineses para Angola

A presença chinesa em Angola sempre foi diminuta e inexpressiva do ponto de vista político e demográfico. No quadro da guerra colonial, a China prestou algum apoio aos movimentos de libertação [cf. Cunha 2012: 341], tendo após a proclamação da independência havido alguma cooperação, mas sempre com o estigma da forte presença da União Soviética (com quem a China Popular rivalizava).

Após o término da guerra⁶, em 2002, o governo angolano sugeriu a realização de uma conferência de doadores, com o concurso de países ocidentais – que, assim, se dirimiriam devido ao apoio que (na sua maioria) deram à guerra civil. O objectivo era a contribuição internacional para a reconstrução de Angola, ainda que isso

⁶ Acerca da guerra civil angolana (1975-2002), ver por exemplo Messiant 1994, Anstee 1996 e 1997, Correia 1996a e 1996b; Guimarães 1998, Kissinger 1999, Jorge 2000, Wright 2000 e 2001, Frynas & Wood 2001, Carvalho 2002. Sobre as consequências económicas e sociais da guerra civil, vide Torres 1990 e 1999, Ferreira 1992, 1993 e 1999, Jorge 1997, Sousa 1998, Rocha 2000 e 2001, Hodges 2002, Carvalho 2002 e 2008.

implicasse a posterior devolução do dinheiro gasto. Uma vez que tal apoio não foi concedido pelos países ocidentais, o governo angolano recorreu a outros países, tendo obtido resposta positiva da China.

Foi assim que a China começou a investir fortemente em Angola, seja no domínio da reconstrução de estradas e pontes, seja para construção de infraestruturas várias e, até, de bairros habitacionais. Não sendo conhecidos os termos contratuais, o que se pode dizer é que o governo chinês impôs a presença massiva de operários chineses em Angola, que deveriam trabalhar ao lado de operários angolanos.

O que pensam os angolanos da decisão do governo angolano, de cooperação com a China, tendo em conta a necessidade de aceitação da vinda em massa de chineses para Angola?

A maioria dos entrevistados mostrou-se favorável à decisão do governo angolano, de cooperação com a China⁷. Portanto, há maioritariamente acordo em relação à vinda de chineses para Angola. São sobretudo homens, pessoas com idade acima dos 35 anos, com instrução a partir do nível médio e residentes em meio urbano.

Quanto aos aspectos positivos dessa opção, prevalecem as opiniões relativas à necessidade de reconstrução de infraestruturas e à necessidade que Angola tem de cooperar com países mais desenvolvidos. Os entrevistados com maior grau de instrução apresentam opiniões mais elaboradas, tais como: "Angola necessita de investimento estrangeiro"; "Não havia

alternativa". Já os entrevistados das camadas menos favorecidas optam em maior grau por mencionar aspectos concretos, tais como: "Necessidade de reconstrução do país". Eis duas opiniões a esse respeito:

"Um país que esteve em guerra ... pediu investimentos à Europa, aos Estados Unidos da América, como é o caso específico do plano Marshall na Europa proposto pelos Estados Unidos. ... O governo encontrou uma variante, está a se aplicar este plano Marshall, só que é um plano chinês para Angola. O que se construiu em tão pouco tempo, não seria possível se não fossem os chineses." {homem, 56 anos, mestre, professor, Benguela}

"De positivo é o conjunto de obras que emergiu. As infraestruturas estão aí, foram reabilitadas. O país estava paralisado, voltou a andar. Criaram-se condições que podem vir a dar lugar a outros desenvolvimentos e ao crescimento do país." {homem, 47 anos, licenciado, jornalista, Luanda}

Para além da construção e reconstrução de infraestruturas, devem assinalar-se outros ganhos sociais com o incremento da cooperação com a China, tal como se pode comprovar pela seguinte declaração:

"Um dos aspectos positivos, por exemplo, é o facto de nós podermos coabitar com a medicina chinesa, que ... é muito conhecida. É uma grande mais-valia que nós temos aqui em Angola." {homem, 42 anos, licenciado, professor, Caxito}

⁷ 61% dos entrevistados que emitiram opinião sobre este assunto declararam aprovação à medida.

Mas há quem, mesmo achando positiva a cooperação com a China, considere haver lacunas a suprir, tal como se pode comprovar pelas seguintes declarações:

“Esta obra tem de ser fiscalizada pelos proprietários. Porque se não for fiscalizada vai acontecer o que aconteceu, por exemplo, no Hospital Geral de Luanda que, como outras obras, depois de 3 meses, 4 meses, as obras começam a rachar, começam a estragar. Acho que de negativo é isso. Eles são rápidos a fazerem os seus trabalhos, mas não fazem bem. Não é uma obra durável.” {mulher, 27 anos, licenciada, jornalista, Luanda}

“Tem-se visto que fundamentalmente a mão-de-obra chinesa utilizada não é mão-de-obra qualificada, quando provavelmente com esse volume de actividades que têm surgido a nível da construção civil, poderia resolver muitos problemas de desemprego da juventude. E nós temos quadros (quase de certeza não qualificados) chineses que têm desenvolvido actividades que podiam ser desenvolvidas por angolanos,” {homem, 42 anos, licenciado, professor, Caxito}

No que respeita aos aspectos negativos, destaque vai para a falta de fiscalização das obras feitas por empreiteiros chineses (de que resulta a sua baixa qualidade) e para o facto de o contrato com a China não ter previsto a protecção dos interesses dos angolanos (seja em relação ao mercado de trabalho, seja no que respeita à entra-

da em massa de chineses em Angola). Por outras palavras, considera-se que o contrato firmado com o governo chinês protege quase somente os interesses chineses e, por outro lado, que não existe o devido controlo de qualidade às obras públicas feitas por chineses. A falta de controlo por parte do governo angolano foi mencionada em todas as cidades, mas com bastante maior insistência em Benguela⁸.

Enquanto os entrevistados das classes médias se mostram mais preocupados com os termos do acordo entre os dois governos, os entrevistados das camadas menos favorecidas referem em maior grau a ausência de controlo das obras e o facto de o governo angolano não proteger os seus cidadãos no que respeita ao acesso ao emprego.

Finalmente, vamos transcrever a opinião de um dirigente da oposição entrevistado, que referiu o desconhecimento dos termos contratuais e a necessidade de preocupação com os interesses do Estado angolano e dos angolanos:

“O Estado angolano é obrigado a estabelecer parcerias com todos os países do mundo, onde a China não poderia estar de fora quer seja pelo ponto de vista económico, tecnológico e de desenvolvimento. Fazer negócios com a China é salutar ... porém, o segredo reside nos termos dos acordos de cooperação. O Estado angolano deve ter o cuidado de salvaguardar acima de tudo o interesse nacional, (prevendo-se) vantagens mútuas para ambos os países envolvidos em qualquer pro-

⁸ Benguela (ao contrário de Caxito, por exemplo) é uma cidade onde se contesta amiúde a acção governativa – até mesmo as pessoas próximas ao governo o fazem com regularidade e isenção.

cesso de cooperação. (...) [Se o seu partido governasse, teria tido uma opção similar?] Sim, desde que se considerasse de modo diferente os termos da cooperação, analisando-a em três níveis: político, económico e social." {homem, 48 anos, licenciado, historiador, Luanda}

Contacto com chineses

A grande maioria dos entrevistados (84%) já teve contacto com chineses. Quem declarou nunca ter contactado qualquer chinês são pessoas com baixa instrução, baixo rendimento e das classes baixas. Por outro lado, quanto mais pequena a cidade, menor é a frequência de contactos com chineses.

Tais contactos ocorrem fundamentalmente nos seguintes locais:

- a) Estabelecimentos comerciais (normalmente, propriedade de chineses);
- b) Actividade ligada à construção civil (chineses como empreiteiros ou como operários);
- c) Nos próprios locais de trabalho (com colegas chineses);
- d) Na rua.

Com menor incidência, ocorrem contactos no bairro (vizinhos chineses ou chineses alugam espaço em casa), na

escola (colegas na faculdade), em hospitais e em clínicas de medicina chinesa.

Pedimos a cada entrevistado que avaliasse genericamente os contactos mantidos com chineses. Em 31% dos casos, não foi emitida qualquer opinião. Quanto aos que emitiram opinião, prevalecem nitidamente quantos avaliam positivamente tais contactos (49% dos casos), enquanto apenas 7% dos entrevistados apresenta opinião negativa. É em Benguela (cidade de média dimensão) que se registam opiniões mais positivas, sendo em Caxito (cidade de pequena dimensão) que se notam menos opiniões positivas.

De modo a levar mais longe a análise, pedimos aos entrevistados para indicarem experiências positivas e experiências negativas dos contactos que mantêm com chineses. A tabela 6 dá conta que predominam claramente as avaliações positivas, devendo assinalar-se que em 42% dos casos se mencionaram experiências positivas e negativas. Tal como sucede com a opinião genérica de cada um, também ao nível das experiências, as avaliações são mais positivas em Benguela, vindo a seguir Luanda; e são bastante mais negativas em Caxito, uma cidade bastante mais pequena e pouco urbanizada.

Tabela 6 – Avaliação dos contactos com chineses

Avaliação	Benguela	Caxito	Luanda	Total
Positiva	18	16	27	61
Neutra	1	1	4	6
Negativa	6	13	15	34
Total	(20)	(21)	(30)	(71)

Dentre os mencionados aspectos positivos da relação com chineses, destacam-se o seu elevado sentido de profissionalismo, o facto de praticarem os melhores preços do mercado, serem sociáveis e não serem agressivos. Quanto aos aspectos negativos mais referidos, podemos mencionar a dificuldade de comunicação resultante do desconhecimento da língua portuguesa, as más condições em que trabalham (coisa que os angolanos não aceitam), a falta de qualidade das suas obras e os baixos salários que praticam.

Mas quando se pede para os entrevistados indicarem aquilo que têm ouvido da relação com chineses no dia-a-dia, por parte de familiares, amigos e outros conhecidos, há clara predominância de dois elementos negativos, a saber:

- a) Maltratam os angolanos (no local de trabalho)⁹;
- b) Hábitos diferentes conduzem a comportamentos diferentes dos nossos.

Os entrevistados das camadas menos favorecidas (com menor grau de instrução, salários mais baixos e da classe baixa), bem como os homens e pessoas jovens (idade abaixo dos 35 anos) optam por referenciar em maior grau os maus-tratos a angolanos. Uma vez que tais maus-tratos ocorrem fundamentalmente com pessoas das camadas menos favorecidas (que

trabalham como operários com chineses), são eles próprios ou outros dessas mesmas camadas sociais que em maior grau têm conhecimento de tais episódios. Eis algumas declarações a este respeito:

“Faz muito angolano sofrer. Eu já vi mesmo na minha vida. O meu marido trabalhou com os chineses, passou muito mal. Só para lhe pagar, você imagina, por um salário de 45 dias, 15 mil kwanzas. 45 dias...” {mulher, 30 anos, 4ª classe, vendedora ambulante, Luanda}

“Penso que são em alguns casos desumanos, porque tratam mal o nacional na relação que têm de trabalho... São desumanos.” {mulher, 34 anos, licenciada, jornalista, Luanda}

“Negativo é só isso de não assumirem a responsabilidade das refeições dos trabalhadores (angolanos)” {mulher, 58 anos, 10ª classe, comerciante, Caxito}

Já os entrevistados das camadas mais favorecidas referem em maior grau a diferença de culturas e de hábitos, ou elaboram mais a sua análise:

“Trazem hábitos que não são os nossos. E é complicado. Não deveria ser assim. É um número exagerado (de chineses).” {homem, 38 anos, 12ª classe, técnico de construção civil, Caxito}

“Eles têm os seus hábitos alimen-

⁹ “Há uma relação de exploração, digamos assim. Mas já noto que no caso dos angolanos que têm ... maior nível de escolaridade, que tenham maior conhecimento profissional, a relação acaba por ser... não chega a ser de subordinação do angolano; mas acaba por ser uma relação de paridade, acaba por existir essa paridade. Só que infelizmente a maior parte dos angolanos que eu vejo que se relacionam com os chineses são os que têm um menor nível de escolaridade.” {homem, 42 anos, licenciado, professor, Caxito}

tares também, não é a sua maneira de ser, de estar. Os angolanos também têm a sua. Acho que um num lado e outro do outro lado. E por aquilo que também há racismo da parte deles. Tamos aqui, mas não nos misturamos.” {mulher, 55 anos, gerente, licenciada, Caxito}

“Há também o facto de haver essa grande disponibilidade de mão-de-obra chinesa para os grandes projectos, que tenho certeza que se fossem angolanos à frente, provavelmente ainda hoje estaríamos na metade. ... O próprio processo de reconstrução nacional hoje só é real, as estradas que nós temos que ligam o país de uma ponta á outra hoje são reais, porque houve essa mão-de-obra chinesa que foi disponibilizada e os recursos financeiros e materiais chineses.” {homem, 42 anos, licenciado, professor, Caxito}

Para além desses dois elementos de contraste, são mencionados ainda os seguintes aspectos¹⁰:

- a) São pessoas fechadas;
- b) Não se preocupam com a qualidade do serviço que prestam;
- c) Não sabem conduzir¹¹;
- d) Não se preocupam com a higiene.

Quase todos os dias se ouvem histórias de má condução por parte de chineses, algumas das quais terminam de forma trágica. A maioria dessas histórias diz respeito à condução de viaturas pesadas, muitas vezes

transportando tractores ou materiais de construção.

Muitos de nós cruzamos com chineses conduzindo camiões pela faixa da esquerda e não se importando com as regras do código de estrada. Há entrevistados que se perguntam onde param as autoridades, que não combatem tais atentados ao código de estrada, fazendo parecer haver alguma impunidade por parte dos chineses na estrada. Eis algumas das mais significativas declarações sobre esta matéria:

“Negativo é o comportamento deles na condução. A condução deles não é das melhores. Devem adaptar-se melhor ao nosso tipo de condução, porque aquilo que eles fazem aqui em Angola não é saudável.” {homem, 46 anos, licenciado, professor, Caxito}

“A semana passada, quando estava a vir para aqui, no Caxito, dois chineses estavam a ir de camião. Ele estava a andar mal, estava a entrar numa faixa que não é dele.” {mulher, 21 anos, 9ª classe, vendedora ambulante, Caxito}

“Em relação à condução, é horrível. Não sei se na China eles conduzem do lado direito ou esquerdo, mas... Nós falamos da condução chinesa, porque acredito que a maior parte desses chineses que conduzem não têm carta de condução, não passaram pelas escolas de condução.” {mulher, 55 anos, gerente, licenciada, Caxito}

¹⁰ Para além destes, foram ainda mencionados os seguintes (por somente um ou dois entrevistados): desarrumados, egoístas e mentirosos.

¹¹ Esta menção foi mais significativa em Caxito, o que se justifica, visto que a cidade é atravessada por uma estrada nacional, bastante utilizada por camiões conduzidos por chineses.

Vejamos, agora, até que ponto se considera haver amizade entre angolanos e chineses. Pouco mais de metade dos inquiridos consideram haver tal amizade, mas é significativo o facto de 40% acharem que não pode haver amizade entre as duas nacionalidades (em território angolano, entenda-se). São pessoas com formação académica superior que em maior grau apontam para a ausência de amizade, enquanto no extremo oposto estão estudantes, com idade até aos 25 anos.

São apontadas razões de natureza cultural e o facto de os chineses se isolarem, como causas da ausência de amizade entre angolanos e chineses. Há quem considere também que “a amizade surge apenas quando há interesse”¹², para além da menção ao facto de os chineses serem tímidos ou de terem a protecção de militares angolanos.

E o que dizer a respeito do investimento chinês em Angola? Será que os angolanos aceitam tal investimento ou nem por isso?

Os entrevistados não apenas aceitam o facto de haver investimento chinês em Angola, como estão convencidos da oportunidade de continuidade desse mesmo investimento.

É vivamente aplaudida pela maioria dos entrevistados a opção do governo angolano pelo investimento chinês, numa altura em que os países ocidentais se negaram apoiar Angola:

“Verdade se diga, que qualquer um precisa de ajuda. E quando eu posso fazer 3, significa que com mais gente fazemos 6, 9 e por aí fora. Então a ideia não é má ... Não vejo nada contra.” {homem, 39 anos, 12^a classe, pedreiro, Benguela}

“Acho que é positivo, independentemente das mazelas de algumas obras que foram criticadas. Mas acho que é positivo.” {homem, 47 anos, licenciado, economista, Luanda}

“A China mostrou-se aberta a cooperar e a ajudar Angola numa situação em que o país estava absolutamente necessitado.” {homem, 47 anos, licenciado, jornalista, Luanda}

Considera-se que o investimento chinês em Angola serve os desígnios da reconstrução do país depois de terminada a guerra civil de longa duração, para além de se mencionarem também a formação de quadros angolanos e o aparecimento de produtos a preço mais baixo. Mas há aspectos negativos a destacar, como sejam a má qualidade das obras devido à ausência de fiscalização, a diminuição da procura por empresas angolanas e o desrespeito pela legislação laboral angolana¹³:

“Não se respeita [a legislação laboral angolana], a começar pelo tempo de trabalho. Mesmo os contratos não estão assinados. Nem verbais nem escritos. Não há nenhum ter-

¹² “Eu acho que é amizade estritamente com base nos interesses. Se há interesse económico, acho que pode haver amizade deles com os angolanos” {homem, 33 anos, licenciado, professor, Luanda}; “Não acredito que essa relação entre Angola e China seja uma relação de amizade; é uma relação puramente de interesse” {homem, 42 anos, mestre, linguista, Caxito}; “Como eu disse, são pessoas muito fechadas e só se interessam por nós, angolanos, pelos seus interesses” {homem, 26 anos, licenciado, sociólogo, Luanda}.

¹³ Segundo se diz, com a “convivência de militares” ou, mais propriamente, de pessoal da Casa Militar do Presidente da República de Angola.

mo de contrato oficial, plasmado ou que se baseie na lei geral do trabalho. As pessoas são recrutadas (passe o termo) de qualquer maneira, são empregadas de qualquer maneira também e são despedidas de qualquer maneira. Não há garantia de respeito pelos direitos dos trabalhadores.” {homem, 38 anos, jornalista, licenciado, Luanda}

Vejamos agora até que ponto haver bons contactos com chineses determina uma maior aceitação da presença chinesa em Angola. A *hipótese 1*, que está relacionada com este assunto, diz o seguinte: *Quanto mais positivamente se avaliam os contactos directos com chineses, mais facilmente se aceita a presença chinesa em Angola.*

Tal como foi dito no início, recordamos que não vamos aqui fazer análise estatística pura, seja porque estamos a trabalhar com um número pequeno de entrevistados, seja porque não trabalhámos com qualquer amostra representativa. Podemos realmente olhar para indicadores estatísticos, mas vamos cingir-nos sobretudo a uma análise qualitativa, que aponte ou não na direcção indicada pelas hipóteses (sem as podermos comprovar taxativamente).

Apesar de, inicialmente, parecer não haver qualquer relação entre uma avaliação positiva dos contactos com chineses e a aceitação da sua presença em Angola, uma análise mais aprofundada permite constatar que os entrevistados que avaliam positivamente a sua relação com chineses aceitam

em maior grau a vinda em massa de chineses para Angola e a cooperação com a República da China. Portanto, a primeira grande conclusão a que chegamos dá conta de se comprovar a primeira hipótese, apenas quando consideramos a aceitação da vinda em massa de chineses para Angola¹⁴.

Mas se há maioritariamente acordo em relação à decisão governamental pela cooperação chinesa, o mesmo não se pode dizer em relação à presença chinesa no mercado informal. Se vinham inicialmente para Angola operários chineses para trabalharem nas obras de construção civil, passado pouco tempo começaram a vir também outras pessoas, que foram engrossando o comércio informal (incluindo o comércio de rua) e os pequenos negócios. Já se vêem chineses com banca montada em passeios e, mesmo, a zungar¹⁵.

A maioria dos entrevistados (70%) considera que o mercado informal deveria destinar-se somente a angolanos. As seguintes opiniões descrevem esse sentimento:

“É mau, é muito mau. Eu acho isso como um indicativo de que as coisas fugiram do controlo.” {homem, 26 anos, estudante do ensino superior, Luanda}

“Já há chineses a mais em Angola. A entrada de chineses em Angola, não foi esse o propósito. O Estado ficou desatento. Estamos a ver que eles vão se expandir até em negócios que deveriam ser do próprio angolano, pequenos negócios. Então já não é

¹⁴ Mas é preciso referir que a aceitação da vinda em massa de chineses para Angola não implica que não se assuma uma postura crítica em relação a não se ter garantido à partida o respeito pelos interesses angolanos. Voltaremos a este assunto adiante.

¹⁵ Zunga – venda ambulante (termo proveniente da língua kimbundu).

bom.” {homem, 42 anos, licenciado, funcionário público, Caxito}

“Esses chineses são ilegais, porque não acredito que um chinês sai da terra dele, pega nas imbambas, arranja passaporte, arranja uma passagem e vem para Angola. Eu acredito que uma boa parte desses chineses, o que está a ocorrer é que eles vieram aqui sem um controlo.” {homem, 38 anos, 12ª classe, técnico de construção civil, Caxito}

Esta opinião ocorre nas três cidades objecto de estudo. São os homens quem em maior grau se opõe à presença chinesa no comércio informal¹⁶. Para além disso, quanto mais baixa a posição social e quanto mais baixo o declarado rendimento, maior é o grau de aceitação de chineses no comércio informal em Angola. A conclusão aponta para o facto de os angolanos das camadas menos favorecidas demonstrarem maior sentimento de solidariedade e de compreensão em relação à necessidade que os chineses mais pobres têm de sobreviver.

Eis os aspectos negativos referidos pelos entrevistados, em relação à presença chinesa no comércio informal:

- a) Os chineses tiram emprego aos angolanos;
- b) Há falta de controlo governamental;
- c) Há chineses a mais em Angola;
- d) Têm também vindo para Angola chineses sem qualificação;
- e) Presença chinesa na prostituição;
- f) Angola é um país vulnerável.

A hipótese 4 do nosso estudo (uma hipótese adicional) diz o seguinte: *A esperada contestação à presença chinesa no mercado informal angolano é independente da avaliação que se faz dos chineses e da cooperação com a China.*

De facto, tudo indica que exista esta ausência de correlação no seio dos habitantes adultos das três cidades¹⁷. Quanto aos resultados obtidos junto deste grupo de entrevistados, apontam exactamente na direcção indicada na hipótese de pesquisa: a rejeição à presença chinesa no mercado informal é independente da avaliação que os entrevistados fazem dos chineses, da presença chinesa em Angola e da cooperação de Angola com a China.

Perguntámos ainda o que o governo deveria fazer com o comércio informal dos chineses. A opinião mais comum aponta na direcção de legalização e de criação de espaços apropriados para venda:

“Para prática da venda ambulante, as administrações locais têm pressionado as pessoas a legalizarem-se e tratarem da sua sanidade, etc.” {homem, 49 anos, 12ª classe, jornalista, Benguela}

“Eu como governante faria o seguinte: primeiro registava todos os chineses que praticam este tipo de trabalho, zungar na rua; e depois de os ter controlados, talvez achar uma maneira de legalizar a sua actividade para tirar algum benefício disso.” {homem, 36 anos, 12ª classe, técnico de obras, Benguela}

¹⁶ A opinião das mulheres a este respeito é mais neutra.

¹⁷ A análise de correlação não faz sentido neste estudo, uma vez que não trabalhamos com qualquer amostra representativa.

Mas há quem tenha referido ser preciso averiguar por que razão as pessoas zungam, apontando-se pois para a necessidade de um sério estudo sobre essa matéria.

Dentre aqueles que se pronunciaram contra a presença chinesa no comércio informal em Angola, perguntámos se o governo os deveria repatriar. A esmagadora maioria (91%) é favorável ao seu repatriamento¹⁸.

Conclusão: Como é vista a expansão chinesa em Angola

A terminar, vejamos como é vista a presença chinesa em Angola (no presente e no futuro), no quadro da prática expansionista que referimos no princípio.

Os contactos com chineses são maioritariamente avaliados de forma positiva, seja no quadro de uma avaliação global de cada um, seja no quadro das experiências que os entrevistados relataram. Num caso e noutro, as avaliações são mais positivas numa cidade de média dimensão (Benguela), sendo bastante mais negativas em cidades de pequena dimensão, com presença chinesa (Caxito). Tudo indica que as experiências negativas sejam mais difundidas e retidas durante mais tempo em comunidades de menor dimensão. Já numa capital cosmopolita como Luanda, tal como era de prever, existe maior diferenciação de opiniões do que em cidades de média e pequena dimensão.

Por outro lado, vimos que a maioria dos nossos entrevistados considera legítima e concorda com a opção do governo angolano, de contratar o investimento chinês para reconstrução de Angola. Os efeitos disso, aliás, estão à vista de todos: estradas e pontes reconstruídas, novas escolas, novos hospitais e novos centros de saúde construídos por todo o país, vilas reconstruídas e novas cidades e novos bairros em construção, um pouco por todo o país.

O senão tem a ver com os termos desse acordo, que são desconhecidos do comum dos habitantes (e, se calhar, não deveriam ser desconhecidos). Os entrevistados consideram que seria necessário garantir, à partida, o controlo e a fiscalização cerrados sobre as obras feitas por empreiteiros chineses. A debilidade dessa fiscalização conduziu, por exemplo, à declaração de “impróprio para o fim destinado” em relação ao Hospital Provincial de Luanda¹⁹.

O que dizer, agora, em relação ao futuro dessa cooperação? Haverá futuro? Os angolanos consideram ser de manter a cooperação com a República da China, ou acham que seria de acabar com ela?

Obviamente que as opiniões a este respeito estão diferenciadas. Mas pode dizer-se que em cada dez entrevistados, oito consideram ser de manter o investimento chinês em Angola. O sexo, o grupo etário e a posição social parecem diferenciar claramente esta opinião: são os jovens com

¹⁸ Alguns dos entrevistados falaram na necessidade e oportunidade de repatriamento, sem ter havido necessidade de lhes perguntar a respeito.

¹⁹ “Isso foi evidenciado principalmente na construção do Hospital Geral de Luanda, que foi o caso mais falado, mais badalado, de que nós temos cá os chineses de uma categoria muito baixa, muito inferior aos próprios quadros angolanos, que já temos aqui formados.” {homem, 26 anos, estudante do ensino superior, Luanda}

idade abaixo de 25 anos, as mulheres e os estudantes quem em maior grau considera ser de terminar com o investimento chinês. Em contrapartida, os entrevistados com idade acima dos 25 anos, os homens e as elites são quem mais considera ser de prosseguir com a cooperação chinesa, sendo porém necessário rever os termos dessa cooperação, de modo que os angolanos deixem de ser prejudicados com a presença massiva de mão-de-obra chinesa, que até começa já a ocupar espaço no mercado informal angolano. Refere-se também a necessidade de maior controlo e fiscalização sobre as obras chinesas, sendo até de rever os termos contratuais também nesse sentido.

As seguintes declarações comprovam quanto acaba de ser dito:

“Seria fundamental o investimento chinês aliado à formação do quadro nacional, que permitisse a seu tempo ganharmos autonomia, e não estarmos num quadro onde teremos dependência total do investimento chinês. (...) Manter o investimento, manter a cooperação, rever os termos da cooperação, defendendo um quadro onde o interesse nacional seja salvaguardado.” {homem, 48 anos, licenciado, historiador, Luanda}

“O único problema que existe é, não sei se a falha de fiscalização, se o tal imediatismo, porque no meu ponto de vista acho que ... a aposta foi certa porque são capazes de cumprir prazos, mas também tenho certeza que seriam capazes de cumprir os prazos mesmo com uma fiscalização rígida.” {homem, 36 anos, 12ª classe, técnico de obras, Benguela}

As razões evocadas para a continuidade da cooperação são as seguintes:

- a) O desenvolvimento de Angola;
- b) A necessidade de acabarem as obras iniciadas;
- c) A ausência de mão-de-obra qualificada em Angola;
- d) Não é possível, hoje, algum país deixar de cooperar com a China.

Mas há quem considere que a cooperação de Angola com a China tem os dias contados:

“Essa nossa relação com os chineses, eu vou-lhe dizer aí muito friamente que isso muito dificilmente... a relação com os chineses vai terminar um dia, como terminou com os cubanos, com os soviéticos... É isso, eu tenho muitas dúvidas de como não venha a terminar.” {homem, 38 anos, 12ª classe, técnico de construção civil, Caxito}

Vejamos, pois, até que ponto se comprova a nossa *segunda hipótese*: *A opinião sobre a continuidade da cooperação com a China é directamente proporcional à avaliação acerca da forma como se avalia essa mesma cooperação até hoje.*

Comprova-se esta hipótese, uma vez que (no seio dos entrevistados) existe relação entre a avaliação da presença chinesa e a possibilidade de continuidade. Mas é preciso sublinhar que se considera que a continuidade de cooperação deve necessariamente prever a revisão dos termos do acordo, de modo a beneficiar em maior grau os angolanos (seja no acesso ao emprego, seja na limitação de movimentos no mercado por parte dos chineses que vêm para Angola).

E o que dizer a respeito da prática expansionista chinesa? Será que os

angolanos estão convencidos do sucesso da política expansionista chinesa em Angola, que se consubstancia numa ideia crescente de dependência económica e neocolonização (hipótese 3)?

Não há dúvida em relação ao sucesso da prática expansionista chinesa, mas não se pode dizer o mesmo em relação à possibilidade de neocolonização de Angola por parte da China. Somente 39% dos entrevistados consideram ser possível tal neocolonização. É em Benguela que mais se considera essa possibilidade (seguindo-se Luanda), enquanto em Caxito se considera que isso está fora de hipótese. Para além disso, são pessoas com idade abaixo dos 35 anos e os estudantes quem em maior grau considera a hipótese de neocolonização.

As razões evocadas para a possibilidade de neocolonização são as seguintes:

- a) A vinda em massa de chineses;
- b) Dependência económica da China;
- c) Os chineses estão a ter filhos com angolanas²⁰;
- d) O caso angolano enquadra-se num projecto mais amplo de expansão chinesa em África.

Eis duas declarações que o demonstram:

“Acho que [a vinda em massa de chineses] é mal. Tenho um tio que diz que os chineses vão nos colonizar. Sim, porque ele disse que estão a vir em muita quantidade, já encontramos chineses em interior também.”
{mulher, 22 anos, 12ª classe, cabeleireira, Benguela}

“A China, digamos que tá abarrotada, tem muito chinês na China, de maneira que não precisam de carro para fazer engarrafamento. Então, é bem possível que eles estão a pensar em colonização. É bem possível que o próprio governo chinês está a pensar nesta possibilidade de dispersar as pessoas para emigrarem, muitas vezes sem currículo, sem qualidade nenhuma.” {homem, 29 anos, estudante do ensino superior, Benguela}

Já quem está convencido de não ser possível a neocolonização, considera que o governo angolano controla a situação, que os angolanos nunca permitiriam isso ou que os próprios chineses possam não estar interessados nisso:

“Tudo depende dos angolanos... Esta presença não se revela a nível das instituições públicas, não. Nós tivemos cooperação cubana, que estava muito presente nas instituições com esta figura do assessor. Tivemos os soviéticos e temos ainda assessorias de vários níveis, mas não se verifica isso a nível dos chineses. Portanto, utiliza-se esse termo de neocolonização talvez baseado apenas no poder económico que a China tem.”
{homem, 52 anos, licenciado, jurista, Benguela}

“Não julgo que [os chineses] sejam um povo talhado para colonizar, ou neocolonizar no sentido que eu conheço. Agora, poderiam estabelecer dependências e essas

²⁰ Os entrevistados consideram em elevado grau não ser positivo os chineses fazerem filhos com angolanas (o contrário quase não ocorre). São os homens e as pessoas das camadas sociais menos favorecidas que em maior grau se opõem a essa possibilidade.

dependências poderiam talvez até ser piores do que o conceito que existe de colonização. Porque, do seu país, mesmo não se fazendo presentes, podem ser donos de determinadas possessões, de determinadas empresas estratégicas.” {homem, 42 anos, linguista, mestre, Caxito}

CORREIA, Pedro de Pezarat
1996a: *Angola. Do Alvor a Lusaka*, Lisboa: Hugin
1996b: “As Implicações da Descolonização de Angola no Conflito Pós-Independência”, in: Manuel Bravo (coord.) *Angola. Transição para a Paz, Reconciliação e Desenvolvimento*, Lisboa: Hugin, pp. 31-54

CUNHA, Luís
2012: *A Hora do Dragão. Política externa da China*, Lisboa: Zebra

Bibliografia

ALDEN, Chris

2007: *China in Africa. Partner, competitor or hegemony?*, Londres: Zed Books

ANSTEE, Margaret

1996: “Vencer a desconfiança é um factor chave para a resolução diplomática de conflitos. Lições retiradas das negociações para a paz em Angola”, in: Manuel Bravo (coord.) *Angola. Transição para a Paz, Reconciliação e Desenvolvimento*, Lisboa: Hugin, pp. 85-98

1997: Órfão da Guerra Fria. Radiografia do colapso do processo de paz angolano. 1992/93, Porto: Campo das Letras

BRAUTIGAM, Deborah

2010: *The Dragon’s Gift. The real story of China in Africa*, Oxford: Oxford University Press

CAEIRO, António

2013: *Novas coisas da China. «Mudo, logo existo!»*, Alfragide: Dom Quixote

CARVALHO, Paulo de

2002: *Angola. Quanto Tempo Falta para Amanhã? Reflexões sobre as crises política, económica e social*, Oeiras: Celta

2008: *Exclusão social em Angola. O caso dos deficientes físicos de Luanda*, Luanda: Kilombelombe

FERREIRA, Manuel Ennes

1992: “Despesas militares e ambiente condicionador na política económica angolana (1975-1992)”, *Estudos de Economia*, vol. 12, nº 4, pp. 419-438

1993: “Angola: Política Económica num Contexto de Incerteza e Instabilidade”, *Actas do Encontro de Economistas de Língua Portuguesa*, vol. VI, Porto: Faculdade de Economia da Universidade do Porto, pp. 1360-1386

1999: *A Indústria em Tempo de Guerra (Angola, 1975-1991)*, Lisboa: Cosmos + Instituto de Defesa Nacional

FOSTER, Vivien; William BUTTERFIELD; Chuan CHEN & Nataliya PUSHAK

2009: *Building Bridges. China’s Growing Role as Infrastructure Financier for Sub-Saharan Africa*, Washington DC: World Bank

FRYNAS, Jędrzej George & Geoffrey WOOD

2001: “Oli & War in Angola” *Review of African Political Economy*, vol. 28 (90), pp. 587-606

GUIMARÃES, Fernando Andersen

1998: *The Origins of the Angolan Civil War. Foreign intervention and domestic political conflict*, Londres: Macmillan

HODGES, Tony

2002: *Angola. Do Afro-Estalinismo ao Capitalismo Selvagem*, Cascais: Principia

JORGE, Manuel

1997: *Pour Comprendre l'Angola*, Paris: Présence Africaine

2000: "O conflito em Angola: natureza e perspectivas", in *La Réconciliation en Angola. Une Contribution pour la Paix en Afrique Australe*, Paris: Centre Culturel Angolais, pp. 111-124

KISSINGER, Henry

1999: *Years of Renewal. The Concluding Volume of His Memoirs*, Nova Iorque: Simon & Schuster

LI, Anshan

2008: "China new policy towards Africa", in: R. I. Rotberg (ed.) *China into Africa. Trade aid and influence*, Washington DC: Brookings Institution Press, pp. 21-49

MARCHAL, Roland

2008: *Afrique-Asie. Une autre mondialisation?*, Paris: Presses de Sciences

MESSIANT, Christine

1994: "Angola: Les voies de l'ethnisation et de la décomposition", *Luso-topie*, Paris: L'Harmattan, pp. 155-210

MICHEL, Serge & Michel BEURET

2009: *O Safari Chinês. Pequim à conquista do continente negro*, Alfragide: Dom Quixote

PANG, Zhongying

2009: "China's soft power dilemma: the Beijing Consensus revisited", in: M. Li (ed.) *China's Emerging Strategy in International Politics*, Lanham: Lexington Books, pp. 125-143

ROCHA, Alves da

2000: *Por Onde Vai a Economia Angolana?*, Luanda: Executive Center + Luana Antena Comercial

2001: *Os Limites do Crescimento Económico em Angola. As fronteiras entre o possível e o desejável*, Luanda: LAC + Executive Center

ROTBURG, Robert I.

2008: "China's quest for resources, opportunities, and influence in Africa", in: Robert I. Rotberg *China into Africa. Trade, aid, and influence*, Washington DC: Brookings Institution Press, pp. 1-21

SOUSA, Mário Adauta de

1998: *Sector Informal de Luanda. Contribuição para um melhor conhecimento*, Luanda: s.e.

TAYLOR, Ian

2004: "The 'all-weather friend'? Sino-African interaction in the twenty-first century", in: I. Taylor (ed.) *Africa. International Politics: External involvement on the continent*, Nova Iorque: Routledge, pp. 83-100

TORRES, Adelino

1990: "Angola e Moçambique: Estratégias de desenvolvimento", *Estratégia*, nº 7, pp. 105-128
 1999: "Prefácio" a *A Indústria em Tempo de Guerra (Angola, 1975-1991)*, Lisboa: Cosmos + Instituto de Defesa Nacional, pp. XXIX-XXXVIII

VAN DIJK, Maine Peter

2009: "Introduction: objectives of and instruments for China's new presence in Africa", in: Maine Peter Van Dijk (ed.) *The new presence of China in Africa*, Amesterdão: Amsterdam University Press, pp. 9-31

VERSI, Anver

2007: "China is good for Africa", *African Business*, nº 329 (March)

WRIGHT, George

2000: *A Destruição de um País. A política dos Estados Unidos para Angola desde 1945*, Lisboa: Caminho
 2001: "The Clinton Administration's Policy Toward Angola: Na Assessment", *Review of African Political Economy*, vol. 28 (90), pp. 563-576

YU, Ying-shih
1967: *Trade and Expansion in Han China. A study in the structure of sino-barbarian economic relations*, Berkeley+Los Angeles+California: University of California Press

Title: Perception of China and Chinese in Angola

Abstract:

This paper is the result of a field study conducted in summer 2013 in three Angolan cities: Luanda, Benguela and Caxito. The objective is to discuss how Angolans perceive China and the Chinese today, and how this perception may influence the future shape of China-Angola relations.

Key words: Cooperation, chinese expansion, neocolonisation, Angolan reconstruction

Paulo de Carvalho

Sociólogo. Doutor em Sociologia pelo ISCTE–Instituto Universitário de Lisboa (Lisboa, Portugal). Professor Catedrático na Universidade Agostinho Neto (UAN, em Luanda). Foi Reitor da Universidade Katyavala Bwila (Benguela, Angola – 2009-2011), Director da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto (Luanda, Angola – 2005-2006) e Vice-Presidente do Conselho da Universidade Pan-Africana (Addis Abeba, Etiópia 2015-2017). É Deputado à Assembleia Nacional de Angola. Tem como principais áreas de investigação: exclusão social, pobreza, Sociologia Política, problemas sociais, normas de consumo, relações étnicas, delinquência e audiência de *media*. É autor, dentre outros, dos li-

vros: *A campanha eleitoral de 2008 na imprensa de Luanda* (Luanda 2010); *Exclusão Social em Angola. O caso dos deficientes físicos de Luanda* (Luanda 2008), *Angola. Quanto Tempo Falta para Amanhã? Reflexões sobre as crises política, económica e social* (Oeiras 2002), *Estrangeiros na Polónia. Adaptação, estereótipos e imagens étnicas* (Luanda 2002 e Varsóvia 1990) e co-autor de *Events over Endavours: Image of the Chinese in Zambia and Angola* (Cracóvia, 2015). Foi agraciado com o Prémio Nacional de Cultura e Artes de Angola, na modalidade de investigação em ciências sociais e humanas (2002).

E-mail: paulodecarvalho@sociologist.com

Jarosław Jura

Sociólogo, Doutor em Ciências Humanas pela Universidade de Varsóvia (Varsóvia, Polónia) e Mestre em Sociologia pela Universidade de Lodz. É Presidente do Instituto Sócioeconómico de Perícia (ISEE, na sigla original em polaco). As suas áreas de investigação são a Sociologia da Comunicação, a Antropologia Social, a ciência cognitiva, a análise quantitativa de dados qualitativos, a China contemporânea e as relações da China com África. Nos anos 2011-2014, dirigiu o projecto intitulado “Imagem da China e dos Chineses e a interacção entre Chineses e Africanos na Zâmbia e em Angola”, financiado pelo Centro Nacional de Ciência (Narodowe Centrum Nauki). É co-autor de *Events over Endavours: Image of the Chinese in Zambia and Angola* (Cracóvia, 2015), em conjunto com Kaja Kałużyńska e Paulo de Carvalho.

E-mail: jaroslaw.jura@gmail.com

Mustapha Guenaou

Les romances féminines et le jeu d'escarpolette dans le bassin méditerranéen : Le "Hawfi" et le jeu rituel de "Djoghhlila" à Tlemcen et son hawz

"« Le Hawfi ,romances
et poésie populaire d'expression féminine de Tlemcen "
M.G.

Résumé

Cette contribution entre dans le cadre d'une série de publications relatives au patrimoine culturel immatériel féminin de Tlemcen, ancienne capitale du Maghreb central. Dans cet article, nous traitons le sujet de la poésie féminine, communément appelée Hawfi.

Populaire, le hawfi présente des caractéristiques et des marqueurs socio anthropologiques dont l'oralité chez les femmes. Ce patrimoine est transmis de mère en fille, lors des rituels festifs familiaux et saisonniers, et surtout pendant la célébration des fêtes populaires locales dont la tashwisha, réputée dans la médina (intra muros) et le hawz (extra muros) du Tlemcenois.

Mots-clés: Tlemcen, hawz, hawfi, patrimoine culturel immatériel, cris rituels joviaux, femmes

Plusieurs textes populaires qui, typiquement tlemceniens, sont menacés de disparition dont la cause revient à la non transmission de ce patrimoine culturel, appelé patrimoine culturel immatériel. Il s'agit, donc, de ces beaux textes de Hawfi, des romances féminines qui, généralement, sont des quatrains qui ressemblent aux « Quatrains d'amour des femmes de Fez »⁽¹⁾. Alors, Tlemcen est très connue par son riche passé. Ancienne cité princière, elle fut, des décennies durant, capitale du Maghreb central.

Ces textes de Hawfi seraient, jusqu'à preuve du contraire, anonymes mais chantés par les femmes de Tlemcen, uniquement.

Ces compositions poétiques, anonymes et dans un parler local, appelé « El Ala », demeurent chantées, actuellement, par des chanteurs – interprètes femmes ; et elles conservent son cachet et sa particularité féminine, reconnus à travers tout le territoire national. Ces mêmes femmes chantaient, exclusivement, les sentiments dont l'amour et le bien aimé ; et ces textes sont des empreintes d'une spontanéité affirmée, d'une fraîcheur confirmée. D'ailleurs, elles lui confèrent un charme particulier et exceptionnel.

Qu'est ce qu'est un hawfi ? Ses caractéristiques ? Ses rites d'accompagnement ? Ses portées ?

Le Hawfi, un genre populaire de la poésie d'une aire géo- culturelle

Géographiquement, Tlemcen est une localité qui se distingue par quelques

caractéristiques dont sa constitution géologique, sa situation climatique, autres points stratégiques et détails avantageux. Située à l'Ouest algérien, cette ancienne cité princière se veut une aire culturelle dont sa population ne cesse de contribuer, à travers ses us et coutumes, en faveur de la sauvegarde du patrimoine immatériel.

Par son passé, nombreux sont les poètes et les hommes de Lettres qui se vantent de Tlemcen, carrefour des cultures et des religions. D'ailleurs, Tlemcen s'étend comme une fiancée sur son lit nuptial, celui qui fait rêver de nombreuses personnes dont les panégyristes.

Sa constitution sociale présente un brassage ethnique : des Hadars⁽²⁾ et les Kouloughlis⁽³⁾. Il faut noter, également, l'apport des Andalous pour pouvoir rappeler la transmission d'un capital social et culturel.

A cet effet, plusieurs métiers de l'art traditionnel ont trouvé place chez cette population cosmopolite, confirmée par des historiens.

Pour une définition du genre « Hawfi »

Devant un problème de définition, nous avons puisé, lors de nos enquêtes de terrain, quelques informations qui puissent, sans nul doute, nous orienter vers une meilleure présentation de ce genre littéraire populaire d'une ville, alors connue sous l'appellation de « Perle du *Moghreb* ».

Le Hawfi est un genre poétique, entendu seulement à Tlemcen et dans son Hawz⁽⁴⁾; mais il demeure très populaire dans les milieux féminins. D'ailleurs, il ne fut jamais chanté dans

¹ Cf El Fassi (M): Chants anciens des femmes de Fez. Paris, 1967

² les citadins

³ les Ottomans issus de mères algériennes

⁴ Environs du chef lieu, Tlemcen

les cafés – maures ni dans les soirées musicales de famille. Essentiellement populaire et féminin, il prit place dans la poésie vulgaire locale et ne fut jamais accompagné d'un instrument. L'usage de la voix féminine est recommandé, voire exigé. En tant que création et produit culturels anonymes, il se présente avec un chant féminin exceptionnel, connu par son « rih »⁽⁵⁾. C'est une poésie de jardin et de sorties champêtres, appelées « ziara » pour les pèlerinages des marabouts⁽⁶⁾ et « zerda » pour les fêtes familiales hors maisons⁽⁷⁾.

Tlemcen est considérée comme foyer, une terre de la promotion du genre Hawfi. D'ailleurs, nombreux sont les écrivains qui rappellent que cette ancienne capitale zianide, un centre de rayonnement culturel, est la patrie d'origine du Hawfi. Ibn Khaldoun, lui aussi, en parle dans sa « Moqqadima » (Les Prolégomènes !). Demeurant un chant tlemcenien, il constitue les chansonnettes favorites des jeunes filles, voire les femmes du Tlemcenais.

Lors de notre enquête de terrain, nous avons rencontré des textes, presque identiques, à Alger et Blida. Il s'agit de la « *Bouqala* ». Une différence réside entre le « *Hawfi* » et la « *Bouqala* » : le premier est chanté et accompagnant le jeu de la balançoire ou de l'escarpolette (lors des sorties champêtres !) et le second est dit et accompagné d'un jeu de nœud⁽⁸⁾. Une similitude est à mettre en relief : le « *Hawfi* » et la « *Bouqala* » sont les propriétés exclusives des femmes.

A titre d'exemple, nous évoquons ces quelques textes qui assurent la dé-

inition et les fonctions du hawfi dans le milieu féminin de Tlemcen, ville princière de l'époque zianide :

« *Si tu chantes le hawfi, je chanterai avec toi* »

« *Et si tu lances des youyous, je te répondrai* »

« *Tu es le basilic dans le vase, et moi la rosée qui t'arrose* »

« *Je t'arrose afin de te donner l'éclat de la menthe et la verdure à tes rameaux* »

« *Et j'implorerai mon Dieu pour te ramener chez toi.* »⁽⁹⁾

Alors, que les femmes traitent, également, les thèmes de la jalousie et des co-épouses :

« *J'ai chanté, sur la co-épouse de mon mari, un hawfi sans aucune conviction* »

« *Je souhaite, ô co-épouse, que tu sois découpée en rondelles pour un ragoût d'aubergines* »

« *Je souhaite, ô co-épouse, que tu sois comme une frite dans l'huile* »

« *Je souhaite, ô co-épouse, que tu sois jetée en prison* »

« *Je souhaite, ô co-épouse, que je te conduise, comme une aveugle.* »

Ce genre de poésie populaire de type féminin occupe une place importante dans la société de l'ancienne capitale du Maghreb Central :

« *J'ai chanté, sous le soleil brûlant, les hawfi-s, qui ont fait* »

⁵ Air du chant particulier

⁶ Uniquement les femmes et les enfants qui assistent, alors la présence masculine est réduite.

⁷ Dans les grands festins de familles, la présence masculine est recommandée.

⁸ Lors des veillées familiales à l'intérieur des maisons, elle est le jeu de divination.

⁹ Plus de six versions.

tomber les feuilles du mûrier
« Le raisin au treille, et les
poissons dans la rigole
Ceci concerne le fils de ma
mère, et la mort à celui qui veut
mourir ! » ⁽¹⁰⁾

A travers quelques textes recueillis, les us et coutumes sont décrits, avec tant de détails :

« Relevez- vous pour aller
dormir, assez de chanter le
hawfi !

« Laissez reposer les
membres fatigués, puisque
demain vous allez vous lever
difficilement. »

Même dans les textes , les femmes prennent une place primordiale et se comportent comme des hommes devant toutes les formes de responsabilités qui leurs sont attribuées , socialement, voire culturellement.

D'ailleurs, elles peuvent être propriétaires de biens immobiliers et de grands et vastes jardins. A cet effet, elles deviennent, par la coutume, la maîtresse de grands « *Riath* »s ⁽¹¹⁾ :

« Propriétaire de ce jardin !
Ma haie est à côté de la tienne

« Moi, j'ai pris le plus beau,
celui qui a inquiété ton cœur

« Propriétaire de ce jardin !
Pourquoi es- tu fâchée

« Si c'est pour les fruits, moi,
je suis rassasiée

« Si c'est pour le hawfi, moi,
je suis fatiguée

« A cet effet, je te dis au re-

voir ! Et donc, je m'en vais. » ⁽¹²⁾

Et enfin, le hawfi occupe une place dans les coutumes religieuses des Tlemceniens, donc des femmes également :

« ô Bonnes gens, c'est le jeudi
que partiront les pèlerins,
« D'ici jusqu'à la tombe
du Prophète, avec les chants
du hawfi et l'Ascension du
Prophète. »

L'origine du Hawfi

Le vocable « Hawfi » tire son origine du verbe « *Hawwafa* » qui avait donné « *ta'houâf* ».

L'histoire locale fait remonter la richesse culturelle de Tlemcen à un passé lointain. Ce genre poétique serait originaire de l'Andalousie. Sâadeddine Bencheneb avait avancé une explication qui serait, sans nul doute, la plus appropriée : « Ce n'est pas impossible...Entre le *hawfi* (de Tlemcen), le *muwâl* d'Orient et le (*muwashshah*) d'Espagne, le rapprochement établi par Ibn Khaldoun doit être retenu, non seulement pour expliquer la métrique du *hawfi*, mais aussi pour expliquer l'origine de ce genre poétique. Il paraît fort probable que (*la bouqala*) d'Alger, de Blida ou d'ailleurs est indépendant de celui de Tlemcen. Ce genre est une forme altérée, popularisée du (*muwachchâh*) andalou. »⁽¹³⁾

A cet effet, le Hawfi devient l'apanage des Tlemceniennes , tout en étant un héritage andalou et un legs poétique ancestral, chanté uniquement par les jeunes filles et les jeunes femmes .

¹⁰ Plus de deux versions

¹¹ Jardins immenses

¹² Plus de trois versions

¹³ Bencheneb (S) : Chansons de l'escarpolette , in RA ,1945, pp90-2

Les caractéristiques du Hawfi

Généralement, le Hawfi se présente comme un texte poétique qui se caractérise par :

- La popularité du genre

Mostefa Lacheraf veut , à travers ses écrits, rappeler que « Les chansons de jardin et les poèmes allégoriques qui ont un charme étrange et *sybillin*, ne sont connus que des femmes, chantés (...) par elles seules au cours des parties de balançoire (...). Cette poésie possède, par ailleurs, le même cachet, son lyrisme est à peu près le même à Alger, à Blidah, à Tlemcen et à Fez. On y trouve comme une survivance de l'inspiration florale et souvent bachique- oh ! très peu – qui fut longtemps l'apanage des poètes arabes d'Espagne et surtout des auteurs de « *Zadjal* ». Ce genre poétique- le *Zadjal*- qui fut très (bien apprécié et) en honneur dans les classes populaires d'Andalousie, était composé dans la langue vulgaire des citadins, un arabe mêlé de roman, et respectait tant bien que mal la prosodie classique. Si la poésie populaire algéroise ou tlemcenienne d'expression féminine n'a plus qu'un vague rapport de forme avec le *zadjal* hispano arabe, en revanche, il existe entre elle et les « *coplas* (sic !) » andalouses modernes, une ressemblance frappante. »⁽¹⁴⁾

- La citadinité du texte

Le texte hawfi , de création féminine et anonyme, présente les caractères d'identification des compositeurs à travers la formulation du vers et un vocabulaire , en usage à Tlemcen dont la population est citadine par sa composition sociale et ses critères culturels.

- L'anonymat du texte

Tous les textes sont anonymes mais ce qui est important à signaler c'est que les auteurs, malgré leur anonymat, restent des Tlemceniennes à cause de leurs manières de composer les Hawfis et surtout l'usage du vocabulaire local qui fait partie, essentiellement, de leur culture ancestrale et leur langue vernaculaire.

- Le nombre réduit des vers

A travers le corpus, les textes ne peuvent dépasser les sept vers. Généralement, ces textes des quatrains et des sizains.

- La langue vernaculaire

Dans les textes, nombreux sont les mots utilisés, en usage, principalement, dans le parler local, appelé communément « *El Ala* ». Cet usage facilite, essentiellement, la compréhension des vers, voire la transmission linguistique et culturelle.

- La spécificité de l'usage

N'ayant jamais fait l'objet d'une évocation quelconque dans les concerts de cafés maures de Tlemcen, le hawfi demeure un genre poétique exclusivement féminin.

- Les saisons

Pour les sorties champêtres et les pèlerinages populaires ou « *ziara* », les jeunes filles et les femmes choisissent bien les endroits et les belles journées des deux saisons, recommandées pour les divertissements et les détentés à savoir les jours ensoleillés du printemps et de l'été.

- Les lieux et les occasions de son usage

William Marçais est l'un des écrivains qui aurait accordé une grande importance à ce genre de la littérature

¹⁴ Mostefa Lacheraf : Chansons des jeunes filles arabes, Paris, pp9 et ss

populaire. A cet effet, le hawfi « *a une place d'honneur, dit-il, dans la parties de plaisir dont, comme au temps de Nausicaan, la lessive est encore aujourd'hui l'occasion pour les Tlemceniennes.* »⁽¹⁵⁾ Il est chanté, seulement par les jeunes filles et les « *chabbats* »⁽¹⁶⁾ dans les jardins, voire toute la campagne du Tlemcenois.

- **Le chant féminin avec un air exceptionnel**

Pour l'air musical, le Hawfi , écrit William Marcais , est « chanté dans un mouvement très lent accompagne le va et vient de l'escarpolette primitive »⁽¹⁷⁾. Chanté, généralement par les jeunes filles et les femmes ⁽¹⁸⁾, il devient leur propriété exclusive.

Le jeu rituel de « Djoghliila »

Le jeu de la balançoire ou de l'escarpolette est un divertissement et un rite d'accompagnement dans la vie sociale et culturelles des Tlemceniennes . Pour cela, William Marcais écrit: « Pendant l'été, le jeu de la balançoire, dit-il, est la grande distraction des femmes de Tlemcen. Cette balançoire est fort simple : une corde attachée à la branche solide d'un figuier offre dans sa courbe un siège improvisé. »⁽¹⁹⁾

Puis, Saâdeddine Bencheneb lui consacre un travail en vue de la présentation suivante : « le hawfi présente des caractères propres ; c'est un jeu poétique avec des alternances comparables à celles des Bucoliques de Virgile. En s'installant sur l'escarpolette,

chaque fille dit son couplet en reprenant le premier vers- refrain. Il y a donc une unité dans le thème aussi bien que dans le rythme de sorte qu'on a de véritables strophes et anti- strophes, une suite poétique et musicale comparable aux séguedilles. »⁽²⁰⁾

Quant à Jean Despamet , il rapporte que ce genre poétique est « un chant entonné par les femmes lorsqu'elles se rendent en promenade aux cascades avoisinant des marabouts ainsi qu'aux sources proches des sanctuaires. Au printemps, en été et en automne, elle le chantent aussi lorsqu'elles se balancent sur l'escarpolette : sa corde est de chanvre ; on y fixe pour s'y asseoir une peau de mouton (*Haydoura* !) garnie de laine ou un petit matelas. Les femmes suspendent l'escarpolette après le déjeuner : l'une d'entre elle s'y installe et les deux autres la poussent de leurs mains pour lui donner l'élan. Toutes les trois chantent le *tah'ouaf* et chaque fois qu'elles ont terminés elles donnent libre court à leurs youyous. Chacune des femmes monte, à tour de rôle sur l'escarpolette. Il y a de nombreux *tah'ouafs*. Les fillettes les apprennent dès leur enfance. »⁽²¹⁾

Emile Dermenghem rappelle, lui aussi, que : « le jeu de l'escarpolette est accompagné de chansons alternées, courts poèmes gracieusement fantaisistes, par les petites filles : c'est le genre *haoufi* (*tahouâf*, *tahouïf*) qui sert aussi devant les cascades. »⁽²²⁾

¹⁵ Marcais (W) : Le dialecte arabe parlé à Tlemcen, Paris, pp 205 et ss

¹⁶ Les jeunes femmes

¹⁷ Marcais (W) : Le dialecte arabe parlé à Tlemcen, Paris, pp 205 et ss

¹⁸ Surtout les femmes ,nouvellement, mariées.

¹⁹ Marcais (W) : Le dialecte arabe parlé à Tlemcen, Paris, pp 205 et ss

²⁰ Bencheneb(S) : les chansons d'escarpolette, in RA, 1945, pp90 et ss

²¹ Despamet(J) : Coutumes , institutions, croyances des indigènes de l'Algérie, TI, pp230 et ss

²² Dermenghem(E) : Le culte des saints, p127

Pour une meilleure compréhension, nous avons choisi quelques textes du hawfi qui décrivent l'ambiance qui accompagne le jeu de l'escarpolette :

« *Ma fillette est sur l'escarpolette ; (et) son caftan est amarante*

« *Prévenez son cousin paternel ; afin qu'il se hâte et arrive très tôt*

« *Pour donner cent sur cent (bijoux en or) ; et les perles d'Alep*

« *Pour donner cent sur cent (bijoux en or) ; et une servante pour élever (ses enfants) »* ⁽²³⁾

Une autre version met en relief la beauté de ces jeunes filles, montées sur la corde de l'escarpolette :

« *Ma fillette est sur l'escarpolette, (et) ses cheveux sont dénoués*

« *Et rappelez le cousin paternel afin qu'il fasse (vite) pour ouvrir le coffre*

« *Pour donner cent sur cent (bijoux en or) ; et cent (pièces d'or) pour le Abrouq*

« *Pour donner cent sur cent (bijoux en or) ; et une servante qui élève (ses enfants) . »*

Alors, l'escarpolette est aussi un jeu féminin, comme le décrit cette version :

« *L'escarpolette, ô les jeunes femmes ; mon ami est parti pour étudier*

« *Habillé de son haik de soie ; (et) monté sur sa mule alezane*

« *Sa planchette est d'or ciselé ; et son encrier est de couleur argentée*

« *Que Le Créateur puisse l'assister afin de (bien) apprendre la Sourate « El Baqara »* ⁽²⁴⁾

Les cris rituels joviaux, accompagnant le hawfi

Ces cris de joie, communément appelés des « youyous », accompagnent, toujours, les parties de « Djoghila », ce jeu rituel d'escarpolette.

Arabo- musulmanes, les femmes expriment leurs joie et allégresse par des « youyous », communément appelés « tsaoulouil » ⁽²⁵⁾. C'est un nom commun masculin onomatopée, défini comme étant un « cri poussé par les femmes arabes à l'occasion de certaines cérémonies. »

Ce cri, devenu une habitude chez la femme tlemcennienne, comme la plupart des Algériennes. Son origine remonte à plusieurs siècles ; mais il fut distinctif puisqu'il diffère d'une femme à une autre et d'une aire culturelle à une autre. Ce changement a pour source la manière d'exprimer la joie chez la femme qui ne peut le dissocier de sa propre culture.

Le « youyou » est –il un hurlement féminin ou des hululements, en provenance des femmes qui, en possession de bonnes cordes vocales. Il garde un nombre de secrets que chacun de nous ne pourra le définir ou l'expliquer. Il est à noter, uniquement, que les femmes, seules, peuvent détenir cette technique vocale pour permettre de transmettre ce cri de joie, accompagné de quelques « khanats » ou « zouaqats » que nous retrouvons dans la musique ancestrale : l'andalou ou la musique arabo - musulmane.

Ce phénomène s'explique par un fait purement social et culturel. D'ailleurs, la « tsaoulouila » tlemcennienne présente une particularité exceptionnelle qui se distingue par le son vocale féminin et son cachet typique.

²³ Plus de six versions

²⁴ Le chapitre coranique de « La Génisse ».(plus de six versions)

²⁵ Au singulier : tsaoulyouila

En tant que moyen d'expression, le « *you you* » diffuse, à travers sa portée socio- culturelle, un message, bien défini dans la communication. Conservant sa nature et son origine d'onomatopée, il assure une diffusion, purement vocale. Pour mieux cerner ce vocable, il reste propre aux femmes et fait partie des legs culturels, alors transmis d'une génération à une autre.

Devenu très familier dans la société arabo- musulmane et pour toutes les sociétés humaines du Maghreb, le « *youyou* » s'affirme pour une identification socio- culturelle. Considéré comme cri désacralisé, il entre dans le domaine de la culture populaire que les ethnologue n'ont pu entamer des recherches pour pouvoir dévoiler les secrets de ce cri habituellement et culturellement transmis de mère en fille. D'ailleurs, les hommes n'ont jamais fait de tentatives dans ce domaine, purement féminin.

En tant que cri, habituellement transmis, il fait partie de ces phénomènes traditionnels de la société humaine qui fait l'objet de notre travail de recherche universitaire. Il n'a jamais été un cri de joie dans le domaine de la religion musulmane. Pourra- t- il être considéré comme folklore d'une aire géographique et culturelle ?

Le « *youyou* » est un cri rituel. Dans chaque manifestation culturelle, la femme, en général, exprime sa joie par ce cri, appelé communément « *Tswalwil* ». Par la force des choses, il devient un cri rituel, alors très répandu au sein de la société humaine que nous étudions. Par cette notion de rituel, il faut entendre un cri qui

est, avec observations, conforme à un rite et il est, également, régi ou réglé comme un rite.

De cette spécificité sociale et culturelle, il engendre une coutume qui le régit pour devenir répétitif au niveau de sa pratique, reconnue comme sociale et culturelle. Par cette manière de régier, socialement et culturellement, il devient un ensemble de cris courts en se succédant chronologiquement dans un même temps ; puis, il se répète après un temps très bref.

Dans la culture locale, il est ritualisé, donc réglé socialement et culturellement, voire codifié à la manière de rite qui se diffuse à travers cette manifestation.

Une « *tswalwila* » est une succession de cris de courtes durées. Dans cet ordre d'idée, il conserve les traits du ritualisme qui n'est qu'une chronologie de cris courts et identiques comme si c'étaient des rites qui sont poussés jusqu'au respect d'un formalisme de type uni. Le « *youyou* » est rituellement codifié pour l'accomplissement de cette action, purement culturelle dans une société humaine, occupant une grande place dans une aire géographique particulière : Tlemcen, ancienne capitale du Maghreb Central.

Le Hawfi parmi les autres genres du patrimoine immatériel local

Dans la culture populaire de Tlemcen, nous relevons :

- « *El M'hadjia* » ⁽²⁶⁾
- « *El Fekk* » ⁽²⁷⁾
- « *El Mâani* » ⁽²⁸⁾

²⁶ Les contes populaires

²⁷ Les énigmes populaires

²⁸ Les proverbes populaires

- « *El Aâroubi* » (29)
- « *El Hawzi* » (30)
- « *El Gharbi* » (31)
- « *Es Samâa* » (32)
- « *El Moud'hikats* » (33)
- « *Et Tnèz* » (34)
- « *Ez Zadjal* » (35)
- « *Es San'âa* » (36)
- « *El M'dih* » (37)
- « *El Melhoun* » (38)
- « *El Hawfi* » (39)
- « *El Mouachchah* » (40)
- etc. (41)

Le Hawfi et la communication

Lors d'une sortie champêtre hors d'Ain El Houts, dans le hawz de Tlemcen, nous avons assisté à plusieurs parties d'escarpolette et fait quelques observations scientifiques relatives à :

- l'usage des techniques de la communication.
- L'usage des principes de la communication.

- L'usage d'un dialogue entre deux jeunes filles, en plein échange de vers et de textes poétiques du « *hawfi* » et lors du jeu de « *Djoghhlila* » (42).

A titre indicatif, nous avons relevé ce qui suit :

« Toc-toc !, Elles *ont dit* : « Qui est là ? » ; On a répondu : « C'est la belle-mère qui vient d'arriver »

« Que dois-je lui préparer pour s'asseoir ? ; je lui mettrai des « *tellis* »(43) les uns sur les autres.

« Et je lui mettrai sous sa tête ; un oreiller de « *diss* » (plante sauvage !)

« Que dois-je lui préparer à manger ? ; un bon plat de scarabées noirs. (44)

Et,

« Toc-toc !, Elles *ont dit* : « Qui est là ? » ; On a répondu : « C'est la mère (45) qui vient d'arriver »

« Que dois-je lui préparer pour s'asseoir ? ; je lui mettrai des « *matrahs* »(46) les uns sur les autres

²⁹ Un genre poético- musical

³⁰ Un genre poético- musical

³¹ Un genre poético- musical

³² Un genre de chants religieux des zaouiate

³³ Les blagues populaires

³⁴ La satire populaire

³⁵ Un genre poético- musical

³⁶ Un genre poético- musical

³⁷ Un genre de chant religieux

³⁸ La poésie populaire chantée

³⁹ La poésie populaire, exclusivement féminine

⁴⁰ Un genre poético- musical

⁴¹ Cf. Saidi Mohammed, op. cit.

⁴² Le jeu de l'escarpolette

⁴³ Le « *Tellis* » (plur. *Tleliss* », un genre de sac

⁴⁴ Plus de deux versions

⁴⁵ une culture : « *mouima* » peut désigner la mère ou la grand- mère. L'usage du diminutif pour la considération sociale et culturelle

⁴⁶ Un genre de matelas

« Et je lui mettrai (sous sa tête) ; un oreiller de « *diss* » ⁽⁴⁷⁾

*Que dois – je lui préparer à déjeuner ? ; un bon plat de « *tadjine* » ⁽⁴⁸⁾. ⁽⁴⁹⁾*

Les portées du Hawfi

A travers le corpus, alors constitué, nous avons relevé quelques remarques d'ordre socio – anthropologique et linguistique. Plusieurs textes décrivent le mode de vie local et les comportements socio- culturels de sa population. Des descriptions qui encouragent la recherche scientifique pour une interprétation, purement culturelle.

Un grand nombre de thèmes est recensé :

- la maison traditionnelle,
- le bien – aimé, l'invocation d'Allah (Le Tout Puissant !),
- le culte des saints (*Sidi Boumediène, Sidi Abdellah, Sidi Mohammed Ben Ali, Lalla Setti*, etc.),
- le paganisme,
- le cousinage,
- le salut,
- les sentiments,
- les lieux – dits et toponymes (le pont , les cascades ,
- les sources,
- Ain El Hûts ,
- Tlemcen,
- El Eubbad, etc.),
- les intercessions,
- les oiseaux (le pigeon voyageur, la tourterelle, etc.),
- les légendes (*Roh El Ghrib !*),
- les implorations,

- les souhaits,
- les vœux,
- la jovialité,
- la tristesse (à la suite du départ du bien – aimé !),
- les pèlerinages des lieux saints et sorties champêtres (*touiza, zia-ra, zerda*, etc.),
- la richesse (culture , patrimoine, etc.),
- l'humilité,
- la piété,
- la religiosité,
- les regards,
- les jardins (cour de maison traditionnelle, riath, etc.),
- la beauté (masculine et féminine),
- l'ornement et les bijoux,
- les fleurs,
- l'amour et le désir,
- le don et l'échange ,
- la joie et la tristesse,
- les bienveillances et les bien-séances,
- les souvenirs,
- les faveurs et les vertus de l'amour,
- le pouvoir et le devoir de l'amour,
- les saisons,
- les accordailles et les épousailles (depuis le choix de l'époux),
- les forteresses,
- les prières,
- les fêtes populaires et religieuses, la balançoire ⁽⁵⁰⁾,
- le charme,
- la solitude,

⁴⁷ Une plante sauvage

⁴⁸ Un plat traditionnel (base :la sauce et la viande rôtie)

⁴⁹ Plus de deux versions

⁵⁰ La pièce maîtresse du hawfi

- les rappels,
- la vie des souverains,
- les anthroponymes et les métiers, etc.

Ces morceaux rappellent plusieurs traditions tlemceniennes, menacées de disparition de cette ville des arts et de l'Histoire, Tlemcen, berceau du savoir et la culture populaire, sous ses diverses formes.

En entendant ces romances féminines, les souvenirs d'enfance me reviennent comme si c'était hier. Les femmes animaient leurs moments de travail par une allégresse et une ambiance due à ces chants, ces morceaux du Hawfi, patrimoine transmis de mère en filles. Il s'agit, donc, de l'animation lors des « *zerda* », « *ziara* », « *touiza* », etc.

Ces textes étaient, essentiellement, destinés à être chantés lors des campagnes de solidarité sociale : le lavage de laine pour une future mariée, la préparation du couscous pour une prochaine fête familiale ou patronale. Ils sont également chantés, pendant la « *tsech-wicha* », une fête socio religieuse pour les unes et socioculturelle pour les autres, organisée seulement à « *Ain El Hûts* », le huitième jour de la date anniversaire du Prophète Mohamed (QSSSL). Il fallait être présent pour ne pas rater cette ambiance et pour croire, effectivement, ses yeux. D'ailleurs, cette « *tsech-wicha* » était, annuellement, organisée près du mausolée de *Sidi Mohamed Ben Ali*, descendant des souleimanides, chorfa du Maghreb.

Une autre occasion était offerte pour écouter ces beaux morceaux

des romances féminines. Il s'agit des sorties champêtres en famille dans le Hawz, et plus particulièrement à Ain El Hûts et ses environs qui offrent, encore, un beau paysage, en cette saison du printemps.

A cet effet, « ces poèmes étaient destinées, écrit Mohamed El Fassi, à être chantés dans les parties de plaisir organisées par les familles dans les jardins qui entourent la ville de (Tlemcen, ancienne capitale zianide). Les jeunes filles montées sur des balançoires s'adonnaient à leurs ébats et chacune entonnait un (morceau du « *Hawfi* »)..... du répertoire commun qui se transmettait oralement de génération à génération sans que l'on en connût jamais le véritable auteur. »⁽⁵¹⁾

Il y avait, par ailleurs, certaines personnes qui, selon un témoignage, auraient, eux-mêmes, composé quelques morceaux ou quatrains hawfi.

A la fin de chaque texte du Hawfi, la fille, accompagnées des autres, femmes et fillettes, lançaient, en chœur des « *twèwilatse* »⁽⁵²⁾ comme ce fut le cas à Fez ; « A la fin de chaque *Aroubi*, ajoute l'auteur de - Chants anciens des femmes de Fez- les jeunes filles et les femmes présentes poussaient en chœur des cris de joie : ces you – yous que l'on entend résonner chaque fois que l'âme (féminine) exulte d'enthousiasme et de bonheur. Si l'on songe que cet éclatement de joie se produisait en général au printemps, parmi les fleurs odorantes et multicolores, à l'ombre fraîche des orangers, on aura une idée du charme que revêtaient ces élans poétiques. »⁽⁵³⁾

Nombreux sont les textes de ce patrimoine qui, malgré la sauvegarde de quelques morceaux par nos aînés, sont

⁵¹ El Fassi (M) : Chants anciens des femmes de Fez, Paris, avec lecture pp50 et ss

⁵² Les cris de joie ou you yous

⁵³ El Fassi (M) : op.cit.

considérés comme disparus.

Lors de mes recherches et mes contacts avec le milieu familial, j'ai pu, une décennie durant, recueillir, avec l'accent tlemcenien, les quelques textes que je présente, après les avoir traduits de l'arabe dialectal de l'ancienne capitale des Abdelouadides, princes de Tlemcen. Il a fallu les recueillir de la bouche des femmes qui seraient les dernières à posséder un riche répertoire ou par enregistrement audio de certaines femmes, aujourd'hui décédées.

Pour cela, je reprends les observations de Mohamed el Fassi. « Ces *Aroubis*, dit – il, *que j'ai recueillis depuis une trentaine d'année de la bouche même des femmes qui les savaient encore sont presque complètement perdus aujourd'hui. Bien que composés et chantés exclusivement par les femmes, certains d'entre eux donnent l'impression qu'ils expriment les sentiments d'un amoureux pour sa belle (ou vice versa !); ceci provient uniquement de la tradition arabe qui parle de l'être aimé d'une façon absolue, en employant pour cela le masculin (ou le féminin !). Et c'est ainsi que beaucoup de grands poètes ont chanté l'amour qu'ils éprouvaient pour leur bien – aimées en excluant l'emploi du féminin. Ici nous sommes en présence du phénomène opposé; ce sont les femmes qui parlent de leurs amours en employant le féminin.* »⁽⁵⁴⁾

Ces morceaux comptent, parfois, plus ou moins quatre vers; mais, il faut le remarquer qu'ils sont construits de telle manière à ce qu'ils respectent la métrique propre à ce genre de composition poétique.

Conclusion

Cette contribution est une étude, basée sur le travail de terrain qui

m'avait pris plus d'une décennie; mais ma satisfaction personnelle réside dans le fait d'avoir pris l'initiative d'aller, à travers la recherche, à sauver un patrimoine, aujourd'hui en voie de disparition, et surtout profaner le milieu féminin. Nous encourageons toute initiative qui touche le patrimoine culturel immatériel, la collecte, l'étude et l'analyse de tout corpus.

Nous avons investi ce milieu interdit aux hommes pour déterminer quelques axes, fondamentalement reconnus, en faveur de l'investigation scientifique pour pouvoir contribuer à une forme de sauvegarde de la mémoire tlemcenienne, algérienne voire maghrébine. Il est tant à sauvegarder ce qui reste à sauver de la culture de l'oubli ou de la culturocide.

Nous avons relevé les caractéristiques de ce genre poétique, exclusivement féminin, les diverses versions de textes, son association avec les rites dont celui de la « *Djoghilila* », ce jeu d'escarpolette, une forme de divertissement et de détente en voie de disparition.

Le répertoire reste à enrichir par la contribution des chercheurs et des profanes puisque ce genre est, à ce jour, un chant de l'escarpolette qui traite des thèmes d'ordre socio-culturel et anthropologique et qui s'accompagne par des cris joviaux. La langue du texte hawfi est vernaculaire, conservant le cachet et l'accent tlemceniens, avec la thématique qui reflète, essentiellement, les particularités de l'aire géo-culturelle telles que le vocabulaire, transmis de mère en fille.

En tant que poésie populaire, ex-

⁵⁴ ibidem

clusivement féminine et maghrébine, le hawfi est une forme expressive de sentiments qui perpétue, principalement, les us et coutumes, les manières et les formes d'expressions culturelles, voire les valeurs sociales, psychologiques, culturelles afin de présenter, avec beaucoup de détails, les valeurs morales, familiales, sociales et culturelles. L'apport anthropologique est d'une grande importance pour ce type de poésie, laissée aux bons soins des femmes qui s'expriment par le chant, les jeux et cris joviaux féminins.

A travers ces sorties de divertissement et de détente, la femme devient une pédagogue, celle qui enseigne toutes les valeurs des tlemceniennes. D'ailleurs, cette forme d'enseignement se transmettait d'une génération à une autre : c'est les principes de la transmission culturelle du legs ancestral qui favorise, principalement, le comportement et la manière de vivre en harmonie dans le milieu féminin. Ces principes perpétuent le savoir social et culturel des ancêtres dont l'Histoire le fait remonter à la civilisation arabo-musulmane de l'Andalousie.

Le dialecte tlemcenien s'impose dans la langue vernaculaire locale : l'usage des mots d'origine arabe, persane, turque, etc.

Les méthodes d'investigation et les outils de collecte, de sauvegarde, de transmission et d'analyse restent à développer pour pouvoir approfondir l'étude de la corrélation qui peut exister entre le texte anonyme du hawfi, le folklore, la pratique culturelle et le type d'organisation socio-culturelle à Tlemcen. Cette contribution reste, humblement, une ébauche pour l'anthropologie tlemcenienne ou le projet de la tlemcenologie.

Bibliographie

En langue française

Bel (Alfred)

La population musulmane de Tlemcen in REES n° 4-5, avril-mai 1908, pp200-25 n° 9-10, septembre - octobre 1908, pp417-47 (textes réunis en un seul volume)

Belhalfaoui (Mohammed)

La poésie arabe maghrébine d'expression populaire. (textes arabes et traduction française) Paris, Maspéro, 1973, 206p - Benachenhou (Abdelhamid)

Connaissance du Maghreb - Alger, EPA, 1971, 411p

Bencheikh (Jamel Eddine)

« Hawfi » in Encyclopédie de l'Islam - Paris-Leyde, Maisonneuve-Brill, 1966, Tom III, pp298-300

Bencheneb (Mohammed)

- Proverbes arabes d'Algérie et du Maghreb - Paris, Leroux, 1904-7 trois tomes

- Mots turks et persans conservés dans le parler algérien - Alger, Carbone, 1922, 88p

- « Muwashshah » in Encyclopédie de l'Islam Paris-Leyde, Maisonneuve-Brill, 1936, Tom III, pp849-51

Bencheneb (Sâadeddine)

Chansons de l'escarpolette - in RA, 1945, pp90-2

Boudjedra (Rachid)

La vie quotidienne en Algérie aujourd'hui - Paris, Hachette, 255p

Chevalier (J.) et Gheerbrant (A)

Dictionnaire des symboles - Paris, R. Laffont, 1982, 1060p

Dermenghem (Emile)

Le Culte des saints dans l'Islam maghrébin - Paris Gallimard, 1954, 351p

Desparmet (J)

Coutumes, institutions, croyances des indigènes de l'Algérie - Alger, Carbone, 1948, 326p (Tome I)

Djeghloul (Abdelkader)

Éléments d'histoire culturelle algérienne - Alger, ENAL, 1984, 244p

El Fassi (Mohammed)

Chants anciens des femmes de Fez - Paris, Seghers, 1967, 119p

Hamidou (Abdelhamid)

- «Aperçu sur la poésie vulgaire de Tlemcen » in RA 1936, pp1007-46 (Tomell)

- «Devinettes populaires de Tlemcen » in RA 1936, pp357-72 (Tome I)

Ibn Khaldoun

El Moqqadimma (Les Prolégomènes), traduction de De Slane -Paris, impImpériale, 1863-8 (trois volumes)

Ibn Meryem Echerrif El Mellity

El Bostan ou la jardin des biographies des saints et des savants de Tlemcen . (traduction et annotation de F. Provenzali) (édition bilingue de l'imp Ibn Khaldoun de Tlemcen, 2003)

Janier (Emile)

- « Bibliographie des publications qui ont été faites sur Tlemcen et sa région » in RA , 1949, pp314-34

- « Supplément à la Bibliographie des publications qui ont été faites sur Tlemcen et sa région » in RA , 1951, pp400-13

Lachachi (Omar)

Le passé prestigieux de Tlemcen

Tlemcen , Ibn Khaldoun, 2002, 254p

Marcais (William)

Le dialecte parlé à Tlemcen

Paris, Leroux, 1902, Vp+325p

M'hamsadjji(Kaddour)

Le jeu de la Boûqâla. (Une contribution à une meilleure connaissance de ce divertissement éducatif et populaire) - Alger, OPU, 1989, 236p

Nacib(Youcef)

Éléments de la tradition orale

Alger, OPU, 1982, 143p (1^{ère} & 2^o édition)

Sari (Djilali)

Tlemcen, la cité –patrimoine à sauvegarder - Alger, ANEP, 2006, 117p

Tahar (Ahmed)

La poésie populaire algérienne (melhoun)

Alger, SNED, 1975, XVp+ 420p

Yelles Chaouch Mourad

Le Hawfi. poésie féminine et tradition orale au Maqghreb

Alger, OPU, 1990, 423p

Zerdoumi (Nafissa)

Enfants d'hier.

Paris, Maspéro, 1970, 303p

En langue arabe

Abdelli (Wahiba Nesrine)

Eshîr el ghina'i fi mantiqats Tilimsène : El Hawfi namoudèjen , dja'm'é oua dirassa , mémoire de magister sous la direction du Pr Mohammed Saidi (Faculté de Lettre de l'université de Tlemcen)

Chaouch (Hadj Mohammed Ben Ramdan)

Baqats Essoussan fi tâarif bi hadirats Tilimsène , âasimats daoula beni Ziyane

Alger, OPU, 1995, 623p

Mohammed Saidi

El adab echâabi beyn ennadhariya oua etsatbiq

Alger, OPU, 1998, 127p

Entretiens

- Amaria Mehidi

- Dr. Hadj Amine Dali Youcef

- Fatima -Nabahatz Guenaou

- Fatima Zohra M'hidi

- Hadj Abdallah Boutaleb

- Hadja Khira Bent Haj Ahmed

- Mohammed Benahmed

- Salah Boukli

- Tima Benahmed

Title: The feminine romances and the game of swing in the Mediterranean basin: the «Hawfi» and the ritual game of «Djoghllila» in Tlemcen and his hawz

Abstract

This contribution is part of a series of publications relating to the intangible cultural heritage of Tlemcen, the former capital of the central Maghreb. In this article, we discuss the subject of female poetry, commonly known as Hawfi.

Popular, the hawfi has socio-anthropological characteristics and markers including orality in women. This heritage is transmitted from mother to daughter, during festive family and seasonal rituals, and especially during the celebration of local popular festivals including tashwisha, known in the medina (intra muros) and the hawz (extra muros) Tlemcenois.

Keywords: Tlemcen, hawz, hawfi, intangible cultural heritage, jovial ritual cries, women.

Título: Os romances femininos e o jogo de swing na bacia do Mediterrâneo: o «Hawfi» e o jogo ritual de «Djoghllila» em Tlemcen e o seu hawz

Resumo

Esta contribuição faz parte de uma série de publicações relacionadas com o património cultural imaterial de Tlemcen, a antiga capital do Magreb Central. Neste artigo, discutimos o assunto da poesia feminina, comumente conhecida como Hawfi.

Popular, o hawfi tem características e indicadores sócio-anropológicos próprios, incluindo a oralidade nas mulheres. Este património é transmitido de mãe para filha, durante os rituais familiares festivos e sazonais, especialmente durante a celebração de festivais populares locais, incluindo a tashwisha, conhecida na medina (intra muros) e no hawz (extra muros) tlemcinois.

Palavras-chave: Tlemcen, hawz, hawfi, herança cultural intangível, rituais joviais de choro, mulheres.

Mustapha Guenaou

Antropólogo social. Doutor em Antropologia pela Universidade de Tlemcen, é Professor na Universidade AIB Mostaganem (Argélia), investigador associado no Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle d'Oran (Argélia) e antigo investigador no Centre National des Études Historiques (Argélia). Foi membro da Société de Géographie et d'Archéologie d'Oran (Argélia). As suas áreas de investigação são o património cultural imaterial, memória e património histórico, sócio-anthropologia das sociedades, antropologia empresarial e antropologia da comunicação. É autor de

Histoire et mémoire d'un hold-up en Algérie. L'attaque de la grande poste d'Oran: lundi 4 avril 1949. Documents et témoignages (Latvia, 2016), Pour la sauvegarde du Patrimoine culturel immatériel maghrébin. Les contes populaires, de Lalla Khira Bent El Hadj Ahmed, dans le hawz de Tlemcen (Saint Denis, 2015) e Témoins d'histoire et de mémoire. Pour la socio anthropologie du patrimoine culturel immatériel festif: les rituels festifs à Tlemcen et 'Ain El Hûts (Latvia, 2015). É co-auteur de Documents pour servir l'histoire et la mémoire locales: l'exemple d'Ain El Hûts, blèd Esh Shorfa wa El m-rab-tine (Saint Denis, 2016).

E-mail: guenaoum@yahoo.fr

Artigos

Temas Centrais

Educação
Toponímia e Identidade Nacional

Artigos

Educação



Pedro Patacho

Educação escolar, democracia e justiça social

Resumo

Os sistemas educativos nacionais constituem uma invenção ocidental recente que desde os seus primórdios tem sido atravessada por tensões económicas, sociais, culturais e políticas, imersas em dinâmicas de poder que são constitutivas da realidade social. Argumentamos neste artigo que na contemporaneidade, o resultado dessas tensões é um modelo nacional de educação escolar hegemónico pejado de contradições. Começaremos por situar a emergência dos sistemas educativos nacionais e caracterizar os seus fundamentos, para identificarmos de seguida alguns dos paradoxos com que estes se viram confrontados durante o seu desenvolvimento ao não proporcionarem, sobretudo a partir da segunda metade do século XX (aquando da expansão da educação escolar), as promessas de segurança e bem-estar em que se haviam fundado. A educação pública contemporânea é depois caracterizada como um espaço de diversidade que, quando observado à luz dos valores democráticos, se vê obrigado a repensar-se, já que nele se encontram cristalizadas umas culturas escolares que se revelam inadequadas para lidar com a diversidade e a desigualdade que caracterizam as sociedades actuais. Ao perspectivar-se a justiça social como concretização democrática, defendemos que a vida nas escolas não pode ser pensada e desenvolvida a não ser em diálogo permanente com as famílias e as comunidades locais, envolvendo todos os grupos sociais e instituições interessadas nas questões educativas e criando condições para que todos sejam ouvidos, respeitados, e possam cooperar e participar de forma livre e plena na vida das escolas e na educação de uma cidadania comprometida com a prática da democracia.

Palavras-chave: sistema educativo, educação escolar, cultura escolar, educação democrática, justiça social, justiça curricular, educação e democracia.

1. Emergência e desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais

Numa obra apropriadamente intitulada *Educação e Transformação Social*, Fernandéz Enguita descreve uma época de mudança social intergeracional em que a tarefa de educar surgia como algo pleno de sentido, a “época dourada da instituição [escolar]” [2007: 30]. Porém, antes de o fazer, o sociólogo aragonês faz referência a um outro tempo em que as principais instituições educativas não eram as escolas, até então praticamente inexistentes, mas sim as famílias e a comunidade de pertença mais imediata. As poucas escolas nessa altura existentes encontravam-se sob a tutela da Igreja e eram sobretudo controladas por determinadas ordens religiosas que se dedicavam ao ensino, ou então por determinadas elites. Estas eram, porém, pelo menos no mundo ocidental, escolas muito diferentes das que se viriam a consolidar na Modernidade, frequentemente dominadas pelas questões teológicas e um privilégio reservado a muito poucos.

A economia de subsistência, essencialmente assente no trabalho da terra e nos pequenos ofícios privados, levados a cabo por artesãos, ou nos pequenos comerciantes, bem como uma estrutura social predominantemente estática, dispensavam uma educação institucionalizada tal como a conhecemos hoje. Com efeito, cada criança representava desde cedo mais dois braços para trabalhar e assim que a idade o permitia rapidamente era inserida no trabalho do campo ou na aprendizagem de um

ofício. As meninas aprendiam com as mulheres e os meninos com os homens. A experiência e a imersão social constituíam as bases fundamentais da aprendizagem.

Refere Fernandéz Enguita que, neste tipo de sociedades pré-industriais, “a transmissão era essencialmente oral, centrada num reduzido número de mitos, comportamentos e destrezas transmitidos mais ou menos de forma idêntica a cada nova geração” [2007: 29]. Muito embora, por exemplo, nas sociedades da Antiguidade, alguns papéis sociais requeressem uma aprendizagem individualizada (feiticeiros, escribas, funcionários, magistrados, sacerdotes, etc.), tratava-se de grupos “minoritários e com condições de vida muito distintas das dos comuns... os restantes, até aos alvares da industrialização, continuaram a viver processos de socialização indiferenciados, ou seja, não segregados da participação na vida adulta” [2007: 29].

Significa isto que durante muito tempo, na história da humanidade não existiu nenhum espaço institucionalizado especificamente destinado à aprendizagem nem nenhum agente educador individualizado. Os adultos e os mais experientes no seio de uma qualquer comunidade, bem como as figuras em posição de autoridade, constituíam todos eles os agentes educadores. Este é, por exemplo, um debate ainda vivo na África contemporânea. Os sistemas de conhecimento, os saberes, as práticas, os rituais e os mitos tradicionais têm um grande peso na socialização das crianças africanas, sobretudo em meios rurais. Os problemas de conciliação entre o antigo e o moderno, ou seja, entre as instâncias educativas e os saberes tra-

dicionais e a escola moderna (imposta por uma racionalidade não africana), constituem uma dificuldade [Hountondji 2012].

Os sistemas educativos modernos são, de certa forma, uma invenção ocidental contemporânea da revolução industrial e da criação dos estados-nação. É evidente que, como nos lembra Antonio Viñao [2007: 16], “a formação de um sistema educativo não é algo instantâneo. Pressupõe antecedentes ou inícios... uma génese mais ou menos dilatada no tempo, conforme os países, e uma fase, igualmente dilatada, de configuração e consolidação”. Mas embora as suas origens recuem no tempo e a sua história seja complexa, não há dúvida de que se trata de uma invenção histórica que, por um lado, acompanha o advento da revolução industrial e o processo de consolidação da burguesia liberal [Saviani 2008], e, por outro lado, constitui uma das marcas distintivas do início da Modernidade, introduzindo uma instância educativa especializada: a escola moderna [Hilsdorf 2006].

Assim, “os séculos XVIII e XIX marcaram o tempo em que os estados nacionais começaram a construir os seus sistemas de educação de massas com o compromisso de abarcarem toda a população infantil...” [Martins 2012: 10]. Algo que tem início primeiramente na Europa, em finais do século XVIII, e que depois, durante todo o século XIX, embora com ritmos e características diferenciados, se vai estender um pouco por todo o mundo enquanto modelo hegemónico, altamente institucionalizado, de educação nacional.

Por um lado, para prosperar enquanto ideia política, os estados-nação, filhos da razão iluminista, ne-

cessitavam de meios coercivos para garantir a unidade cultural e a aquiescência da população contida nas suas fronteiras. Por outro lado, na nova economia industrial, os processos de proletarianização colocavam desde logo o problema da guarda das crianças e, não menos importante, da necessidade de mão-de-obra disciplinada e progressivamente mais qualificada. A ideologia do progresso, base da mentalidade moderna e legitimadora de uma nova ideia de sociedade, surge a um tempo como fundamento da “descoberta” da infância [Prout 2005] e de uma nova forma de educação que garantisse a inculcação geracional de uma cultura tida como objectiva e universal [Fernandez Enguita 2007].

Não devemos esquecer que não se trata de “um processo anónimo e inevitável, mas mais ou menos intencional, procurado” [Viñao 2007: 16]. Num dos primeiros estudos sobre as origens sociais dos sistemas educativos do mundo ocidental, primeiramente publicado em 1979, Margaret Archer [2014] demonstrou que a integração da educação nos estados, através da criação dos sistemas educativos nacionais que, embora diferenciados, apresentam um conjunto alargado de traços comuns, emergiu da interacção dos grupos sociais dominantes que, através de um conjunto de estratégias associadas ao controlo do poder legislativo e à intensificação da lógica liberal de mercado, impuseram a sua própria definição de instrução.

Essa definição criou aquilo que Canário [2005] caracteriza como uma série de novidades que em pouco tempo se tornaram nos traços distintivos dos sistemas educativos nacionais em todo o mundo, designadamente, o aparecimento de uma instância edu-

cativa especializada que separou o espaço e o tempo do aprender e do fazer (a escola), a criação de uma nova relação social ao nível da classe (a relação pedagógica), o desenvolvimento de uma nova forma de socialização desligada das famílias e da comunidade (a escolarização). Deste ponto de vista, prossegue o autor, uma nova forma, uma nova organização e uma nova instituição constituem os níveis do debate que baliza a emergência dos modernos sistemas educativos nacionais.

Viñao [2007] sintetiza em seis pontos os elementos básicos que caracterizam o processo de configuração destes sistemas educativos modernos: 1) a concepção da educação enquanto assunto do interesse ou da competência dos poderes públicos; 2) a criação e transferência para instituições públicas das funções educativas até então desempenhadas por instituições eclesíásticas, societárias ou privadas; 3) a criação de mecanismos de controlo e de inspecção sobre os estabelecimentos de ensino; 4) a configuração de uma administração central e periférica com funções de gestão, execução e inspecção; 5) a criação, introdução e renovação, pelos poderes públicos, de quadros legais, de currículos e programas, regulamentos diversos e modos específicos de organização escolar.

Entramos assim naquela que Fernandez Enguita designou de “época dourada da instituição” escolar [2007: 30]. Trata-se de uma época dinâmica de acelerada mudança social intergeracional em que as “gerações mais antigas já não podem encaminhar as

mais novas no mundo que as espera; as instituições naturais, nomeadamente, a família e a comunidade imediata, perdem grande parte das suas funções educativas. São assim necessárias novas instituições e agentes específicos, designadamente, a escola e a docência” [2007: 31]. É uma época marcada pela confiança no futuro, por um ideal de progresso e de melhoria contínua dos níveis e das expectativas de vida, uma época em que a grande promessa reside na passagem de uma sociedade em que o estatuto social dependia da herança familiar para uma nova sociedade de cidadãos livres e escolarizados em que a conquista desse estatuto depende do esforço e da acção individual de cada um, no quadro de estruturas sociais marcadas por uma crescente mobilidade social.

Trata-se de uma nova ordem política (substituição da Igreja e de outras instâncias educadoras tradicionais, como a família e a comunidade, por um estado educador que socializa todos os indivíduos nos valores¹ e nos saberes universais das sociedades modernas), de uma nova ordem social (baseada na proletarianização e na relação salarial, na divisão e quantificação dos tempos de lazer e de trabalho, na transmissão de uma cultura supostamente única e entendida como suporte da coesão nacional), e de uma nova ordem económica (industrial, baseada na ética capitalista, na competição e na livre iniciativa, na hierarquia e na segmentação da tarefas) para a consolidação das quais os novos sistemas educativos nacionais e a ideia de

¹ É necessário notar que muito embora a laicidade seja uma das ideias que sustentam a emergência dos modernos estados-nação fundados na razão, a maior ou menor intervenção da Igreja nos assuntos públicos do estado de direito vai depender muito das dinâmicas internas de cada país e afectará em maior ou menor grau o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais.

escola moderna desempenham um papel absolutamente fundamental, enquanto mecanismo equalizador das oportunidades de vida e regulador da conflitualidade social [Canário 2005].

O funcionamento do sistema dependerá de um corpo alargado de funcionários sobre o controlo dos poderes públicos. Trata-se da necessidade de formar um corpo profissional bem preparado que assegure a tarefa da educação nacional. É o tempo da profissionalização docente. Porém, como nos alerta Viñao [2007: 19], esta acontece sem que isso tenha implicado necessariamente “uma mudança fundamental no conjunto de normas e valores” do corpo de professores anteriormente sob a tutela directa ou indirecta da Igreja. Muito embora a contratação desta nova classe de funcionários aconteça com base em concursos públicos cuja finalidade é seleccionar os melhores e não necessariamente os mais “crentes”, isto não significa que a influência cultural religiosa desapareça e que ela não vá estar presente nas culturas escolares de, de certa forma, assumirão traços pastorais. De facto, como refere Fernández Enguita, a profissão de “professor representa algo de distinto, novo e necessário, quer no campo colectivo, político... como no campo privado imediato... [mas] a docência é percebida quase em termos de apostulado: professor-missionário, profissão-vocação, escolas-templos do saber, missões pedagógicas, a nobre tarefa de ensinar, a ilustração como evangelização, etc.” [Fernández-Enguita 2007: 32].

Foram os poderes públicos que estabeleceram o quadro normativo da profissão docente no seio dos modernos sistemas educativos nacionais.

Definiram os requisitos da formação para a docência, as normas de acesso à profissão, as práticas de contratação, as condições de trabalho, as tabelas salariais e os mecanismos de progressão na carreira docente [Viñao 2007]. Inicia-se, como diria Nóvoa [1991], o tempo áureo da profissão docente, um tempo em que o professor goza de um estatuto social reconhecido e elevado. Contudo, num sistema educativo que Hunter, tal como refere Viñao [2007: 19], designa com muita propriedade de um “híbrido burocrático-pastoral”.

A emergência dos sistemas educativos nacionais, no contexto dos movimentos políticos, económicos e sociais de mudança que temos vindo a descrever, é acompanhada do surgimento e consolidação de umas certas culturas escolares [Viñao, 2007]. Dito de outro modo, estas não constituem exactamente um resultado dos sistemas educativos, mas antes uma consequência das mesmas forças sócio-históricas que os moldaram. Viñao [2007] analisou a forma como o conceito de culturas escolares tem sido utilizado para constatar que, entre outras coisas, o conceito se refere a algo institucionalizado (que apenas se aprende pela vivência da experiência escolar) e relativamente autónomo em relação aos currículos e programas.

Sendo certo que o carácter relativamente autónomo das culturas escolares lhes permitiu não reproduzir exactamente o que às instituições escolares surgia imposto a partir daquelas forças constitutivas dos sistemas educativos e das próprias culturas escolares (mediante a elaboração produtos culturais específicos) [Viñao 2007], a verdade é que elas se formaram e sedimentaram, tanto no

que toca às práticas, como no que diz respeito aos saberes, sob a influência ideológica de uma narrativa de progresso associada a uma determinada visão do futuro e da sociedade e numa base cultural muito influenciada pelos valores religiosos. Apoiaram-se numa série de “paradigmas teleológicos” [Gimeno Sacristán 2001: 12-13] que deram sentido à actuação dos professores e das professoras. Deste ponto de vista, mais do que um currículo explícito, a escola moderna promoveu um currículo oculto [Torres Santomé 1998] que por via das culturas escolares operou ideologicamente na conformação de uma determinada ordem social, económica e política.

Durante o século XIX e toda a primeira metade do século XX, os sistemas educativos nacionais e as suas unidades orgânicas, as escolas, claramente concebidas à imagem e semelhança do modo de produção industrial nas modernas sociedades capitalistas, foram sofrendo um processo de naturalização [Canário 2005] assente no mito “da neutralidade e objectividade do sistema e, por conseguinte, da escolarização” [Torres Santomé 1998: 14]. Perante a continuada afirmação deste mito, fortemente aliado a um outro segundo o qual as instituições escolares que temos são as únicas possíveis e as mais adequadas para fazer face às necessidades dos tempos em que vivemos, tornou-se fácil perder de vista que as escolas e a escolarização, tal como as concebemos hoje, constituem na verdade uma construção social e histórica no seio de dinâmicas ideológicas e de poder [Torres Santomé 1998], o resultado de inúmeras tensões que vieram a desembocar numa realidade cultural que podia, com efeito, ter sido outra [Viñao 2007].

E se a determinada altura tudo mudasse de forma muito mais acelerada do que até então? Entre outros investigadores, Castells [2007] mostrou que a partir do final dos anos sessenta do passado século XX e em poucas décadas teve lugar uma verdadeira revolução mundial, no sentido em que se modificaram totalmente as relações de produção, as relações de poder e as relações de experiência no seio das sociedades capitalistas contemporâneas. O resultado, do seu ponto de vista, foi um novo mundo: uma nova sociedade (em rede), uma nova economia (informacional, globalizada e interdependente) e uma nova cultura (que Castells designou de virtualidade real).

Uma mudança intrageracional tão rápida, generalizada e intensa exige que uma mesma geração se adapte de forma repentina a um mundo até aí inexistente e em muitos aspectos totalmente diferente do anterior [Fernandéz Enguita 2007]. É precisamente neste momento que se agudiza uma ideia de crise dos sistemas educativos nacionais, muito embora esta não seja propriamente nova. Com efeito, Nóvoa [2002] adverte para o facto de que os discursos recorrentes sobre a crise da escola atravessaram praticamente todo o pensamento sobre a educação escolar desde os finais do século XIX.

Sabemos bem como os diferentes sectores sociais e grupos de poder mais conservadores foram usando a ideia de crise para criar uma espécie de pânico moral e assim legitimarem a introdução de modificações nos sistemas educativos sem contudo modificarem a sua forma e organização estrutural [Apple 2004, 2010; Paraskeva 2007; Torres Santomé 1998, 2001]. Esta é, de resto, uma prova conclu-

dente das vitórias que foram sendo alcançadas nos sistemas educativos a partir das lutas políticas da Esquerda e do activismo de sectores sociais mais progressistas, empenhados na construção de uma educação escolar mais democrática e respeitadora das culturas das classes sociais mais populares [cf. Paraskeva & Au 2010].

A ideia de crise à qual nos referíamos resulta da cada vez mais visível desadequação das escolas, da sua organização e do trabalho escolar ao advento de algo inteiramente novo. Desde há algumas décadas a esta parte que a educação escolar parece viver em sobressalto permanente, sucedendo-se reformas atrás de reformas com as quais se tenta enfrentar um problema que na verdade é estrutural, pois que resulta do facto dos sistemas educativos se manterem praticamente inalterados, no que diz respeito à sua forma e funcionamento, desde a sua fundação. O desajustamento tem sido cada vez mais nítido, colocando frequentemente como réus da crise não apenas as escolas públicas, mas também a classe docente.

Tornou-se evidente que precisamos de novos equipamentos, para nos servirmos aqui da feliz expressão de Bruno Latour, quando afirma que “não há maior crime intelectual do que enfrentar um desafio do presente com equipamentos do passado”, frase citada por João Paraskeva [2010: 83] quando este defende a imperiosa necessidade de uma nova educação e de uma nova teoria curricular que se liberte do dogma fundador da escola moderna segundo o qual parece impossível pensar a escolarização sem ser com funcionamento em método simultâneo, onde os alunos de um mesmo nível, com a mesma idade, organizados

em classes, trabalham com os mesmos materiais, realizam as mesmas actividades e ao mesmo tempo, sobre os mesmos conteúdos curriculares, sendo avaliados das mesmas maneiras. Paraskeva convida-nos a pensar as escolas e o currículo para além do tradicional espartilho dos objectivos, das competências, das actividades programadas de forma abstracta, dos horários, das disciplinas, da avaliação e dos manuais escolares.

2. A educação pública contemporânea

A partir de meados do século XX e particularmente após a década de sessenta, os sistemas educativos nacionais viram-se invadidos por uma permanente necessidade de reforma, que não tem parado de aumentar desde então. Muito embora essa necessidade tenha sido sentida de maneira diferente em cada país e tenha originado medidas também diversificadas, que foram implementadas com ritmos igualmente distintos, podemos assinalar alguns aspectos que globalmente estiveram na sua origem. Destacamos aqui quatro desses aspectos:

- a) As lutas protagonizadas por diversos grupos sociais contra a injustiça e a discriminação e pelos valores democráticos, conduziram à entrada na educação escolar de grupos até então menos presentes ou totalmente ausentes dos sistemas educativos, como sejam as mulheres, as pessoas com deficiência, as populações negras, as minorias étnicas, largos segmentos das classes mais pobres e outros grupos sem poder.

- b) Sobretudo a partir dos anos sessenta do século XX, deu-se um fenómeno de explosão escolar, vendo-se concretizado o acesso às escolas de um público cada vez maior, mas também cada vez mais diversificado, com diferentes origens sociais, diferentes culturas, diferentes interesses e expectativas de vida, o que coloca problemas a uma escola projectada para padronizar e não para lidar com a diversidade.
- c) Como resultado da expansão da escolarização, a classe docente, cuja formação se tem mantido praticamente inalterada há quase um século [Fernandéz Enguita 2007], vê-se progressivamente confrontada com famílias de origens cada vez mais diversas.
- d) De uma forma global têm lugar ou aceleram-se, na segunda metade do século XX, um grande conjunto de transformações, ou, para utilizar o termo de Torres Santomé [2011], revoluções, que põem em relevo a inadequação das instituições escolares e das intervenções educativas levadas a cabo no seu seio para fazer face a essas revoluções e preparar adequadamente cidadãos e cidadãs capazes de participar democraticamente nas sociedades contemporâneas.

À permanente necessidade de reforma dos sistemas educativos nacionais e da escola moderna também não são alheios uma série de paradoxos que, de igual forma, se tornaram sobretudo visíveis a partir da segunda metade do século XX. Rui Canário [2005] identificou aqueles que entendeu constituírem os principais desses paradoxos e que a seguir descrevemos:

- a) Desde logo o problema da narrativa de progresso chocar, a determinada altura, com o próprio sentimento de crise e de inadequação, bem como com a dificuldade, sentida por largas camadas sociais, em vislumbrar as promessas de mobilidade social ascendente e de bem-estar anteriormente anunciadas.
- b) Em segundo lugar, o facto da expansão da escola moderna, enquanto modelo hegemónico de educação, coincidir temporalmente com o desenvolvimento de uma crítica permanente e sistemática, que lhe é dirigida a partir de vários campos do conhecimento. Um vasto conjunto de trabalhos desenvolvidos em áreas tão diversas como a própria Educação, a Sociologia, a Filosofia, a Linguística, as Neurociências, os Estudos Culturais, entre outros, foram não apenas produzindo críticas aos modelos de escolarização institucionalizados pela escola moderna, como contribuindo para recusar concebê-los como a única forma possível de educação.
- c) Em terceiro lugar, o crescimento exponencial das taxas de escolarização das populações não significou necessariamente a diminuição ou o desaparecimento dos problemas sociais; muito pelo contrário, à medida que nos aproximámos do final do século XX, os problemas sociais intensificaram-se, nomeadamente a pobreza, a desigualdade, os problemas ambientais, guerras localizadas, entre outros.
- d) Em quarto lugar, muito embora tenha sido atribuído à escola um papel central na construção de

uma cidadania democrática, a verdade é que à medida que se intensificaram as transformações sociais que caracterizaram este meio século, se assistiu ao crescimento do individualismo e a um retrocesso dos movimentos sociais e das diversas formas de participação democrática, o que se tornou bem visível nas modernas sociedades capitalistas escolarizadas.

- e) Por fim, o acesso aos sistemas educativos, cuja massificação se verificou em meados do século XX, não dá mostras de abrandar, não obstante as críticas de inadequação das instituições escolares às rápidas transformações sociais e um certo efeito de banalização e desvalorização da qualificação académica; pelo contrário, cada vez mais públicos acedem à escola e por períodos de tempo cada vez mais prolongados.

Dois traços essenciais ressaltam dos dois conjuntos de pontos que acabamos de referir: diversidade e inadequação. A escola pública contemporânea é hoje um espaço de ampla diversidade a todos os níveis. Diversidade de contextos, diversidade de alunos e alunas, diversidade de famílias, diversidade de professores e professoras, etc... A diversidade social e cultural atravessa a instituição escolar e constitui simultaneamente um problema e uma das suas maiores forças e potencialidades para a educação democrática. De facto, se é certo que os centros escolares estão organizados e funcionam de formas que visam sobretudo padronizar, em vez de lidar com a diversidade, a verdade é que a escola pública permanece como o últi-

mo dos espaços públicos de socialização de todas as crianças e jovens em idade escolar.

Em que outro local é possível encontrar, durante um período de tempo tão prolongado, crianças e jovens de todas as origens sociais, de diferentes culturas, com diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, com distintos saberes e experiências, com diferentes limitações e incapacidades motoras e cognitivas, com diferentes tipos de inteligência, com gostos, interesses e aspirações tão diversificados? Em que outro local seria possível envolver toda esta diversidade em trabalho colaborativo, em projectos e desafios comuns, aprendendo a conviver e a trabalhar conjuntamente de forma respeitadora e solidária, desde os primeiros anos de vida e até praticamente à idade adulta?

É precisamente aqui que reside todo o potencial da instituição escolar quando perspectivada como instituição democrática. Numa entrevista conduzida por Donaldo Macedo sobre a urgente necessidade de construir formas de educação escolar autenticamente democráticas, Noam Chomsky [2011] considerou que sempre existiram e continuam a existir alternativas reais e palpáveis às actuais instituições escolares. Aliás, como Torres Santomé [2007] deixou simbolicamente escrito na introdução a uma colectânea de artigos da revista *Currículo sem Fronteiras*, há milhares de alternativas.

Para Chomsky [2011], se queremos afirmar que vivemos numa democracia e que defendemos os valores democráticos, então, toda a organização e funcionamento das escolas têm de ser baseados nesses valores. Isso significa aceitar toda a diversidade

que estas contêm como algo natural e proporcionar às crianças e aos jovens “oportunidades de terem a experiência democrática na prática... [em vez de] as doutrinar com lugares-comuns sobre democracia” [44], como é lamentavelmente mais frequente. Prossegue o autor que “a verdadeira aprendizagem ocorre quando os estudantes são convidados a descobrir por eles próprios a natureza da democracia e o seu funcionamento... [algo] que as escolas não fazem muito bem” [45].

A educação escolar como vivência democrática constitui o grande desafio que é colocado às instituições educativas². As escolas não têm feito e não fazem isso muito bem porque estão organizadas e funcionam de formas inadequadas que frequentemente minam os princípios democráticos que afirmam promover [Macedo & Zinn 2007]. Repensar tanto as formas de organização e funcionamento, como as intervenções educativas que são levadas a cabo nas escolas pela classe docente, tendo por base os valores de uma educação democrática, constitui um repto para a construção

de escolas democráticas próprias de sociedades democráticas.

Algo que é bastante difícil de conseguir. A própria classe docente encontra-se frequentemente condicionada na sua actuação nas escolas e nas aulas. O seu trabalho é largamente influenciado por um conjunto de políticas educativas e curriculares que são definidas sem nenhum debate democrático e consenso e cuja implementação é cuidadosamente verificada através de determinados dispositivos de regulação e controlo. É imprescindível para a classe docente prestar atenção a estas políticas educativas, aos quadros normativos (leis, diplomas, regulamentos, etc.), às decisões que são tomadas sobre os currículos, as disciplinas, os conteúdos curriculares, etc., e denunciar a forma pouco democrática como são definidas e impostas, afectando as suas vidas profissionais e a vida das famílias e das comunidades com que trabalham.

As políticas educativas deveriam possibilitar, incentivar, e, inclusivamente, obrigar ao desenvolvimento de estruturas de gestão e de participa-

² Embora, na verdade, já o saibamos há muito tempo. Basta lembrar os movimentos educacionais progressistas do início do século XX e, apenas para citar um exemplo, o importante pensamento de John Dewey, quando afirmou que “a democracia não será democracia enquanto a principal preocupação da educação não for a libertação de aptidões individuais em termos artísticos, intelectuais e em termos de companheirismo humano (...). O hábito de classificar e de comparar em função de aspectos quantitativos tem sido (...) o obstáculo intelectual impedindo que isto aconteça.” [2009: 12]. Para Dewey, a educação escolar tinha que ser um modo de vida democrático e não um mero meio de preparação para a vida nas sociedades democráticas, como também veio a afirmar Kilpatrick [2006], seu aluno de doutoramento em Chicago, a quem é atribuída a introdução da ideia do trabalho de projecto nas escolas, com o seu artigo fundador publicado em Setembro de 1918 no *Teachers College Record*. Na perspectiva destes e de muitos outros autores seus contemporâneos, a educação escolar não podia ser algo imposto às crianças e aos jovens, mas, muito pelo contrário, corresponder ao desabrochar das capacidades de cada um, a uma contínua construção e reconstrução de experiências. A sua visão da educação assentava essencialmente na importância da prática e no valor fundamental da experiência democrática, enfatizando a imperiosa necessidade de a escola ser uma expansão, completa e livre, das experiências de vida de cada criança e de cada jovem, através da edificação de condições para que os alunos e as alunas participassem activamente na construção do meio e da cultura, o que se traduzia na capacidade de cada um ser constantemente capaz de expandir a sua cultura.

ção democráticas nas escolas, em que os professores e as professoras, alunos e alunas, famílias e outras instituições socioculturais da comunidade interessadas nas questões da educação pudessem tomar decisões fundamentadas sobre aquelas questões. Várias experiências têm mostrado que esse não só é um caminho possível nos sistemas educativos nacionais contemporâneos, como é o mais adequado para uma educação democrática que faça face às exigências colocadas pela sociedade sobre a escola contemporânea [Bean & Apple 2000].

Perante a imposição daquelas políticas, um dos maiores problemas e obstáculos que as escolas enfrentam para trilhar este caminho são precisamente um vasto conjunto de intervenções curriculares inadequadas nas quais a classe docente pode cair e que Torres Santomé [2010, 2011] tem descrito de forma exaustiva:

- *Segregação* (agrupamento de alunos e dos conteúdos curriculares por sexo, etnia, classe social, capacidades, promovendo a perpetuação de uma educação segregadora).
- *EXCLUSÃO* (SILENCIAMENTO DE CULTURAS, NUNCA PRESENTES NOS MATERIAIS CURRICULARES, nas bibliotecas escolares e nos recursos educativos em geral).
- *Desconexão* (opções metodológicas baseadas no “dia de...”, que promovem a naturalização do silenciamento e da injustiça, bem como na disciplinarização e compartimentação do conhecimento, o que dificulta uma compreensão holística da realidade e da interdependência das suas múltiplas dimensões).

- *Tergiversação* (estratégia didáctica que consiste em: selecionar apenas textos que se inserem nos discursos dominantes e que legitimam as desigualdades e as injustiças, ignorando outras abordagens que permitam submeter esses discursos a uma análise crítica; demonizar grupos sociais sem poder através de estratégias destinadas a naturalizar a sua condição injusta; adotar uma postura “nim... nim” que corresponde a evitar um posicionamento claro).
- *Psicologização* (constitui uma das formas mais sofisticadas de Tergiversação e que passa pela individualização dos problemas de desigualdade e injustiça social, culpando o próprio indivíduo pelas interações e pelos comportamentos que realiza e associando-os às idiosincrasias da personalidade e ao seu psiquismo).
- *Paternalismo e Pseudotolerância* (promover análises caridosas baseadas na assunção tácita, embora não revelada, de uma visão hierárquica de superioridade de uma cultura ou grupo sobre os demais; estratégias de tipo *Bene-tton* que domesticam as análises ao despolitizarem os problemas, as desigualdades e as injustiças).
- *Infantilização* (intervenções educativas baseadas numa perspectiva de *Walt Disneyzação* que consiste na tentativa de preservar as crianças do conhecimento da existência de desigualdades e injustiças, mantendo-as numa espécie de redoma sem qualquer acesso a conteúdos que lhes permitam identificar, compreender

e discutir esses problemas; abordagem folclorizada e superficial das diferentes realidades culturais através de intervenções educativas designadas por currículo de turistas).

- *Como realidade alheia e estranha* (silenciamento diário de situações quotidianas que correspondem a problemas de discriminação, desigualdade e injustiça, mas que são percebidos como difíceis de resolver e complexos, muito embora ligados ao quotidiano e ao contexto social imediato da instituição escolar; apresentação de outras realidades, outros países, cidades bairros, ignorando os aspectos comuns que essas realidades têm com as vidas dos alunos e alunas e com a sociedade em que vivem: a condição social e económica dos outros, inclusivamente dos outros povos, é apresentada de uma forma que faz crer que não somos colectivamente co-responsáveis por essa condição; oculta-se os aspectos que temos em comum, o que liga diferentes realidades).
- *Presentismo – Sem história* (promover um trabalho curricular que contempla o mundo, mas ignora a sua evolução história e social, ou seja, as raízes sócio-histórias dos arranjos sociais em presença).

Para além destas intervenções curriculares inadequadas que podem facilmente decorrer daquelas políticas educativas e curriculares impostas sem nenhum debate democrático, o autor prossegue considerando outro tipo de inadequações que decorrem

de políticas educativas em que as próprias instituições escolares e a classe docente são co-responsáveis e que constituem obstáculos adicionais à plena concretização de uma educação autenticamente democrática e anti-discriminação. Esses obstáculos são os seguintes:

- A obstinação dos professores e das professoras em terminar os programas obrigatórios definidos pela administração escolar e o excessivo apoio no manual escolar como único recurso educativo que procuram completar até à última página.
- O uso de manuais escolares dos quais estão ausentes temas controversos e ausência de outras fontes que representem as diferentes visões em conflito perante um determinado problema.
- O receio de abordar nas aulas temas socialmente controversos.
- A ausência de uma cultura e de uma tradição, tanto nas aulas como na própria instituição escolar, de discussão e de debate.
- A falta de formação da classe docente para tratar de temas complexos.
- A tradição escolar disciplinar que compartimenta o saber e impossibilita a integração de experiências, a integração social e a integração do conhecimento enquanto perspectiva de desenvolvimento curricular.
- A existência de políticas de avaliação externa baseadas em exames e indicadores que provocam um efeito de afunilamento do trabalho escolar para os conteúdos que saem no exame.

- Pobreza dos recursos informativos utilizados com as crianças e os jovens e a subjugação às políticas do manual escolar.
- Falta de familiaridade de uma boa parte da classe docente com este tipo de elementos de conteúdo.

A partir de uma perspectiva da escola como organização que pode aprender e modificar-se com a finalidade de ajustar-se às exigências que lhe são colocadas, também Santos Guerra [2002] salientou a necessidade de as instituições escolares alterarem a sua natureza e os fundamentos da sua organização, a fim de que criarem as condições para poderem transformar-se. Essa possibilidade de transformação da organização escolar encontra, contudo, na perspectiva do autor, uma série de importantes dificuldades que, acrescentaríamos nós, mais não são do que inadequações organizacionais para fazer face às exigências com que se vê confrontada. Essas inadequações são as seguintes:

- *Práticas profissionais rotineiras* (Os profissionais que trabalham nas escolas encontram-se frequentemente acomodados a uma rotina profissional. Essa rotina tem uma dupla dimensão, pessoal e organizacional. Esta última tem também elementos pessoais, já que as organizações são feitas por pessoas, mas ambas têm um peso muito forte na estruturação do quotidiano escolar).
- *Descoordenação entre os profissionais* (Os profissionais que trabalham nas escolas tendem a fazê-lo de forma isolada, tanto no que diz respeito à planificação do seu trabalho como no que diz respeito ao seu desenvolvimento. A descoordenação tanto pode ser vertical – entre os vários níveis de ensino – como horizontal – entre os espaços curriculares de um mesmo nível de ensino ou curso no qual se encontram implicados diversos profissionais).
- *Burocratização da mudança* (A tendência dos sistemas educativos e das escolas para implementar mudanças – impostas ou autónomas – por meio de tramitações burocráticas de carácter padronizado e excessivamente regulamentado).
- *Supervisão receosa* (Os serviços de supervisão e avaliação externa das escolas tendem a assumir uma postura normativa – pois é nessa base que têm de prestar contas aos poderes públicos e é nessa base que o seu próprio trabalho é julgado – que se traduz numa atitude pouco receptiva a inovações).
- *Direcção gerencialista* (Tendência para sobrevalorizar o papel da direcção unipessoal das instituições escolares, concentrando-se amplos poderes na figura de um director, o que pode ter duas consequências perniciosas: a diminuição da autonomia e da capacidade de decisão dos profissionais, quando o director e a sua equipa assumem um papel impositivo e excessivamente apegado aos quadros normativos e às prescrições curriculares; o acentuar da descoordenação e o desenvolvimento de um trabalho de pouca qualidade, quando o

director e a sua equipa não cumprem as suas funções de coordenação que lhes cabem, não promovem propostas e projectos colaborativos e deixam que cada docente faça o que quiser, sem nenhuma coordenação).

- *Excessiva centralização* (Manutenção de uma administração central forte que regula milimetricamente o trabalho escolar, convertendo as escolas e os profissionais em meros executores de prescrições definidas externamente).
- *Massificação* (A quantidade e a diversidade de alunos e alunas com os quais é necessário trabalhar constituem desafios que se tonam mais complicados de superar em instituições escolares excessivamente grandes que se tornam num obstáculo adicional ao desenvolvimento de um trabalho educativo de qualidade).
- *Desmotivação dos professores* (A falta de atenção às diversas dimensões da profissionalidade docente e a manutenção de estruturas e formas de organização não sujeitas a debate democrático e a consenso aumentam as possibilidades de ter um corpo docente desmotivado que não se entrega verdadeiramente à profissão).
- *A acção sindical* (As estruturas sindicais são importantes para reivindicar mudanças e despoletar debate e negociações, mas têm uma forte tendência para manter uma actuação corporativista unicamente preocupada com as condições salariais e laborais, descuidando solidariedades sociais, educativas e políticas, e opondo-se a todo o tipo de prestação de contas por parte das

escolas e da classe docente. Isto desvia a atenção, tanto dos sindicatos como dos professores e das professoras, do principal compromisso de ambos: a melhoria contínua da qualidade de um serviço prestado aos cidadãos e às cidadãs. Por outro lado, contribui para o desprestígio social tanto das próprias estruturas sindicais como da classe docente).

- *Fechamento* (Atitude de clausura que é possível tanto a um nível pessoal, como institucional e ainda estratégico. Ao nível pessoal significa uma cristalização de saberes e práticas, um encapsulamento que rejeita a crítica, a discussão, a reflexão e a investigação sobre a própria prática profissional. Ao nível institucional significa a cristalização de formas de funcionamento que impedem as instituições escolares de se abrir ao exterior, de se integrarem na comunidade imediata da qual fazem parte, de colher os seus contributos e de incorporá-los no trabalho escolar. Ao nível estratégico significa a cristalização estrutural das instituições escolares devido ao funcionamento tendencialmente centralizado dos sistemas educativos nacionais que, ainda que decretem uma suposta autonomia da escolas, as concebem como peça de uma engrenagem cuidadosamente vigiada a partir do centro regulador. Nos últimos tempos, este fechamento tem vindo também a ser potenciado pela emergência das agências nacionais de avaliação).

As escolas contemporâneas são as-

sim, por um lado, espaços sociais de uma ampla e intensa diversidade a todos os níveis, mas, por outro lado, instituições que estão organizadas e funcionam de formas inadequadas a essa diversidade. Neste contexto, alcançar formas de organização e práticas educativas democráticas, que tenham em atenção todo o mundo de diversidade que é frequentemente ignorado pelas escolas é uma tarefa complexa. Mais complexa se torna quando a vida das escolas e o quotidiano profissional dos professores e das professoras surge regulado por quadros normativos plasmados em documentos oficiais produzidos pela administração central sem debate público democrático e frequentemente ao serviço de determinados interesses e/ou grupos sociais. Superar as injustiças sociais que se reproduzem nas escolas e, mais ainda, desenvolver a partir das instituições escolares uma acção educativa transformadora que, por via da participação democrática, contribua para alterar as condições inadequadas que originam e mantêm a injustiça e a discriminação, parece, na maior parte das vezes, quase impossível.

Contudo, não nos devemos esquecer que essa ideia de quase impossibilidade é na verdade um produto da hegemonia ideológica conservadora e neoliberal que constantemente quer fazer crer a toda a sociedade que é impossível que os cidadãos, as cidadãs e as comunidades, ou até mesmo os estados, consigam introduzir mudanças significativas nos sistemas educativos e nas escolas como resultado da participação política em processos colectivos de tomada de decisões, tanto ao nível macro como ao nível micro. Mas a verdade é que temos testemunhado o desenvolvimento de importantes

processos de mudança que indicam precisamente o contrário. O mundo de hoje é felizmente muito diferente da sociedade mecanicista e pré-determinada que Aldous Huxley descreveu na sua conhecida obra *O Admirável Mundo Novo*.

Apesar de todas as contradições e paradoxos com que as sociedades contemporâneas se debatem, este é também o tempo em que os micro-actores sociais têm cada vez mais relevância para o curso dos acontecimentos. As pessoas, ligadas em rede e disponíveis para a acção sociopolítica, têm realmente o poder de fazer funcionar, mas também de mudar ou até de sabotar as macro-organizações [Rosenau 2010]. Os estudos do quotidiano [Certeu 1994; Oliveira & Sgarbi 2008] têm-nos mostrado a forma como as pessoas actuam no seu quotidiano, nos vários espaços e tempos da sua existência, como fazem as coisas e como as fazem com os outros, nas circunstâncias relacionais incoerentes e muitas vezes contraditórias em que se movem todos os dias das suas vidas, num contexto de dominação que pode ser habilmente combatido. É precisamente no espaço das incoerências e contradições que se jogam as possibilidades de mudança. Dito de outra forma, é nessas contradições que se abre o espaço de resistência contra-hegemónica e de construção da justiça social pela participação democrática.

Embora possa não parecer à primeira vista, dado o razoável imobilismo dos currículos e das culturas escolares, a cultura é precisamente uma das coisas que mais se vê afectada pelos processos de mudança global que vimos testemunhando [Gimeno Sacristán 2001]. Os processos de

hibridação cultural e a multiplicidade de referentes obrigam-nos a pensar as intervenções educativas quotidianas nas escolas não como terrenos de transmissão cultura, mas como espaços primordiais de desenvolvimento da pessoa como ser produtor de cultura, desviando a atenção dos produtos culturais recebidos e impostos e adoptando como princípio a redefinição de prioridades a favor da criação cultural anónima e quotidiana, segundo a vontade de cada pessoa [Certeu 1994].

3. A justiça social como concretização democrática

Habitualmente, todos os partidos políticos têm entre as suas prioridades o combate às injustiças sociais. Mas o sentido das suas intervenções difere, assim diferem também as políticas públicas e as propostas programáticas para fazer face às desigualdades sociais concebidas como injustiças que, entretanto, estão à vista de todos. O problema parece residir no seguinte: a diferença é e sempre foi constitutiva da sociedade, mas nem todas as diferenças sociais são igualmente percebidas por todos como desigualdades sociais. Desta forma, quando definimos desigualdades sociais como “diferenças que consideramos injustas” [Therborn 2006: 4], não estamos realmente todos a falar da mesma coisa, sejam elas “desigualdades vitais”, “desigualdades existenciais” ou “desigualdades de recursos”.

Além disso, é importante compreender que no contexto da emergência dos modernos estados-nação, a ideia de igualdade social definiu-se como um objectivo para o qual todos os indivíduos e instituições foram de certa forma forçados a convergir por meio de estratégias coercivas. Assim,

esta ideia emergiu primeiramente como algo orgânico dos grupos sociais dominantes [Gramsci 1991], um produto da emergência do capitalismo, um ideal abstracto imposto a partir de cima no processo de consolidação dos estados-nação e do liberalismo burguês [Zajda, Majhanovich & Rust 2006].

O conceito de justiça social tem sido articulado por diversas teorias que lhe têm atribuído significados nem sempre coincidentes. Diversos autores têm utilizado o conceito de justiça social ou para denunciar diferentes problemas que consideram expressões de injustiça social ou para descartar outros, que entendem perfeitamente legítimos no contexto das sociedades democráticas. O longo debate travado entre Nancy Fraser e Axel Honneth [2006] sobre as questões de redistribuição de recursos e/ou de reconhecimento cultural, bem como sobre as formas de garantir a justiça social, põe em relevo tanto a diversidade de interpretações do conceito como as divergências de posições no que toca a concretizá-lo nas sociedades contemporâneas.

Ao contemplar o panorama contemporâneo em termos de análise das desigualdades sociais e das situações de injustiça, Costa [2012] notou a coexistência de duas grandes linhas discursivas, ainda que mesmo entre estas não predomine o consenso, mas, bem pelo contrário, abordagens diversificadas. Por um lado existem aqueles que denunciam a forma inadmissível como a desigualdade no que diz respeito a determinadas categorias (género, idade, raça, etnia, nacionalidade, origem social, etc.) condiciona os arranjos sociais, ao limitar a capacidade de acção e as possibili-

dades de participação plena na sociedade de determinados grupos, o que configura situações de injustiça para a correcção das quais se podem inventariar soluções de redistribuição de recursos e/ou reconhecimento cultural, nem sempre consensuais [cf. Fraser & Honneth 2006].

Por outro lado, não faltam aqueles que conceptualizam essas mesmas categorias como “naturalmente” constitutivas de todas as sociedades, pelo que preferem salientar um outro tipo de categorias (a inteligência, o esforço, os conhecimentos e capacidades aprendidos na educação formal, a acção individual, etc.) para rejeitar a necessidade de intervenções correctivas na sociedade, quer de natureza redistributiva, quer de reconhecimento cultural, argumentando que são precisamente estas últimas categorias que se encarregam de promover arranjos sociais eficientes e justos em sociedades nas quais já existe efectiva igualdade de oportunidades.

É preciso entendermos bem de que falamos exactamente quando utilizamos termos como liberdade, igualdade e democracia, já que estas duas linhas discursivas têm coexistido nos debates sobre os sistemas educativos nacionais praticamente desde os seus primórdios [Paraskeva 2005, 2007]. Não devemos ignorar que uma das razões pelas quais a ideologia é tão poderosa é devido à sua natureza insidiosa [Macedo 2012] que se manifesta na conformação de um senso-comum hegemónico que de há umas décadas para cá se vem forjando num complexo e bizarro processo de desarticulação e (re)articulação de conceitos até há muito pouco tempo tidos como inquestionáveis, mas que agora surgem completamente despojados dos seus

significados originais e apoiados pelo mesmo eleitorado [Bauman 2011].

Certo é que nas últimas décadas o conceito de justiça social invadiu diversos campos dos quais até aí tinha permanecido razoavelmente separado. Um destes campos é precisamente o da educação [Connell 1997]. Tem surgido uma grande quantidade de artigos, de livros, de encontros científicos e outro tipo de actividades, que prestam uma atenção crescente às relações da educação com a temática da justiça social. *A Educação para a Justiça Social* parece ter-se convertido numa categoria omnipresente nos grandes encontros científicos no âmbito da educação.

A utilização frequente da preposição “para” na ligação da educação com a justiça social suscita-nos desde logo a reflexão. Imediatamente somos forçados a interrogar se aquilo que queremos é ensinar às crianças e aos jovens uns certos princípios de justiça social e mostrar-lhes que a injustiça existe, o que não implica necessariamente a existência de um quotidiano escolar socialmente justo; ou se, além disso, pretendemos também construir uma educação que seja, ela própria, por via da participação democrática das várias pessoas e grupos implicados, uma experiência quotidiana caracterizada pela justiça social. Que ideia de justiça poderia servir um propósito deste tipo?

Uma teoria de justiça frequentemente invocada, dada a sua relevância ao longo do século XX, é a de John Rawls [2013]. Rawls insere-se numa longa linhagem de pensadores contratualistas que entendem a justiça como liberdade e equidade e cujo trabalho se inscreve na fundamentação do liberalismo político. Do seu ponto

de vista, todas as pessoas nascem livres e iguais perante a lei, de modo que os princípios da justiça impedem que, seja de que forma for, a liberdade de alguns possa ser sacrificada em favor de um bem maior partilhado por outros. Rawls define um conjunto de princípios reguladores que acredita poderem ser universalmente aplicados a todos os indivíduos e estruturas sociais para garantir a justiça social.

Martha Nussbaum [2014] é uma das autoras que mais incisivamente tem criticado a teoria de Rawls. Do seu ponto de vista, a teoria liberal do contrato social é um ponto de partida equivocado para construir uma teoria de justiça social capaz de lidar com a diversidade do mundo contemporâneo, já que induz à definição de um conjunto de princípios pré-determinados e de bens essenciais, supostamente universais, que se focam quase que exclusivamente na criação de condições para a acumulação de riqueza.

Outro problema que a autora identifica na teoria de Rawls é o facto da tradição contratualista conceber a sociedade como um contrato destinado à vantagem mútua em que ambas as partes são livres, independentes e iguais. Ora, como demonstra Nussbaum [2014: 60-61]:

“A vida, como é evidente, não é assim. As pessoas reais inicialmente começam por ser crianças indefesas que se mantêm num estado de dependência extrema e assimétrica, quer física quer mental, durante as duas primeiras décadas de vida. No outro extremo da vida, aqueles que tenham a sorte suficiente de chegar à velhice, terão grandes possibilidades de virem a viver outra fase de dependência extrema, quer física, quer mental, quer ambas, que po-

derá igualmente prolongar-se por um período de cerca de vinte anos. A meio da vida, muitas pessoas são forçadas a enfrentar períodos de dependência extrema, quer por razões de ordem mental, quer por razões de ordem física, mas que em todos os casos as obrigam a depender da prestação de cuidados por parte de outros, dia a dia, se não mesmo hora a hora. Por fim, mas com uma importância que é essencial, existem cidadãos que nunca chegam a estar em posse das características mentais e/ou físicas que lhes permitam ser independentes. Estes estados de dependência assimétrica são característicos do isomorfismo das crianças e dos velhos.”

Mas a autora identifica ainda outros problemas na teoria de justiça de Rawls que têm profundas implicações para a concretização da democracia. Na teoria do contrato social, tal como aceite por Rawls, ambas as partes têm plena consciência das suas necessidades materiais e das regras de funcionamento da sociedade. Essas partes são definidas como tratando-se de adultos contraentes na plena posse das suas faculdades físicas e mentais, aproximadamente iguais em termos das suas necessidades e capazes de desenvolver um nível de interacção social que lhes permita estabelecer contratos, o que constitui a essência do conceito de vantagem mútua grato à perspectiva contratualista.

A armadilha desta ideia é que ao conceber as pessoas desta maneira Rawls exclui uma boa parte delas (as que se encontram em situação de dependência) e nega-lhes a possibilidade de fazerem escolhas políticas e de participarem democraticamen-

te na sociedade, uma vez que o seu conceito de cooperação social se apoia na ideia de reciprocidade entre aproximadamente iguais, o que deixa de fora todos aqueles que se encontram em situações de dependência. Do ponto de vista de Nussbaum, esta questão não apenas merece ser discutida como deve levar a reconhecer a inadequação da teoria de John Rawls para definir um conjunto de princípios que garantam a justiça social nas sociedades contemporâneas.

Martha Nussbaum iniciou a partir da década de oitenta uma longa e intensa colaboração com Amartya Sen, cuja influência foi determinante nas suas próprias ideias sobre a justiça social. À medida que foi trabalhando com Sen, Nussbaum foi dando uma crescente atenção às implicações dessas ideias sobre justiça social para a análise das políticas públicas. Isso levou-a a afirmar que a dignidade humana é o valor fundamental que uma teoria de justiça contemporânea tem necessariamente de levar em linha de conta. Nesta perspectiva, justiça e direitos humanos têm de caminhar juntos.

Inspirada em Sen [2012] – que apresenta uma abordagem inovadora baseada na expansão das capacidades humanas como condição básica de liberdade e de justiça – Nussbaum substitui a expressão *direitos humanos* pelo termo *capacidades* e defende a existência de um conjunto central de capacidades inerentes ao desenvolvimento harmonioso dos seres humanos. Considerando que é o preenchimento destas capacidades que permite aos indivíduos usufruir de uma vida plena e participar democraticamente na sociedade, a autora considera

que as mesmas devem ser objecto de políticas públicas.

Nussbaum [2014: 41] explicita então uma lista de dez “capacidades humanas centrais” não definitivas e em permanente construção que considera relevantes tanto enquanto instrumento de comparação da qualidade de vida entre diversas sociedades, como enquanto base para a formulação dos princípios políticos subjacentes ao desenvolvimento de políticas públicas. Essas dez capacidades podem ser entendidas como objectivos gerais a alcançar, tendencialmente programáticos, no plano político, pelo que devem ser especificados pela sociedade por meio de mecanismos de participação democrática.

Do seu ponto de vista, toda a sociedade que não garanta o desenvolvimento desses objectivos (capacidades) pelos seus cidadãos e cidadãs correrá o risco de não poder ser considerada uma sociedade justa, uma vez que todas as capacidades apresentadas pela autora devem à partida ser consideradas fundamentais para o desenvolvimento integral de toda e qualquer pessoa. Ao basear-se nos direitos humanos interpretados como capacidades centrais a desenvolver por todas as pessoas, os princípios de justiça social que Nussbaum [2014: 42-44] caracteriza como inacabados e em permanente construção, distinguem-se por serem intensamente inclusivos:

1. *Vida* (Este princípio envolve todos os aspectos relacionados com a capacidade de viver uma vida de duração normal, não morrer prematuramente ou ter expectativas de vida tão curtas que não valha a pena viver).

2. *Saúde física* (Este princípio refere-se não apenas à capacidade de poder desfrutar de uma boa saúde – inclusivamente reprodutiva – como às condições físicas e materiais que a garantam, entre elas, dispor de uma boa alimentação e de uma habituação apropriada).
3. *Integridade física* (Este princípio refere-se à capacidade de uma pessoa poder deslocar-se para qualquer lugar em segurança, tendo protecção contra qualquer tipo de violência, inclusivamente a violência doméstica e o assédio sexual, bem como ter total capacidade de decisão nos domínios da satisfação sexual e da reprodução).
4. *Sentidos, imaginação e pensamento* (Este princípio significa poder imaginar, pensar e argumentar, capacidades a desenvolver por meio de uma educação adequada que não se limite a ensinar a ler, a interpretar e a escrever, a ensinar ciências e matemática, mas que estimule a imaginação e o pensamento, aplicado ambos em experiências reais e na realização de escolhas autónomas nos mais variados domínios culturais e sociais da vida humana. Significa ainda aplicar o pensamento a áreas salvaguardadas pela liberdade de expressão, como são a expressão artística, a música, a religião, etc. e desfrutar de experiências e vivências agradáveis, evitando a dor que não é benéfica).
5. *Emoções* (Este princípio envolve a capacidade de estabelecer relações afectivas com as coisas e com as pessoas, amar e sofrer com as ausências, sentir uma ampla variedade de emoções que caracterizam a experiência humana positiva, não estar sujeito à deterioração emocional por via da ansiedade e do medo).
6. *Razão prática* (Este princípio significa a capacidade de construir uma concepção do bem-comum e ter condições de reflexão crítica sobre o planeamento da própria vida).
7. *Associação* (Este princípio envolve a capacidade de viver com e para os outros, sentir preocupação para com eles e empenhar-se em diferentes formas de interacção social com o outro diferente. Implica também imaginar as condições em que vivem outras pessoas em contextos próximos ou distantes que não fazem parte das suas relações. Implica ainda liberdade de associação política).
8. *Outras espécies* (Este princípio significa ter a capacidade de estar em contacto com o mundo natural e de desenvolver uma preocupação genuína para com o meio ambiente e a sua preservação).
9. *Brincar* (Este princípio envolve a capacidade de poder rir, divertir-se, recrear-se).
10. *Domínio sobre o próprio ambiente* (Este princípio significa, do ponto de vista político, a capacidade de participar nos processos de tomada de decisão que condicionam a sua própria vida, e do ponto de vista material, o direito à propriedade, a possibilidade de possuir bens, móveis e imóveis, em igualdade de circunstâncias que os demais membros da sociedade, bem como o direito à procura de trabalho, em igualdade

de circunstâncias com os demais e exercendo a capacidade da razão prática associada ao trabalho, criando igualmente uma relação de reconhecimento mútuo com outros trabalhadores).

Se considerarmos estes princípios de justiça como essenciais para uma vida digna nas sociedades contemporâneas, imediatamente somos forçados a colocar a seguinte questão: até que ponto as nossas escolas, enquanto espaços supostamente democráticos de socialização, promovem discussões abertas e participadas sobre este tipo de capacidades e as suas implicações para os conteúdos curriculares e para as práticas educativas? Afinal, em todos os documentos oficiais dos governos relacionados com os sistemas educativos a preparação de cidadãos e cidadãs educados nos valores democráticos surge habitualmente entre as mais importantes finalidades.

4. Educação escolar e justiça social

Como já referimos anteriormente, a diversidade é um dos traços distintivos das instituições escolares contemporâneas. E se por um lado a diversidade se constituiu como um problema numa escola projectada para padronizar e não para reconhecer e trabalhar com a diferença, por outro lado, as respostas entretanto avançadas durante as últimas décadas para tentar governar a diversidade no seio das escolas, ainda que tímidas, foram abrindo alguns espaços de possibilidade para construir dinâmicas de trabalho mais inclusivas e respeitadoras da diferença [Gimeno Sacristán 2008].

Essa é, contudo, uma construção necessariamente complexa e dolorosamente lenta, mas porque a própria sociedade é complexa e porque os processos de mudança nas instituições são lentos, dada a sua história secular. É importante não nos esquecermos de que existem exemplos de escolas que conseguiram aproveitar com sucesso esses espaços de possibilidade para edificarem uma educação escolar autenticamente democrática [Bean & Apple 2000; Bean 2007]. Modificar a organização escolar e as intervenções educativas numa perspectiva de participação democrática é algo bastante difícil, mas algo que é possível. Como revelaram Bean e Apple [2000: 9], quando reflectiram acerca das histórias de várias escolas que, com sucesso, conseguiram implementar práticas educacionais democráticas e críticas,

“a criação de um ambiente transformador... simultaneamente rigoroso e académica e socialmente crítico... [dispensa] uma literatura em educação [que] se encontra esgotada de sufocantes quadros românticos, de vitórias fáceis na luta pela reforma nas escolas. Na verdade, não há vitórias fáceis. Cada espaço implicou riscos, conquistas burocráticas e transformações ideológicas. Contudo, perante tais tensões e desafios, estas escolas deram indícios de que, mesmo numa época dominada tanto por um movimento que regressa às ideologias conservadoras em educação quanto por graves problemas fiscais, é possível construir e defender as políticas e práticas educacionais críticas nas escolas, por forma a beneficiar os estudantes, os professores e as comunidades locais.”

Lembre-mo-nos de que as escolas seguem sendo, como já referimos, o último grande espaço público de socialização das crianças e dos jovens de todas as origens e condições. Deve ser, por isso, um espaço de construção quotidiana da democracia. Gimeno Sacristán [2008], ao reflectir em torno dos desafios colocados às instituições escolares pela diversidade que as invadiu e que as tornou locais complexos a todos os níveis, sugere-nos pensar numa estratégia de actuação que tenha em conta vários aspectos:

- Um desses aspectos implica debater e alcançar consensos sobre aquilo que, na educação escolar, deve ser comum a todos, libertando espaço para a diversificação. Isto não é fácil porque significa consensualizar o que é que, embora possa parecer importante e valioso para determinadas pessoas e grupos sociais, não tem necessariamente de fazer parte de um currículo comum. Este tipo de debate deve ter lugar ao nível macro, nos processos de tomada de decisão sobre política educativa e curricular, mas igualmente ao nível institucional, naquilo que é a programação das escolas, a construção dos seus projectos educativos e planos de actividades, bem como, ainda, naquilo que cada professor e professora faz a cada momento.
- Outro aspecto tem que ver com a simples constatação de que não há nada mais desigual do que tratar igualmente os desiguais. As pessoas têm tipos de inteligência e estilos de aprendizagem muito diversificados. De forma que uma escola e uma pedagogia para a diversidade tem de

apoiar-se em diferentes formas de trabalhar. Este aspecto coloca simultaneamente problemas organizacionais (tempos e espaços escolares estandardizados) e problemas relativos à formação da classe docente.

- Outro tem que ver com a necessidade de prevenir a alienação. Os professores e as professoras têm de trabalhar realmente com todos os alunos e alunas que chegam às escolas e não estruturar a sua actividade tendo em conta um ideal de aluno. Em vez de sujeitarem as crianças e os jovens a uma constante produção de si próprios (nunca se percebe bem em direcção a quê; por isso as crianças e os jovens se questionam frequentemente para que serve realmente o que fazem na escola), mas não segundo si próprios e para si próprios (o que significaria encontrar um sentido profundo na vivência escolar), os educadores e as educadoras devem centrar-se na construção da autonomia dos alunos e das alunas, alimentando os seus interesses, abrindo-lhes caminhos e proporcionando-lhes os recursos adequados. Isso implica uma distribuição diversificada da atenção da escola e dos professores e professoras aos alunos e alunas, em função das suas necessidades e das suas possibilidades promovendo, por um lado, formas de trabalho independente e, por outro lado, climas de cooperação.
- Um aspecto-chave está relacionado com a omnipresença do manual escolar enquanto recurso educativo praticamente único. A diversificação da organização

escolar e do trabalho da classe docente corre de mão dada com a diversificação dos recursos educativos. Há que buscá-los e há que criá-los, em vez de aguardar serenamente que apareçam.

- Por fim, o aspecto que o autor considera mais ambicioso e complicado é a necessidade de romper com os quadros organizativos prevaletentes que promovem o trabalho individualizado em termos disciplinares (especialização) e as práticas classificatórias.

Estes são desafios complicados porque, entre outras coisas, dada a sua longa tradição, as organizações escolares tendem “a actuar como sistemas naturais”, quando a necessidade que se coloca é que actuem como “sistemas abertos” que se distingam pela “variabilidade e pela permeabilidade das suas fronteiras [Fernandéz Enguita, 2007: 119-132]. Mas sendo complicados, necessitam de ser enfrentados porque a escola é um bem público no seio de sociedades democráticas que a encarregam de uma tarefa essencial e que corresponde à educação da cidadania democrática.

Isto não se pode fazer sem participação, sem debate e sem compromissos alargados entre todas as pessoas e grupos interessados nas questões da educação pública. Evitar o necessário debate corresponde desde logo à privatização de algo que nos pertence a todos, tornando-o refém de alguns grupos de poder interessados em condicionar aquilo que devem ser e fazer as escolas, ou dos interesses corporativos da própria classe docente [Fernandéz Enguita 2008].

Thomas Popkewitz [2008: 109] colocou uma questão pertinente: “pode a escola por si só garantir a edificação de sociedades mais justas?” É uma questão desafiadora. O autor considera que as instituições escolares vivem numa tensão quotidiana: por um lado, têm a esperança de poder fazê-lo e, por outro lado, têm um receio permanente da diversidade que as invade com o acesso à escola de uma quantidade crescente de franjas populacionais tidas como “perigosas”. Ao contrário das estratégias que referimos acima, as respostas que têm surgido têm sido sobretudo maneiras de manter as formas de funcionamento, bem como os currículos únicos e obrigatórios, pelo que o trabalho escolar continua a dedicar-se à “fabricação” de um determinado modelo idealizado de aluno. Daí resulta, refere Popkewitz, uma exclusão paradoxalmente produzida por estratégias que visam incluir.

É por isso que quando perspectivamos a escola pública enquanto instituição democrática, observamos no conceito de justiça social uma força capaz de introduzir transformações importantes na organização escolar e nas práticas educativas. Claro que, como asseverou Connell [1997], isto pode parecer à primeira vista menos evidente para todos aqueles que têm um bom emprego e uma vida confortável. Não devemos esquecer que habitualmente essas pessoas tiveram uma experiência escolar razoavelmente bem sucedida que beneficiou de uma maior proximidade dos seus padrões de valor cultural com aqueles que as escolas tentam inculcar em todos os alunos e alunas.

Giroux [1992] mostrou como para muitas crianças e jovens de classes populares e de outros grupos culturalmente subordinados, o cruzamento de fronteiras entre as suas culturas e a cultura escolar constitui na verdade um processo de opressão e de violência simbólica frequentemente marcado pelo insucesso. Estas crianças e jovens enfrentam uma cultura escolar que choca violentamente com a sua cultura familiar e popular. Não é de estranhar que sejam esses normalmente os alunos e as alunas que constroem um forte sentido de aversão a uma escola que simplesmente não os compreende, para além de ensaiar medidas compensatórias que são, em si mesmas, ignorantes das complexas problemáticas socioculturais que ocultam o seu insucesso (ou melhor, a sua dificuldade de acesso) e o seu desinteresse.

Este é um dos maiores problemas que a escola pública contemporânea enfrenta e que tem contribuído para a estigmatização de determinados grupos sociais que constantemente são catalogados pelo sistema como inferiores e incapazes. Isso tornou-se ainda mais evidente com a recente intensificação das políticas e agências de avaliação das escolas e dos alunos e alunas. Mas relacionado com este problema há um outro não menos importante. O razoável imobilismo e a standardização tanto dos currículos, como dos recursos educativos e das práticas educativas, impede que seja proporcionada às crianças e aos jovens uma visão clara das diferenças e contradições que caracterizam as sociedades contemporâneas, em particular da divisão de classes e a da diversidade cultural.

Como acertadamente nos lembram Donalddo Macedo e Howard Zinn [2007: 54] no seu estimulante diálogo sobre como as escolas fabricam o engano das massas, há duas maneiras de sabermos uma coisa: "sabermos uma coisa superficialmente, ou sabermos uma coisa que nos dá um murro no estômago. E pode dar-nos um murro no estômago mesmo que não sejamos vítimas" de discriminação, segregação e afins. Infelizmente, em resultado de um largo conjunto de intervenções educativas inadequadas que frequentemente caracterizam as culturas escolares [Torres Santomé 2011], existe um fosso entre a realidade tal como ela é, e a representação da realidade que é apresentada às crianças e aos jovens e que é analisada na maior parte do trabalho que se faz nas escolas.

Desta forma, não apenas porque a educação escolar não atende verdadeiramente às necessidades de todas as crianças e jovens, mas também porque não apresenta uma representação correcta da realidade social, cultural, política e económica em que vivemos nas nossas sociedades, a escola é, mais vezes do que as que gostaríamos, uma escola desinteressante, autoritária e ignorante, onde se alastram injustiças sociais e educativas, uma escola normalizadora e amestradora que aparece como uma rotunda desilusão quando perspectivada como instituição democrática [Patacho, 2011].

Se pensarmos nisto, e pensarmos ao mesmo tempo nas escolas como um bem-público que deve ser construído democraticamente de forma participada, e adicionarmos a estas duas preocupações uma outra que tem que

ver com a adequação da organização escolar e das intervenções educativas às necessidades de um mundo diversificado em acelerada mudança no seio do qual a educação escolar continua a ser considerada como absolutamente essencial, um repositório das esperanças da sociedade na preparação de uma cidadania educada, então, a relação entre a educação escolar e a justiça social emerge imediatamente. Há experiências poderosas como a da “Escola da Ponte” [Canário 2004] que nos mostram que há outros tipos de escola que é possível construir de forma democrática para promover uma educação verdadeiramente empoderadora e desalienante.

Torna-se difícil rejeitar ou invocar que não faz sentido uma perspectiva educativa deste tipo, centrada na justiça social como concretização democrática, porque as pessoas não querem mais autoritarismos. A história do século XX encarregou-se de nos mostrar que esse não é o caminho. De forma que o conceito de justiça social parece particularmente bem posicionado para lidar democraticamente com a diversidade que caracteriza as escolas contemporâneas e promover a sua transformação, tanto no que diz respeito às suas formas de organização e funcionamento como no que toca às intervenções e práticas educativas.

Deste ponto de vista, como salientou Maxine Greene [1998], a interação é a chave. De maneira que é necessário encontrar formas de funcionamento que permitam que todas as pessoas de uma dada comunidade de juntem voluntariamente para dis-

cutir assuntos que são para si significativos relativamente à educação e às escolas e que apresentem argumentos para justificar as suas preferências e sugestões. Provavelmente, dada a sua responsabilidade histórica, caberá às escolas e aos professores e professoras dar o primeiro passo, de forma que Maxine Greene define os educadores como activistas sociais que devem estar comprometidos com a justiça nas suas comunidades e nas suas instituições escolares. É preciso que todas as vozes sejam ouvidas e que tudo seja submetido a debate de forma a produzirem-se compromissos alargados no respeito pelas regras democráticas. É desta forma que a justiça social pode emergir nos contextos escolares como concretização da participação democrática.

É importante lembrar que os conteúdos curriculares são em larga medida o núcleo organizador de todo o trabalho escolar, das vidas dos professores e professoras e dos seus alunos e alunas. Daí que falar de educação e justiça social signifique falar de “justiça curricular” [Connell 1997]. Este conceito foi enormemente expandido por Torres Santomé que, para além das propostas de outros autores [Gimeno Sacristán, 2001], produziu uma interpretação que pode constituir ao mesmo tempo um referencial para a análise das escolas e das intervenções educativas que nelas têm lugar, e uma base de trabalho para o desenho de inovações educativas adequadas. Como define na sua última obra [Torres Santomé, 2011: 11],

“A justiça curricular é o resultado de analisar o currículo que se desenha,

se põe em acção, se avalia e se investiga tendo em consideração até que ponto tudo o que se decide e se faz nas aulas é respeitador e responde às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; os ajuda a observar-se, analisar-se, compreender-se e julgar-se enquanto pessoas éticas, solidárias, colaborativas e co-responsáveis por um projecto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático.”

Nesta obra (*La justicia curricular, el caballo de Troya de la cultura escolar*), Torres Santomé desenvolve uma metáfora maravilhosa para descrever os problemas e os desafios ante os quais estamos colocados quando queremos promover escolas democráticas. Tal como o cavalo de Tróia oculto no qual os gregos conseguiram entrar numa cidade em que todas as evidências mostravam ser impossível penetrar, a justiça curricular tem o potencial de penetrar nas culturas escolares resistentes à mudança para produzir uma autêntica educação democrática para sociedades democráticas.

Para isso, argumenta o autor, é necessário que as escolas funcionem baseadas num modelo cívico de relação com as famílias e a comunidade imediata na qual se encontram inseridas. Isso implica estabelecer relações com outras instâncias educadoras e mobilizar uma ampla variedade de recursos do exterior. A sua proposta é a de instituições escolares caracterizadas pela flexibilidade que consigam ligar actividades escolares com actividades extra-escolares, en-

quadradas por um modelo cívico de relação com as famílias e outras instituições da comunidade. Na perspectiva do autor, a ligação ao exterior e o debate democrático são centrais no trabalho para a justiça curricular. Propor, debater e implementar projectos desta natureza é essencial para construir uma cidadania democrática.

5. A concluir: por um modelo cívico de escolarização

Um dos aspectos que distingue a educação pública da educação familiar é o ideal democrático que fundamenta a primeira [Carvalho 2009]. Mas como temos vindo a salientar, o cumprimento deste ideal depende da adopção de formas de organização e de funcionamento das escolas que sejam mais justas e das quais a participação democrática, a solidariedade e a inclusão sejam os vectores estruturantes. Isto implica conceber as escolas como comunidades cívicas caracterizadas por relações de confiança que são construídas pela participação democrática de todos os implicados nas instituições educativas [Bolívar 2006].

É neste quadro que faz sentido a reivindicação de um modelo cívico de escolarização, na medida em que exercer a cidadania significa exercer o direito de participar na vida das instituições públicas. Num modelo cívico de escolarização, o pessoal escolar e as famílias, bem como outras instituições da comunidade implicadas nas questões educativas, as decisões e as responsabilidades são partilhadas, a actuação acontece de forma colaborativa e os vários actores sociais as-

sumem colectivamente um projecto educativo no qual todos os implicados se possam sentir representados.

A construção de uma comunidade cívica desta natureza, implica formas de organização e de gestão escolar baseadas na participação democrática nas inúmeras questões que são estruturantes da vida das escolas. Para isso têm de existir espaços públicos [Giroux 2009] plenamente participados nos quais possam ser debatidos e discutidos diversos assuntos que se revestem de interesse para os docentes e para as famílias por estarem umbilicalmente ligados aos problemas que se colocam no momento de decidir que modelo educativo privilegiar. Se tanto as famílias como a classe docente e outras instituições da comunidade estão em princípio interessados em proporcionar uma boa educação às crianças e aos jovens cujo cuidado partilham, então as suas ideias têm de ser debatidas, têm de ser gerados compromissos e têm de ser concebidos projectos colectivamente assumidos.

Referências

- APPLE, Michael W.
2004: "Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of educational Reform", *Educational Policy*, vol.18(1), pp.12-44
- 2010: *Endireitar" a Educação: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade*. Mangualde: Edições Pedagogo
- ARCHER, Margaret S.
2014: *Social Origins of Educational Systems*, Londres: Routledge
- BAUMAN, Zygmunt
2011: "Prefácio", in *A Democracia Imposta. Diálogos com Noam Chomsky e Paulo Freire*, D. Macedo (Ed.), Mangualde: Edições Pedagogo, pp.7-12
- BEAN, James
2007: *Integração Curricular: A Concepção do Núcleo da Educação Democrática*, Lisboa: Didáctica Editora
- BEAN, James & Michael APPLE
2000: *Escolas Democráticas*, Porto: Porto Editora
- BOLÍVAR, Antonio
2006: "Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común", *Revista de Educación*, nº 339, pp.119-146
- CANÁRIO, Rui
2004: *Escola da Ponte*, Porto: Profedições
- 2005: *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*, Porto: Porto Editora
- CARVALHO, Maria E. P.
2009: *Rethinking Family-School Relations. A Critique of Parental Involvement in Schooling*, Nova Iorque: Routledge
- CASTELLS, Manuel
2007: *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. Volume I – A Sociedade em Rede*, (3ªEd.), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- CERTEAU, Michel
1994: *The practice of everyday life*, Los Angeles: University of California Press
- CONNELL, R. W.
1997: *Escuelas y justicia social*, Madrid: Ediciones Morata
- COSTA, António Firmino da
2012: *Desigualdades Sociais Contemporâneas*, Lisboa: Editora Mundos Sociais

DEWEY, John

2009: *Educação e política. Igualdade, pragmatismo e democracia*, Mangualde: Edições Pedagogo

FERNANDÉZ ENGUITA, Mariano

2007: *Educação e Transformação Social*. Magualde: Edições Pedagogo

2008: "Será pública a escola pública?" in *Educação e Poder. Abordagens críticas e pós-estruturais – volume 1*, João M. Paraskeva (Org.), Mangualde: Edições Pedagogo, pp.97-108

FRASER, Nancy & Axel HONNETH

2006: *Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Ediciones Morata/Fundación Paideia Galiza

GIMENO SACRISTÁN, Jose

2001: *Educar e conviver en la cultura global*. Madrid: Ediciones Morata

2008: "A construção do discurso da diversidade e as suas práticas", in *Educação e Poder. Abordagens críticas e pós-estruturais – volume 1*, João M. Paraskeva (Org.), Mangualde: Edições Pedagogo, pp.69-95

GIROUX, Henry A.

1992: *Border crossings: cultural workers and the politics of education*, New York: Routledge

2009: *Tempo Público e Esperança*

Educada. Liderança Educacional e a Guerra Contra os Jovens, Mangualde: Edições Pedagogo

GRAMSCI, Antonio

1991: *Selections from the prison notebooks*. Nova Iorque: International Publishers

GREEENE, Maxine

1998: "Introduction: Teaching for Social Justice", in *Teaching for Social*

Justice. A Democracy and Education Reader, William Ayers, Jean Ann Hunt & Therese Quinn, Nova Iorque: Teachers College Press/The New Press, pp. xxvii-xlvi

HILSDORF, Maria L. S.

2006: *O Aparecimento da Escola Moderna. Uma história ilustrada*, Belo Horizonte: Autêntica

HOUNTONDJI, Paulin

2012: *O Antigo e o Moderno. A produção do saber na África contemporânea*, (Org.), Mangualde/Luanda: Edições Pedagogo/Edições Mulemba

KILPATRICK, William

2006: *O Método de Projecto*, (2ª ed.), Mangualde: Edições Pedagogo

MACEDO, Donaldo

2012: "Prefácio", in *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire, Mangualde: Edições Pedagogo, pp.9-29

MACEDO, Donaldo & Noam

CHOMSKY

2011: "Para além de uma educação domesticadora. Um diálogo com Noam Chomsky", in *A Democracia Imposta. Diálogos com Paulo Freire e Noam Chomsky*, Donaldo Macedo (Org.), Mangualde: Edições Pedagogo, pp.33-52

MACEDO, Donaldo & Howard ZINN

2007: "As escolas e o fabrico do engano das massas: um diálogo", in *Poder, Democracia e Educação*, Howard Zinn & Donaldo Macedo (Org.), Mangualde: Edições Pedagogo, pp.51-94

MARTINS, Susana da Cruz

2012: *Escolas e estudantes na Europa. Estruturas, recursos e políticas da educação*, Lisboa: Editora Mundos Sociais

- NÓVOA, António
1991: *Um tempo de ser professor*, Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus
2002: "O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas" in *Espaços de educação. Tempos de formação*, António Nóvoa (Dir.), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 237-263
- NUSSBAUM, Martha C.
2014: *Educação e Justiça Social*, Mangualde: Edições Pedagogo
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de Oliveira & Paulo SGARBI
2008: *Estudos do Cotidiano & Educação*, Belo Horizonte: Autêntica
- PARASKEVA, João M.
2005: *Um século de estudos curriculares*, (Org.), Lisboa: Didáctica Editora
2007: *Ideologia, cultura e currículo*, Lisboa: Didáctica Editora
2010, *Nova Teoria Curricular*, Mangualde: Edições Pedagogo
- PARASKEVA, João & Wayne AU
2010: "(Des)ilusão da Escolha em Educação", in *O Direito à Escolha em Educação. Cheques-ensino, projectos charter e o ensino domestic*, João M. Paraskeva & Wayne Au, (Org.), Mangualde: Edições Pedagogo, pp.7-16
- PATACHO, Pedro
2011: "Práticas educativas democráticas" *Educação & Sociedade*, Vol.32(114), pp.39-52
- POPKEWITZ, Thomas S.
2008: "A escolaridade e a exclusão social", in *Educação e Poder. Abordagens críticas e pós-estruturais – volume 1*, João M. Paraskeva, (Org.), Mangualde: Edições Pedagogo, pp.109-133
- PROUT, Alan
2005: *The Future of Childhood*, Londres: Routledge
- RAWLS, John
2013: *Uma teoria da justiça*, Lisboa: Editorial Presença
- ROSENAU, James N.
2010: *As pessoas contam! Indivíduos em rede na sociedade global*, Mangualde: Edições Pedagogo
- SANTOS GUERRA, Miguel A.
2000: *La escuela que aprende*, (3ªEd.), Madrid: Ediciones Morata
- SAVIANI, Demerval
2008: *Escola e Democracia*, São Paulo: Editora Autores Associados
- SEN, Amartya
2012: *A Ideia de Justiça*, Coimbra: Almedina
- THERBORN, Goran
2006: *Inequalities of the World. New Theoretical Frameworks, Multiple Empirical Approaches*, Londres: Verso
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo
1998: *El curriculum oculto*, Madrid: Ediciones Morata
2001: *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Madrid: Ediciones Morata
2007: "Outro mundo e outra educação são possíveis", in *Currículo sem Fronteiras – volume 3*. João M. Paraskeva, Álvaro Moreira Hypólito & Luís Armando Gandin (Org.), Mangualde: Edições Pedagogo, pp.13-17
2010: *O Cavalo de Tróia da Cultura Escolar*, Mangualde: Edições Pedagogo
2011: *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*, Madrid: Ediciones Morata

VIÑAO, Antonio

2007: *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*, Magualde: Edições Pedagogo

ZAJDA, Joseph, Suzanne MAJHANOVICH & Val RUST

2006: "Education and Social Justice: Issues of Liberty and Equality in the Global Culture", in *Education and Social Justice*, Joseph ZAJDA, Suzanne Majhanovich, Val Rust e Elvira Martin Sabina, Dordrecht: Springer, pp.1-12

**Title: School Education,
Democracy and Social Justice**

Abstract

National education systems are a recent Western invention. Since its inception has been crossed by economic, social, cultural and political tensions, immersed in power dynamics that are constitutive of social reality. We argue in this article that nowadays, the result of these tensions is a hegemonic national model of education fraught with contradictions. We begin by situate the emergence of national education systems and to characterize its foundations. Then we identify some of the paradoxes with which they were faced during its development not providing, especially from the second half of the twentieth century, the security promises and welfare. Contemporary public education is then characterized as a space of diversity forced to be rethought, specially when viewed in the light of democratic values, and because there are some crystallized school cultures that already proved to be inadequate

to deal with the diversity and inequality that characterize contemporary societies. Looking to social justice as the result of democratic participation, we argue that life in schools need to be organized in permanent dialogue with the families and local communities, involving all social groups and institutions interested in educational issues and creating conditions for everyone to be heard, respected, and to cooperate and participate freely and fully in school education of citizens committed to the practice of democracy.

Keywords: educational systems, school education, school culture, democratic education, social justice, curricular justice, education and democracy.

Pedro Patacho

Doutor em Educação pela Universidade da Corunha (Espanha). É Professor Adjunto no Instituto Superior de Ciências Educativas (Odivelas, Portugal) e investigador no Centro de Investigação do Instituto Superior de Ciências Educativas (CI-ISCE – Odivelas, Portugal) e no Centro de Recursos Pedagógicos da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto (CEREPE – Luanda, Angola). As suas principais áreas de investigação são o campo da investigação etnográfica em Educação e das políticas educativas e curriculares, em particular: educação e justiça social; participação democrática nas escolas; educação e activismo social; análise de políticas educativas.

E-mail: ppatacho@yahoo.com



Frederico Cavazzini & Manuel Ennes Ferreira

Desafios do ensino primário público em Angola: a perspectiva dos agentes educativos do Lobito ao Luena

Resumo

O presente estudo de caso comparativo pretende identificar os principais desafios ao nível do ensino primário público nas províncias angolanas de Benguela, Huambo, Bié e Moxico, outrora unidas pelo Caminho-de-Ferro de Benguela, mas cuja destruição durante a guerra civil poderá ter causado disparidades geográficas. Considerando os efeitos da longa guerra civil e as medidas introduzidas pela recente reforma educativa, o estudo procura avaliar se os desafios ao nível do acesso às escolas e qualidade do ensino são os mesmos ou se tendem a ser mais acentuados ao longo do Corredor do Lobito, consoante aumenta o afastamento aos centros de decisão económica e política, localizados no litoral do país. Através da visita a várias escolas do ensino primário em cada uma das províncias e da realização de entrevistas a diferentes intervenientes do sistema educativo, o estudo conclui que, embora possam existir importantes assimetrias regionais em vários indicadores de educação, as escolas das quatro províncias apresentam muitos dos mesmos desafios e que comprometem a qualidade do ensino primário no seu todo.

Palavras-chave: Ensino primário, qualidade do ensino, professores, reforma educativa.

Introdução

Desde que a guerra civil em Angola terminou com a assinatura do Memorando para a Paz, em Abril de 2002, o país tem sido alvo de acções substanciais em diversas áreas, particularmente nas infraestruturas e nas províncias. Apesar disso, Angola é hoje um país marcado por fortes contrastes e disparidades regionais, tanto mais acentuados quanto maior a distância aos centros de decisão económica e política, que se situam sobretudo no litoral, isto é, em Luanda e em Benguela. A forma como a guerra civil afectou o país foi bastante díspar, quer em termos de intensidade, quer em termos regionais, e essa diferenciação espacial do impacto da guerra estendeu-se igualmente ao sistema de ensino, nomeadamente ao ensino primário. Mas é evidente a necessidade de recursos humanos capazes de fazer erguer o país, o que exige um sistema formal de educação que funcione com normalidade e estabilidade, isto é, que as condições ligadas à existência de escolas, vias de acesso às mesmas e um corpo docente preparado garantam a inclusão dos alunos e a sua qualidade. Por outro lado, e encarando este sector numa perspectiva de longo-prazo, o edifício formativo implica que o ensino primário deva ser uma aposta consistente que preparará as futuras gerações a estarem capazes de absorverem os ensinamentos mais aprofundados e especializados que os níveis secundário e terciário transmitirão.

A guerra civil em Angola foi um factor marcante no dia-a-dia dos seus cidadãos. O ensino foi fortemente afectado quer do lado das infraestruturas físicas, quer da disponibilidade do

corpo docente, quer ainda do acesso dos alunos à Escola. Contudo, o seu impacto foi diferenciado em alguma medida quando comparamos as províncias ou centros urbanos relativamente às áreas rurais. Assim sendo, é pertinente efectuar um estudo entre diferentes províncias do litoral (Benguela), centro (Huambo e Bié) e Leste (Moxico) do país, no que concerne à qualidade do ensino primário.

A escolha das quatro províncias em estudo deve-se também ao facto de terem estado unidas pelo Caminho-de-Ferro de Benguela (CFB), no chamado Corredor do Lobito, cuja destruição durante a guerra deverá (poderá) ter condicionado o desenvolvimento do ensino primário nessas regiões de forma assimétrica e trazido distintos desafios. Mesmo depois da recente reabilitação dessa importante linha ferroviária, não é crível que a recuperação do atraso neste nível de ensino tenha sido atingido.

O interesse pela investigação deste tema tem a ver com a possibilidade de, conhecida a realidade, poder entrar pelo domínio normativo da política pública que é a educação no ensino primário, e por se constatar a existência de uma escassez de estudos nesta área em Angola. Contemplar não apenas o panorama nacional, do ponto de vista estatístico, muitas vezes desfocado da realidade, mas considerar as especificidades regionais através de dados qualitativos ricos em pormenores descritivos, é uma proposta deste artigo. Ao dar a conhecer os principais desafios do ensino primário público nas províncias do Corredor do Lobito, na perspectiva de diferentes agentes envolvidos no sistema educativo, é possível contribuir para o preenchimento de uma lacuna importante no

conhecimento científico: a reflexão crítica e qualitativa da reforma educativa no âmbito do ensino primário em Angola através de um olhar transversal do país do litoral ao Leste, com vista à melhoria da qualidade da educação no país. Finalmente, o enfoque incidirá sobre a escola pública que assegura mais de 90% do ensino primário no país e seguramente mais ainda, quando se centra a análise nas quatro províncias em estudo. Assim, o objectivo deste artigo (estudo de caso) consiste em identificar os principais desafios presentes nas escolas do ensino primário público das províncias angolanas de Benguela, Huambo, Bié e Moxico, utilizando entrevistas directas aos diversos *stakeholders* envolvidos (professores, directores de escolas, alunos, técnicos na administração pública e encarregados de educação). A hipótese subjacente consiste em considerar que os contragimentos no acesso e na qualidade do ensino primário público deverão aumentar ao longo das províncias atravessadas pelo CFB, quando nos afastamos do litoral urbano de Benguela e caminhamos para o interior Leste, mais rural e mais afectado pela guerra civil (sucessivamente Huambo, Bié e Moxico).

Educação em Angola: Problema, método e considerações teóricas

Neste artigo são apresentados dados primários recolhidos no trabalho de campo que decorreu durante o mês de Novembro de 2013¹. A constituição da amostra foi sempre intencional, “baseando-se em critérios pragmáti-

cos e teóricos em vez de critérios probabilísticos, buscando-se não a uniformidade mas as variações máximas” [Bravo & Eisman 1998: 254]. A grande vantagem de uma amostra intencional reside no facto de exigir menos recursos, justificada pelas condições no país e os apoios disponíveis; por outro lado, esta técnica de amostragem limita a generalização dos resultados do estudo [Lodico *et al.* 2006]. Nunca é demais lembrar que o paradigma interpretativo em que se insere um estudo de caso não tem por objectivo a verificação da prova com vista à generalização, mas sim a análise e a descoberta de singularidades num contexto específico, pelo que os resultados desta investigação dizem respeito apenas aos casos de estudo, não tendo sido extrapoladas conclusões ao nível nacional mas apenas pistas para investigações futuras.

Uma vez que a problemática desta investigação incide sobre os desafios do ensino primário **público** nas províncias do Corredor do Lobito, as escolas foram o objecto central da pesquisa qualitativa, já que reuniam em si os principais intervenientes no subsistema educativo primário que constituíram a amostra. Em cada província, a não-aleatoriedade da amostra de participantes foi conseguida através da visita a escolas urbanas e da periferia, referenciadas por contactos locais e pelas respectivas Direcções Provinciais de Educação (DPE). Foram visitadas, sobretudo, escolas públicas por serem as mais representativas do ensino primário nacional,

¹ O trabalho de campo levou um dos co-autores, Frederico Cavazzini, a deslocar-se às quatro mencionadas províncias e que serviu posteriormente para fundamentar a sua Tese de Doutoramento, *O acesso e a qualidade do ensino primário em Angola (2002-2012): estudo de caso das províncias de Benguela, Huambo, Bié e Moxico*.

nomeadamente nas províncias de estudo, embora também tenham sido visitadas algumas escolas privadas e comparticipadas.

Ao contrário das amostras probabilísticas presentes nos estudos de carácter quantitativo, nesta investigação o processo de amostragem foi dinâmico e sequencial, começando na província de Benguela e terminando na província do Moxico e a amostra foi sendo ajustada à medida que surgiam novas pistas de estudo e mediante as condições encontradas no terreno.

A acessibilidade foi um factor tido em conta no processo de identificação e visita às escolas que, sendo limitativo, não foi de exclusão. Procurou-se ter uma noção da realidade do ensino primário, não só em contexto urbano, mas também periférico e rural. Deste modo, as escolas que se encontravam localizadas em zonas afastadas do centro urbano obrigaram a recorrer, frequentemente, ao uso dos meios de transporte tradicionais no contexto angolano (*kupatas* e *candongueiros*). Contudo, em alguns casos, poderá ter havido enviesamento das escolas visitadas por parte das DPE das províncias de estudo, às quais foi solicitada colaboração na identificação das escolas.

As condições de acessibilidade e a acumulação repetitiva dos mesmos dados explicam por que razão a dimensão da amostra em cada província é diferente: se em Benguela e Huambo houve maior facilidade no acesso às escolas, já no Bié e no Moxico esse acesso foi mais difícil. Parte da informação recolhida em torno dos principais desafios do ensino primário não variava muito daquela que foi obtida nas províncias anteriores, pelo que não houve necessidade de obter uma

amostra com a mesma dimensão. Assim, o processo de amostragem ficou concluído quando se começou a constatar uma certa saturação da amostra, isto é, que se estava a chegar ao ponto a partir do qual os dados já não acrescentavam nada de novo à investigação.

Os dados qualitativos foram obtidos a partir de quarenta e sete entrevistas semiestruturadas realizadas a vários agentes do sistema educativo em vinte e seis escolas primárias e algumas instituições académicas, religiosas e do governo provincial. A participação no Fórum Provincial de Educação Para Todos no Huambo (FP-EPT) permitiu um contacto adicional com vários professores da província. Durante o processo de investigação, procurou-se sempre “proteger a identidade dos investigados”, bem como “assegurar a confidencialidade da informação que fornecem” [Lima 2006: 145] para que esta (a informação recolhida) não pudesse “causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo” [Bogdan & Biklen 1994: 77]. Como os participantes, na sua maioria, não se sentiram confortáveis com a gravação da conversa, as entrevistas foram anotadas e, de forma a proteger a confidencialidade das respostas e impossibilitar a identificação dos estabelecimentos escolares, atribuiu-se a cada escola um código alfanumérico que combina o nome da província com o número concedido à escola: por exemplo B1 (Benguela), H1 (Huambo), Bi1 (Bié) e M1 (Moxico).

O objecto central da investigação implicou uma reflexão sobre o conceito de qualidade da educação. Trata-se de um conceito difícil de definir e, por isso, difícil de medir. A OCDE começou por observar que o conceito de quali-

dade era frequentemente reduzido ao nível dos resultados cognitivos [Mitter & Schäfer 1991: 44]. Alguns autores sugerem que os resultados atingidos pelos alunos, a taxa de repetição e a taxa de promoção são os principais indicadores de qualidade [Wolff *et al.* 1994: 17], enquanto outros preferem associar a qualidade da educação à qualidade da escola [Gannicott & Throsby 1992: 225] e, dada a relação entre educação e desenvolvimento, considerar que o acto educativo deve ser visto “como investimento para o desenvolvimento” [Zau 2009: 465]. Bergmann [1996: 586], por seu turno, entende que a definição de qualidade deve ter em consideração a natureza sistémica do sistema educativo, ou seja, os diferentes componentes da função de produção (recursos, processos e resultados) e que a qualidade da educação depende da qualidade desses componentes.

Apesar das diferentes percepções, parece ser consensual que uma educação primária de qualidade pode ser entendida como o processo através do qual professores qualificados utilizam as técnicas e os recursos pedagógicos adequados para ensinar os conteúdos curriculares, de forma eficaz e inclusiva, a crianças saudáveis, bem nutridas e aptas a participar e aprender, num ambiente escolar seguro e que permita o desenvolvimento pleno da personalidade e da cidadania [UNICEF 2000: 4].

O nível de acesso e de eficiência interna do sistema (taxas de aprovação, reprovação e abandono) são, também, considerados parte integrante da qualidade do ensino, já que a análise da qualidade dos recursos e dos processos educativos permite compreender a qualidade do siste-

ma no seu todo. Contudo, o acesso deve ser mais do que a matrícula e é importante garantir que as crianças não se limitam a frequentar o ensino primário, mas que o completam. Porém, se houver acesso universal sem qualidade significa que apenas está a ser oferecida escolaridade e não a aprendizagem que inclua a aquisição de conhecimentos, aptidões e valores para a vida. E se houver qualidade sem acesso universal significa que o ensino é positivo, mas está disponível apenas para alguns.

Em suma, se a estratégia educativa não for acompanhada por um enfoque na qualidade, mais escolaridade não irá traduzir-se em melhores resultados de aprendizagem individuais e, conseqüentemente, não irá ter impacto no crescimento económico [Kenny 2010; Hanushek & Wößmann 2007, 2010].

Reforma educativa em Angola: que implicações?

Com o aproximar do fim de uma longa guerra civil que, mais que destruir, foi uma guerra para matar [Carvalho 2002: 25], o sistema educativo angolano caracterizava-se por um corpo docente reduzido e pouco qualificado, fraca cobertura, taxas de reprovação superiores a 35% e taxas de abandono escolar acima de 30% [Governo de Angola 2001a: 71]. Foi neste contexto que foi aprovado um novo Estatuto Orgânico para o Ministério da Educação [Governo de Angola 2000] e promulgada a nova Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) [Governo de Angola 2001b]. A LBSE definiu os princípios orientadores da segunda reforma educativa que começou a ser preparada em 2002 e foi sendo implementada gradualmente

entre 2004 e 2011, visando expandir a rede escolar, melhorar a qualidade do ensino e reforçar a eficácia e equidade do sistema de educação [Governo de Angola 2010: 5].

A segunda reforma educativa era vista como uma oportunidade para a consolidação da paz, crescimento económico e desenvolvimento humano em Angola, mas dada a sua natureza abrangente e a falta de recursos financeiros para realizar todas as actividades necessárias à transição para o novo sistema educativo, foi aprovado um Plano de Implementação Progressivo [Governo de Angola 2005a] já que, segundo o Ministério da Educação, “quanto mais rápido se pretende avançar, mais recursos financeiros são necessários” [Governo de Angola 2009: 10].

Para assegurar o direito à educação previsto na LBSE, foi adoptada a Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação [Governo de Angola 2001a] que estabeleceu três fases de actuação sobre o ensino em Angola, entre 2001 e 2015: a Fase de Emergência (2001-2002), com vista a aliviar, de forma rápida, as necessidades mais imediatas, nomeadamente através da construção e apetrechamento de novas escolas, fornecimento de materiais escolares e recrutamento de professores; a Fase de Aplicação dos Fundamentos do Novo Sistema (2002-2006) e que se prendia com a adopção da LBSE em função dos desafios nacionais e das necessidades educativas das populações de cada uma das províncias; e a Fase de Consolidação e Alargamento do Sistema Educativo (2006-2015), com o objectivo de atingir uma taxa real de escolarização nacional de 100% em 2015, de promover a valorização dos recur-

sos materiais e humanos no processo de reconstrução nacional e de difundir o uso das línguas nacionais no ensino [Governo de Angola 2001a: 44-46].

Actualmente, o sistema educativo está estruturado em três níveis de educação: primário, secundário e superior. O ensino primário, em particular, compreende agora um período obrigatório de seis anos (da 1.ª à 6.ª classe), em vez dos quatro anos de escolaridade obrigatória do sistema de ensino anterior, e oferece um subsistema de ensino geral que inclui a educação regular (para crianças a partir dos 6 anos) e o subsistema de educação de adultos, composto pela alfabetização e pós-alfabetização (a partir dos 15 anos).

No plano curricular, a LBSE determina no Artigo 18.º que o ensino primário tem como objectivo “desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão”, “aperfeiçoar hábitos e atitudes tendentes à socialização”, “proporcionar conhecimentos e capacidades de desenvolvimento das faculdades mentais”, “estimular o espírito estético com vista ao desenvolvimento da criação artística” e “garantir a prática sistemática de educação física e de actividades gimnodesportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras” [Governo de Angola 2001b].

A persecução destes objectivos deverá permitir que os alunos, à saída da 6.ª classe, tenham desenvolvido um conjunto de conhecimentos e capacidades a nível do saber (comunicação e expressão oral e escrita, capacidade de estudo, memorização e raciocínio, familiaridade com o meio natural e social circundante, entre outros), a nível do saber-fazer (aplicação das capacidades adquiridas a novas situações) e

a nível do ser (cumprimento de regras e normas de conduta e respeito pela realidade cultural angolana, pelo meio ambiente, pela saúde e pela higiene) [Governo de Angola 2003: 8-9].

No novo sistema de educação, os programas de ensino passam a ser uniformes para todas as disciplinas nos diferentes subsistemas e, em teoria, existe cobertura total de manuais escolares no ensino obrigatório, sendo distribuídos gratuitamente pelo governo. O português continua a ser a língua de ensino, mas algumas línguas nacionais começaram a ser introduzidas a título experimental no ensino primário e nos magistérios primários.

O anterior modelo de avaliação pautava-se pela avaliação sumativa e por um excesso de provas que, no entender do Ministério da Educação, tornava a experiência das crianças na escola primária num processo de interiorização de “sucessivos fracassos que os convencerão de que não são capazes de serem bem-sucedidos no futuro” [Governo de Angola 2003: 10-11]. As novas concepções para a avaliação das aprendizagens primam pela avaliação processual, com uma redução do número de provas realizadas, e introduzem classes de transição automática no ensino primário, que passa a estar estruturado em três ciclos de aprendizagem (de dois anos cada) onde a classe inicial de cada ciclo é de transição automática e a classe terminal de cada ciclo é de transição condicionada aos resultados.

Na realidade, a opção educativa da introdução de classes de transição não se deve apenas à preocupação do governo em evitar “traumas” de fracasso escolar logo a partir do ensino primário, mas também à necessidade de fazer fluir o elevado número

de alunos mais velhos, matriculados no ensino primário devido à entrada tardia ou à elevada taxa de reprovação, e que bloqueiam a entrada das crianças em idade oficial e impedem o cumprimento do objectivo de acesso universal ao ensino obrigatório, ainda que isso signifique que possam chegar à 6.ª classe alunos com sérias dificuldades ao nível da escrita, leitura e compreensão. Mais ainda, a política de redução de turmas para 35 alunos não é compatível com elevadas taxas de repetição, o que também explica a opção pelas classes de transição automática.

Naturalmente, estas medidas podem comprometer a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, ainda que o acesso universal seja alcançado. Como estratégia preventiva, o Ministério da Educação apostou na já referida redução da dimensão das turmas e na adopção do regime de monodocência da 1.ª à 6.ª classe, entendendo que a aposta na avaliação contínua, em turmas de menor dimensão, permitirá um melhor e mais individualizado acompanhamento dos alunos, sempre pelo mesmo professor.

Ver-se-á mais à frente se, de facto, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem foi salvaguardada, nomeadamente se professores e alunos recebem os materiais didácticos necessários, se as turmas cumprem os requisitos numéricos recomendados, se os professores do ensino primário estão preparados para leccionar mais dois anos (5.ª classe e 6.ª classe) em regime de monodocência e como todas estas inovações se reflectem hoje na qualidade do ensino primário das províncias de estudo, na opinião dos vários agentes do sistema educativo.

Estará a qualidade do ensino primário assegurada ou haverá ainda um longo caminho a percorrer?

Com a aprovação da LBSE em 2001, assistiu-se a uma forte expansão da capacidade de admissão de novos alunos no ensino primário através da construção/reabilitação de várias escolas e do recrutamento em massa de professores, embora não na mesma proporção por todo o território angolano.

Ainda assim, uma grande percentagem de crianças continua fora do ensino primário devido à entrada tardia, ao abandono precoce da escola ou ao não cumprimento dos requisitos necessários para a realização da matrícula. A respeito deste tema, obtiveram-se as seguintes observações:

"Nesta escola todas as crianças têm que ter documento de identificação para fazer a matrícula. Os pais das crianças que não têm cédula assumem o compromisso de que vão regularizar a situação durante o ano escolar. Na verdade, a cédula é gratuita por isso só mesmo por desleixo dos pais é que uma criança não se matricula." [Professor da escola B1]

"Apesar de o bilhete de identidade e certidão de nascimento serem documentos obrigatórios, há pais descuidados ou crianças que só vivem com tios e não foram registadas. Mas acabamos por ser tolerantes pois as filas para obter esses documentos são muito grandes e muitos pais acabam por desistir." [Subdirector da escola B10]

No Huambo, por exemplo, alguns agentes educativos chamaram a atenção para o problema da falsificação dos documentos exigidos no acto da

matrícula e que tendem a ocorrer com mais frequência quanto mais tardia é a entrada na escola:

"Muitos encarregados [de educação] falsificam dados e dizem que os filhos têm 8 anos, mas nós vemos que são grandes." [Director da escola H2]

Por outro lado, a reprovação de classe nem sempre atinge os alunos mais fracos, mas sim os mais vulneráveis, afectando a sua auto-estima, motivação e perspectivas de maior escolarização, pois a reprovação é, frequentemente, encarada como um sinal de incapacidade para os estudos. Nas províncias do Corredor do Lobito, a reprovação não foi considerada um constrangimento do sistema e as desistências são encaradas como transferências para outras escolas:

"Aqui e nas escolas situadas no centro, [o abandono] é baixo. O que acontece mais são transferências de uma escola para outra quando os pais mudam de residência." [Director da escola B1]

"O abandono escolar é baixo, mas dos 1037 alunos matriculados este ano, houve cerca de 200 desistências. Essas desistências devem-se sobretudo à mudança da área de residência ou mudança para uma escola que ofereça merenda escolar." [Director da escola H7]

Apesar dos entrevistados estarem satisfeitos com as taxas de aproveitamento no ensino primário, sabe-se que, em parte, tal facto resulta da introdução de classes de promoção automática. Uma vez que o desperdício ocorrido nessas classes se deve somente às desistências dos alunos, combater o abandono escolar continua a ser um desafio relevante e que

não deve ser ignorado. A razão pela qual persiste esta ineficiência do sistema prende-se com o facto de as famílias suportarem vários custos com a colocação dos seus filhos na escola, apesar de o ensino primário ser, oficialmente, gratuito. Além do uniforme escolar e, em alguns casos, livros e material escolar básico, as famílias são muitas vezes chamadas a contribuir informalmente para custear pequenas reparações, materiais escolares ou despesas correntes da escola, como limpeza e segurança.

A aprendizagem pode ocorrer em qualquer lugar, mas os melhores resultados tendem a verificar-se em ambientes adequados, não só para os alunos, mas também para os professores, ou seja, em escolas bem equipadas, com uma infra-estrutura adequada e segura, e localizadas próximo das comunidades.

Nas quatro províncias de estudo foram encontradas *escolas em bom* e em *mau estado de conservação*, sendo que à medida que se avançava para o Leste, as carências, quer a nível da construção, quer a nível do mobiliário escolar, eram cada vez mais visíveis. Todas os entrevistados das escolas visitadas em Benguela confirmaram a existência de água e luz (com excepção da escola primária B6), ou de sanitários (com excepção da escola primária B7 e B10).

No Huambo, o director da escola H1 referiu que existia um gerador eléctrico, mas que falhava frequentemente, e que havia necessidade de adquirir uma electrobomba para retirar a água em condições. Na escola H4 existia um tanque e uma cacimba onde a água era guardada, ao contrário da escola H7 que não tinha qualquer forma de acesso a água, levando ao encerra-

mento da única casa de banho para os mais de 1000 alunos matriculados.

No Bié e Moxico, o abastecimento de água e a falta de iluminação foram constrangimentos identificados na maioria das escolas visitadas, além da falta de áreas para a prática de educação física ou de bibliotecas. Em comparação com Benguela e Huambo, as escolas mais recentes ou reabilitadas das duas províncias mais a Leste do Corredor do Lobito apresentavam piores condições para um ambiente de aprendizagem seguro e de qualidade. De facto, o “boom” da rede escolar tem criado oportunidades para a distorção à custa da baixa qualidade das construções e de um aproveitamento dos recursos públicos para enriquecimento de elites locais:

“Há muitas escolas novas já a cair e isso tem que ver com o empreiteiro, que recebe cerca de dois terços do valor do projecto. A escola é construída com base na terça parte do valor cabimentado, mas, por atrasos, mau planeamento ou falta de qualificação da mão de obra, fica inacabada. E para acabar há duas hipóteses: são feitos pequenos ‘remendos’ ou então é a própria escola a terminar a obra. Muitas destas empresas de construção pertencem a pessoas ligadas ao governo local, portanto o que acontece é que não há responsabilização pois as entidades fiscalizadoras são também as que executam os projectos.” [Sacerdotes]

As entrevistas realizadas nas escolas primárias das quatro províncias sugerem que são as escolas localizadas em meios menos desenvolvidos que enfrentam as maiores dificuldades de funcionamento e onde existe maior desinteresse dos encarregados de

educação, pois a escassez de recursos financeiros, tendencialmente maior nos meios rurais ou da periferia urbana, impossibilita a recolha de contributos essenciais para a realização de pequenas melhorias na infra-estrutura e na aquisição dos materiais escolares em falta.

A *merenda escolar* é outro importante indicador da qualidade do ambiente de aprendizagem, existindo consenso internacional de que o seu papel é, também, transversal a outras áreas, nomeadamente como incentivo à procura escolar, na redução da taxa de repetição e na qualidade das aprendizagens (crianças bem alimentadas tendem a ter maior atenção nas aulas e a alcançar melhores resultados). O programa da merenda escolar assume especial importância no contexto de pobreza e insegurança alimentar que afecta grande parte do país, em especial nos meios rurais.

As entrevistas sugerem que existe uma prioridade na implementação da merenda escolar nas províncias mais afastadas do litoral e, dentro destas, nos municípios rurais, sobretudo no Moxico. Porém, muitas escolas elegíveis ainda não têm implementado este programa e na maioria daquelas onde ele funciona, deve-se à acção de organizações não-governamentais (ONG):

"Temos merenda escolar através de uma ONG que fornece papas aos alunos e, com isso, temos trazido mais crianças para a escola." [Director da escola B4]

"As escolas que oferecem merenda escolar têm um nível de assiduidade muito maior porque as crianças vão lá comer. O problema é que o programa não está a funcionar em

todas as escolas nem nas províncias da mesma maneira." [Docente da Universidade B1]

"Tivemos merenda escolar até 2009. A DPE diz que são muitas as escolas a precisar e que a prioridade são as escolas da aldeia por isso agora não temos. Desde então, fizemos uma campanha de sensibilização aos pais para prepararem um lanche, seja um sumo ou bolachas." [Director da escola H2]

"Já tivemos [merenda escolar], mas depois usaram a desculpa que sendo esta uma escola no centro, os encarregados de educação podem fornecer o lanche," [Subdirector da escola H3]

"A introdução da merenda escolar este ano [pela ONG People in Need] vai fazer com que muitos alunos da comunidade e arredores procurem a nossa escola. A merenda é feita à base de produtos locais, como o funje, ao contrário da merenda do Estado que é composta por um sumo e bolachas, e não alimenta tão bem os alunos como uma refeição quente." [Director da escola B1]

"Aqui a merenda escolar é assegurada pelo governo em conjunto com organismos privados. Recebemos leite, açúcar, arroz, funje, mas como não temos cantina, improvisamos." [Director da escola M2]

A dimensão das turmas e o número de alunos por professor são outras variáveis consideradas na avaliação do ambiente de aprendizagem, embora não exista ainda consenso quanto à relação entre estas variáveis e o nível de desempenho escolar. A este respeito, eis as principais observações pelos entrevistados:

"O bairro está a crescer e por isso temos tido turmas maiores, algumas com 45 alunos. Também temos falta de salas de aula e, por isso, algumas funcionam lá fora, debaixo das árvores." [Professor da escola B3]

"Tínhamos turmas ao relento, mas depois das obras, a DPE disse que tínhamos que acabar com isso, que não ficava bem para a escola. Isso fez com que tivéssemos que aumentar a dimensão das turmas para 40 e 50 alunos. Apenas quatro turmas da iniciação continuam a funcionar ao ar livre." [Subdirector da escola H3]

"Como as turmas são muito grandes, as aulas são mais uma 'brincadeira' porque é difícil para o professor manter a atenção dos alunos." [Director da escola Bi1]

"Tem havido muita construção, mas é preciso abrir mais salas de aula. Temos turmas com 50, 60 crianças, e ainda muitas escolas com classes ao ar livre." [Director da escola Bi2]

A disponibilidade de meios para o processo de ensino-aprendizagem é fundamental num ensino de qualidade. De uma forma geral, os agentes educativos reconheceram que os materiais essenciais nem sempre são distribuídos em quantidade suficiente, embora a situação actual esteja bastante melhor que no passado recente. Problemas de comunicação com as repartições de educação locais ou fraco planeamento das necessidades para o ano lectivo seguinte levam a roturas de stock, que acabam por ser colmatadas com recurso a contribuições dos encarregados de educação:

"Sempre falta algum material, mas vamos conseguindo resolver. Nos municípios mais longe os problemas são maiores e os pedidos demoram mais tempo a ser atendidos." [Director da escola Bi2]

"Temos mais problemas com os materiais escolares. O giz não pega, o quadro está velho, faltam cadernos. Por isso, reunimos com os pais e pedimos 100 kwanzas de 3 em 3 meses. Os pais têm colaborado bem, entendem a situação e costumam vir às reuniões de pais." [Director da escola M1]

Em várias escolas visitadas, foi destacado o facto de, agora, os manuais escolares serem entregues a tempo do início do ano lectivo e em quantidade suficiente. Porém, ainda existem escolas que se vêem obrigadas a distribuir o mesmo livro por vários alunos, ou a esperar que os pais os adquiram no mercado informal. O "negócio dos manuais escolares" é uma realidade transversal ao país e consiste no desvio e comercialização de livros escolares nos mercados de rua, a preços especulativos, com vista a satisfazer a procura de livros gratuitos que não chegam às escolas. Apesar da objecção do governo em relação a estas práticas, consideradas ilegais (visto que a sua distribuição deveria ser gratuita a todos os alunos do ensino primário), a comercialização destes materiais existe e continua a ser a forma encontrada por alguns pais para ultrapassar a falta de livros:

"Apenas na 6.ª classe faltam alguns materiais. Os pais recorrem ao mercado, mas, às vezes, nem lá." [Subdirector da escola B10]

"Faltam manuais na 4.^a, 5.^a e 6.^a classe, mas, pelo menos, o mercado [informal] não falha!" [Director da escola M₂]

Por último, procurou-se aferir o nível de satisfação dos professores. As entrevistas realizadas nas quatro províncias de estudo revelaram algum descontentamento da classe docente, não só com o valor dos salários, mas com a demora do processo de reconversão dos salários para aqueles que, entretanto, investiram na sua qualificação. Em contrapartida, grande parte dos professores mostrou-se satisfeito com a celeridade do pagamento dado que até recentemente os salários eram, muitas vezes, pagos com atraso:

"Não estou nada satisfeito com o meu salário! Por causa da burocracia, recebo um vencimento abaixo do que deveria estar a receber porque sou técnico superior, mas recebo como técnico médio." [Professor da escola B₁]

"Todos os dias 22 de cada mês os salários são pagos. Antigamente não era assim, mas agora mudou." [Director da escola B₄]

"Alguns [professores] estão a receber abaixo do seu escalão e não puderam ainda ser promovidos porque há quotas. O problema é que esse aumento de professores qualificados criou pressão a nível do orçamento e existe alguma dificuldade em fazer corresponder logo essa subida de categoria do professor ao salário." [Director da escola H₁]

"Temos muitos professores estudantes, alguns que já acabaram o ensino médio e ainda recebem abaixo da categoria. Têm que concorrer de novo, mas é demorado e muitos professo-

res têm medo que sejam apagados os anos de experiência que já fizeram." [Director da escola M₂]

Os salários são um aspecto importante, mas não o único, da motivação dos professores. Outro elemento relevante é o processo de distribuição pelas escolas e a existência de incentivos para aqueles que são colocados em áreas mais remotas. Com base nos testemunhos recolhidos, a *colocação de professores* em escolas dos meios rurais e da periferia urbana continua a ser um grande desafio:

"Ainda faltam professores para as zonas mais afastadas do centro. Deveria ser dado um subsídio de deslocação ou outros incentivos, senão ninguém vai querer ir para lá. Benguela e Lobito continuam a ser uma espécie de viveiro de onde são enviados quadros para o interior da província." [Director da escola B₁]

"Nas escolas mais afastadas, muitas vezes é fechada uma sala de aula para criar quarto para os professores." [Subdirector da escola H₄]

"É preciso aplicar o subsídio de periferia e residência a professores de fora para combater a falta de docentes nas áreas onde mais são precisos." [FP-EPT no Huambo]

O uso das línguas nacionais, previsto na nova reforma educativa, ainda só está presente num conjunto reduzido de escolas, mas, com base nas entrevistas realizadas, parece constituir mais um obstáculo para professores e alunos do que um factor de inclusão e preservação das culturas autóctones. Por um lado, existem professores que não estão preparados para ensinar na língua falada na região ou não possuem materiais de ensino nesse

idioma. Por outro lado, existem muitos pais que se recusam a ensinar aos filhos línguas que consideram não serem vantajosas para o seu futuro, preferindo que estes dominem desde cedo a língua oficialmente utilizada pela administração pública, conforme se pode verificar nos testemunhos recolhidos:

"Agora estamos na fase de experimentação para ver os resultados, não só para o professor, mas também para a criança. Aqui, o pai e a mãe falam português e não têm tempo para ensinar a língua nacional, mas a língua portuguesa a criança aprende com eles. No interior é diferente, a criança não fala português, fala língua nacional e o professor tem que fazer o inverso. Agora o professor que vem da cidade e não fala língua nacional, vai dar-se mal porque a criança não fala português." [Director da escola B₄]

"Os manuais feitos em língua nacional estão mal feitos e têm pouca 'leitura', isto é, contos e histórias." [Sacerdotes do Moxico]

Uma das principais medidas da nova reforma educativa foi o alargamento da *monodocência* de 4 para 6 anos. Contudo, do lado dos professores, esta nova modalidade constitui um desafio, pois se muitos não possuem as qualificações exigidas para o ensino das quatro primeiras classes, as dificuldades são maiores nas duas classes seguintes:

"A adaptação dos professores à monodocência no ensino primário foi feita de improviso. Isso criou e ainda cria constrangimentos." [Director da escola B₁]

"Os professores não estão capacitados para dar um bom acompanhamen-

to a tantos alunos por mais dois anos." (Director da escola B₂)

"As maiores dificuldades são no Português e Matemática e, em parte, por culpa dos professores que não estão suficientemente capacitados, especialmente com o alargamento da monodocência. É importante organizar mais seminários de capacitação para os professores, sobretudo nessas áreas." [Director da escola M₂]

Por último, procurou-se conhecer as principais *dificuldades sentidas na sala de aula*, à luz dos métodos de ensino utilizados e da introdução de classes de promoção automática. Os testemunhos prestados revelam sérios desafios à qualidade do ensino nas quatro províncias de estudo, sobretudo na Língua Portuguesa e na Matemática, conforme pode ser constatado em seguida:

"Os alunos têm mais dificuldades na Matemática e Língua Portuguesa. Nas classes de transição automática nós falamos com os encarregados e se notamos que a criança não aprende, ela reprova." [Director da escola B₄]

"As crianças não são estimuladas a pensar, é tudo decorado, até as coisas mais simples, coisas que já fizeram, esquecem-se de como se faz, e uma pessoa tem que explicar e repetir tudo outra vez. E isso remete para o ensino básico, que foi todo à base de cópias e ditados." [Membro de ONG da escola B₈]

"Temos pais que são mais acessíveis e aceitam que o educando repita a classe, mas outros preferem que ele passe de classe, mesmo que vá encontrar dificuldades mais à frente." [Chefe de Secretaria da escola H₆]

"Há alunos que chegam mal preparados de outras escolas e para os

quais a transição automática pode ser prejudicial mais tarde." [Director da escola B1]

"As promoções automáticas são obrigatórias, mas nem sempre cumprimos. Preferimos conversar com os pais e tentar que o menino repita [a classe] pois a transição deve ser digna. Os próprios meninos sentem que não estão preparados, mas há pais que não aceitam e pedem transferência para outra escola." [Director da escola M3]

Conclusões

A partir dos dados obtidos nas entrevistas realizadas aos agentes educativos do Lobito (Benguela) ao Luena (Moxico), verifica-se que, do ponto de vista qualitativo, não obstante as eventuais diferenças em termos de indicadores estatísticos, são mais evidentes os pontos de convergência entre as quatro províncias que os elementos que as afastam no que diz respeito aos desafios existentes no ensino primário.

De um modo geral, o acesso não é ainda universal e é condicionado por factores como a entrada tardia no sistema, a falta de salas de aula, a carência económica das famílias, ou tão simplesmente a ausência de documentação.

A reprovação não é considerada um constrangimento do sistema, sendo as desistências assumidas como transferências para outras escolas, e não como abandono escolar. No entanto, o desperdício ocorrido nas classes de promoção automática deve-se, sobretudo, às desistências dos alunos, pelo que ignorar as origens culturais e económicas deste flagelo é sustentar esta ineficiência.

Apesar de terem sido visitadas escolas em bom e mau estado de conservação nas quatro províncias de estudo, verificou-se que, do Lobito ao Luena, os desafios ao nível da construção, do mobiliário escolar e do fornecimento de água e electricidade, eram tendencialmente mais expressivos. O maior afastamento em relação aos centros de decisão económica e política, situados no litoral do país, e a própria geografia da guerra civil, mais intensa e arrasadora nas províncias do Huambo e Bié, eram os pressupostos assumidos nesta investigação. No entanto, o aproveitamento dos recursos públicos destinados à construção e reabilitação de escolas por parte de algumas elites locais, com prejuízo da qualidade da rede escolar, foi também apontado por alguns entrevistados como possível causa para esse agravamento, sobretudo nas províncias mais a Leste, que só recentemente viram a sua oferta escolar expandir-se de forma mais significativa.

De igual modo, também é nas províncias mais a Leste do Corredor do Lobito que parece existir maior cobertura do programa da merenda escolar. Apesar de reconhecidos os constrangimentos financeiros do Ministério da Educação em assegurar a distribuição da merenda em todas as escolas primárias (o programa custa anualmente 50 milhões de dólares americanos), não devem ser as famílias a substituir-se ao Estado e ao seu dever social em assegurar o exercício do direito universal à educação, tendo em conta o contexto de vulnerabilidade socioeconómica que existe nas províncias estudadas. Reconhecendo-se o impacto positivo que este programa produz na captação de alunos e no aproveita-

mento escolar, conclui-se que os elevados desafios ao nível do acesso nas províncias do Bié e Moxico, segundo apontam os dados oficiais, se devem ainda à insuficiência de escolas para a procura existente.

Não é, por isso, surpreendente que vários agentes educativos tenham apontado como constrangimento a elevada dimensão das turmas, frequentemente superior ao recomendado pelo Ministério da Educação, e o recurso a anexos improvisados, varandas ou árvores para colmatar a falta de salas de aula. No entanto, a disponibilidade de meios para o processo de ensino-aprendizagem, entre eles os materiais e manuais escolares, parece ser um desafio superado em quase todas as escolas visitadas, embora exista ainda margem para melhoramento, nomeadamente no que diz respeito à desigualdade causada pelo desvio e comercialização de manuais de distribuição gratuita.

A insatisfação dos professores com o valor dos salários e a demora no processo de reajuste dos mesmos às qualificações obtidas, é transversal às quatro províncias de estudo. Contudo, também é reconhecido o esforço do governo em assegurar que os salários sejam, agora, pagos atempadamente. Em relação às medidas introduzidas pela reforma educativa, conclui-se que o uso das línguas nacionais parece constituir mais um obstáculo para professores e alunos que um factor de preservação cultural. O alargamento da monodocência foi considerado demasiado rápido e trouxe sérios desafios a uma massa crítica de docentes pouco qualificados.

Com base na informação recolhida, e em resposta à problemática analisa-

da neste artigo, a qualidade do ensino primário ainda não está assegurada nas quatro províncias do Corredor do Lobito, em parte porque o enfoque tem sido, sobretudo, ao nível do acesso. No entanto, alguns dos aspectos positivos que foram referidos mostram também que o caminho a percorrer não é, necessariamente, longo, desde que o Estado se comprometa a assegurar uma oferta educativa de qualidade, através de um corpo docente mais qualificado (e motivado), e da construção de escolas funcionais junto das comunidades, com capacidade de atrair crianças para o processo de aprendizagem através de incentivos eficazes como o programa de merenda escolar. É no reconhecimento do direito ao ensino, inscrito na Constituição de Angola como um direito ao alcance de todos, e da relação inequívoca entre educação e desenvolvimento que assentam os principais argumentos da necessidade de se considerar como prioritária a Educação, enquanto política pública, visando a igualdade e a melhoria contínua da qualidade.

Referências bibliográficas

- BERGMANN, Herbert
1996: "Quality of education and the demand for education: Evidence from developing countries", *International Review of Education*, vol. 42 (6), pp. 581-604
- BOGDAN, Robert & Sari BIKLEN
1994: *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto: Porto Editora
- BRAVO, Maria Pilar & Leonor EISMAN
1998: *Investigación Educativa*, 3.^a edição, Sevilha: Ediciones Alfar

CARVALHO, Paulo de
2002: *Angola. Quanto tempo falta para amanhã? Reflexões sobre as crises política, económica e social*, Oeiras: Celta

GANNICOTT, Ken & Charles David THROSBY
1992: "Educational Quality in Economic Development: Ten Propositions and an Application to the South Pacific". *International Review of Education*, 38 (1), pp. 223-239

GOVERNO DE ANGOLA
2000: "Decreto-Lei n.º 6/00, de 9 de Junho (Estatuto Orgânico do Ministério da Educação)", *Diário da República*, n.º 23, I série, de 9 de Junho, Luanda: Imprensa Nacional
2001a: *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação*, Luanda: Ministério da Educação
2001b: "Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro (Lei de Bases do Sistema de Educação)", *Diário da República*, n.º 65, I série, de 31 de Dezembro, Luanda: Imprensa Nacional
2003: *Caracterização Global do Contexto Angolano e Respectivo Sistema Educativo*, Luanda: INIDE

2005a: "Decreto n.º 2/05, de 14 de Janeiro (Plano de Implementação Progressivo do Novo Sistema de Educação)", *Diário da República*, n.º 6, I Série, de 14 de Janeiro, Luanda: Imprensa Nacional
2005b: *Manual de Apoio ao Sistema de Avaliação das Aprendizagens para o Ensino Primário*, Luanda: INIDE
2009: *Informação Sobre a Implementação do Novo Sistema de Educação. Reforma Educativa do Ensino Primário e Secundário*, Luanda: INIDE
2010: *Relatório da fase de experimentação do Ensino Primário e do 1º Ciclo do Ensino Secundário*, Luanda: Ministério da Educação

HANUSHEK, Eric & Ludger WÖßMANN
2007: *Education Quality and Economic Growth*, Washington, DC: Banco Mundial.

2010: "The Economics of International Differences in Educational Achievement", *IZA Discussion Paper 4925*, Bona: IZA

KENNY, Charles
2010: "Learning about Schools in Development", *CGD Working Paper 236*, Washington, DC: Centre for Global Development

LIMA, Jorge Ávila
2006: "Ética na investigação", in J.A. Lima & J.A. Pacheco (org) *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 127-159

LODICO, Marguerite; Dean SPAULDING & Katherine VOEGTLE
2006: *Methods in Educational Research: From Theory to Practice*, São Francisco: John Wiley & Sons

MITTER, Wolfgang & Ulrich SCHÄFER
1991: *Schulen und Qualität – ein internationaler OECD-Bericht*, Francoforte: Peter Lang Verlag

UNICEF
2000: *Defining Quality in Education*, Nova Iorque: UNICEF

WOLFF, Laurence; Ernesto SCHIEFELBEIN & Jorge VALENZUELA
1994: *Mejoramiento de la calidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe. Hacia el siglo XXI*, Washington, DC: Banco Mundial

ZAU, Filipe
2009: *Educação em Angola. Novos trilhos para o desenvolvimento*, Luanda: Movilivros

Title: Challenges of public primary education in Angola: educational providers' outlook from Lobito to Luena

Abstract

This comparative case study aims to analyze the main challenges regarding public primary education in the Angolan provinces of Benguela, Huambo, Bié and Moxico. The destruction of the Benguela Railway during the civil war, that once connected these provinces, could have caused geographical disparities in the provision of education. Considering the effects of the long civil war and the measures implemented by the recent education reform, the study strives to assess if the challenges in terms of access to schools and quality of education are the same or tend to aggravate along the Lobito Corridor, as the distance to the gravity centres of economic and political decision located in the country's coast increases. Upon the visit to several primary schools in each province and the conduction of interviews to different players in the education system, the study concludes that, while there might be important regional disparities in several education indicators, schools in all four provinces share many similar challenges which compromise the overall quality of primary education.

Key words: Education reform, primary education, quality of education, teachers.

Frederico Cavazzini

Gestor na Universidade NOVA de Lisboa. Doutor em Estudos de Desenvolvimento pelo ISEG. Tem experiência como consultor em pro-

jectos na área da educação, ciência e tecnologia em Angola, Senegal, Burundi, Ruanda e Quênia para organizações como o Banco Mundial e a Global Knowledge Initiative. As suas áreas de interesse são a economia da educação, cooperação internacional e o combate à corrupção. Co-autor de *A regional exploration of pathways toward harmonization of math & science curriculum in the East African Community* (Washington DC, 2011) e *Fighting corruption with strategy* (New York, 2016).

E-mail: fcavazzini@.pt

Manuel Ennes Ferreira

Economista. Doutor em Economia pelo ISEG. É Professor do Departamento de Economia do ISEG/UL. Foi Visiting Senior Member (St. Peter's College, Oxford University) e Visiting Professor (King's College London (Camoës Institute)). Foi Director Académico do CEIC da Universidade Católica de Angola. Tem sido consultor de organizações internacionais em projectos em África. Tem 6 livros publicados, capítulos em diversas obras e artigos em várias revistas académicas como African Affairs, Defence and Peace Economics, European Journal of Development Research, The Economics of Peace and Security Journal, Scientometrics, Physica A, Politique Africaine, Lusotopie, Studia Africana, Análise Social, etc. Integra diversos conselhos editoriais de revistas académicas.

E-mail: mfereira@iseg.ulisboa.pt



Manuel Carlos Silva

Profissão docente: lugar de classe e condições para acção colectiva

Resumo

Neste texto o autor, considerando os desencantos da profissão docente em Portugal (mal-estar, desgaste, não reconhecimento estatutário), faz uma breve retrospectiva histórica da profissão (desde o contexto corporativo-eclesiástico até ao contexto moderno sob tutela patronal privada ou estatal) e reflecte sobre o lugar dos professores/as, sua condição de classe, condições de vida e suas auto e heterorepresentações. Seguidamente discute as várias abordagens sobre o conceito de profissão, desde a (estrutural)funcionalista, passando pela interacionista-simbólica, até à marxista, dissecando também o conceito de identidade colectiva nas várias dimensões: cultural-normativa, económica, social e política. A identidade dos professores/as é entendida de modo histórico e dinâmico, numa perspectiva objectiva e subjectiva com suas trajectórias e experiências, afeições e mundividências. Por fim, são analisadas as precondições da acção colectiva dos professores/as perante os detentores do poder.

Palavras-chave: professores/as, profissão, condição de classe, identidade, acção colectiva.

Introdução

Quando me solicitaram a fazer uma reflexão sobre “a profissão docente: encontros e (des)encantos”, coloquei-me a questão de saber como devia equacionar não só os desafios como os desencantos que se vão apoderando de bastantes docentes. Estes termos são sintomáticos dalgum estado de crise sobre a identidade profissional dos professores, o que obviamente não significa que tal crise de identidade é um fenómeno atribuível aos próprios, remetendo certamente não só nem tanto para factores internos à classe como sobretudo a constrangimentos exógenos nacionais e internacionais, nomeadamente europeus.

Quer os próprios professores/as, quer os intervenientes no processo educativo vão tomando consciência da relativa desvalorização da profissão docente em termos sociais e económicos, a qual deixa perpassar um certo mal-estar, desgaste e desencanto que atinge hoje vários profissionais da docência. Não obstante existirem estudos de relevo por parte de sociólogos da educação a respeito dos professores¹, esta questão mantém-se atual e viva. Como compreender e explicar esta relativa desvalorização do estatuto social dos professores/as, se tivermos como ponto de referência, em termos estatutários, a relevância e o prestígio social conectados com a profissão docente, não só no passado,

como no presente, ainda que em contextos altamente problemáticos?

Não será tarefa fácil, pois, antes de mais, importa percebermos um pouco da história desta profissão, o seu lugar no quadro geral das profissões e a análise atual da condição de classe dos professores, suas condições de vida, suas autorepresentações e heterorepresentações, o que tem em parte sido feito pelos cientistas sociais ocupados com a Educação, entre os quais se situam sociólogos, psicólogos, antropólogos e historiadores.² Ainda que não especialista na área da Educação, permitam-me, enquanto sociólogo ocupado nos temas das desigualdades sociais (de classe, de género e étnico-raciais), que, após breves considerações sobre origens e percursos históricos da profissão docente, me centre justamente na problematização do lugar do professor em termos de condição de classe e de vida, desde a vertente objectiva, passando pelo estatuto social, até às autorepresentações sociais dos professores sem deixar de imbricar nesta questão as heterorepresentações da profissão por parte das diversas instâncias institucionais, sociais e pelas outras classes, grupos ou ocupações profissionais. Esta questão torna-se hoje tanto mais relevante quanto nos dias de hoje e sobretudo no passado recente a classe docente ter sido alvo de uma relativa desvalorização social e menor reconhecimento

¹ Cf, entre outros Resende [2003] e A.N. Almeida e M. M Vieira [2006].

² Dado não ser um sociólogo especializado no âmbito da Educação, antes de concorrer a uma vaga no ensino superior, fui durante três anos professor do ensino secundário, nomeadamente nos antigos liceus de Santarém e do D. Pedro V em Lisboa - trajecto de que me orgulho e de que tenho as melhores recordações pelo espírito de convivência e partilha com colegas e alunos/as. Desde então e sobretudo como sindicalista, sociólogo e docente no ensino superior, tenho seguido alguns dos debates nesta área, colaborando com o Instituto de Educação da Universidade do Minho durante várias edições de Mestrado em Sociologia da Educação através da docência de disciplinas como Teorias Sociológicas, Desigualdades e Exclusões Sociais.

social na escala das profissões, por um lado, e, por outro, objecto de ataque contínuo, recorrente e quase sistemático por parte do poder político nos últimos anos, atingindo docentes dos vários sectores de ensino e suas organizações sindicais nomeadamente a mais reivindicativa como é o caso da Federação Nacional de Professores (FENPROF).

O tema da identidade dos docentes é, deveras, sugestivo e convoca um certo número de questões que poderíamos enunciar do seguinte modo: até que ponto a identidade colectiva dos professores é algo que lhes é dado a partir da condição social objectiva de trabalhadores qualificados mas assalariados ou ela é resultante duma construção social dos professores/as, enquanto protagonistas no processo educativo?

Neste ensaio procurarei, após uma retrospectiva da evolução da condição de uma atividade em contexto corporativo e enquadrada sob tutela eclesiástica para uma profissão em termos modernos em contexto liberal ou sob tutela estatal, fazer uma reflexão sobre a condição presente e a emergência ou não duma consciência política de classe, nomeadamente no contexto português.

1. A profissão docente: da profissão de fé corporativa a uma classe profissional

O conceito de profissão é tributário duma longa tradição que remete desde os seus primórdios para as ideias de “ocupação”, enquanto emprego no sentido administrativo, até ao de “profissão” em termos de um tirocínio de aprendizagem, inicialmente aplicável a determinadas profissões liberais

mais socialmente conceituadas como a de médico ou jurista, a que se vieram associar outras como a de professora ora em regime autónomo e liberal, ora em base assalariada, mas enquanto profissão igualmente qualificada.

Se recuarmos ainda mais no tempo, vemos que o conceito de profissão remonta à distinção originária da Idade Média, em que as profissões e as artes ou ofícios assentavam numa organização específica que era a corporação desde o século XI e, de modo já institucionalizado, desde o século XV. Nesta época o trabalho, tal como o referem vários historiadores como Le Goff [1981], era uma arte enquadrável nalguma das corporações que se foram criando e instituindo, abrangendo as artes liberais, as artes mecânicas, os artesãos de diversa índole e os intelectuais, ficando fora destas categorias os trabalhadores braçais dependentes, entre os quais os criados, os servos, os jornaleiros. Em tais corporações era feito, à semelhança da ordenação dos clérigos, ainda que esta última num patamar ‘vocacional’ mais transcendental e místico, um juramento simbólico de “profissão de fé” no quadro da corporação, dando assim acesso ao exercício da profissão e à pertença à comunidade corporativa em termos de fidelidade, dignidade e compromisso público, aliás em consonância com posteriores decretos régios, tal como o de Henrique III em 1585 na Inglaterra, como refere Sewell [in Dubar 1997:124].

Cedo, porém, no quadro das profissões como artes se foram distinguindo as profissões liberais e intelectuais das artes ou profissões mecânicas ou ofícios e, a partir daí, para a dicotomia entre trabalho intelectual e manual, uma

distinção aliás já presente em sociedades escravagistas, despóticas, de castas e outras anteriores à modernidade, mas que viria a acentuar-se no fim da idade média. Foi neste âmbito que se foram criando, a partir de certas corporações, determinados estamentos e/ou associações profissionais que se destacavam real e simbolicamente pelo sentimento de pertença quanto à origem, à partilha de valores e crenças comuns, ao conhecimento de línguas mortas como o grego ou o latim, a determinados estilos de vida e grau de estima ou prestígio social com tendência à distintividade e até à monopolização de recursos nomeadamente educacionais ou intelectuais. Esta caracterização foi posteriormente teorizada por vários sociólogos clássicos desde Veblen [1972] sobre a classe ociosa *versus* classes de trabalho manual e Tonnies [1953] com a sua distinção entre comunidade e sociedade, passando por Durkheim [1977] entre solidariedade mecânica e solidariedade orgânica, até Weber [1978] na sua distinção entre socialização profissional em contexto de comunidade e socialização em contexto associativo moderno, sendo de relevar este autor, como mostrarei mais adiante, na busca de articular o seu importante contributo com a abordagem marxista.

Não só num passado mais longínquo da Idade Média e do Antigo Regime como ainda em períodos e décadas dum passado mais recente até ao século XIX e mesmo com marcas no século XX e resquícios na atualidade, artistas e intelectuais criadores,

incluindo os professores, estavam religados, discricionariamente expostos a mecenas e/ou condicionados por diversos poderes, em particular os eclesiásticos até às profundas transformações económicas, sociais e políticas das revoluções americana e francesa dos finais do século XVIII, alimentadas pelos filósofos sociais iluministas, nomeadamente Rousseau [1995]. Estes vieram pôr em causa a legitimação teocrática ou a naturalização dos poderes instituídos, constituindo também uma referência fundamental para a laicização e secularização dos processos educativos e, por consequência, influentes na progressiva perda de poder das instituições do Antigo Regime, em particular das eclesiásticas.

Gradualmente, sobretudo a partir do século XIX e sobretudo XX, os profissionais da educação passam a trabalhar sob a tutela estatal, o que à época representou um avanço notável na medida em que deixou de existir uma dependência personalizada e ideologicamente condicionada sob formas aparentemente paternalistas, realmente arbitrárias e não raro teocráticas e autocráticas, passando a estar enquadrados sob a tutela do Estado, formalmente laico e liberal. Porém, como em diversos processos históricos recorrentes de fechamento social, o novo patrão-Estado vai, por sua vez, procurar condicionar a criatividade e a autonomia das escolas e dos seus agentes educativos, assumindo como generosidades o que foram, em grande parte, conquistas socio-educativas a partir da própria revolução francesa e seus teóricos fundadores iluminis-

tas, tornando-se possível uma crescente laicização e secularização da educação e do ensino [cf. Reis 2003].³

2. Abordagens teóricas sobre as profissões: o caso dos professores

Para além da génese e do desenvolvimento do conceito e práticas das diversas profissões, importa desde logo ter presente que a respeito do conceito e da interpretação do lugar das profissões não há consenso ou unanimidade, pelo que se impõe proceder a uma breve exposição das diversas abordagens sobre as profissões.

2.1 O modelo estruturo-funcional

Durkheim [1977], como um dos sociólogos fundadores da sociologia, deu grande relevo às associações profissionais como corpos intermédios entre os indivíduos e o Estado e como modos e instrumentos de disciplinar e moralizar a vida social, de modo a que o progresso económico não perturbasse a coesão e harmonia social e evitasse a desorganização social, a anomia e, no limite, o suicídio. Sendo este sociólogo clássico um reformador ligeiramente crítico do liberalismo utilitarista e individualista, mas fortemente conservador, o seu objectivo educacional, pedagógico e, em última instância, ideológico era o de travar a conflitualidade reinante em pleno século XIX, coincidindo as suas perspectivas teórico-políticas com a doutrina social da Igreja veiculada pelas encíclicas papais de Leão XIII “Rerum Novarum” e “Quadragesimo Anno”

de Pio XI. Durkheim [1977/1893,1962] diagnosticava a crise conflitual do seu tempo entre capital e trabalho como uma “questão moral” para a qual poderiam contribuir para a superar as chamadas associações profissionais corporativas, já não tanto na imitação ou concepção das corporações medievais, mas em corporações de novo tipo que implicariam a concertação e harmonização de interesses dos diversos grupos, nomeadamente patronais e sindicais. Porém, importa ressaltar que o sindicalismo, na óptica durkheimiana, não se assemelhava ao conceito de sindicato, enquanto entidade reivindicativa e propositiva de inspiração socialista ou marxista, correntes rejeitadas e fortemente atacadas por Durkheim [1977].

Ainda no seguimento de Durkheim mas incorporando outras contribuições, Parsons [1953, 1988/1951], teórico e ideólogo glorificador da sociedade moderna capitalista, reforça, entre outras variáveis-padrão, a dicotomia entre a assunção do lugar, do estatuto e do ofício por via hereditária inscrita nas relações de sangue, de parentesco ou compadrio inerente ou adscritivo a determinada comunidade ou sociedade tradicional (*ascription*) e a aquisição ou conquista do lugar social ou da profissão pela via do mérito próprio alcançado pela própria iniciativa ou escolha individual (*achievement*) em contexto das sociedades modernas. Estas, sendo suficientemente democráticas e abertas, nomeadamente pela via educacional e pelo mérito próprio, oferecem igual-

³ Com efeito, apesar do carácter ainda metafísico e mítico do “bom selvagem” na natureza e da tese da igualdade abstracta por nascimento, a posição de Rousseau em prol da igualdade dos homens representou um enorme avanço no pensamento ocidental em relação à divinização e/ou à naturalização das desigualdades sociais e dos poderes durante as idades antiga e medieval [cf. Silva 2009:34 ss].

dade de oportunidades, seleccionam os melhores conforme as suas capacidades, em que a mobilidade social é o seu traço dominante, tese igualmente defendida por Davis e Moore [1976], Dahrendorf [1959] e Bell [1977].

Voltando ao conceito de profissão, foi ainda Parsons [1939, 1988/1951] que, numa linha estruturo-funcionalista, o elaborou tendo como paradigma a profissão dos médicos,⁴ tema mais tarde explorado igualmente por Jackson [1970] e Heilbron [1986] respectivamente em torno das profissões de juristas e engenheiros. O conceito de profissão veio restringindo-se, enquanto conjunto de pessoas que exercem determinada actividade legalmente reconhecida, aplicando certas técnicas a partir de determinada formação científica qualificada e especializada. Estes tipos de profissionais, tendo, em regra, uma ordem ou associação profissional pautadas por determinada cultura, código de conduta, ética e deontologia profissionais (por exemplo, valor do sigilo profissional), exercem a actividade em termos tendencialmente monopolísticos, excluindo outros na base de determinados critérios nomeadamente do alegado mérito.

Em qualquer destes grupos profissionais destacar-se-iam, na óptica estruturo-funcionalista, o saber especializado, a orientação por uma ideia de missão, desapego ou serviço despido de interesses, a manutenção de um certo prestígio e poder e a formação duma comu-

nidade com determinada identidade e interesses específicos, enquanto ordem ou associação. O objectivo do profissional seria ir ao encontro das necessidades dos seus clientes, cuja satisfação reverteria na procura reiterada desses profissionais – uma prática corrente nas chamadas profissões liberais.

2.2 A perspectiva interaccionista simbólica

A visão parsoniana viria a ser rebatida por uma corrente, originária dos próprios Estados Unidos, corporizada em autores como Hughes [1958] na sua obra *Men and their work* para quem a relação profissional-cliente deverá ser entendida a partir da divisão social do trabalho, assente na distinção entre o detentor do saber sagrado ou outro e o leigo, entre o formado e o não formado. Esta relação ou transacção implica, por um lado, um juízo de valor e, por outro, a capacidade de delegar noutros as tarefas consideradas inferiores, reservando para si as mais nobres ou dignas com base num diploma e num mandato, o que comporta uma hierarquização institucional de categorias e funções. Estas contudo não são fixas nem fixadas duma vez por todas nem atribuídas aprioristicamente pelo sistema social, como advogava a visão estruturalista, mas podem comportar uma certa negociação entre os diversos actores em presença e a construção duma carreira por parte dos respectivos profissionais, cujos elementos identitários têm por

⁴ Em Portugal, entre os autores/as que de modo mais aprofundado analisaram as diversas profissões não só a nível teórico como com base em investigações empíricas, importa referir, para além dum trabalho de síntese sobre profissões por Carapinheiro e Rodrigues [1998], o estudo pioneiro de Graça Carapinheiro [1993] sobre os médicos em contexto hospitalar, sendo de destacar a tensão entre a autoridade administrativa e a autoridade carismática presente nos médicos; os trabalhos de Maria Lurdes Rodrigues [1999] e de Ana Paula Marques [2006] sobre os engenheiros; o de Noémia Lopes sobre os enfermeiros; o de Carlos Gonçalves [1998] sobre os economistas; o de José Manuel Resende [2003] sobre os professores; o de Miguel Chaves e João Sedas Nunes [2011] sobre os advogados.

base determinados tipos de competências e tarefas, estatutos e correlativos papéis assumidos ou negociados, a antecipação da carreira e a imagem efectivamente auto e heteroconstruída.

Contrariamente aos estruturo-funcionalistas que entendem que as profissões respondem a necessidades do sistema e são por este atribuídas a certos agentes ou categorias, para os interaccionistas a profissão é algo que se constrói a partir de processos de socialização profissional na base de uma carreira e duma visão do mundo definida pelos seus próprios membros, podendo surgir neste âmbito processos de selecção, diferenciação, hierarquização, quando não mesmo de discriminação (por exemplo, em relação a homossexuais, negros/as, minorias étnicas, religiosas).

Para grande parte dos autores interaccionistas a identidade profissional é socialmente construída, ou seja, é o conjunto de actores sociais que no percurso individual e colectivo enraízam o seu sentimento de pertença e consciência de grupo, ou seja, só quando a acção colectiva dos actores se torna manifesta, teremos uma identidade colectiva.

Este processo de profissionalização (*verberuflichung*) representava também para Weber (1978) uma característica distintiva da modernidade e da civilização moderna e, a partir desta óptica, houve por parte de diversos quadrantes teóricos a necessidade de distinguir os 'ofícios' das 'profissões' atribuindo a estas uma superioridade estatutária.

2.3 Variações da abordagem marxista: da ortodoxia à heterodoxa síntese marxista-weberiana

Num pólo oposto situam-se concepções marxistas estruturalistas [Althus-

ser 1972, Poulantzas 1975], segundo as quais as profissões devem ser analisadas à luz do lugar ocupado no processo de produção e nas relações de produção e, como tal, analisadas e integradas nalgumas das classes sociais presentes na sociedade. Nesta óptica, existiriam no modo de produção capitalista duas grandes classes – a classe burguesa e a classe trabalhadora – cada uma das quais conheceria fracções de classe: agrícola, industrial, comercial e financeira. É, porém, o próprio Marx [1975] que, para além destas duas grandes classes do modo de produção capitalista, assume que, em determinada sociedade ou formação social concreta, existem outras classes intermédias entre o trabalho e o capital (por exemplo, camponeses, pequenos comerciantes), os quais viriam a ser conceptualizados por Althusser [1972] e sobretudo Poulantzas [1975] como pequena burguesia tradicional na medida em que não são assalariados e possuem alguns meios de produção. Porém, para estes mesmos autores, perante a emergência de outras camadas qualificadas tais como engenheiros, médicos e professores, por deterem algumas condições mais favoráveis na sociedade e/ou destacadas na gestão e na supervisão das unidades de produção, elas viriam a ser consideradas nova pequena burguesia.

Para os marxistas a regra não seria a mobilidade social mas a da reprodução das classes sociais, acusando os defensores de tese da mobilidade social de difundir uma forma de alienação político-ideológica favorável à burguesia, na medida em que cria expectativas irrealistas e irrealizáveis para a esmagadora maioria dos membros das classes assalariadas ou destituídas de recursos.

Outros autores, neo-marxistas e/ou críticos do marxismo tradicional [Bourdieu 1980, Almeida 1986, Estanque e Mendes 1997, Bader e Benschop 1988, Benschop 1993, Silva 2012], bem como outros pós-marxistas e/ou neoweberianos como Giddens [1975], Goldthorpe e Marshall [1992], aceitando *grosso modo* a tese da reprodução social, admitem contudo, sobretudo em sociedades modernas ou em transição para a modernidade, um maior ou menor grau de mobilidade social não só no sentido descendente – o que é aliás reafirmado pelos marxistas em relação a processos de proletarianização e, até mais ou menos visível, pelo menos, a longo prazo em diversos contextos históricos – mas também em sentido ascendente. Por isso, estes autores assumem que, para além das classes principais no seio do modo de produção capitalista, há determinadas profissões integrando camadas ou classes sociais que, atendendo ao desenvolvimento do capitalismo, ora vão conhecendo alguma subalternização, degradação e proletarianização, ora vão sendo cooptadas para funções de controlo e supervisão nos processos produtivos sobre os demais trabalhadores em favor do capital.

Conjugando critérios de classificação marxista e weberiano – posição em relação à propriedade e/ou meios de produção, lugar na dimensão organizativo-política e (ab)uso de credenciais escolares [cf. Benschop 1993, Wright 2005, Carapinheiro 1993, Silva 2009] – há determinadas classes ou camadas sociais qualificadas, cuja posição dependerá do seu lugar perante o processo produtivo de modo directo ou indirecto, contribuindo ou não para a criação de mais valia, po-

dendo ser considerados trabalhadores pertencentes às classes trabalhadoras qualificadas ou a uma nova pequena burguesia de supervisão e controlo ao serviço do capital e extraindo daí rendas ou proveitos para além da remuneração do seu trabalho.

3. Professores e identidade colectiva

As tradições sociológicas estruturalistas sobre a identidade colectiva duma profissão e/ou classe social ora tendem a limitá-la à esfera normativa, valorativa e cultural e amiúde idealista – é o caso dos estruturo-funcionalistas e antropólogos culturalistas – ora caem no erro contrário – é o caso de um certo marxismo ortodoxo ou materialismo vulgar, que tende a analisar a identidade colectiva duma classe ou profissão básica ou até exclusivamente a partir dos aspectos económicos, materiais.

Ora as identidades profissionais como a dos docentes não são naturalmente dadas à partida do ponto de vista económico nem se mantêm estáticas como um dado objectivo pressuposto, intocável. Elas enraízam-se em hábitos colectivos, em experiências e práticas partilhadas e devem ser analisadas, tendo como pano de fundo os processos de concorrência e luta em torno de recursos e recompensas consideradas raras ou valiosas. Por isso, a identidade colectiva dos professores, como doutras classes profissionais aliás, nunca pode ser automaticamente pressuposta à partida em termos ditos objectivos e, por isso, não é por acaso que, no seio duma mesma classe profissional como a dos professores, a identidade é vivida, percebida e entendida de modo dife-

renciado, conforme não só a classe de origem deste ou daquele professor/a, mas também os hábitos e estilos de vida adquiridos, incluindo as posturas físicas e as predisposições psico-sociais e, em particular, os percursos, as trajetórias e experiências da actividade profissional.

Do mesmo modo não podem ser menosprezadas na construção da identidade profissional dos professores a dimensão não só normativa como a componente histórica, ou seja, o conjunto de experiências e orientações, incluindo também a própria vertente afectiva. E, por isso, o colectivo dos professores/as só construirá a sua identidade, relevando a componente afectiva, quer em termos interactivos no quotidiano da escola, quer em termos mais estratégicos e colectivos. Nesta perspectiva, a própria identidade individual de cada um como membro dum colectivo profissional não é estrita e exclusivamente um assunto privado, pois ela forma-se em determinados contextos específicos não só geográficos como sociais, económicos e políticos. Por isso, contrariamente a diversos psicólogos que tendem a distinguir entre identidade pessoal e identidade social [Tajfel 1983], a identidade individual é sempre uma identidade social em termos sincrónicos [Jenkins 1996], na medida em que cada um/a de nós exerce uma multiplicidade de papéis desde os parentais aos profissionais, educacionais e outros em função do género, da idade, podendo estes papéis ser coincidentes ou divergentes. E, por sua vez, tal como a identidade individual, a construção da identidade colectiva faz-se, tal como advogam diversos autores transaccionalistas e

interacionistas, respetivamente como Barth [1969] e Goffman [1974], por delimitação perante outros agentes, classes ou categorias sociais e, em particular, face aos detentores de determinados meios de poder económico ou político. E, no caso dos professores verificam-se, a par das incontornáveis comparações com outros grupos profissionais, processos de identificação não tanto com o próprio grupo de pertença mas com outros grupos de referência avaliados ou valorizados como detendo alegadamente um maior capital de reputação, prestígio ou estatuto social. Na minha perspectiva, a crise social que perpassa bastantes professores/as prender-se-á com a subjectivação dum estatuto socialmente deteriorado – comparativamente a outros tempos e contextos – e sincronicamente face a outras classes profissionais e, mais ainda, em particular, em relação ao poder político-administrativo que amiúde não valoriza a prestação profissional dos professores.

Há, por assim dizer, uma discrepância entre as primeiras expectativas e sonhos de um professor/a no seu início de carreira, na sua idade da inocência ou 'virgindade' profissional e o duro confronto, simultâneo ou subsequente, com uma realidade mais resiliente que o envolve. Por outras palavras, há amiúde um desajustamento entre o modelo ou concepção ideal do papel de educador/professor a que corresponderia determinado estatuto e correlativa imagem duma socialização antecipada duma carreira digna e nobre e uma realidade que comporta desgaste, desencanto, não raro frustração, sobretudo quando os objectivos não são alcançados e o próprio educador/professor se vê não raro

confrontado com problemas sociais ou perturbações de ordem psicológica e mesmo física. Ora uma tal situação pode levar a uma de duas atitudes: ou desistir e deixar correr rotineiramente o quotidiano, mesmo que tal obrigue à simulação, ou lutar em contrariedade de modo a alterar o *statu quo*.

Estes posicionamentos diferenciados mostram-nos que o colectivo de professores, como de outros aliás, não forma propriamente uma comunidade com interesses, valores e mundivisões partilhadas, o que se prende, como já foi dito, com diversos factores desde a origem de classe, passando pelo *habitus* adquirido e trajectória de vida até às estratégias e aos posicionamentos político-ideológicos, uns mais orientados individualisticamente, outras mais colectivamente.

Em todo o caso, a identidade dos professores/as não pode surgir sem ter em conta os diversos tipos de identidades individuais e grupais e, por isso, uma das grandes tarefas dum sindicato de professores/as é saber unir no diverso, respeitando as especificidades de cada sector e, dentro destes, a diversidade por sexo, idade, crenças, normas e valores, e tendo como referentes um conjunto de elementos comuns não só em termos objectivos, mas também em termos de práticas e vivências.

A este respeito há uma questão central: como é que os professores/as se autodefinem e como são definidos pelos outros grupos, classes, encarregados de educação, pela sociedade e, em particular, pelo Estado? Como é que os professores/as se autoavaliam e como são avaliados socialmente pelos outros? Eis uma grande questão que, não obstante os contributos já acumulados, justificaria um estudo aprofundado.

É o sentimento das definições negativas por parte doutros e, em particular, do Estado que coloca problemas de autodefinição aos próprios professores/as, ao seu lugar na escola e na sociedade com repercussões sobre sua autoimagem, bem como da imagem dos outros sobre os professores/as. Ora, numa relação de forças desigual certamente que as imagens ou definições negativas sobre os professores/as vêm ao de cima e daí a necessidade de contrariar tais heterodefinições negativas e estereótipos tais como as ideia preconcebidas sobre os professores/as como uma classe com baixa prestação ou desempenho rotineiro, falta de pontualidade e dedicação polivalente à escola, alegadamente com longos períodos de férias.

Face a estes preconceitos e, eventualmente, a casos, ainda que minoritários, de comportamentos menos edificantes por parte dalguns professores – um fenómeno também presente noutras profissões –, torna-se necessário um posicionamento assertivo de revalorização da carreira e uma identidade colectiva enraizada na própria classe dos professores. Mas afinal como poderemos definir os professores em termos de classe?

Muitos são aqueles que veem o colectivo dos professores/as como um grupo ou conjunto de categorias pertencentes às classes médias, cujo lugar seria resultante do próprio mérito. Outros, porém, e até do ponto de vista dalgum marxismo ortodoxo e fechado, veem os professores/as como o conjunto de camadas pertencentes à pequena burguesia, enquanto outros, ainda no campo marxista, tendem a classificar os professores como grupo qualificado e parte integrante das classes trabalhadoras.

No quadro desta questão creio ser relevante fazer uma breve digressão analítica sobre o conceito de classe segundo as várias abordagens, procurando, após uma breve revisitação de tais teorias, estabelecer os parâmetros duma visão sintética e superadora dalgumas dicotomias. Tendo em conta as teorias correntes e a necessidade de fazer uma articulação dos legados marxista e weberiano sobre o conceito de classe aplicado aos professores/as e assumindo que objectivamente os professores constituem uma fracção qualificada das classes trabalhadores – não entrando agora em linha de conta com outro tipo de relações senão a de assalariados do padrão-Estado ou de um padrão privado – emerge logo a questão central: então por que é que nem sempre os professores/as atuam como um colectivo unido, solidário, exceto eventualmente em situações-limite ou em conjunturas de flagrante ataque a direitos adquiridos? Em que medida os professores/as detêm ou não uma identidade colectiva que os induza a ter e assumir uma autoimagem positiva, de modo que tal autoimagem positiva seja reflexo da sua condição e perpassa e extravasa para a sociedade? Ou senão a têm, como se explica então a desvalorização ou uma menor valorização em relação a outros grupos profissionais semelhantes em termos de qualificações? Quais as condições ou prerequisites para a emergência e a solidificação da identidade colectiva dos professores/as, ou seja, como se forma e constrói a unidade no respeito pela diversidade?

Para definir a identidade colectiva da classe dos docentes e avaliar as bases de emergência da sua identidade

colectiva enquanto tal, teremos de ter em conta, aliás na esteira de Bader [1991], entre outras, as seguintes condições principais:

- 1- relativa homogeneidade da condição de vida objectiva no seio da classe dos professores/as e correlativas diferenças ou contradições perante outras classes e/ou grupos sociais presentes numa determinada sociedade;
- 2- relativa homogeneidade de hábitos, estilos de vida e culturas idênticas ou aproximadas (costumes, rituais, símbolos) que, uma vez incorporadas e interiorizadas pelos indivíduos, se tornam também objectiváveis ou traduzíveis no quotidiano da escola, ainda que nem sempre conscientes, podendo mesmo ser inconscientes ou preconscientes;
- 3- carácter de organização e liderança, capazes de dar corpo, por via formal ou informal, a determinadas reivindicações, pelo que a existência de um sindicato autónomo e agregador, reivindicativo e propositivo, é uma condição indispensável da formação e do desenvolvimento da identidade colectiva, tendo por objectivo formar um grupo com força e impacto sociais.

Se estas condições ou prerequisites não estiverem presentes, tal pode dar lugar a processos de fragmentação ou mesmo de erosão da identidade colectiva, o que se pode repercutir individualmente em processos de desafeição e desgaste, desânimo e desencanto. Convém certamente distinguir o olhar individual de cada membro da classe e a própria classe dos professores/as. No entanto, quando se multi-

plicam as desafeições e os desencantos individuais, a identidade colectiva sofre, mas é também certo que é nestes momentos que a organização nomeadamente sindical pode reassumir a esperança para os membros da classe que, de outro modo, sentir-se-iam atomisticamente frustrados e/ou profissionalmente não realizados. Mantém-se, porém, a seguinte questão: será que o desenvolvimento capitalismo atual, ao conhecer uma crescente diferenciação de funções e hierarquização de categorias profissionais, comporta consigo trajectos de mobilidade social ascendente? Salvo casos excepcionais, de modo nenhum.

Contrariamente à ideia preconcebida de que tal diferenciação comportaria um elevado grau de mobilidade social, não estamos a assistir a uma diferenciação e heterogeneização da condição de classe dos professores/as. O que diversos estudos constataam é uma heterogeneidade das origens de classe dos professores/as de hoje, por um lado e, por outro, um diferenciado leque de hábitos e estilos de vida no seio da classe dos professores/as, tal como aliás noutras fracções das classes trabalhadoras.

Deixando de lado explicações não só biogenéticas, como inclusive psicológicas nomeadamente psicanalíticas e culturalistas sobre a identidade, considero, seguindo de perto aqui Bader [1991], que a identidade colectiva, neste caso dos professores/as, emerge e desenvolve-se em situações de luta e conflito em torno de recursos e recompensas dados como raros.

É justamente o conflito não só entre grupos como, neste caso, dos professores/as *versus* Estado ou patrão privado que a identidade profissional é susceptível de desenvolver-se e fazer

história e não só quando se obtém vitórias como também quando se aprende com as derrotas ou recuos. Mas, como referido, não basta deter uma condição de vida objectiva idêntica ou semelhante; a identidade e, em particular, a consciência de classe não surge natural ou espontaneamente; ela implica, por um lado, um longo trabalho de persuasão e discussão entre os pares e a demarcação-distinção ou inclusão-exclusão face a outros agentes e, por outro, processos de negociação e combate com as instâncias do poder, cujas estratégias tendem, em regra, a estabelecer unilateral e heteronimamente as normas e invadir o espaço socio-profissional dos professores/as e, não raro, incitar à divisão e ao enfraquecimento do seu colectivo sindical.

No entanto, para que haja identidade colectiva terá de haver um mínimo de consciência e autoconsciência colectiva expressa em costumes e história comuns, solidariedades, padrões culturais, emoções e afetos e, por fim mas não menos importante, organização e liderança. Tal implica não só a não discriminação na base da idade, da etnia, do sexo, como, pela positiva, a confiança, o sentimento de partilha e pertença em base solidária e, por outro, um processo de identificação com a liderança e, mesmo, em termos personalizados, com os líderes ou determinados protagonistas. Tal se traduz em determinados símbolos de prestígio da profissão e/ou se exprime em determinadas acções de protesto, manifestações, greves, seja em tempos de resistência, seja em tempos de acção afirmativa ou mesmo de utopia realista.

A reflexão sobre a escola e a sua interrelação e interdependência com a

comunidade envolvente são imperativos e propostas que os professores/as e suas organizações sindicais poderão subscrever não só para a melhoria do seu estatuto socio-profissional como para a transformação socio-educativa, de modo a combater formas de exclusão e afirmar a cidadania. Só deste modo a escola poderá contribuir para que não seja uma instância de reprodução de desigualdades sociais; pelo contrário, os professores/as, na medida das suas competências e energias, poderão, pelo seu posicionamento cívico, cultural e profissional, abrir brechas e constituir para os alunos/as referências estimulantes que minorem ou diminuam essas desigualdades socio-educativas, descubram as capacidades latentes dos alunos/as e possibilitem uma maior democratização e, eventualmente, alguma mobilidade social ascendente dos alunos/as com mais handicaps ou dificuldades.

Considerações finais

O movimento sindical, nomeadamente o dos professores/as em Portugal, tem constituído a principal alavanca dos direitos e das melhorias estatutárias, remuneratórias e outras. Contrariamente à estafada ideia de os professores/as serem enquadrados/as na (nova) pequena burguesia, segundo um certo marxismo ortodoxo fossilizado, ou incluídos no grande saco das classes médias em consonância com a teoria da estratificação de raiz estruturo-funcional, torna-se hoje cada vez mais evidente que os professores/as constituem uma fracção qualificada das classes trabalhadoras, também indireta ou, mais ajustadamente, directamente produtivas na medida em que as suas

competências estão a formar força de trabalho, cujo sobretrabalho e respectivas mais valias revertem em favor da acumulação de capital. Porém, há que ter em atenção que, a par dalgumas homogeneidades enquanto classe qualificada e assalariada, subsistem por razões de origem social, trajectórias, hábitos e estilos de vida, elementos de heterogeneidade. Se, por um lado, os traços de diferenciação e heterogeneidade podem constituir um elemento de enfraquecimento da classe, eles não podem nem devem ser assumidos como obstáculos intransponíveis à criação e desenvolvimento duma estratégia global e comum de classe, desde que o sindicato seja capaz de aceitar e integrar a pluralidade e diversidade de expressões e dimensões das novas exigências societais. Mais ainda, tendo como pano de fundo os parâmetros de um Estado gerador de crescentes processos de dependência dos professores/as perante estratégias de gestão controlada que retiram autonomia e democraticidade às escolas e aos próprios professores, vão sendo criadas condições de novos impulsos para um movimento sindical mais proativo e propositivo, nomeadamente o dos professores/as. Há, portanto, que relevar não tanto o que separa os diversos sectores e categorias mas mais preservar e desenvolver o que une os professores, assim como aliás saber fazer pontes não só com os alunos/as e encarregados/as de educação e suas associações, como sobretudo com outras classes assalariadas em situação semelhante ou mesmo em posição social e organizativa mais débil. Em suma, ao sindicalismo impõe-se hoje com mais acuidade uma nova função que permita justamente não

só credibilizar-se junto da classe e da sociedade mas de obrigar os poderes centrais e locais no sentido de respeitarem as autonomias e as competências profissionais e de garantirem os recursos e as condições de uma escola mais democrática, multicultural e geradora de maior justiça social.

Bibliografia

ALMEIDA, Ana Nunes de & Maria Manuel VIEIRA

2006: *A escola em Portugal: novos olhares, outros cenários*, Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

ALMEIDA, João Ferreira

1986: *Classes sociais nos campos. Camponeses parciais numa região do Noroeste*, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa.

ALTHUSSER, Louis

1972(1965): *Pour Marx*, Paris: Maspero.

BADER, Veit-Michael

1991: *Collectief Handelen*, Wageningen: Wolters-Noordhoff.

BADER, Veit & Albert BENSCHOP

1988: *Ongelijkheden*, Groningen: Wolters Noordhoff.

BARTH, Frederic

1969: *Ethnic Groups and Boundaries*, Londres: Allen & Unwin.

BELL, Daniel

1977: *O advento da sociedade pós-industrial. Uma tentativa de previsão social*, São Paulo: Editora Cultrix.

BENSCHOP, Albert

1993: *Klassen. Ontwerp van een transformationele klassenanalyse*, Amsterdão: Het Spinhuis.

BOURDIEU, Pierre

1980: *Le sens pratique*, Paris: Minuit.

CARAPINHEIRO, Graça

1993: *Saberes e poderes no Hospital*, Porto: Afrontamento.

CARAPINHEIRO, Graça e Maria Lurdes RODRIGUES

1998: "Profissões: protagonismos e estratégias" in J.M. L. Viegas & A.F. Costa (orgs.), *Portugal, que modernidade?* Oeiras: Celta, pp. 147-164.

CHAVES, Miguel & João Sedas NUNES

2011: "As classes sociais já não contam? Advocacia e reprodução social", *Sociologia. Problemas e Práticas*, 66: 49-70.

DAHRENDORF, Ralf

1959: *Class and Class Conflict in Industrial Society*, Londres: Routledge & Kegan Paul.

DAVIS, Kingsley e MOORE, Wilbert E.

[1976 (1945)], "Alguns princípios de estratificação", in O. Velho et al. (orgs), *Estrutura de classes e estratificação social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp.115-132.

DUBAR, Claude

1997: *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*, Porto: Porto Editora.

DURKHEIM, Émile

1977 (1893): *A divisão do trabalho social, I e II*, Lisboa: Presença.

DURKHEIM, Émile

1962: *Socialism and Saint Simon*, organizado por A. Gouldner, Nova Iorque: Collier Books.

ESTANQUE, Elísio & José Manuel MENDES

1997: *Classes e desigualdades sociais em Portugal. Um estudo comparativo*, Porto: Afrontamento

- GIDDENS, Anthony
1975: A estrutura de classes nas sociedades avançadas, Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- GOLDTHORPE, John H. & G. MARSHALL, G.
1992: "The promising future of class analysis: a response to recent critiques", *Sociology*, 26 (3): 381-400.
- GOFFMAN, Erving
1974: Les rites d'interaction, Paris: Minuit.
- GONÇALVES, Carlos Manuel
1998, *A emergência e consolidação dos economistas*, Porto: Afrontamento.
- HEILBRON, Johan
1986: "La professionalization comme concept sociologique et comme stratégie des sociologues d'aujourd'hui", Editions du CNRS, Paris, pp. 61-73.
- HUGHES, Everett C.
1958: Men and their work, Glencoe Ill: The Free Press.
- JACKSON, J.A.
1970: Profession and Professionalisation, Cambridge: Cambridge University Press.
- JENKINS, Richard
1996: Social Identity, Londres: Routledge
- LE GOFF, Jacques
1981: "Travail, techniques et artisans dans les systèmes de valeur du haut Moyen Âge (Ve-Xe), in Pour un autre Moyen Âge, in *Cahiers de Civilisation Médiévale*, vol. 24: 322-323.
- MARQUES, Ana Paula
2006: Entre o diploma e o emprego: a inserção profissional de jovens engenheiros, Porto: Afrontamento.
- MARX, Karl
1975 (1895), A luta de classes em França, 1948-1850. Coimbra: Centelha.
- PARSONS, Talcott
1939: "The Professions and Social Structure", *Social Forces*, vol. 17, Issue 4: 457-467.
1953: "A Revised Analytical Approach to the Theory of Social Stratification", in R. Bendix & S.M. Lipset (orgs.), *Class, Status and Power*. Nova Iorque e Londres: The Free Press, Collier-MacMillan Limited, pp. 92-128.
1988 (1951): *El sistema social*, Madrid: Alianza Editorial.
- POULANTZAS, Nicos
1975: Classes in Contemporary Capitalism, Londres: NLB.
- REIS, Manuel
2003: A razão: a matriz filosófica da cultura. Lisboa
- RESENDE, José Manuel
2003: O engrandecimento dum profissão. Os professores do ensino secundário público no Estado Novo, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- RODRIGUES, Maria de Lurdes
1999, Os Engenheiros em Portugal, Oeiras: Celta.
- ROUSSEAU, Jean Jacques
1995 (1755): Discurso sobre a origem e fundamentos da desigualdade entre os homens, Mem Martins: Europa-América.
- SILVA, Manuel Carlos
2009: Classes Sociais. Condição objectiva, identidade e acção colectiva, Vila Nova de Famalicão: Húmus.
2012: "Trabalho, Profissões e Género: alguma mobilidade em contexto de reprodução social" in F. B. Ribeiro, M.C.Silva & A.P. Marques (orgs), *Trabalho, Técnicas e Mundo*, Vila Nova de Famalicão: Húmus, pp.135-156.

TAJFEL, Henri
1983: Grupos humanos e categorias sociais, Lisboa: Livros Horizonte.

TÖNNIES, Ferdinand
1953 (1887): "Estates and Classes" in R. Bendix e S. Lipset (orgs.), *Class, Status and Power*, Nova Iorque: Free Press, Londres: Collier Macmillan, pp. 49-63.

VEBLEN, Thorstein
1972 (1953), "La teoría de la clase ociosa", in R. Bendix e S. M. Lipset (orgs.), *Clase, status y poder*, Madrid: Euramerica, pp. 129-143.

WEBER, Max
1978 (1920): *Economy and Society*, editado por G. Roth e C. Wittich, Berkeley e Los Angeles: University of California Press.

WRIGHT, Eric Olin
2005, "Introduction" e "A Framework of Class Analysis in the Marxist Tradition" in E.O. Wright (org.), *Approaches to Class Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press. pp. 1-4; 5-37.

Title: Teaching profession: class place and conditions for collective action

Abstract

Teachers Profession: class place and conditions for collective action

In this text, the author, considering the disenchantments of the teaching profession in Portugal (malaise, wear, statutory non-recognition), makes a brief historical retrospective of the profession (from the corporate-ecclesiastical context to the modern context under private or state employer) and reflects on the place of teachers, their class condition, living conditions and their auto and heterorepresentationss. Then he discusses the various

approaches to the concept of profession, from the (structural)functionalist, through the interactionist-symbolic, to the marxist, also dissecting the concept of collective identity in its various dimensions: cultural-normative, economic, social and political. The identity of teachers is understood in a historical and dynamic way, in an objective and subjective perspective with their trajectories and experiences, affections and worldviews. Finally, the preconditions of collective action by teachers before those in power are analysed.

Key words: teachers, profession, class condition, identity, collective action

Manuel Carlos Silva

Sociólogo, Doutor em Ciências Sociais, Culturais e Políticas pela Universidade de Amesterdão. É Professor Catedrático aposentado na Universidade do Minho, investigador no Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.Nova), Universidade do Minho e professor visitante em Angola, Espanha, Colômbia e Brasil, com destaque para o Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM) da Universidade de Brasília. Foi Director de Centro de Investigação (2004-2014) e Presidente da Associação Portuguesa de Sociologia (2010-2012). Distinguido com o Prémio Sedas Nunes pela obra *Resistir e adaptar-se* (Afrontamento, 1998), coordenou vários projetos de investigação, tendo publicado, em (co)autoria, inúmeros livros, capítulos de livros e artigos em revistas (inter)nacionais sobre o rural-urbano, desenvolvimento e desigualdades sociais (de classe, étnico-raciais e de género).

E-mail: mcsilva2008@gmail.com

Artigos

Toponímia e Identidade Nacional



Bento Siteo

Motivação sociocultural na criação de topónimos

O caso da comunidade changana

Resumo

A toponímia está intrinsecamente ligada aos eventos de *movimento*. Estes acontecem em algum *lugar* que deve ser nomeado. Segundo Schaefer [1996:1], “Essencialmente, o argumento é que a estruturação linguística de eventos de movimento fornece um conjunto de esquemas útil para a codificação linguística de mais domínios do que apenas o de movimento.”

Neste trabalho de pesquisa de índole linguística e sociolinguística, recorrendo a práticas da comunidade changana, iremos estudar a expressão linguística do topónimo e a influência que os habitantes de uma determinada região têm sobre a forma linguística que designa um lugar e sobre a própria utilização dessa forma.

Por outro lado, o contacto com o “outro” cria uma dupla ou mesmo tripla designação de um mesmo lugar. Então, neste estudo, na esteira da etnotoponímia, iremos ver até que ponto a toponímia tradicional da comunidade changana tem sido modificada sob o impacto de muitas mudanças significantes sobre a sua organização social e cultural.

Palavras-chave: toponímia, Changana, linguística, sociolinguística, etnotoponímia.

1. Introdução

O presente artigo retoma e actualiza, sem contudo o esgotar, o tema da comunicação que apresentei no 13º Congresso Internacional da Sociedade de Nomes da África Austral em Maputo, em Setembro de 2004, sobre a problemática da designação de lugares, com o título “Motivação sociocultural na criação de topónimos e sua influência sobre a morfossintaxe: o caso do Changana”. Não se trata de um estudo acabado pois a toponímia é uma área de pesquisa recente no Moçambique independente. Tal como Herbert [1995:1] lamenta a escassez de estudos sobre as práticas de atribuição de nomes próprios de pessoas, também, salvo raríssimas excepções, a toponímia não tem recebido a devida atenção por parte dos linguistas e, particularmente, dos sociolinguistas. Derivam deste facto as limitações do presente estudo.

A toponímia está intrinsecamente ligada a eventos de movimento, que constituem um domínio importante da actividade humana. Movemo-nos e fazemos as coisas moverem-se. Quem parte, parte para um lugar. Quem chega, chega a um lugar. Quem passa, passa por algum lugar e mesmo quem fica, fica em algum lugar. Este lugar tem que ser nomeado. É um ponto de referência ao evento chamado *movimento*.

Nos estudos recentes de semântica lexical, a expressão de movimento e de lugar tem ocupado lugar de destaque. Citando Schaefer [1996:1], “Essencialmente, o argumento é que a estruturação linguística de eventos de movimento fornece um conjunto de esquemas útil para a codificação linguística de mais domínios do que apenas o de movimento.”

O interesse da etnotoponímia tem-se centrado em um número de questões inter-relacionadas que ultrapassam de longe a mera designação e grafia de topónimos. Isto porque, segundo Timbane [2022:145] “A atribuição de nomes de lugares sempre foi polémica nas sociedades africanas, porque o nome não é apenas algo que identifica um lugar, pois carrega traços culturais, uma identidade e identifica origens históricas de um povo.”

Neste estudo de índole linguística e sociolinguística iremos recorrer a práticas da comunidade changana para tentarmos estudar a expressão linguística designativa de lugares específicos do território ocupado por esta comunidade e estudar a própria utilização dessa forma linguística. Por outro lado, o contacto com “o outro” coloca-nos diante de dupla ou mesmo tripla designação de um mesmo lugar. Neste exercício, na esteira de Herbert [1995] no seu trabalho sobre antroponímia, iremos ver até que ponto a toponímia tradicional da comunidade changana tem sido modificada sob o impacto de muitas mudanças significativas na sua organização social e na sua cultura e como esta comunidade tem reagido a estas mudanças.

Neste estudo, em muito material ilustrativo são reutilizados dados fornecidos em Siteo [1991 e 2001], dados de um inquérito administrado a informantes changanas, para além de dados vindos da minha introspecção, como parte da comunidade em estudo e morador de um dos bairros de Maputo.

O presente artigo consiste em 5 secções, nomeadamente a secção 1, que é a introdução; a secção 2, que fornece uma breve informação sobre a língua changana; a secção 3, que

apresenta os mecanismos linguísticos usados na criação do topónimo; a secção 4, que procura descrever os processos da acomodação linguística de empréstimos toponímicos; a secção 5, que aborda a motivação sociocultural na criação, adopção e uso do topónimo e a secção 6, reservada às considerações finais.

2. Sobre a língua changana

O Changana (*Xichangana*) é uma das três línguas bantu, mutuamente inteligíveis, que constituem o grupo Tsonga (*Xitsonga*). As outras duas são o Ronga (*Xirhonga*) e o Tshwa (*Citshwa*)¹. O Changana é uma língua transfronteiriça, maioritariamente falada em Moçambique e na África do Sul. Neste país, é uma das línguas oficiais com a designação de *Tsonga*. Há falantes nativos de Changana também no Reino de Eswatini e no Zimbábue. Neste país, é uma das línguas oficiais, com a designação de *Shangani*. As minhas estimativas com base nos censos populacionais destes quatro países apontam para quatro milhões o número de falantes de Changana nesta região da África austral.

3. Mecanismos linguísticos da criação de topónimos

Lexicalmente, uma determinada língua serve-se de certos operadores morfológicos para a criação de expressões que designam lugares onde os eventos e as coisas se situam. Nesta secção, iremos descrever os mecanismos de locativização, começando pelo processo da *locativização nominal*.

Em Changana, os nomes locativos podem ser derivados de nomes comuns

pela adição do sufixo locativo *-ini*. Adicionalmente, o nome assim locativizado pode receber as vogais eufónicas *a-* ou *e-*, que são constituintes nominais opcionais. Quando o sufixo locativo *-ini* é agregado ao nome, ocorrem muitas mudanças de som, tais como a fusão da vogal final do radical nominal com a primeira vogal do sufixo, a labialização, a fricativização de algumas consoantes da última sílaba do radical nominal, etc. Eis alguns exemplos:

(01)

- a. *mátí* 'água' > *ámátíni* 'na água'
- b. *ndlevé* 'orelha' > *ándlevéni* 'na orelha'
- c. *tandzá* 'ovo' > *átandzéni* 'no ovo'
- d. *ndzilo* 'fogo' > *ándzílweni* 'no fogo'
- e. *nomo* 'boca' > *ánón'wíni* 'na boca'
- f. *nambu* 'rio' > *ánámbzéni* 'no rio'

No acervo lexical do Changana existem *nomes inerentemente locativos*. Trata-se de um certo número de nomes comuns que, segundo Siteo [2001:9], apesar de não exibirem o sufixo locativo *-ini*, são inerentemente locativos no sentido de que designam lugares. Este grupo de nomes inclui palavras como as apresentadas em (02). Muitos empréstimos que designam lugares, tais como os apresentados em (03), também integram este grupo.

(02)

- a. *nkangálá* 'lugar isolado e desprotegido, ao ar livre'
- b. *káyá* 'casa, lar, pátria'
- c. *mpfungwé* 'o lugar mais fundo da casa, oposto à entrada'

¹ Entre parênteses figuram as formas que os falantes nativos empregam para designarem a sua língua.

(03)

- a. *bazára* 'mercado'
 b. *jelé* 'prisão'

Sintáctica e semanticamente, os nomes inerentemente locativos comportam-se como os nomes locativizados. Isto pode ser observado em (04).

(04)

- a. *Makamela máyé mánánga*. 'Os camelos foram para o deserto.'
 b. *Bila áhúmilé jelé*. 'O Bila saiu da cadeia.'
 c. *Márta amúka ákaya*. 'A Marta volta para casa.'

Um subgrupo especial de locativos inerentes é formado por nomes e demonstrativos nos quais os prefixos das três classes locativas das línguas bantu ainda sobrevivem em forma de vestígio. Estes locativos são também designados de locativos lexicalizados. Eis alguns exemplos, extraídos de [Siteo 2001:9]:

(05)

- a. Classe 16 (ha): *henhlá* 'topo, cimo', *hánsí* 'chão, parte mais baixa', *hála* 'lá'
 b. Classe 17 (ku): *kule* 'longe', *kusúhí* 'perto', *kwíni* 'onde'
 c. Classe 18 (mu): *ndzhákú* 'parte posterior', *lomú* 'aqui, cá'

E, por fim, a morfologia locativa inclui a *locativização de antropónimos*: Os nomes próprios de pessoas, ou seja, os antropónimos, e alguns termos de parentesco são locativizados com o emprego do elemento locativo *ka*, que é a partícula possessiva das três classes locativas, nomeadamente 16 (*ha*), 17 (*ku*) e 18 (*mu*).

(06)

- a. *ká Bila* 'no, ao, do Bila'; 'em/a/da/casa do Bila'
 b. *ká makwérhú* 'no, ao, do meu irmão'; 'em/a/da/casa do meu irmão'

(07)

- a. *Ká Bila ahingérindzéli nchúmú*. 'Nada podemos esperar do Bila.'
 b. *Kú ní nkúvu ká makwérhú*. 'Há festa em casa de meu irmão.'

A observação dos dados até aqui fornecidos e de outros por mim recolhidos mostra claramente que a criação e o uso de topónimos são o resultado de um exercício complexo. Os locativos derivados de nomes comuns ocorrem com o morfema locativo *-ini* precedidos ou não da partícula opcional *á-* e os derivados de nomes próprios de pessoas ocorrem com a partícula *ká*.

A formação de topónimos segue qualquer das estratégias acima descritas, como iremos observar mais adiante.

4. Os processos da acomodação linguística de empréstimos toponímicos

Duas línguas em convivência introduzem elementos uma na outra, fecundando-se por assim dizer, mutuamente. O contacto com o Português coloca a comunidade changana diante de dupla ou mesmo tripla designação de um mesmo lugar pela adopção de empréstimos lexicais toponímicos.

Nesta secção, irei servir-me de dados colhidos de Siteo [1991:108-111] para falar muito brevemente dos processos envolvidos na acomodação linguística de empréstimos toponímicos.

a) Integração fonológica

Não havendo ditongos em Changana, os vindos do Português são desfeitos pela eliminação de uma das vogais ou pela inserção de uma semivogal.

(08)

Beira > *Béra*

Marromeu > *Maroméwu*

São Tomé > *Sántuméya* Tanzânia > *Tanzaníya*

A nasalização de vogais é fenómeno raro em Changana. Nos empréstimos, estas vogais perdem a sua nasalidade.

(09)

(Bairro do) Jardim > *Xjaradí*

(Aldeia da) Barragem > *Baráxjí*

O Changana não possui grupos consonânticos. A tê-los, representam uma única consoante complexa. Por isso, as palavras portuguesas com tais grupos são geralmente integradas intercalando-se uma vogal de apoio entre as consoantes, em obediência à estrutura silábica changana que é CV.

(10)

Drenagem > *Derenáxje* Pretória > *Pitóri*

b) Integração morfológica

Os nomes, antes de receberem as partículas locativas descritas na secção 3, entram numa das classes nominais, obedecendo geralmente às seguintes regras:

Se o nome se refere a pessoas, inclui-se nas classes *mu-va* (11a). Se o nome começa por um fonema semelhante ao de um prefixo nominal (depois da acomodação fonológica acima descrita) inclui-se na classe nominal

correspondente (11b). Se o nome não está em nenhum destes dois casos, a regra geral é de ser incluído nas classes *ri-ma*, tendo-se em consideração que muitas palavras nesta classe não exibem o prefixo nominal (11c).

(11)

a. chefe > *xéfe* / *váxéfe*; bispo > *bíxopo* / *vábíxopo*

b. escola > *xikólwe* / *svikólwe*; aeroporto > *ropórtu* / *maropórtu*

c. praia > *paráyá* / *maparáyá*; bazar > *bazárá* / *mabazárá*

Uma vez integrado na língua, o empréstimo está sujeito às mesmas regras de locativização já descritas. Assim:

(12)

a. *ká xéfe* / *ká váxéfe* `ao chefe / aos chefes'

ká bíxopo / *ká vábíxopo* `ao bispo / aos bispos'

b. *áxikólwéni* / *ásvikólwéni* `na escola / nas escolas';

áropórtu / *ámaropórtu* `no aeroporto / nos aeroportos'

c. *áparáyá* / *ámaparáyá* `na praia / nas praias';

ábazárá / *ámabazárá* `no bazar / nos bazares'

5. Motivação sociocultural na criação, adopção e uso do topónimo

O interesse etnográfico em toponímia tem-se centrado em um número de questões inter-relacionadas e que quase sempre estão impregnadas de aspectos socioculturais: Quando surge o topónimo? Como é escolhido esse nome? Quem dá o nome a

um lugar? Quem legitima e divulga o nome do lugar?

Nas secções precedentes descrevemos os mecanismos da criação e de acomodação linguística dos topónimos. Nesta secção vamos ver que factores socioculturais influenciam a criação, a acomodação e o emprego de um e não de outro(s) dos topónimos disponíveis no acervo lexical ao dispor da comunidade linguística changana.

Um aspecto não menos importante deste estudo é a influência sociocultural sobre a criação e o uso do topónimo pois a escolha de qualquer daqueles mecanismos linguísticos depende da percepção que se tiver da etimologia de um topónimo específico, de acordo com as características peculiares do lugar, de algo notável ou de eventos importantes situados no lugar, bem como de antropónimos geralmente associados a líderes locais.

Vejamos os seguintes exemplos:

(13)

- a. *Podíná ámúka áXinkajwánini*. 'A Podina volta para Xincajuanine.'
- b. *Podíná ámúka áXiphámanini*. 'A Podina volta para Xipamanine.'
- c. *Podíná ámúka áXinyémbánini*. 'A Podina volta para Xinhembanine.'
- d. *Podíná ámúka áXikheléni*. 'A Podina volta para Xiquelene.'

O topónimo em (13a) é derivado de *xinkajwáná* 'cajeiro pequeno', em Ronga, o de (13b) deriva de *ximphámana* 'figueira brava pequena'. O topónimo em (13c) refere-se a um bairro da cidade de Maputo onde as pessoas do *Xinyembana* 'língua, uso e costumes dos naturais de Inhambane' se fixaram há muitos anos e o de (13d) refere-se

a uma vasta região suburbana de Maputo afectada por uma grande cratera (*xikhelé*) aberta pelas águas pluviais e que vai aumentando de tamanho ano após ano. Note-se que estes topónimos têm como base nomes comuns que recebem o locativo *-ini*.

É facto curioso os falantes de Changana utilizarem o topónimo em (13b) nesta forma. Estar-se-á perante o caso de os falantes terem dissociado o topónimo do seu significado primário *ximphámanini* 'na pequena figueira brava', derivado de *mpháma* 'figueira brava'? Note-se que os dois lugares apresentados em (13a,b) ostentam estas designações por, inicialmente, terem tido como pontos de referência aquelas árvores, respectivamente.

Passemos agora para topónimos derivados de antropónimos:

(14)

- a. *Bilá áya KáTembe*. 'O Bila vai a Catembe.'
- b. *Bilá áya KáN'wámatibzana*. 'O Bila vai a Matibjana.'
- c. *Bilá áya (á)Patrísí Lumúmba*. 'O Bila vai a Patrice Lumumba.' (bairro)
- d. *Bilá áya (á)Joní*. 'O Bila vai a Joanesburgo.'

Os topónimos em (14a,b) são derivados de nomes próprios nativos. Trata-se de nomes dos chefes ou autoridades locais *Tembe* e *N'wámatibzana* e, por isso, os topónimos deles derivados seleccionam a partícula *ká*, grafada com inicial maiúscula, visto integrar um nome próprio de lugar.

Os topónimos de origem estrangeira em (14c,d), mesmo que derivem de antropónimos como em (14a,b), são considerados inerentemente locativos. Nesta qualidade, não levam

morfologia locativa e tomam apenas a vogal eufónica *á-*, um constituinte nominal opcional.

Note-se que a ortografia dos empréstimos conforma-se ao sistema ortográfico do Changana que por sinal reflecte o sistema fonológico da língua. [cf NELIMO 1989, Siteo & Ngunga (eds). 2000, Siteo et al 2003] Todos os exemplos fornecidos neste estudo atestam este facto. Contudo, amostras recolhidas junto de falantes bilingues, para quem o sistema fonológico do Português já não constitui fenómeno “estranho”, revelam que, nesta camada social, alguns empréstimos conservam a sua pronúncia original, como nos exemplos em (14c) e em (16b), mais abaixo. Esta tendência do uso do empréstimo na sua pronúncia original pode também ser resultado da relação diglósica entre o Changana e o Português, onde a tendência será a de privilegiar o termo da língua de prestígio como forma de projecção social. Mas não é de descartar a hipótese de que, pelo processo natural de mudança linguística por contacto, o Changana esteja a assimilar traços fonológicos do Português vindos juntamente com os empréstimos.

Passemos para mais um exemplo da motivação sociocultural no uso de determinados topónimos em detrimento de outros:

(15)

- a. *Xibómba xísuké KáMátsolo*. ‘O machibombo saiu da Matola.’
- b. *Xibómba xísuké áMatóla*. ‘O machibombo saiu da Matola.’
- c. *Xibómba xísuké KáN’wámavéle*. ‘O machibombo saiu de Uamavele.’
- d. *Xibómba xísuké áNampúla*. ‘O machibombo saiu de Nampula.’

Os topónimos *KáMátsolo* (15a) e *Matóla* (15b) designam o mesmo bairro. O primeiro corresponde à designação local, nativa, deste bairro e deriva do nome de uma autoridade local *Matso-lo*, cujo sentido primário é ‘joelhos’. O segundo topónimo é um empréstimo vindo do aportuguesamento do antropónimo *Matsolo*, daqui a diferença na sua morfologia locativa. O topónimo em (15c) é derivado de uma alcunha changana, *N’wámavéle* ‘a do peito opulento’, daí ocorrer com a partícula *ká* como em (14a, 15a). *Nampula* em (15d) é o nome aportuguesado de uma das províncias do norte de Moçambique, derivado de uma alcunha macua, *Wámphula*, ‘o narigudo’. Por designar uma região geograficamente distante do território dos changanas, este topónimo não exhibe morfologia locativa.

Por fim, apresentamos três expressões toponímicas em (16) que designam o mesmo bairro:

(16)

- a. *Mufána átsutsúmé KáN’wáyeyé*. ‘O rapaz correu no Alto-Maé.’
- b. *Mufána átsutsúmé áAlto-Maé*. ‘O rapaz correu no Alto-Maé.’
- c. *Mufána átsutsúmé áTumayéla*. ‘O rapaz correu no Alto-Maé.’

De acordo com a etimologia popular, o nome original nativo do bairro (16a) foi transformado na expressão aportuguesada apresentada em (16b). Esta, por seu turno, tendo perdido no tempo a sua etimologia e, por consequência, ter sido tomada como empréstimo, foi adaptada para a forma observada em (16c) por acomodação morfo-fonológica, para que *soasse* mais changana. Mas como este último não tem outro significado em

Changana senão o de designação de lugar, ou talvez por estar ainda a *soar* como expressão estrangeira, não tomou a partícula locativa *ká* nem o sufixo locativo *-ini*.

Não devemos fechar esta secção sem sublinhar que os ocupantes de uma determinada região desempenham um importante papel na escolha do topónimo designativo da sua região. A título de exemplo, observemos adicionalmente estes dados:

(17)

- a. *áHúléni* 'Bairro do Hulene' (região arenosa dos subúrbios de Maputo)
- b. *áXinkanyánini* '(Paragem do) Xicanhanine' (Paragem de autocarros com um pequeno canhoeiro)
- c. *áGólófu* 'Golfe' (região com um recinto onde se pratica o golfe, em Maputo)

A forma *áHúléni* deriva de *hula* 'deserto'; *áXinkanyánini* de *xinkanyána* 'pequeno canhoeiro' e esta, por sua vez de *nkanyí* 'canhoeiro'. A forma *áGólófu* vem do vocábulo português *golfe*. A etimologia dos exemplos em (17), e de muitos topónimos deste género, revela que geralmente são as próprias populações que criam e fazem circular os nomes com os quais designam os lugares à sua volta. As instituições do poder estabelecido têm criado e divulgado topónimos *oficiais* e *oficiosos* que por vezes são ignorados ou pouco usados pelos "donos" dos lugares nomeados, a favor dos topónimos de cunhagem local.

Vivo perto de Xiquelene (*Xikheléni*), a Praça dos Combatentes, e fui perguntar (ora em Changana, ora em Português) a mais de dez vende-

dores como se chamava aquela praça adjacente ao mercado ali existente. Os que respondiam em Changana disseram tratar-se de *Xikheléni*. A quase totalidade dos que responderam em Português disse tratar-se da *Praça do Xiquelene*. Apenas um referiu-se à *Praça dos Combatentes* (talvez porque estivesse perto da placa de mármore com o nome da praça gravado a preto...)! Este pequeno inquérito parece ter chegado a respostas que remetiam mais a *Xiquelene* que a *Praça dos Combatentes*, ou ao uso alternado dos dois topónimos de acordo com a língua utilizada.

O Conselho Municipal da Cidade de Maputo desenvolveu um projecto que visava harmonizar a designação dos sete distritos da sua jurisdição, respeitando a tradição local. Como resultado deste louvável esforço, os distritos deixaram de ser designados por algarismos passando a ser oficialmente conhecidos por: KaMpfumu, Nihamankulu, KaMaxakeni, KaMavota, KaMubukwana, KaTembe e KaNyaka. Infelizmente, este esforço não se estendeu até aos nomes dos bairros que constituem estes distritos e, assim, continuam com os seus nomes (ora nativos ora aportuguesados). Para complicar mais a situação, há bairros que são designados pelo mesmo nome usado para designar o respectivo distrito mas exibindo formas ora nativas ora aportuguesadas, como se pode observar em (18). Para o cidadão comum, que tenha que preencher, por exemplo, um formulário oficial, fica difícil saber quando usar distintamente as duas formas para diferenciar a designação do bairro do seu respectivo distrito.

(18)

- a. Distrito de Nhlamankulu / Bairros de Chamanculo A, B, C e D
- b. Distrito de KaMaxakeni / Bairro de Maxaquene
- c. Distrito de KaMavota / Bairro das Mahotas

Esta situação se estende um pouco por todo o país. Tomemos a título exemplificativo a situação similar observada na província de Gaza, onde um dos seus distritos ora é grafado *Mandlakazi*, ora *Manjacaze* ou mesmo *Manjakaze*, outro ora *Chibuto*, ora *Ximbhutsu* e outro ainda ora *Chócue*, ora *Chókwè*!

Os nomes de lugares estão muitas vezes associados à história de grandes personalidades e líderes desses lugares e à história dos próprios lugares. Se na língua local se altera a pronúncia e conseqüentemente a ortografia desses topónimos, a história do lugar é decepada, com prejuízo para as futuras gerações. Quem, por exemplo, escreve *Matibejana* em Changana em vez de *N'wáMatibzana* terá perdido a oportunidade de falar de parte da história do seu povo. Quem diz *Infulene*, quando fala em Changana, terá perdido a oportunidade de explicar que *mfuleni* é locativização de *mfula* que significa *rio*!

Língua é cultura. Os nomes de lugares, incluindo os ainda aportuguesados, devem ser apreendidos juntamente com aquilo que encerram da realidade, da história e da cultura da região. Por exemplo, já se chamou *The Lagoa Bay* ao que em Português se chamava *Baía das Lagoas* e em Ronga e Changana *Daragubi* e mais tarde *Lourenço Marques* ou *KaMpfumu* ao que hoje é a cidade de *Maputo*. Já se chamou *João*

Belo (nome de um português, antigo ministro das colónias) ao que hoje é *Xai-Xai*, a cidade capital da província de Gaza. Isto reforça a ideia de que o assunto discutido neste artigo ultrapassa de longe a questão pontual da ortografia dos nomes de lugares, pois envolve a sua própria designação dentro do contexto sociocultural!

5. Considerações finais

Neste artigo recorri a práticas da comunidade changana para tentar estudar a expressão linguística do topónimo. Os dados discutidos confirmam que a comunidade changana prefere os topónimos localmente criados embora também faça uso alternado dos topónimos *localmente* estabelecidos e dos *oficialmente* criados. Esta prática tem trazido problemas de falta de consistência na utilização dos topónimos nas duas línguas em contacto, nomeadamente o Changana e o Português, sobretudo em contextos formais. A situação torna-se mais preocupante quando se trata da designação de lugares em textos normativos oficiais.

As instituições do poder estabelecido têm criado e divulgado topónimos que algumas vezes são ignorados ou pouco usados pelos "donos" dos lugares nomeados. Então, que atitude dever-se-á ter em relação a qualquer dos topónimos co-existentes?

Esta pesquisa leva-nos a presumir que no processo do estabelecimento de topónimos de uma determinada região, não se deve ignorar os factores históricos nem a dinâmica social vigente.

O processo de instituição de topónimos passa pelo respeito pelos habitantes da região. Trabalho de

campo é bem diferente de trabalho de gabinete. Uma consulta prévia às populações, às autoridades locais, a personalidades de prestígio na região, irá certamente indicar a melhor solução dos problemas aqui apontados. A primeira palavra deverá ser dos “donos” das regiões a serem formalmente designadas. Ocorre-me aqui parafrasear Timbane [2022:137] para fazer notar que o pesquisador em etnotoponímia não pode forçar nem impor nomes de lugares na língua que as pessoas falam. Ele tem a tarefa de analisar, estudar e mostrar as evidências recolhidas sobre os topónimos.

Um esforço conjunto do Instituto de Nomes Geográficos de Moçambique (INGEMO) com as instituições superiores de pesquisa bem como as autoridades municipais e locais pode ajudar a equacionar os problemas aqui descritos e procurar-lhe uma fórmula afectiva e psicologicamente mais próxima dos habitantes dos lugares designados e alicerçada no bom senso. Assim, os sectores da educação, da formação, do turismo e outros estarão munidos de uma toponímia política e socioculturalmente livre dos “ruídos” aqui descritos.

Referências

Herbert, R.K.

1995: “The sociolinguistics of personal name: two South African case studies”, *SAJAL* 15(1), pp. 1-8

NELIMO

1989: *I Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas*, Maputo: INDE-NELIMO/UEM Schaefer, Ronald P.

1996: “Toward a Motion Typology for African Languages”, (Paper presented at the CALL 26, University of Leiden)

SITOE, Bento

1991: “Empréstimos lexicais do Português no Tsonga”, *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 5/6, Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa. pp. 106-113

2001: *Verbs of Motion in Changana*, Leiden: CNWS - Leiden University (Tese de Doutoramento)

Siteo, Bento & Ngunga, Armindo (eds)

2000: *Relatório do II Seminário sobre a padronização da ortografia de línguas moçambicanas*, Maputo: Nelimo – Centro de Estudos de Línguas Moçambicanas - UEM

Siteo, Bento, F. Chimbutana, X.E.

Mabaso, P.H. Nkuna, N.E. Nxumalo e M. C. Hlungwani

2003: *A unified standard orthography for Xitsonga / Xichangana (South Africa and Mozambique)*, Cape Town: The Center for Advanced Studies of African Society (CASAS). (Monograph Series No 32)

Timbane, Alexandre

2022: “A etnotoponímia dos nomes dos distritos das províncias de Gaza e Maputo : uma análise da identidade ecolinguística”, In: Nhampoca, Ezra Alberto Chambal & Ponso, Letícia Cao (Orgs.), *Pesquisa e ensino em línguas moçambicanas - Um tributo a Bento Siteo*, Maputo: Gala-Gala Edições, pp. 130-155

**Title: Sociocultural motivation
in the creation of toponyms The
case of the Changana community**

Abstract

Toponymy is intrinsically linked to *movement* events. These happen in a given *place* that should be named. According to Schaefer [1996:1], “Essentially, the argument is that the linguistic structuring of motion events provides a set of schemas useful to the linguistic encoding of domains other than motion.”

In this research work of linguistic and sociolinguistic nature, using the practices of the Changana community, we will study the linguistic expression of the toponym and the influence that the inhabitants of a given region have on the linguistic form that designate a place and on the way that community uses that form.

On the other hand, the contact with *the other* leads to a double or even triple designation of a single location. So in this study, in the wake of ethnotoponymy, we will see to what extent the traditional toponymy of the Changana community has been modified under the impact of many significant changes on its social and cultural organization.

Key words: toponym, Changana, linguistics, sociolinguistics, ethnotoponymy

Bento Siteo

Bento Siteo nasceu em Maputo, a 18 de Maio de 1947. Em 2001, obteve o grau de Doutoramento em Linguística Africana, pela Universidade de Leiden, na Holanda.

É docente e investigador jubilado na Universidade Eduardo Mondlane, na Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Departamento de Linguística e Literatura, Secção de Linguística. As suas áreas de interesse são: Linguística Descritiva das Línguas Bantu; Lexicografia; Teologia; Tradução e Literatura.

É autor de livros dos quais se destacam, *Dicionário Changana-Português*, *Dicionário Português-Changana*, *Dicionário Ronga-Português*, *Dicionário Escolar Inglês-Português* (os dois últimos em co-autoria) e *Verbs of motion in Changana*. Bento Siteo é ainda autor de três novelas em Changana: *Zabela*, *Musongi* e *Thandavantu*, e de peças teatrais na mesma língua. Em 2019, traduziu a *Constituição da República de Moçambique*, de Português para Changana.

É membro fundador da Sociedade Bíblica de Moçambique, da Academia de Ciências de Moçambique e da Associação dos Escritores Moçambicanos.

Dos prémios, louvores e distinções se destaca o prémio “Excelência no Ensino Superior (Docência e Investigação)” pela Gala dos 50 anos de Ensino Superior em Moçambique (2012).

E:mail: bsithoye@gmail.com



Armindo Ngunga

A escrita dos topónimos e a diversidade linguística em Moçambique

Resumo

O presente trabalho pretende discutir a escrita dos topónimos (do gregos τόπος, «lugar», e νομα, «nome», significando, portanto, «nome de lugar») e a diversidade linguística de Moçambique. O pressuposto do presente estudo é de que um país multilingue e multicultural como Moçambique deve ser um espaço para cada língua se manifestar e se ver reflectida na geografia e na soberania do país em prol da consolidação da história colectiva comum dentro das fronteiras.

O presente trabalho não tem a pretensão de esgotar o assunto que se propõe a discutir, mas contribuir para uma reflexão aberta e franca sobre estes dois assuntos, geralmente tabus, no dia-a-dia dos cidadãos, toponímia e diversidade linguística num país em que já se ensaiou, infelizmente, sem sucesso. uma glotofagia para consolidar a hegemonia da língua portuguesa em nome da unidade nacional.

Em termos de organização, depois da introdução, o estudo apresenta a situação linguística de Moçambique, descrevendo a sua complexidade e focalizando no espaço político e social da língua portuguesa no país. Em seis secções, o texto discute a diversidade linguística de Moçambique contemporâneo e faz uma abordagem diacrónica da toponímia que inicia antes da chegada dos estrangeiros até ao presente. O texto apresenta também alguns conceitos básicos em breves definições. A seguir, apresenta a diversidade linguística de Moçambique com enfoque para a situação da língua portuguesa, seguido de um breve historial da toponímia em Moçambique. Depois, aponta alguns desafios para o Instituto Nacional de Nomes Geográficos de Moçambique (INGEMO) e, finalmente, apresenta algumas conclusões das discussões desenvolvidas ao longo do texto.

Palavras-chave: toponímia; topónimo; linguística.

1. Introdução

O ser humano distingue-se dos outros animais por causa, principalmente, de ter a língua como meio de comunicação através da qual troca mensagens com os seres semelhantes, exprime os seus sentimentos, as suas ideias, a sua visão do mundo e da vida, nomeia os outros seres, os rios, as montanhas, os lagos, os relevos, as vias de acesso, os oceanos, enfim, as estrelas do céu e todos os seres do universo. Enquanto a Linguística estuda o fenómeno da linguagem, em geral, e a língua, em particular, a onomástica (do grego νομαστική, *ato de nomear, dar nome*) é uma parte da linguística com ligações com a história, política, antropologia, arqueologia e a geografia, que estuda os nomes próprios de todos os géneros, das suas origens e dos processos de denominação...¹. Nessa capacidade, ela conhece várias divisões definidas de acordo com a classe específica dos nomes a estudar, entre os quais se podem apontar as seguintes:

Antroponímia, nomes de seres humanos;

Coronímia, nomes de subdivisões administrativas e de estradas;

Hidronímia, nomes de rios e outros cursos de água;

Limnonímia, nomes de lagos;

Oronímia, nomes dos montes e outros relevos;

Talassonímia, nomes de mares e oceanos;

Toponímia, nomes próprios de lugares.

O presente texto discute os topónimos, a escrita destes e a sua relação com a diversidade linguística em Mo-

çambique, com vista a contribuir para uma reflexão aberta e franca sobre estes dois assuntos, geralmente tabus, no dia-à-dia dos cidadãos.

Como é de se imaginar, trata-se de um tema cujo tratamento não pode ter a pretensão de se esgotar no espaço como o que se nos oferece. A presente comunicação vai-se desenvolver na prossecução dos seguintes objectivos:

- a) Discutir a situação linguística de Moçambique;
- b) Propor uma reflexão sobre a situação actual da toponímia em Moçambique e os desafios que ainda se colocam;
- c) Relacionar a toponímia moçambicana com a diversidade linguística de Moçambique;
- d) Discutir aspectos da história dos nomes geográficos de Moçambique;
- e) Argumentar a favor da adopção da ortografia padronizada das línguas moçambicanas na escrita dos nomes geográficos moçambicanos.

Para se alcançar os objectivos acima, o texto está organizado em 5 secções. Depois da (1) Introdução, o texto apresenta (2) Alguns conceitos básicos sob a forma de breves definições. A seguir, apresenta (3) A diversidade linguística de Moçambique com enfoque para a situação da língua portuguesa, seguido de um (4) Breve historial sobre a toponímia em Moçambique. Depois, aponta (5) Alguns desafios para o Instituto Nacional de Nomes Geográficos de Moçambique

¹ Wikipedia: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lingu%C3%A0stica>. Acessado a 28/06/2016.

e, finalmente, apresenta algumas (6) Conclusões das discussões desenvolvidas ao longo do texto.

2. Alguns conceitos básicos

Diferente da situação linguística de Moçambique que tem sido objecto de estudos e trabalhos relativamente numerosos [Cabral 1975; Cardoso 2005; Firmino 2000; Gonçalves e Chimbutane 2015; Katupha 1988; Liphola 1995, 2009; 1999; Ngunga 1987, 2008, 2009, 2011, 2012a, 2012b, Veloso 1996, Yai 1983, só para mencionar alguns] e bem conhecidos pelo público moçambicano, os estudos sobre a Toponímia moçambicana são muito escassos [Mangueze 2009; Ngunga 2012; Rafael 2014a, b, 2015a, b]. Para salvaguardar a eventualidade de alguns leitores deste artigo não estarem familiarizados com esta matéria, achou-se por bem antecipar a explicação de alguma metalinguagem cujo uso é incontornável em estudos desta natureza. Para quem esta situação não se aplique, convida-se a visitar alguns conceitos aqui abordados porque, mesmo sendo conhecidos, podem não ser exactamente no sentido em que aqui são usados.

Acidente geográfico – “superfície da terra ou água, que contraste com a área contígua ou circunvizinha, nomeadamente, rios, montes, montanhas, lagos, lagoas, penínsulas e baías.” [Boletim da república, I Série, Número 50, de 23 de Julho de 2014].

Avenida – “via pública, urbana, de dimensões maiores às de uma rua, em geral, composta de várias faixas de rodagem.” [Boletim da república, I Série,

Número 50, de 23 de Julho de 2014].

Línguas moçambicanas – línguas bantu faladas em Moçambique como línguas maternas de habitantes de pelo menos uma localidade inteira.

Linguística – o estudo científico da Linguagem.

Nomes – também chamados substantivos em muitos livros de gramática tradicional, são palavras variáveis que se usam para designar diversas realidades entre concretas e abstractas, objectos, seres, pessoas, lugares.

Nomes geográficos – aqueles que se usam para designar lugares ou espaços na superfície terrestre. Muitas vezes, para efeitos do presente trabalho, esta expressão poderá ser usada no sentido de toponímia tal como foi definida anteriormente.

3. Diversidade linguística de Moçambique

Como é sobejamente sabido, Moçambique é um país multilingue e multicultural. Nele, a língua portuguesa, língua oficial, coexiste com pouco mais de vinte línguas do grupo bantu. O conceito de diversidade linguística de Moçambique resulta do facto de este espaço geográfico que também é espaço linguístico, ser partilhado por diversas línguas com predominância de línguas do grupo bantu. Os nomes das línguas deste grupo são homónimos dos nomes dos grupos étnicos que as têm como línguas maternas e delas se servem na sua comunicação diária. Por isso é que, nestas línguas, “o prefixo que indica nome de língua é o mesmo que indica maneira de ser do povo que a fala, o comportamento,

os hábitos, a cultura” [Ngunga 2009:3]. O mais difícil entre os moçambicanos, independentemente do tipo e nível de formação, tem sido, ao longo dos tempos, responder a uma pergunta tão simples como “quantas línguas são faladas no país? A tabela 1 ilustra a falta de consenso na resposta esta questão:

ro 6 da tabela e o número 13, e a quase coincidência entre estes números e os **números** 8 e 14. Isto sugere que apesar de haver casos de 8 (número 9 na tabela), 13 (números 5 e 13 na tabela), 15 (número 1 na tabela), 16 (número 3 na tabela) e 19 (número 10 na tabela), parece ser razoável considerar-se que em Moçambique existam pelo menos 20 línguas. Aliás,

Tabela 1: Línguas moçambicanas: Várias fontes, vários números.

Nº	Fonte	Ano	Nº de línguas
1	Cabral	1975	15
2	Cardoso	2005	25
3	Conselho Coordenador do Recenseamento	1983	16
4	Firmino	2000	24
5	Katupha	1988	13
6	INE	2010	21
7	Liphola	2009	41
8	Lopes	1999	20
9	Marinis	1981	8
10	Matsinhe	2005	19
11	NELIMO	1989	20
12	Ngunga	1987	33
13	Ngunga	1992	21
14	Yai	1983	13

Fonte: Ngunga [2011], in *Journal of Multilingual Discourse*.

A tabela 1 mostra a diversidade de respostas que a pergunta feita acima foi tendo ao longo dos tempos. Observe-se que em alguns casos até os mesmos autores respondem **à mesma questão** de formas diferentes em ocasiões diferentes. Tais são os casos dos dados dos recenseamentos de 1980 [Comissão Nacional do Plano, 3 na tabela] e de 2007 [INE 2010, 6 na tabela] e Ngunga [1987, 12 na tabela, e 1992, 13 na tabela] o que se pode justificar com a eventualidade de recurso a diferentes metodologias. Facto curioso é a coincidência entre o número

coincidência ou não, um cálculo da média do número de línguas com base nos números da Tabela 1 resulta em 20,64. Isto **é, o número vinte seria provavelmente** a referência mais próxima desta realidade linguística ainda desconhecida. Portanto, não é nada demais. Os linguistas chamam a isto riqueza, uma vez que, havendo vontade de fazer acontecer as coisas, esta complexidade não propicia nenhum tipo de desordem social. Pelo contrário, esta diversidade ensina a viver e crescer num convívio harmonioso, respeitando as diferenças.

Em Moçambique, há mais de trinta anos que os linguistas fazem esforço, visando a padronização da ortografia de línguas moçambicanas, o seu desenvolvimento e a promoção do seu uso. Os resultados desses esforços são sobejamente conhecidos. Os esforços realizados no sentido de padronização da ortografia das várias línguas, que conduziram à proposta de um conjunto de regras e símbolos que permitem que

sabendo ler uma língua, uma pessoa possa ler as outras, permitem concluir que uma ortografia padronizada das línguas moçambicanas também pode contribuir para a unidade nacional.

A Tabela 1 foi peneirada no censo de 2007, cujos dados foram publicados pelo INE [2010] e com base nos quais Ngunga e Bavo [2011] produziram a tabela que se segue:

Tabela 2: Línguas faladas pela população de 5 ou mais anos de idade

Nº	Línguas	Falantes	%	Províncias onde são faladas
1	Makhuwa	4,097,788	26.1	C. Delgado, Nampula, Niassa, Sofala, Zambézia
2	Portuguese	1,693,024	10.8	All provinces
3	Changana	1,660,319	10.5	Gaza, Maputo, Maputo Cidade, Inhambane, Niassa
4	Sena	1,218,337	7.8	Manica, Sofala, Tete, Zambézia
5	Lomwe	1,136,073	7.2	Nampula, Niassa, Zambézia
6	Nyanja	903,857	5.8	Niassa, Tete, Zambézia
7	Chuwabu	716,169	4.8	Nampula, Sofala, Zambézia
8	Ndau	702,464	4.5	Manica, Sofala
9	Tshwa	693,386	4.4	Gaza, Inhambane, Maputo, Sofala
10	Nyungwe	457,292	2.9	Manica, Tete
11	Yaawo	341,796	2.2	Cabo Delgado, Niassa
12	Copi	303,740	1.9	Gaza, Inhambane, Maputo, Maputo City
13	Makonde	268,910	1.7	Cabo Delgado
14	Tewe	259,790	1.7	Manica
15	Rhonga	235,829	1.5	Gaza, Maputo, Maputo City, Inhambane
16	Tonga	227,256	1.5	Gaza, Inhambane, Maputo, Maputo Cidade
17	Manyika	133,961	0.9	Manica
18	Cibalke	112,852	0.7	Manica
19	Mwani	77,915	0.5	Cabo Delgado
20	Koti	60,771	0.4	Nampula
21	Shona	35,878	0.2	Tete
22	Swahili	15,255	0.1	Cabo Delgado
	Other MTs	310,259	2.0	Todas as províncias
	Sign Languages ¹	7,503	0.05	Todas as províncias
	Total	15,670,424 ²	100.0	Todas as províncias

Fonte: Ngunga e Bavo [2011].

Como se viu acima, esta lista só vale por ter sido obtida de um documento oficial de línguas tidas como maternas de um número significativo de moçambicanos. Ela deve ser aceite e tida como meio de trabalho a quem este assunto interesse, sem entrar na polémica que a Tabela 1 sugere devido a divergências de pontos de vista sobre aspectos teórico-metodológicos que se resumem nos conceitos de língua vs. dialecto.

3.1. Situação da língua portuguesa em Moçambique

De acordo com a Constituição da República “Na República de Moçambique, a língua portuguesa é a língua oficial” (Artigo 10). Todavia, reconhece Moçambique como um país multilingue e, por conseguinte, multicultural porque, apesar de Português ser a única língua oficial, a comunicação entre mais de 80% dos cidadãos deste país é feita em línguas do grupo bantu, através das quais expressam a sua relação com a sua terra e com os seus antepassados, expressam a sua cultura, a sua moçambicanidade. São estas várias línguas que, juntas, constituem o prin-

cipal substrato linguístico de Moçambique, que o “Estado valoriza (...) como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade” (Artigo 9). Ao abrigo do artigo 9, foram introduzidas 19 línguas moçambicanas no Sistema Nacional da Educação, um processo que tem conhecido hesitações e ceticismo da parte dos profissionais e gestores do sistema da educação no país. Em parte, esta hesitação e este ceticismo parece dever-se ao facto de a língua portuguesa ser a única língua da administração, de prestígio, da justiça e, durante muito tempo, única língua da educação formal em todo o sistema de Educação sendo, por isso, a língua de acesso ao emprego, a melhores condições de vida, portanto, à promoção social. Ou seja, a língua portuguesa é língua de exclusão social em Moçambique sem o conhecimento da qual não se consegue emprego decente e condigno.

Veja-se na Tabela 3, a seguir, o verdadeiro lugar da língua portuguesa como língua materna em Moçambique.

Tabela 3: Falantes da língua portuguesa como língua materna por província.

	Província	População total	Nº de Falantes	%
1	Maputo Cidade	959,474	412,162	43.0
2	Maputo Província	1,025,871	283,665	27.7
3	Sofala	1,338,709	177,655	13.3
4	Zambézia	3,021,246	277,906	9.2
5	Nampula	3,183,399	277,223	8.7
6	Niassa	904,784	61,223	6.8
7	Manica	1,131,269	64,057	5.7
8	Inhambane	1,058,135	57,782	5.4
9	Gaza	1,024,911	49,231	4.8
10	Cabo Delgado	1,306,724	44,914	3.4
11	Tete	1,415,977	44,988	3.3

Fonte: INE [2010]. www.ine.gov.mz

A tabela acima mostra a distribuição, no país, de número de falantes de português como língua materna entre os cidadãos de cinco anos ou mais de idade à data do censo de 2007, numa população de pouco mais de 15 milhões de pessoas. Vale acrescentar que a maioria destes falantes de Português como língua materna fala alguma língua moçambicana por ser língua de seus pais ou seus avós.

4. Breve historial da toponímia em Moçambique

A toponímia serve para marcar, definir e identificar o lugar, não só como território, mas sobretudo como espaço onde nos podemos localizar em caso de necessidade, incluindo o endereçamento, pois "Quer para a entrega de correspondências quer para a localização de moradas para quaisquer outros fins (p. ex. bombeiros e ambulâncias), é condição indispensável ter designações toponímicas de referência estruturada, de acordo com uma lógica simples de entender, tanto quanto possível uniforme e estável no tempo" [s/a, s/d:1]. Se a História é a ciência que estuda os acontecimentos do passado, incluindo as razões por que eles tiveram lugar, e a Geografia a ciência que estuda a terra ou o espaço terrestre onde os acontecimentos históricos (e outros) têm lugar, pode-se imaginar o que seriam estas ciências e outras sem a toponímia! Talvez pudessem existir, mas não se pode imaginar sem palavras para designar os nomes dos lugares onde os eventos acontecerem. Portanto, embora a Geografia não precise de estudar especifica-

mente os nomes, ela precisa desses nomes que designam o seu objecto de estudo, o lugar onde os eventos históricos têm lugar. É claro que os nomes não fazem os lugares, mas dão uma referência indispensável a quem se interesse por estas ciências, e outras como a astronomia, a antropologia, a arqueologia, a política, etc., nenhuma das quais tem de estudar a toponímia, domínio de uma área especializada de linguística.

Como se pode notar, é incomensurável a importância do estudo da origem e evolução dessas palavras que se usam para designar lugares.

Em Moçambique, a história da toponímia é igual à história do que antes eram regiões habitadas por comunidades e nações sem as fronteiras actuais do país que conhecemos. Nuns casos sabemos o que efectivamente aconteceu. Noutros casos, aproximamos factos para adivinharmos o que aconteceu e, noutros ainda, especulamos ou inventamos. Os casos mais recentes, porque a atribuição de topónimos é um processo dinâmico e constante, são bem conhecidos por nós porque, como mortais, alguns queremos ver o nosso antepónimo transformado em topónimo como forma de nos vermos imortalizados mesmo que não tenhamos feito bastante para isso. Às vezes até podemos fazer alguma coisa, como todos fazemos, e termos o azar de o que fizemos não entrar nos parâmetros reconhecidos pela sociedade como os aceitáveis para se imortalizar o seu autor.

Como se sabe, quando chegaram a esta parte da África, os portugueses encontraram uma realidade; encontraram

céu, mar, pessoas e terra com todos os acidentes geográficos hoje por todos conhecidos. A terra, os territórios e seus conteúdos tinham seus nomes de acordo com as línguas das pessoas que ali se encontravam (e ainda se encontram, mesmo que mortas!), como testemunham hoje alguns exemplos que se seguem:

1. Mukwampa (Cuamba)
Makoloje (Macaloge)
Nsimbwa (Mocimboa)
Angoci (Angoche)
Ulongwe (Ulongwe)
Guruwe (Guruè)
Katandika (Catandica)
Gorongosi (Gorongosa)
Matshitshi (Maxixe)
Cokwe (Chókwè)
Muzrakweni (Marracuene)
Mpfumu (Fumo)

Em (1) apresentamos *endónimos*² de alguns distritos (um de cada província) de Moçambique achados aleatoriamente, usando a ortografia padronizada das línguas moçambicanas, cujos *exónimos*³ estão apresentados entre parêntesis para facilitar a leitura a quem esteja familiarizado com exclusivamente com a ortografia oficial que é da língua portuguesa. Encontrando estas terras designadas da forma como aqui estão representadas por escrito, os portugueses fizeram guerra aos donos e tomaram-nas para si e, depois, para dar a conquista como facto consumado, alteraram os topónimos, o que resultou no seguinte:

2. Makoloje -> Miranda (Vila Miranda)
Nsimbwa -> Mocimboa da Praia (Vila de Mocimboa da Praia)
Angoci -> António Enes (Cidade de António Enes)
Ulongwe -> Gago Coutinho (Vila Coutinho)
Guruwe -> Junqueiro (Vila Junqueiro)
Katandika -> Gouveia (Vila Gouveia)
Gorongosa -> Paiva de Andrada (Vila Paiva de Andrada)
Matsitsi -> Maxixe (hoje Cidade de Matshitshi)
Cokwe -> Trigo de Morais (Vila Trigo de Morais, hoje cidade de Chokwe)
Muzrakweni -> Luísa (Vila Luísa, hoje vila de Marracuene)
Kampfumu -> Lourenço Marques (Cidade de Lourenço Marques)

Compulsando a literatura sobre a matéria, conclui-se que depois das guerras, os estrangeiros tomaram para si as terras e, conseqüentemente, alteraram os nomes destas recorrendo a várias estratégias com destaque para as seguintes:

- i) Atribuição de **topónimos transplantados** - "designativo geográfico que existe como tal em um determinado espaço e que passa a integrar a nomenclatura de outra região qualquer, trazido pelo povo que emigrou ou influenciado pelo mero mimetismo" [Dick, s/d: 83] dá-se o nome de *topónimo transplantado*. Nesta noção

² Endónimos = topónimos escritos na grafia da língua fonte [Rafael 2015];

³ Exónimos = topónimos escritos na grafia da língua estrangeira [Rafael 2015].

está implícito o sentido de 'deslocamento' ou 'mudança', o sentido de colonização "apagando" ou atirando para o esquecimento o nome original. Levy Cardoso [1961] considera esses nomes transplantados como legítimas segundas vias dos topónimos" originais (das terras de onde são oriundos!).

É assim que vemos na história da toponímia de Moçambique topónimos tais como:

3. Nova Viseu (Ntelela)
 - Nova Olivença (Lupilichi)
 - Nova Santarém (Mikava)
 - Nova Freixo (Cuamba)
 - Nova Coimbra (Namatumba)
 - Nova Madeira (Matama)

De uma observação atenta dos dados acima, saltam à vista dois elementos comuns. Por um lado, todos os nomes da lista existem em Portugal. Por outro lado, cada um deles é precedido do adjectivo "nova", fenómeno bem descrito por Dick [s/d], que afirma que "Como técnica de denominação note-se que o nome estrangeiro, fora do seu território, geralmente recebe o acréscimo dos adjectivos novo/nova, para com isso caracterizar a sua implantação em outro local". Aliás, este não é caso exclusivo de Moçambique, aconteceu em muitas partes do mundo onde ocorreu algum processo de colonização, sendo o mais famoso o de Estados Unidos onde encontramos muitos nomes transplantados do Reino Unido e de outras partes do mundo, ostentando os adjectivos novo/nova, tais como:

4. New Hampshire ('Nova Hampshire') > Hampshire (Reino Unido)
 - New York ('Nova Iorque') > York (Reino Unido)
 - New England ('Nova Inglaterra') > England (Reino Unido)
 - New Orleans ('Nova Orleães') > Orleans (França)
 - New Mexico ('Novo México') > Mexico (México)

Nos exemplos acima, a palavra "New" significa "nova" ou "novo". Portanto, segunda via do topónimo original algures fora dos Estados Unidos. Este fenómeno dá corpo à afirmação de Backheuser [1952:187] de acordo com a qual "Em qualquer país de emigração, os topónimos deslocam-se, portanto, acompanham as levadas dos povoadores, o que caracteriza a tão comentada "saudade" da terra natal, ou simplesmente, do elemento humano que emigrou, configurando, neste caso, um típico exemplo de "mimetismo toponímico".

- ii) A **superposição toponímica** [Dick, s/d] ou superposição linguística [Levy Cardoso, 1961] – hoje um pouco difícil de se encontrar como exemplo em Moçambique, mas da nossa pesquisa encontramos um nome em que era clara a superposição toponímica. Uma fase inicial de eliminação do topónimo original, porque com o tempo a tendência é de ignorar a última parte do topónimo, a original, a local.

5. Vila Nova de Montalegre, Valadim, Chiconono

Na verdade, no dia-a-dia, ninguém tem tempo para dizer que vai para um local tão distante quanto o seu nome é longo! Por isso, nos bilhetes de identidade dos últimos colonizados de Chiconono, só vinha Vila Nova de Montalegre, Valadim. Sendo Montalegre, nome de uma pacata Vila no norte de Portugal, e Valadim, nome de um sargento (Sargento Flores) português (postumamente promovido a tenente) morto em combate quando, chefiando uma secção de soldados portugueses, tentava assaltar e ocupar as terras de Mataka, no longínquo ano de 1912.

Mas também há muitos casos em que não se trata de transplantação ou de superposição toponímica, mas de atribuição de um novo topónimo a um lugar, sobretudo quando se trata de homenagear heróis do povo imigrante, como se pode ilustrar a seguir:

- 6. Augusto Cardoso (Metangula)
- (José Augusto) Cabral (Lichinga)
- Lourenço Marques (Maputo)
- João Belo (Xai-Xai)
- Moçambique (Ilha de Moçambique)
- (Rainha) Amélia (Pemba)
- (Príncipe da) Beira (Beira)
- Trigo de Morais (Chókwè)

Os exemplos em (6) mostram que nem sempre os topónimos coloniais resultam de transplantação de topónimos existentes na terra de origem nem de superposição toponímica no sentido como em (5). Há muitos casos em que a superposição toponímica se manifesta sob a forma de complementaridade linguística. Os colonialistas podiam atribuir um nome a uma terra. Enquanto estes usavam o novo nome, os locais continuavam a usar o nome local. Isto, como afirma Ngunga [2010], demonstra que os locais não assumiam os nomes estrangeiros como seus, sobretudo quando falassem as suas línguas, portanto, não se identificando com eles, como ilustra a tabela que se segue:

Tabela 4: Exemplos de superposição toponímica em Moçambique colonial.

Língua	A	B	Significado
Makhuwa	koorowa o-Ilya te Musampiki	koorowa o-Nihipi	‘vou à Ilha de Moçambique’
Nyanja	Ndinkupita kuAugusto Cardoso	Ndinkupita kuNtengula	‘vou a Augusto Cardoso’
Zronga	niya ka Lourenço Marques	niya kaMpfumu	‘vou a Lourenço Marques’
Yaawo	nguja ku-Vila Cabral	nguja Kwiiciinga	‘vou a Vila Cabral’

A Tabela 4 sugere que, tal como se afirma em Ngunga [2012], falando nas suas línguas em Moçambique, os *nyanjás* de Metangula, *zrongas* de Marracuene e *yaawos* de Chiconono nunca diriam o que vem na coluna A. Mesmo quando o lugar de destino de quem se desloca a partir de um determinado ponto tivesse um nome aparentemente inofensivo como o de Ilha de Moçambique, os *makhuwas* de Memba dificilmente produziriam a primeira frase da coluna A. Todos

produziriam, sim, a primeira frase da coluna B, porque os nomes geográficos são parte da identidade colectiva de um povo, uma identidade que tem de ser preservada até às últimas consequências. Nos casos acima e em outros idênticos, os portugueses nunca usaram os nomes locais e os locais nunca usaram os nomes portugueses quando falassem as línguas locais. Isto era verdade também quando os locais falassem a língua portuguesa como se pode ver a seguir:

Tabela 5: Exemplos de superposição toponímica em Moçambique colonial.

Língua	A	B
Português	?vou a Nhipi	vou à Ilha de Moçambique
	?vou a Ntengula	vou a Augusto Cardoso
	?vou a Mpfumu	vou a Lourenço Marques
	?vou a Kwiciinga	vou a Vila Cabral

Conquistada a Independência a 25 de Junho de 1975, tendo-se imposto a reposição dos topónimos originais, libertou-se também a língua portuguesa que já aceita a presença no seu

vocabulário toponímico de muitos daqueles topónimos que antes rejeitava, aqueles que só podiam funcionar nas línguas locais, como se pode ver a seguir:

Tabela 6: Exemplos de superposição toponímica.

Língua	A	B
Português	?vou a Nhipi	vou à Ilha de Moçambique
	vou a Metangula	vou a Augusto Cardoso
	vou a kaMpfumu	vou a Lourenço Marques
	vou a Lichinga	vou a Vila Cabral

Na coluna A da Tabela 6, temos um caso particular de Nhipiti, nome da Ilha de Moçambique, que não foi repostado com a independência, embora tenha origem não endógena.

Por isso, neste caso, a superposição continua, o que sugere que os moçambicanos continuam a reconhecer a origem externa deste topónimo e reivindicam o topónimo original para

designar este local. Por isso é que quando falam a língua portuguesa usam um topónimo e quando falam a língua makhuwa usam outro topónimo, embora se refiram ao mesmo elemento extralinguístico.

Isto é normal mesmo que os dois nomes não fossem necessariamente coloniais, desde que um deles fosse usado na língua dos colonos, como aconteceu e acontece com a cidade de Tete que, sentada sobre o jazigo de carvão, contempla o Zambeze, e também com a cidade de Quelimane que se debruça nas margens do rio dos Bons Sinais contemplando a Ilha de Inyasunje. Vejam-se os seguintes exemplos:

7. a) Ine ndidamuwona uyu
kuNyungwe 'eu viu-o em Tete'
?Ine ndidamuwona uyu kuTete
'eu viu-o em Tete'
- b) Miyo dhinzowa oChuwabu 'eu
vou a Quelimane'
?Miyo dhinzowa oKalimani 'eu
vou a Quelimane'

Os exemplos em (7a) sugerem que, quando usa a sua língua, o falante de Nyungwe recorre ao nome da pequena ilha (Kanyungwe), que já pode não fazer parte da geografia local, situada no rio Zambeze defronte da cidade, para se referir ao nome da cidade que oficialmente (em Português) se chama Tete. Como se sabe, o topónimo Tete já foi escrito milhares de vezes em documentos coloniais e foi pronunciado por muitos colonos. Portanto, neste caso, não obstante o facto de o nome Tete ('caniço' na língua nyungwe) não ser colonial, os *nyungwes*

sabem que foi este nome de que o colonialismo se apropriou como se tivesse sido trazido de Portugal, com ele aportuguesou aquelas terras de caniço e seus habitantes nas margens do Zambeze. Algo idêntico acontece com Quelimane. Falando em Chuwabu, sua língua materna, os nativos da região onde se situa a capital da província da Zambézia jamais usariam a palavra "Quelimane" para se referir à sua cidade capital. A produção de uma frase como a interrogada em (7.b) seria uma autodenúncia de que o locutor é um estrangeiro que apenas aprendeu a língua dos chuwabus para quem a sua cidade é tão chuwabu como é chuwabu o seu povo e a sua língua. Por isso dizem, a partir de qualquer que seja o ponto de partida, Miyo dhinzowa oChuwabu 'eu vou a Chuabo (Quelimane)'. Refira-se que, segundo fontes orais diversas (por exemplo, Paula Viagem, Maria Cila, em comunicação pessoal), a palavra 'Quelimane' é uma corruptela da palavra kalimani 'cultivem', resumo de uma história longa do encontro dos portugueses com as populações locais habitantes de Chuwabu. Tal como acontece com a palavra tete (de nyungwe) 'caniço', a palavra kalimani (de Chuwabu e aportuguesada para "quelimane") 'cultivem' não é portuguesa. Mas o seu uso como topónimo encerra algum significado colonial que os chuwabus nunca aceitaram como nome da sua terra. Por isso, porque a forma mais profunda e íntima de expressar a sua identidade, o seu "Ubuntu" (carácter humano) é a sua língua (Chuwabu), a

rejeição de uso da palavra Quelimane como topónimo da sua terra foi a forma constante da sua resistência à colonização.

iii) **Alteração da estrutura dos nomes locais** - Segundo Nascen-tes [1960:104], “nomes locais alterados na sua estrutura para uma ‘denominação composta’ em que o topónimo local era anteposto por um nome português”. Vimos exemplos destes casos em nomes tais como:

8. Santo António de Unango
Santa Teresinha de Menino
Jesus de Mepanhira
São José de Lhanguene
São Martinho de Bilene

Nos exemplos em (8), mostra-se como os santos europeus foram aqui trazidos e antepostos aos topónimos originais. Nestes casos, o processo de descolonização foi simples. Nos casos em que tal aconteceu, só foi uma questão de eliminar o referido material para se ficar com o nome originário. Uma leitura atenta da toponímia moçambicana ainda pode revelar a existência de alguns destes nomes.

iv) **Adaptação fonológica** dos nomes locais à fonética da língua portuguesa.

Muitos topónimos moçambicanos não foram vítimas nem da transplantação, nem da superposição toponímica e nem sofreram a alteração na sua estrutura, tal como referido acima. Mas foram vítimas da fonologia da língua portuguesa, o

que resultou no sacrifício (através da elisão ou alteração do ponto e ou do modo de articulação) de alguns sons para se poderem acomodar no sistema de sons da língua portuguesa.

9. /mbowa+(i)ni/ -> mbowani -> Boane
/Ncayincayi/ -> Ncayincayi -> Xai-Xai

Os exemplos acima mostram que alguns sons destes topónimos foram alterados e, em alguns casos, essa alteração foi tão profunda que o falante nativo da língua de que o topónimo é originário até pode ter dificuldades de descobrir o seu real significado ou a forma original da palavra de que provém. Para ser mais concreto, o exemplo em (9) é uma corruptela da palavra derivada de **mbowa** ‘folhas de abóbora’ mais **-(i)ni**, sufixo locativo ‘onde’ ou ‘aonde’, que significa ‘local de (ou onde abundam) folhas de abóbora’. É provável que **mbowani** fosse uma região de terras aráveis dadas a uma farta produção agrícola de que resultava grandes quantidades de plantas de abóboras. O /i/ final da língua local é substituído por /e/ na fonologia portuguesa que tolera pouco a presença de /i/ em posição final de palavra. A seguir nota-se a elisão de /w/ que constitui o ataque da segunda sílaba para favorecer o surgimento de um ditongo como é, também é preferência da fonologia da língua portuguesa quando há sequência de vogais. Finalmente, também se verifica, a elisão da nasal /m/ que precede o /b/ na língua local, o

que é normal, pois na fonologia da língua portuguesa não existe pré-nasalização de consoantes em posição inicial de sílaba, mas vogais nasais, o que faz com que sempre que uma palavra de uma língua com uma pré-nasalização se enquadre na língua portuguesa, esta trata de simplificar, desfazendo a pré-nasalização recorrendo a várias estratégias, incluindo a inserção de vogais ou mesmo sílabas para evitar que a nasal que precede uma consoante ocorra em posição inicial de sílaba, o que também é testemunhado pelo exemplo em (9) que originalmente é **Ncayincayi**.

Importa reiterar aqui a importância do estudo de nomes geográficos não só para compreendermos a história em termos de estudo do passado, mas também como fonte para a compreensão de fenómenos contemporâneos sobre o patriotismo, a cidadania, a auto-estima, a unidade nacional, a auto-superação, o espírito de luta por uma causa. Por causa disso, vamos trazer aqui alguns momentos de euforia com o advento da independência, um fenómeno que consistiu na reposição da justiça histórica, através da recuperação de topónimos locais que durante décadas não eram usados em situações ou documentos oficiais. Tais são os casos como os seguintes:

10. Porto Amélia (Pemba)

Vila Cabral (Lichinga)

Vila Junqueiro (Gurué)

Vila Coutinho (Ulongwe)

Vila Gouveia (Catandica)

Vila Pery (Chimoio)

Vila Paiva de Andrada (Gorongosa)

Vila Vidigueira (algures em Massinga)

Vila João Belo (Xai-Xai)

Vila Luisa (Marracuene)

Salazar (Matola)

...

Esta mudança toponímica massiva tinha como mote o “desaportuguesamento” do território que, uma vez liberto, se impunha também homenagear as figuras marcantes da epopeia libertadora através de seus líderes, e também alguns eventos e datas marcantes que deram corpo ao processo de libertação. Foi assim que, para dar forma ao processo iniciado em 1975 durante a viagem triunfal do Rovuma ao Maputo de Samora Machel, Presidente da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), então futuro Presidente da República (que seria *Popular*) de Moçambique, se aprovou o Decreto-Lei nº 14/76 de 15 de Abril, “o quadro legal para a alteração da Toponímia”. Portanto, os topónimos cuja alteração tinha sido declarada em comícios populares pelo Presidente da Frelimo ganharam a sua existência legal e outros começaram a ser alterados. É assim que surgem as aldeias, ruas, escolas, pontes, etc., com nomes desses heróis, desses eventos, dessas datas, como se ilustra a seguir:

11. Aldeia Acordos de Lusaka

Aldeia II Congresso

Vila Eduardo Mondlane

Ilha Josina Machel

Avenida Samora Machel

Aldeia 3 de Fevereiro

Avenida 25 de Setembro
 Bairro 25 de Junho
 Aldeia 7 de Abril
 Rua Marcelino dos Santos

Mas a homenagem não se circunscreveu apenas aos heróis nacionais (directos), ela foi estendida também às personalidades de vários quadrantes do mundo que, de formas diferentes, iluminaram os heróis nacionais, encorajaram-nos moral e materialmente a lutar, apoiaram a luta do povo moçambicano, porque se identificaram com a justiça da luta dos moçambicanos ou, tal como estes, lutaram pela mesma causa contra o mesmo inimigo que os moçambicanos: a opressão colonial e o imperialismo. Deste grupo, são testemunhos os topónimos tais como:

12. Avenida Julius Nyerere
 Avenida Kenneth Kaunda
 Bairro Luís Cabral
 Aldeia Agostinho Neto
 Bairro George Dimitrov
 Avenida Vladmir Lenine
 Avenida Ho Chi Minh
 Avenida Olof Palme
 Avenida Karl Marx
 Avenida Kwame Nkrumah
 Avenida Kim Il Sung
 Rua de Nachingwea
 Rua de Kongwa

Como se vê, a toponímia é uma importante fonte histórica através da qual é possível encontrar respostas a questões que podem requerer explicação informada. Os exemplos em (11) testemunham o apoio e a

solidariedade internacionais que os moçambicanos receberam de todos os quadrantes do mundo progressista na sua luta pela conquista da liberdade e independência nacional. Mas isso foi durante a luta armada de libertação nacional, o que foi muito importante. Conquistada a independência, impõe-se desencadear outro movimento, o de reconhecimento da história nacional que não se circunscreve apenas à luta de libertação nacional. Agora, a par do importante movimento de resgate da história recente através de “desaportuguesamento” da toponímia, importa agregar os condimentos importantes da moçambicanidade, o reconhecimento da cultura moçambicana para cozer o tecido social nacional.

Aqui, é de referir com tristeza e preocupação que, infelizmente, há muita indecisão que caracteriza o processo de fixação gráfica dos topónimos das línguas moçambicanas, a base incontornável da nossa moçambicanidade. Vezes sem conta, sacrificam-se os topónimos originariamente moçambicanos para os acomodar à fonética e fonologia da língua portuguesa como se eles não tivessem identidade própria, a identidade dos moçambicanos que falam as línguas na qual eles foram inventados. Se os topónimos são “elementos de identificação, orientação, comunicação e localização de objectos geográficos” [Decreto-Lei 1/2014, de 22 de Maio] que revoga o Decreto-Lei 14/76, de 15 de Abril, é importante que se cuide de os representar graficamente de forma correcta para que eles cumpram esses múltiplos papéis,

tal como prescreve o número 1 do artigo 7 da Lei 1/14, de 22 de Maio. Portanto, seria legítimo que os topónimos moçambicanos fossem escritos com recurso a ortografia padronizada de línguas moçambicanas.

5. Alguns desafios do INGEMO no trabalho sobre a toponímia moçambicana

Chegados aqui, é mister lembrar que em 2012 afirmámos que tinha sido providencial a criação do do Instituto de Nomes Geográficos de Moçambique (INGEMO) pelo Governo através do decreto 83/2009 de 29 de Dezembro, uma instituição com a missão de cuidar do assunto da toponímia no contexto da diversidade etnolinguística moçambicana para se recolocar a história de Moçambique em cada palmo do nosso território. Esta medida visou também responder à decisão da I Conferência Internacional do Grupo de Peritos das Nações Unidas realizada em Genebra, em 1967, que recomendou que os países deveriam criar instituições responsáveis pela padronização de nomes geográficos [Ngunga 2012]. Todavia, apesar da sua reconhecida importância, esta medida por si só não responde aos desafios que a questão da toponímia coloca aos moçambicanos a avaliar pelas discussões apaixonadas que ela suscita quando se cria espaço para o efeito. É preciso que em paralelo com a sua existência, esta instituição se beneficie de apetrechamento em recursos humanos e materiais para ser capaz de fazer valer a sua missão de regatar a história de todo um país que lutou para se li-

bertar e precisa desesperadamente de completar o processo que levou muitos dos seus filhos a optar pela luta armada. Precisa de desplantar alguns nomes, desfazer a superposição toponímica eliminando o supérfluo para deixar o nome original tal como sempre existiu, repor a estrutura dos nomes, desadaptar os nomes à fonologia da língua portuguesa, produzir material de leitura sobre a toponímia dos vários lugares de Moçambique, preparar brochuras sobre os nomes geográficos dos vários lugares para disponibilizar aos visitantes que se façam aos distritos, cidades, vilas e localidades fazem parte, entre outros, dos desafios do INGEMO. O INGEMO tem de buscar parcerias contactando instituições congéneres para troca de experiências sobre a gestão de assuntos que fazem parte do seu objecto de trabalho.

Um estudo sobre a escrita de topónimos de Moçambique e proposta à luz da ortografia padronizada das línguas moçambicanas seria um importante presente para o povo moçambicano que há mais de quarenta anos vê a sua história a ser escrita devagarinho mesmo nos casos em que se impõe urgência sob o risco de as gerações vindouras se perderem completamente no emaranhado do tempo. Aliás, uma discussão sobre topónimos num país antes colonizado não fica completa se não se revistar os antropónimos, uma vez que muitos topónimos são oriundos de antropónimos. E como foi dito, se o nome veio com a colonização como forma de demonstração de força, de conquista e de dominação, como

marco ou bandeira da presença colonial, ele se deveria apagar quando se apagou a presença que o impôs. Se há vestígios do colonialismo que podem ser toleráveis, como a língua que é um objecto colectivo, o país precisa de se desfazer dos topónimos que homenageiam os heróis da colonização. Passada a euforia da independência, está-se em momento de reconstrução da pátria, incluindo a (re)construção da história e da cultura, da identidade moçambicana. Seria aconselhável que os topónimos das novas unidades administrativas, das avenidas, do novo património edificado, não mais transportassem a pesada carga político-partidária, mas fossem nomes que exaltassem os valores de unidade nacional, da paz, da reconciliação nacional e harmonia social, nomes que reflectissem, enfim, a unidade e a diversidade dos moçambicanos e, sobretudo, o compromisso colectivo de os moçambicanos viverem eternamente juntos como a história os destinou. Portanto, a história de Moçambique ganharia, tal como todo o povo moçambicano, se os próximos topónimos não fossem conotados com visões sectárias divisionistas susceptíveis de mudar com alternância política como tem acontecido com alguns municípios do país, mas que fossem topónimos para durar a eternidade por reflectirem as aspirações de todo o povo moçambicano. É lógico que o país continuará a produzir heróis nas várias frentes de política, arte, academia, defesa, produção. Esses heróis deverão ser heróis colectivos dos

moçambicanos para os seus feitos serem reconhecidos e seus antepónimos imortalizados através da sua transformação em topónimos. A história local também deverá ser reconhecida como algo importante na vida das comunidades que diariamente produzem os seus heróis nas suas várias dimensões. Vamos todos construir a nossa história! Como qualquer povo, os moçambicanos, precisam de construir um Moçambique forte alicerçado no passado e de olhos postos no futuro.

Resumindo, a toponímia moçambicana tem de ser lugar de paz e de estabilidade, o que *só será possível* se tiver paralelismo com a diversidade linguística que é inegável em Moçambique cimentada pela ortografia padronizada das línguas moçambicanas.

6. Conclusões

Aqui fica uma proposta de estudo de um período de mais de cem anos da história de Moçambique que começa com a ocupação efectiva (1895), passando pelas lutas de resistência (antes de 1962), luta armada de libertação nacional (1964-1974), passando pela independência nacional (1975) até aos dias de hoje. Fica aqui demonstrado que os nomes em geral, e os nomes geográficos, em particular, podem ser fontes históricas. E uma vez que, no caso em apreço, ao longo deste período de pouco mais de cem anos o povo moçambicano nunca desistiu de lutar pela sua dignidade, pela sua história, pelo seu lugar na história universal como povo, cujo principal distintivo é a diversidade, a multiculturalidade, o multilinguismo,

afigura-se mais do que importante deixar aqui um apelo premente. A geração de hoje não tem o direito de ser egoísta, pensando que seja a última geração de moçambicanos. A geração de hoje tem a obrigação de ser solidária com as gerações vindouras a quem se deve deixar como legado um país com uma identidade, com um nome escrito nas línguas que fazem o conjunto deste mosaico cultural. Há uma Lei (n.º 1/2014, de 22 de Maio) que orienta como os topónimos devem ser atribuídos aos vários lugares, há uma ortografia padronizada que orienta como as línguas moçambicanas devem ser escritas. É indispensável que se estude a lei, que se siga a lei na apresentação de qualquer proposta de topónimo, que se siga a ortografia padronizada para se escrever os nomes geográficos moçambicanos nas línguas moçambicanas. Maputo, aos 10 de Dezembro de 2017.

Referências bibliográficas

ALMADA, José

2006: "Importância da Padronização para a Língua e o Ensino. In Grupo para a Padronização do Alfabeto". in *Proposta de Bases do Alfabeto Unificado para a Escrita do Cabo Verdeano*, Praia. Cabo Verde: IIPC, pp.187-223

BACKHEUSER, Everardo Adolfo

1952: "Toponímia. Suas regras. Sua evolução". *Revista Geográfica*, R. de Janeiro: Instituto Pan-Americano de Geografia e história. Vol. IX, X (23), p 187

BAYLY, A. e Ca., Lda. (eds.).

1972-1973: *Anuário do Estado de*

Moçambique: Informações oficiais, comerciais, geográficas e históricas. 51ª edição, Lourenço Marques (s/ editora)

CABRAL, António

1975: *Empréstimos Linguísticos nas línguas Moçambicanas*. Empresa Moderna. Lourenço Marques.

CARDOSO, Armando Levy

1961: "Toponímia brasileira", R. de Janeiro: *Biblioteca do Exército Edit.*, pp. 132-133.

CARDOSO, Pedro

2005: *Atlas da Lusofonia – Moçambique*. Lisboa: Instituto Português da Conjuntura Estratégica e Editora Prefácio

CASTELLS, Manuel

1989. *The Informational City: Information Technology, Economic Restructuring, and the Urban-Regional Process*. Oxford: Basil Blackwell Publishers

CONSELHO COORDENADOR DO RECENTSEAMENTO GERAL DA POPULAÇÃO

1983: *1º Recenseamento Geral da População – Informação Pública*. Maputo: DNE

DICK, Mari Vicentina de Paula do Amaral

2010: *Origens históricas da toponímia brasileira. Os nomes transplantados*. Brasil: Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de S. Paulo

FIRMINO, Gregório Domingos

2000: *Situação Linguística de*

Moçambique. Maputo: Instituto Nacional de Estatística.

GONÇALVES, Perpétua & Feliciano CHIMBUTANE (Organizadores)
2015: *Multilinguismo e multiculturalismo em Moçambique*. Maputo: Alcance Editores

INE

2010: *Dados do Recenseamento Geral da População*. www.ine.gov.mz

INSTITUTO NACIONAL DE PLANEAMENTO FÍSICO (ed.).
1986: *Moçambique: Divisão Territorial*, Maputo: Instituto Nacional de Planeamento Físico, Direcção Nacional de Geografia e Cadastro, Ministério da Administração Estatal

KATUPHA, José Mateus Muária
1988: "O panorama linguístico de Moçambique e a contribuição da linguística na definição de uma política linguística apropriada". *Lua Nova: Artes e Letras*. Pp.27-32. Maputo.

LIPHOLA, Marcelino Marta
1995: "Utilização das línguas moçambicanas no processo eleitoral". In Brazão Mazula (ed.). *Moçambique: Eleições, Democracia e Desenvolvimento*. Pp. 277-302. Inter-Africa Group. Maputo.

LIPHOLA, Marcelino Marta
2009: Desafios na Gestão do Património Linguístico em Moçambique. Comunicação apresentada na II Conferência Nacional sobre a Cultura. Maputo, 14-16 de Maio.

LOPES, Armando Jorge Lopes
1999: "The Language Situation in Mozambique". In R. B. Kaplan and R. B. Baldauf, Jr., (eds.). *Language Planning in Malawi, Mozambique and Philippines*. Pp. 86-131. III Series: Multilingual Matters (Series):113. Short Run Press, Ltd. Great Britain.

MANGUEZE, Miguel
2009: "Novos topônimos para cidade das acácias". Maputo: In jornal @ Verdade. De 10 de Julho de 2009. Pág. 2. Maputo.

MARINIS, Hélène
1981: Línguas Bantu: sua história sua classificação. MS. Maputo: NELIMO, Universidade Eduardo Mondlane

MATSINHE, Sozinho
2005: "The Language Situation in Mozambique: Current Developments and Prospects". in Birgit Brock-Utne & Rodney K. Hopson (Eds.). *Languages of Instruction for African Emancipation: Focus on Postcolonial Contexts and Considerations*. The Centre for Advanced Studies of African Society (CASAS). Pp. 119-147

NASCENTES, Antenor
1960: "A saudade portuguesa na toponímia brasileira". *Letras*. Revista da Faculdade de Filosofia da Universidade de Paraná, no 11, pp. 104-107.

NELIMO
1989. *Relatório do I Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas*. Maputo: NELIMO/INDE

NGUNGA, Armindo

2012a: "Os nomes geográficos e a escrita de línguas moçambicanas".

In Teresa Manjate e Carlos Bavo (Editores). *Actas da Conferência: Desenvolvimento e Diversidade Cultural em Moçambique – Homogeneidade global e diversidade local*. Maputo: Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane, pp. 236-255.

NGUNGA, Armindo

2012b: "Os desafios da investigação linguística em África: O caso de Moçambique". Comunicação apresentada no Seminário Internacional sobre *A Pesquisa na Universidade Africana no Contexto da Globalização: Perspetivas Epistemológicas Emergentes, Novos Horizontes Temáticos, Desafios*. Painel: Novas formas de pesquisa linguística na África atual em termos teóricos e metodológicos e dificuldades de ensinar línguas africanas em universidades. S. Paulo: CEA-USP, 3 a 5 de Setembro

NGUNGA, Armindo

2011: "Monolingual education in a multilingual setting: The case of Mozambique", *Journal of Multilingual Discourse*. Vol. 6, Nº. 2, July 2011, pp. 177-196

NGUNGA, Armindo

2009: "The Role of African Languages in de Development of the Continent". In Margarida Maria Taddoni Petter & Ronald Beline Mendes (Eds.). *Proceedings of the Special World Congress of African Linguistics: Exploring the African Languages*

Connection in the America, S. Paulo: Editora Humanitas, pp. 85-93.

NGUNGA, Armindo

2002: "Papel da língua na manutenção da Paz". In Brazão Mazula (Coordenador). *Moçambique: 10 Anos de Paz*. Vol 1. Pgs. 3-16. Maputo: Imprensa Universitária, Universidade Eduardo Mondlane.

NGUNGA, Armindo

1992: "Breves notas sobre a situação linguística de Moçambique". In *Jornal Notícias*. 28/2/92.

NGUNGA, Armindo

1987. As línguas Bantu de Moçambique. *Limani: Linguística e Literatura*, 2, pp. :59-70.

NGUNGA, Armindo & Názia BAVO

2011: *Práticas linguísticas em Moçambique: Avaliação da vitalidade linguística em seis distritos*. Colecção As nossas Línguas IV, Maputo: Centro de Estudos Africanos

RAFAEL, Paulino Bata

2014a: "Nomes geográficos do Gitonga, Citshwa e Cindau: Classificação Taxonómica", Comunicação apresentada na III Conferência Internacional: Dinâmicas Sociais em África: Rupturas e continuidade, 19 a 20 de Novembro de 2014, Maputo: Centro de Estudos Africanos, Universidade Eduardo Mondlane

RAFAEL, Paulino Bata

2014b: *Padronização dos Nomes Geográficos em Moçambique*. (Ms.) Maputo: Instituto de Nomes Geográficos de Moçambique

RAFAEL, Paulino Bata
2015a: Morfosemântica dos Nomes Geográficos do Gitonga. Dissertação de Mestrado em Linguística (Não publicada). Maputo: Faculdade de Letras e Ciências Sociais. Universidade Eduardo Mondlane

RAFAEL, Paulino Bata
2015b: "Standardization of Geographic Names Spelling in Mozambique", *United Nations Group of Experts on Geographical Names (UNGEGN) Bulletin* No. 48, May 2015. Pgs: 42-43 S/a.

2014: Decreto-Lei nº 1/14, de 22 de Maio. Boletim da República. I Série – Número 41. S.a.

2014: "Glossário da do Decreto-Lei no 1/2014, de 22 de Maio, que regula a aplicação de princípios, critérios, competências e procedimentos para a atribuição e alteração de topónimos", *Boletim da República*, I Série, Número 50, de 23 de Julho de 2014 S/a.

1976: Decreto-Lei nº 14/76, de 15 de Abril. Boletim da República. I Série – Número 44.

Wikipedia: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lingu%C3%ADstica>. Acessado a 28/06/2016.

VELOSO, Teresa
1996. Educação Não-Formal: Informação Básica Sobre o Uso das Línguas na Educação Não-Formal. Ms. Ministério da Educação. Maputo: Direcção Nacional de Ensino Primário YAI, Olabiyi Babalola
1983: Elements of a policy for Promotion of National Languages. UNESCO.

WIKIPEDIA
2016. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lingu%C3%ADstica>

The writing of the toponyms and language diversity of Mozambique

Abstract

The present work intends to discuss toponymy (from the Greek τόπος, "place", and νομα, "name", meaning, therefore, "place name") and its relation with the linguistic diversity of Mozambique. The assumption of the present study is that a multilingual and multicultural country like Mozambique should be a space for each language to express itself and be reflected in the geography and history of the country in order to contribute to the consolidation of the common collective history that justifies the sharing of space within borders.

The present work does not intend to exhaust the subject that is proposed for discussion, but to contribute to an open and frank reflection on these two subjects, usually taboos, in the daily life of the citizens, toponymy and language diversity in a country where there was a fortunately unsuccessful attempt to kill all African languages to consolidate the hegemony of Portuguese on behalf of national unity.

In terms of organization, after the introduction, the study presents the linguistic situation of Mozambique, presenting a description of its com-

plexity and focusing on the political and social space of the Portuguese language in the country. In six sections, the text discusses the contemporary linguistic diversity of Mozambique and a diachronic study of the toponymy from the period before the arrival of the foreigners to the present. The text also presents some basic concepts in the form of brief definitions. It presents the linguistic diversity of Mozambique with a focus on the situation of the Portuguese language, followed by a brief history of the toponymy in Mozambique. Then, it points out some challenges for the National Institute of Geographical Names of Mozambique (INGEMO) and, finally, presents some conclusions of the discussions developed throughout the text.

Keywords: Mozambique; toponymy; Place name; linguistics.

Armindo Ngunga

Linguista, Doutorado em Linguística em 1997 pela Universidade de Califórnia em Berkeley, Estados Unidos da América. É Professor Catedrático em Linguística Africana no Departamento de Linguística e Literatura da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane. Nesta Universidade, foi Director da Faculdade de Letras (1999-2003), da Faculdade de Letras e Ciências Sociais (2003-2007) e do Centro de Estudos Africanos (2007-2015). Como académico, trabalha em várias disciplinas de

Linguística Teórica e de Linguística Descritiva das Línguas Bantu nos níveis de graduação e pós-graduação, tendo particular interesse em Gramática (Fonologia, Morfologia e Sintaxe) e Lexicografia das Línguas Bantu, bem como em planificação linguística e política linguística, principalmente no que tange à padronização da ortografia das línguas moçambicanas e uso destas na educação.

Publicou e editou vários trabalhos de investigação entre livros e artigos quer de Linguística Teórica, quer de Linguística Descritiva. Publicou também livros de leitura de ensino primário em línguas moçambicanas, na sua qualidade de activista e defensor do ensino nas línguas que as crianças falam no meio familiar.

É membro da Academia Africana de Línguas e da Academia de Ciências de Moçambique, da Associação Linguística das Universidades da SADC de que foi Secretário-Geral (1998-2001) e Presidente (2007-2019). Na sua passagem pela política, foi Vice-Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano (2015-2020) e Secretário de Estado na Província de Cabo Delgado (2020-2021). Actualmente, é Presidente da Comissão Executiva da Agência do Desenvolvimento integrado do Norte (ADIN).

Em reconhecimento da sua vasta produção científica, a Universidade Eduardo Mondlane distinguiu-o com o Prémio de Excelência em Investigação do 1º Grau, em 2014.

E-mail: armindo.ngunga@gmail.com



António Fonseca

Toponímia à Luz da História Recente de Angola

Resumo

O presente trabalho pretende trazer à discussão as contradições que se verificam na actual toponímia angolana e o papel que a mesma pode ter na consolidação da paz e da harmonia social, bem como a forma como são grafados os topónimos originários das línguas nacionais. Por outro lado, pretende continuar a discussão sobre quais são efectivamente as línguas nacionais angolanas.

Palavras-chave: toponímia; indígenas; Moçamedes; línguas nacionais.

Toponímia à luz da história recente de Angola e consequentemente à luz da reconciliação nacional...

Trata-se, de um tema que pela sua natureza, não é de fácil consenso quanto aos seus aspectos práticos, quer pela forma como cada um olha para os principais protagonistas e factos da história recente de Angola, quer pelo facto de haver uma forte corrente de apologistas quanto à manutenção das estátuas coloniais e, consequentemente a manutenção dos topónimos dos espaços em que tais estátuas estiveram instaladas até à sua remoção, quer ainda pelo facto de se constatar um desequilíbrio acentuado quando se fala dos soberanos angolanos dos distintos espaços socioculturais. Posto isto, importa dizer que o pós-independência, se por um lado trouxe a remoção das estátuas coloniais, por outro lado trouxe um acelerado rebaptizar de ruas, avenidas, praças e largos, que entretanto não foi conclusivo, pois, alguns nomes antigos associados à ocupação colonial permaneceram tal como é o caso da rua Massano de Amorim, à Chicala, Massano de Amorim que afinal foi quem em agosto de 1902 foi enviado ao comando da coluna militar, designada por Coluna Militar do Norte, que saiu de Benguela com o objectivo de reprimir a revolta dos ovimbundos, principalmente na figura do Reino Bailundo, durante a Segunda Guerra Luso-Ovimbundo. Após vários combates, conseguiu a vitória sobre as tropas ovimbundas de Mutu-ya-Kevela, sendo por isso condecorado com o grau de oficial da Ordem da Torre e Espada por proposta de Cabral Moncada, ao tempo governador-geral de Angola.

Entretanto, outros topónimos coloniais, mesmo alterados, persistem,

ou por tradição, ou porque os nomes que lhes foram dados pouco ou nada dizem aos munícipes, ou porque tais nomes não estão ou foram suficientemente espelhados nas placas indicativas e não existe grande informação sobre os patronos de tais ruas.

Quanto à questão da Toponímia e Identidade Nacional, são dois aspectos que andam muito ligados, ou seja, a toponímia influencia a própria identidade nacional, pois atribuir um nome a uma rua, a um estabelecimento público, a um lugar, a um município, grafá-lo de uma certa forma, ou erguer um monumento, mais do que reconhecer ou exaltar um facto, constitui uma forma de “entrar” na mente das pessoas e influenciar o imaginário da sociedade. Talvez isto permita compreender que entre nós, tal como já referimos, as estátuas do período colonial tenham sido retiradas e, de um modo geral, a toponímia substituída. Porém, nem sempre tal processo foi coroado de êxito, pelo que houve avanços e recuos. Damos como exemplo o nome da cidade do Sumbe que no pós-independência foi baptizada com o nome de NgunzaKapolo e depois viu esse nome ser alterado por se ter revelado que Ngunza, afinal, fora um traidor.

Para a questão que aqui nos reúne, importa lembrar que, no nosso caso, nos termos do Artigo 23º, da Lei nº14/17, de 7 de Agosto, os documentos em arquivos, referentes à vida pessoal, só se tornam disponíveis para o público a partir de pelo menos 50 anos após a morte daqueles a que dizem respeito e, por tal, alguns nomes e factos hoje exaltados como heróis e heróicos entre nós, poderiam vir a revelar-se indignos desse reconhecimento. Cremos portanto que deveremos ser ponderados e prudentes nesta matéria de revisão da toponí-

mia como contributo à reconciliação nacional, consagrando unicamente na toponímia aqueles nomes e factos que colham consenso, evitando assim conflitos e perturbações sociais.

Um outro aspecto que nos salta à vista, é que na comunicação social, com exagerada frequência ouvimos enfatizar o nome que as cidades tiveram no tempo colonial. Qual o propósito de dizer “antiga cidade de Carmona, Salazar, Pereira d’Eça ou Henrique de Carvalho? Qual o propósito de no Huambo termos a estátua de Norton de Matos no mesmo patamar que a de Agostinho Neto? Porventura não se sabe qual foi o papel de Carmona, Salazar, Pereira d’Eça ou Henrique de Carvalho na ocupação portuguesa? Porventura não se conhece o prejuízo cultural provocado por Norton de Matos? – são questões para reflexão.

Voltando à questão da toponímia à luz da história recente de Angola e, conseqüentemente, à luz da reconciliação nacional, processo que se reitera quando celebramos o centenario de agostinho neto sob o lema “angolanos de mãos dadas para o futuro”...¹

Como já referimos, atribuir um nome a uma rua, a um estabelecimento público, a um lugar, a um município, grafá-lo de uma certa forma, ou erguer um monumento, mais do que reconhecer ou exaltar um facto, constitui uma forma de entrar na mente das pessoas e influenciar o imaginário da sociedade. Por tal facto, se estamos convencidos que “a paz se deverá converter na principal força identitária dos angolanos”¹, impõe-se que ao nível da toponímia,

as acções se encaminhem nessa direcção, quer quanto à adopção dos nomes, quer quanto à forma de os grafar, pois, a forma de grafar constitui um elemento identitário particular e carrega consigo uma carga semântica com a qual nos identificamos ou não. Por tal razão, impõe-se ultrapassar o dilema da grafia das palavras que emigram das nossas línguas, das línguas indígenas para o português, como através do Decreto Nº 77, de 9 de Dezembro de 1921, as consagrou o Alto Comissário e Governador de Angola José Mendes Ribeiro Norton de Matos, quando estabeleceu o que, passo a citar:

Artº 2º - Não é permitido ensinar nas escolas das missões línguas indígenas.

Artº 3º - O uso da língua indígena só é permitido em linguagem falada na catequese e, como auxiliar, no período do ensino elementar da língua portuguesa.

& 1º - É vedado na catequese das missões, nas suas escolas e em qualquer relação com os indígenas, o emprego das línguas indígenas ou de outra linguagem que não seja a portuguesa (...)

A questão que amiúde se coloca é a de se não deveriam ser mantidos os antigos nomes de localidades, de ruas e de avenidas e mesmo se as estátuas do período colonial não deveriam voltar a ocupar o seu antigo lugar. As opiniões dividem-se e verificamos que se vai impondo uma certa tendência de fazer ressurgir tais nomes. Ora, todos sabemos, que a toponímia, os

¹ Dos Santos, José Eduardo - discurso sobre o estado da nação 2017, Luanda.

nomes de ruas e lugares, não são dados por mero acaso. São dados para exaltar um feito ou uma figura. Por esta ordem de razão, os heróis e feitos heróicos do colonizador, não são os heróis nem os feitos heróicos do colonizado. Por outro lado, a toponímia visa cimentar valores e caucionar uma identidade. Por esta ordem de razão, de igual modo, a perspectiva do colonizado, não pode ser a perspectiva do colonizador.

No pós independência a alteração dos nomes foi vista como “uma forma de marcar a vitória pela independência e como afirmação da identidade africana dos angolanos independentes há muito oprimida institucionalmente pelo colonialismo; este era também um dos objectivos de movimentos como “Vamos Descobrir Angola” do qual participaram figuras proeminentes da nossa literatura e, de um modo geral, dos grandes poetas da geração da Mensagem.

Perguntamo-nos, pois, se faria sentido voltar a chamar Cidade de Salazar à Cidade de Ndalatando, ou se faria sentido voltar a chamar Cidade de Carmona à Cidade do Uíge? Cremos que não, pois estaríamos a homenagear aqueles que tanto dano causaram ao nosso povo e que nem na sua respectiva pátria merecem tal homenagem. Já agora, pergunto-me por que razão a Cidade do Namibe voltou a ser chamada de Cidade de Moçamedes. Será que se quis homenagear o tráfico negreiro, ou a reposição de tal nome terá sido apenas fruto da ignorância? Como dizia o escritor Pepetela, chamar Moçamedes ao Namibe, equivale a chamar Salazar a Ndalatando ou Carmona ao Uíge. 3

Para quem queira ouvir e portanto reflectir sobre a manutenção do nome de Moçamedes para a cidade

do Namibe, importa dizer que o Barão de Moçamedes, em cuja honra foi no tempo colonial dado o seu nome àquela cidade, foi uma das principais figuras do tráfico de escravos em Angola. Senão vejamos:

a) Barão de Mossâmedes (ou barão de Moçâmedes) foi um título de juro e herdade criado por carta régia de 13 de Agosto de 1779 da rainha D. Maria I a favor de José de Almeida e Vasconcelos, um militar e governador-geral de Angola.

A propósito de Moçamedes, pode ler-se no artigo Namibe, Cecil Rhodes, descolonização e o Barão de Moçâmedes, publicado na página ANGNOMICS

b) “O nome Moçâmedes é uma homenagem ao antigo governador-geral de Angola José de Almeida e Vasconcelos Soveral e Carvalho, o Barão de Moçâmedes (ou Mossâmedes). Quando ordenou a exploração de terras à sul de Benguela em 1785, o Barão despachou o tenente-coronel Luís Cândido Cordeiro Pinheiro Furtado e o sargento-mor Gregório José Mendes e quando chegou à Angra do Negro – o nome pelo qual os portugueses conheciam a zona do porto do Namibe por ser um local de embarcação de escravos – rebaptizou o local como Porto de Moçâmedes em homenagem a José de Almeida e Vasconcelos.

José de Almeida e Vasconcelos antes de cumprir a missão em Angola foi um capitão-mor de sucesso na capitania de Goiás no Brasil, para onde foi enviado pelo Marquês de Pombal, chegou a Angola em 1784 e tinha entre as suas prioridades retomar o

controlo metropolitano do comércio de escravos e das receitas aduaneiras inerentes ao comércio de pessoas que estava a ser dominado por comerciantes baseados no Brasil.

Durante o governo de José de Almeida e Vasconcelos, o Barão de Moçamedes, entre 1784 e 1790, o tráfico de escravos atingiu níveis recorde na colónia de Angola, como escreveu Joseph Calder Miller. Assim, retomar o nome de Moçâmedes é efectivamente homenagear um servidor diligente do colonialismo sendo amplamente considerado como um servidor público de qualidade pelos serviços prestados para o império português; a causa que serviu jogou em muitos aspectos contra a causa dos povos de Angola.

Com o regresso ao nome colonial, Moçâmedes, passa-se a homenagear uma pessoa ligada à administração colonial em pleno período de vigência do comércio transatlântico de escravos, a principal actividade comercial e principal fonte de receitas para administração colonial em Angola.²

Pelas questões apresentadas acima, fica a ideia que a decisão de passar o nome da cidade do Namibe para Moçâmedes foi baseada em informação frágil uma vez que representa efectivamente uma homenagem a um homem cujas acções, por iniciativa própria ou por inerência das funções que desempenhava, o desqualificam para qualquer tipo de homenagem toponímica na Angola de hoje. Portanto, parece-nos ser esta uma questão para reanalisar.....

Nesta problemática da paz e reconciliação através da toponímia, haveria pois que visitar a história e enunciar

alguns eixos de acção que, em nosso entender, passariam pelo seguinte:

1. Arrolamento de topónimos ligados aos conflitos iniciados no período do Governo de Transição decorrente do Acordo de Alvor e que na nossa opinião não têm espaço no processo de reconciliação nacional, devendo haver a coragem de mudá-los. Damos como exemplo em Luanda a "Avenida dos Massacres". Esta avenida chamou-se Avenida do Brasil, país cuja relação histórica com Angola não precisa de ser argumentada e que, afinal, foi o primeiro a reconhecer a independência de Angola em cujo Estado hoje todos vivemos e em cujas instituições todos participamos.
2. Arrolamento de topónimos que desqualificam alguns soberanos em face de outros e, do mesmo modo e com a mesma dignidade, exaltar os soberanos das distintas regiões socioculturais. Temos por exemplo em Luanda a rua Soba Mandume. MandumeNdemufayo entretanto é reconhecido como Rei e na Namíbia dá nome a uma Avenida. Por que razão então chamar rainha a MwenxiNjingaMbande, ou rei a MwenxiNgolaKiluanjikya Samba e chamar soba a MandumeNdemufayo?
3. Do mesmo modo, apurar que títulos nobiliárquicos usar para os soberanos. Dom? Ou seria de usar os títulos tradicionais como MWENWXI, MWENE, OSSAMA, NTINU, ETC.? Neste caso haveria que avaliar e corrigir o que se encontra nas fontes escritas. Dou como exemplo,

² Rhodes, Ceci - Namibe, descolonização e o Barão de Moçâmedes, ANGNOMICS

no caso do Kongo as designações Ntotela ou Ntotila e Mani. Serão estes os títulos correctos? Estamos convencidos que não. Para nós seriam NTINU, no caso do rei que teria como epíteto a designação NTOTELA, o Unificador e os NFUMU, nas suas diversas hierarquias. MANI parece-nos corresponder a um erro, decorrente da inadequada interpretação e grafia da expressão " mwa Ne" (no espaço territorial e com as gentes de Ne (fulano de tal). Aqui fica um desafio para os historiadores... pois são erros que se vão reproduzindo através dos manuais escolares... Impõe-se não nos contentarmos com as fontes escritas, mas recorrer às ciências auxiliares como a linguística...

4. Arrolar e avaliar a importância histórica e cultural dos actuais topónimos e decidir pela sua manutenção ou mudança.
5. -Arrolar os nomes próprios das nossas cidades e municípios e porventura retornar a eles, o que de resto, é prática das populações. Damos como exemplos o nome Vié, transformado em Bié, o nome Vunongue (nome do mítico herói fundador entre os Vanguela) e ora chamado Menongue e ainda como exemplo o nome original Saulimbo, transformado em Saurimo. São nomes que entretanto estão na língua e na história e no imaginário das comunidades e por conseguinte com elas identificados.
6. Adoptar como princípio que a toponímia de origem nas línguas nacionais deve ser escrita respeitando os princípios e alfabeto dessas línguas, pelo que seria de repor os k, W e Y. Nunca deveriam, pois, ser escritas como se

fossem originárias do latim. Por outro lado, considerar que, mais do que simples letras, o k, W e Y transportam uma carga histórica e cultural e há muito foram consagradas na literatura, desde Cordeiro da Matta a Luandino Vieira e à generalidade dos escritores angolanos, o que constitui um claro sinal de ruptura com a literatura colonial e a imposição de uma forma angolana de escrever e grafar em português. Por outro lado, na história recente, dizer por exemplo KK faz imediatamente evocar o papel histórico de Angola nas mudanças na África Austral, diferentemente de dizer unicamente Cuando Cubango ou CC.

A este propósito importa dizer que a forma actual com que na toponímia se grafa os nomes originários das línguas nacionais, foi uma decisão que deve ser revertida. Entretanto, a nossa moeda escreve-se com K, porém o K foi banido do nome das províncias que passaram a ser escritos com C. Não é uma contradição?

Na verdade, nem escritores, nem académicos, nem o Instituto das Línguas Nacionais, nem a sociedade se reconhece nessas mudanças de grafia. Haveria que visitar e alterar o diploma... A verdade é que, apesar do diploma em questão, em Angola nunca se falará ou se escreverá como em Portugal, por força da pressão que as línguas nacionais exercem sobre o português. Importa entretanto lembrar que o alfabeto da língua portuguesa já incorpora o k, o y, e o w que, para nós, não são simples letras do alfabeto... elas carregam para nós uma história, uma cultura e um imaginário. Aliás, tal como as palavras de origem latina e grega conservam no português os seus radicais, o mesmo deve acontecer com as palavras com origem nas línguas nacionais que deverão respeitar a sua origem e a forma como são grafadas...

- 7 - Arrolar nomes e factos da história antiga e da história recente, do associativismo, da cultura, das artes, da religião e do desporto que possam ter dignidade para nome de uma rua, uma avenida, um bairro e por aí adiante.
- 8 - Arrolamento dos nacionalistas mortos nas cadeias coloniais.
- 9 - Arrolar o nome das grandes figuras da história de Angola.
- 10 - Arrolar os factos mais relevantes da história militar e os factos mais relevantes dessa história militar que permitiram salvar a integridade territorial ou que tiveram impacto decisivo nas mudanças na África Austral, particularmente na Namíbia e na África do Sul.
- 11 - Como nota final, devo dizer que é nossa convicção que muitos homens e mulheres, independentemente da sua simplicidade e do movimento de libertação que integraram na luta contra o colonialismo ficaram na memória de muitos de nós e muitos factos, independentemente de quem os protagonizou, não poderão ser minimizados na história e deverão ser exaltados através da toponímia, mais cedo ou mais tarde.

Para terminarmos, e não escondermos a cabeça como a avestruz, da história antiga ocorrem-nos os nomes do primeiro embaixador angolano junto do Papa, de seu nome cristão D. António Manuel, e de seu nome vernáculo Ne Nvunda que viveu entre 1587 e 1608 e ficou conhecido como "O Negrita".

Ocorre-nos o nome de Cazuangongo, o mítico Herói dos Dembos e, na mesma linha de pensamento o nome de Dom António I, do Kongo, em nossa opinião erradamente consagrado nas fontes escritas como Manimulaza.

Deveria dizer-se NE NLAZA e o seu título enquanto rei seria NTINU. Importa lembrar que o NTINU NE NLAZA, D. António I acabou morto e decapitado em combate na batalha de Ambwila. A sua cabeça foi transportada para Luanda, onde seria emparedada na então recentemente erguida Igreja da Nazaré. A Batalha de Ambwila em que o rei António I morreu em combate, cremos que é também uma referência a reter, pois ela marca talvez o início da efectiva ocupação do Congo.

Da história recente, assinalamos as datas de 4 de Janeiro e o Movimento de Maria, na Baixa de Kassanje, o 4 de Fevereiro e seus protagonistas, obviamente, e o 15 de Março, data do início da insurreição que isolou o norte de Angola do resto do território e que é assinalado como data da "extensão da luta armada e que obrigou Salazar a enviar as tropas" para Angola e em força".

Finalmente, da guerrilha, a par de muitos outros, refiro o mítico Pedro AFAMADO que ao lado de outros irmão kambuta constituiu um terror para a tropa colonial e cujas façanhas alimentaram o nosso imaginário até 1974.

Referências bibliográficas

- 1) Coelho, Virgílio – Línguas Nacionais, Onomástica e Identidade Nacional – AAL - Luanda
- 2) Dos Santos, José Eduardo - Discurso sobre o estado da nação 2016, Luanda.
- 3) De Matos, José Mendes Ribeiro Norton - Decreto Nº 77, de 9 de Dezembro de 1921
- 4) Petetela, TEXTUALIDADES – Conversa com os Leitores – MAAN, Luanda, 2019

5) Rhodes, Cecil - Namibe,
descolonização e o Barão
de Moçâmedes, ANGONOMICS

Abstract

This work aims to bring to the discussion the contradictions that occur in the current Angolan toponymy and the role it can have in the consolidation of peace and social harmony, as well as the way in which the toponyms originating from the national languages are spelled. On the other hand, it intends to continue the discussion on what Angolan national languages are actually.

Antonio Fonseca

É Membro Fundador da Academia Angolana de Letras, de que foi o seu primeiro Secretário-Geral, membro da União dos Escritores Angolanos e co-fundador da Brigada Jovem de Literatura.

Publicou *Raízes* (1982), *Sobre os Kikongos de Angola* (1985), *Poemas de Raiz e Voz* (1985), *Crónica dum Tempo de Silêncio* (1988), *Contribuição ao Estudo da Literatura Oral Angolana* (1996), *Histórias e Memórias Desancoradas* (2006), *Contos de Antologia* (2008), *Contos da Nossa Terra* (2010) e *Primo Narciso e Outras Estórias* (2011). Figura em diversas antologias, algumas das quais traduzidas.

Iniciou actividade jornalística em 1976 na Emissora Católica de Angola, ingressando posteriormente na Rádio Nacional de Angola onde, desde 1978, realiza e apresenta o programa ANTOLOGIA, dedicado à recolha, estudo e divulgação da tradição oral.

Dossier

Encontro sobre Toponímia e Identidade Nacional em Angola

Em Busca da Independência Cultural

A Academia Angolana de Letras realizou, no dia 28 de Outubro de 2022, no Centro de Imprensa Aníbal de Melo, um encontro sobre toponímia e identidade nacional em Angola, com o objectivo de proporcionar subsídios que visam uma ampla dinamização do processo toponímico à escala nacional e, por via disso, instar o Governo a apreciar a questão da pauta toponímica nacional em homenagem e respeito à história e à memória colectiva do povo angolano.

A mesa redonda que produziu no final uma Declaração, iniciou-se com a divulgação da intervenção do académico Paulo de Carvalho, que podem ser encontrados neste número da Academia, teve a coordenação do académico António Quino e contou

com a moderação do académico Albino Carlos. Teve como oradores os académicos Virgílio Coelho e António Fonseca, que falaram nomeadamente sobre Línguas Nacionais, Onomástica e Identidade Nacional em Angola e Toponímia à luz da história recente de Angola. Sob moderação do académico Albino Carlos, o encontro foi presenciado por antropólogos, críticos literários, escritores, historiadores, linguistas, sociólogos, demógrafos e geógrafos, dentre outros profissionais das Ciências Sociais e representantes de instituições governamentais.

Na sua intervenção de abertura do Encontro, o Presidente da Academia Angolana de Letras, Paulo de Carvalho, descreveu a toponímia como um

assunto bastante sério, que está relacionado com a Identidade ou com as várias Identidades colectivas no âmbito de um dado espaço geográfico.

“A Toponímia trata as relações do ser humano com o espaço e até com a terra, as migrações e elementos de aculturação presentes ao longo de séculos de trocas culturais, bem como elementos de poder, da literatura, das artes e da ciência”, escreveu.

No seu texto, lido na ocasião por António Quino, Secretário-Geral da AAL, Paulo de Carvalho, Presidente da AAL, questionou sobre se já teremos atingido a independência cultural, reiterando que os topónimos reflectem a memória colectiva.

“Por exemplo, haverá razão para apagar da memória o histórico KK, apenas porque no português de Portugal não existe a letra K? Onde andam os elementos da memória colectiva associados à língua portuguesa escrita em Angola? Vamos simplesmente deitá-los fora, apagá-los da memória? No caso angolano, temos de assumir uma certa demissão do Estado na definição dos topónimos, ao ponto de termos bairros com designação atribuída pelos cidadãos, ruas e avenidas sem designação e outras artérias ainda com designação colonial, transcorridos que são 47 anos desde a proclamação da independência política”.

A actividade, inserida no Plano de Acção da Academia Angolana de Letras (AAL) para o ano de 2022, visou contribuir para uma tomada de posição acerca da Toponímia e Identidade Nacional em Angola, um assunto que a instituição julga não ter merecido o tratamento e substantiva valorização

à dimensão de postulados públicos do Pai-fundador da Pátria Angolana e patrono da Academia, Dr. António Agostinho Neto, quando no seu discurso de proclamação da Independência Nacional clarificou que é necessário “promover e difundir uma educação livre, enraizada na cultura do Povo angolano”.

Colete de forças do MAT

Na sua abordagem intitulada Línguas Nacionais, Onomástica e Identidade Nacional, Virgílio Coelho começou por definir a toponímia como a ciência que estuda os lugares e os sítios, cujo estudo pode revelar factos que se ligam ao passado e dar assim informações sobre a história, a religião e a civilização dos primeiros ocupantes desses lugares.

“A questão da toponímia em Angola mereceu do Ministério da Administração do Território (MAT) um momento de reflexão que culminou com a publicação em Diário da República de uma Lei sobre o assunto. O trabalho foi efectuado por funcionários desse departamento governamental que, no entanto, não eram especialistas em áreas como a Linguística, a História, a Antropologia, a Sociologia ou a Geografia, e, segundo se sabe, foi efectuado em total ignorância e contradição com a actividade já realizada pelo Instituto de Línguas Nacionais (ILN), uma instituição que se apresenta no quadro da administração do país, como ideal para resolver as questões e problemas aqui levantados. (...) Não tendo merecido o apoio de especialistas e académicos, e em geral das comunidades linguísticas de todo o país, o conteúdo dessa legislação constitui hoje um verdadeiro colete de forças”, referiu o académico.

Justificando a sua afirmação, Virgílio Coelho disse que o referido colete de forças parece partir mais da incompreensão sobre as Línguas Nacionais do que do verdadeiro significado de cada topónimo.

“Sem se ter em conta as questões fundamentais relativas à conceptualização e à experiência dos povos que constituem a nata do país, não se pode esperar um ordenamento correcto e ajustado seja da nomenclatura geográfica local, seja dos nomes comunitários e locais guardados pela língua de cada grupo e comunidade, nem, muito menos, dos nomes estranhos trazidos pelos colonizadores portugueses. Ignorando ou desconhecendo os arcanes dos antepassados do país independente, os nomes destes últimos passaram a representar para a administração independente do país valores que nem sempre representam mais valias sobre a realidade e a história milenar das referidas comunidades socioculturais do país”, acrescentou.

Topónimos celebram tráfico negroiro

Na sua intervenção, António Fonseca destacou a necessidade de um posicionamento mais em consonância com a nossa história, por um lado, e a entrar no território das línguas nacionais e das culturas matríciais angolanas diante das teses lusotropicalistas que parecem querer ressurgir.

Falando sobre Toponímia à luz da história recente de Angola e consequentemente à luz da reconciliação nacional, António Fonseca disse:

“Trata-se, pois, de um tema que pela sua natureza, não é de fácil consenso quanto aos seus aspectos práticos, quer pela forma como cada um olha

para os protagonistas e factos da história recente de Angola, quer pelo facto de haver uma forte corrente de apologetas quanto à manutenção das estátuas coloniais e, consequentemente a manutenção dos topónimos dos espaços em que tais estátuas estiveram instaladas até à sua remoção, quer ainda pelo facto de se constatar um desequilíbrio acentuado quando se fala dos soberanos angolanos dos distintos espaços socioculturais, recuando embora um bocado no tempo, quer pelo facto de a grande parte dos nossos investigadores se contentar com as fontes escritas coloniais, muitas delas eivadas de erros decorrentes do pouco conhecimento das nossas línguas por parte dos cronistas de então e, sobretudo, dos aspectos mais profundos das culturas que as mesmas veiculam”, disse.

António Fonseca lembrou na altura que atribuir um nome a uma rua, a um estabelecimento público, a um lugar, a um município, grafá-lo de uma certa forma, ou erguer um monumento, mais do que reconhecer ou exaltar um facto, constitui uma forma de entrar na mente das pessoas e influenciar o imaginário da sociedade.

“(…) alguns nomes antigos associados à ocupação colonial permaneceram, tal como é o caso da rua Massano de Amorim, à Chicala, (...). Já agora, pergunto-me por que razão a Cidade do Namibe voltou a ser chamada de Cidade de Moçâmedes. Será que se quis homenagear o tráfico negroiro, ou a reposição de tal nome terá sido apenas fruto da ignorância? Como dizia o escritor Pepetela, chamar Moçâmedes ao Namibe, equivale a chamar Salazar a Ndalatando ou Carmona ao Uíge”.

Declaração da Academia

O encontro, bastante vivo, permitiu a produção duma declaração da Academia sobre Toponímia e Identidade Nacional em Angola. Num dos seus pontos, os académicos reafirmam a sua predisposição de defesa intransigente da Identidade Nacional e a valorização dos sistemas de pensamento que norteiam as distintas comunidades sócio-culturais e linguísticas angolanas como baluarte dos imperativos nacionais, mormente a independência e a unidade nacional, bem como a consolidação do Estado democrático de direito e uma sociedade justa.

No seu documento, a AAL perspectiva que a toponímia seja um activo essencial na permanente construção da identidade nacional, enquanto traço distinto que sintetiza um conjunto de marcos, sejam eles físicos, emocionais e comportamentais, os quais fazem o indivíduo se tornar parte integrante de um todo nacional. Por isso,

valoriza a importância da preservação da diversidade sócio-cultural e linguística e das tradições, valores culturais e sistemas de pensamento de cada região de Angola, como fundamento da unidade nacional e do progresso político, económico, social e cultural.

Também se lê na Declaração a recomendação de imediata aprovação, pela Assembleia Nacional, do Estatuto das Línguas Nacionais, conferindo-lhes igual dignidade constitucional da que é revestida à Língua Portuguesa como património histórico-cultural e património cultural imaterial vivo, bem como promover o seu desenvolvimento e valorização, ampliando o seu campo comunicacional, mormente a sua harmonização com os instrumentos jurídicos internacionais que propõem a designação Línguas Nacionais.

Neste dossier, o leitor poderá encontrar informação documental a propósito do encontro.



Termos de Referência do Encontro sobre Toponímia e Identidade Nacional em Angola

1. Justificação

A presente actividade insere-se no âmbito do Plano de Acção da Academia Angolana de Letras (AAL) para o ano de 2022 e visa contribuir para uma tomada de posição acerca da **Toponímia e Identidade Nacional em Angola**, um assunto que, julgamos, não tem merecido o tratamento e não recebe uma substantiva valorização à dimensão de postulados públicos do Pai-fundador da Pátria Angolana e patrono da nossa instituição, Dr. António Agostinho Neto, quando no discurso de proclamação da Independência Nacional clarificou que é necessário “promover e difundir uma educação livre, enraizada na cultura do Povo angolano”.

António Agostinho Neto, nos seus discursos políticos, ensaios e poemas imprimiu o desejo de angolanizar Angola através da projecção de idiossincrasias ligadas à cultura do angolano; gentes e suas ambiências que culturalmente simbolizam esta rica Angola.

Assim, e por ser um pilar importante da AAL, pretende-se proporcionar subsídios que visem uma ampla dinamização do processo toponímico à escala nacional, salvaguardando sempre a escrita dos nomes de pessoas e de lugares, nas línguas originais (tal como se faz quando se usam nomes em línguas estrangeiras em textos escritos em português, sempre que não haja nome correspondente na língua portuguesa).

Nessa perspectiva, a toponímia será um activo essencial na permanente construção da identidade nacional, enquanto traço distinto que sintetiza um conjunto de marcos, sejam eles físicos, emocionais e comportamentais, os quais fazem o indivíduo se tornar parte integrante de um todo nacional.

2. Objectivos do encontro

Com a realização do presente Encontro, a Academia Angolana de Letras pretende alcançar os seguintes objectivos:

- a) *Promover discussão pública sobre Toponímia e identidade nacional em Angola, como pressuposto bastante da valorização do eu-angolano;*
- b) *Posicionar a Academia Angolana de Letras (AAL), enquanto integrante privilegiado da sociedade civil, sobre Toponímia e identidade nacional em Angola;*
- c) *Evidenciar aspectos linguísticos, antropológicos e sociológicos que podem contribuir para o entendimento da matriz toponímica de Angola;*
- d) *Estimular a compreensão do papel da toponímia na construção da permanente identidade nacional;*

3. Participantes e temas

O Encontro contará com a participação dos membros fundadores e efectivos da Academia Angolana de Letras.

Serão enviados convites a entidades singulares e colectivas, que poderão valorizar e enriquecer a discussão, além de se abrir a possibilidade da participação pública de cidadãos interessados.

Prevê-se a apresentação de duas comunicações, por dois membros da AAL. São eles:

a) **Virgílio Coelho** – membro fundador da AAL

Tema: Línguas Nacionais, Onomástica e Identidade Nacional em Angola

b) **António Fonseca** – membro fundador da AAL

Tema: *Toponímia à luz da história recente de Angola.*

3. Metodologia

O académico **Albino Carlos**, membro efectivo da AAL, dirigirá o encontro, administrando toda a sequência das duas comunicações e debates, mantendo a discussão dentro dos padrões definidos nos Termos de Referência.

O Encontro estará dividido em dois momentos, nomeadamente:

1º Momento (duas horas)

No espaço máximo de 2 horas, após o acto de abertura formal, seguir-se-ão as apresentações dos temas. A plateia, constituída por público diversificado, entre convidados e interessados no assunto, terá direito a palavra para enriquecer o debate que se pretende público, franco, académico e construtivo.

Cada uma das preleções terá a duração de 30 minutos, privilegiando-se o debate de ideias com duração de até 50 minutos, com perguntas e respostas por parte dos prelectores.

2º Momento (quarenta minutos)

O segundo momento, apenas com a participação de académicos, diz respeito à produção, discussão e aprovação da “**Declaração da AAL a respeito da Toponímia e Identidade Nacional em Angola**”.

Portanto, depois de um intervalo de 15 minutos a seguir ao **1º Momento**, sucede-se a discussão e aprovação da Declaração.

A produção (redacção) da “**Declaração da AAL sobre Toponímia e Identidade Nacional em Angola**” será coordenada pelo académico Virgílio Coelho que, em equipa, colherá opiniões de outros académicos (não necessariamente pertencentes ao Conselho Científico da AAL).

Após o término e aprovação interna da “**Declaração da AAL sobre Toponímia e Identidade Nacional em Angola**”, será feita a apresentação pública do referido documento no mesmo dia.

5. Local, data e duração

O Encontro decorrerá na sala de Conferências do Centro de Imprensa Aníbal de Melo (CIAM), na cidade de Luanda, no dia **28 de Outubro de 2022**.

Prevê-se o início dos trabalhos às 09 horas e o termo às 12 horas, estando reservadas no máximo:

1º Momento

- 30 minutos para cada uma das apresentações;
- 50 minutos para discussões e recolha de contribuições.

2º Momento

- 30 minutos para apresentação e discussão do draft da Declaração da AAL
- 10 minutos para a aprovação Declaração da AAL

6. Anúncio da Declaração da AAL

O anúncio da “**Declaração da AAL sobre Toponímia e Identidade Nacional em Angola**” acontecerá em conferência de Imprensa no dia **28 de Outubro de 2018**, às 12H30.

Luanda, 03 de Outubro de 2022



INTERVENÇÃO DE ABERTURA DO ENCONTRO SOBRE TOPONÍMIA E IDENTIDADE NACIONAL, PROFERIDA PELO PRESIDENTE DA ACADEMIA ANGOLANA DE LETRAS, Prof. PAULO DE CARVALHO

– Luanda, 28.Outubro.2022 –

Caras e caros Académicos,

Distintos convidados,

É com enorme prazer que vos saudamos no Encontro sobre Toponímia e Identidade Cultural em Angola, que a Academia Angolana de Letras organiza, no âmbito do seu programa de acção para o presente mandato.

Muito obrigado pela presença de cada uma e cada um.

Pretendo também, desde já, agradecer à direcção do Centro de Imprensa Aníbal de Melo, pelo patrocínio a este evento. Muito obrigado.

Dirijo uma palavra especial de apreço ao Secretário-geral da Academia, António Quino, ao Coordenador deste encontro, Albino Carlos, e aos oradores, os confrades António Fonseca e Virgílio Coelho.

Cada um deles empenhou-se arduamente na preparação deste encontro, que auguramos seja profícuo.

Minhas Senhoras e meus Senhores,

Reunimo-nos aqui, hoje, para abordar questões relacionadas com a Identidade nacional e a Toponímia.

Trata-se de duas matérias bastante gratas a esta Academia

A **Identidade social** inclui uma série de aspectos que caracterizam um grupo social, uma comunidade, uma região ou um espaço geográfico mais amplo.

Quando nos referimos à **Identidade nacional**, estamos a considerar uma série de elementos relacionados com o sentimento de pertença a um espaço nacional e, consequentemente, aos elementos históricos, culturais e sociológicos que lhe estão associados.

Não me vou deter demasiado no conceito de Identidade nacional, pois isso exigiria a destrição em relação ao conceito de Pátria. Por outro lado, teria de me referir aos conceitos de comunidade sócio-cultural (que muitos designam erradamente por grupo étnico). Vou apenas acrescentar que um espaço nacional pode incluir no seu seio várias pátrias, bem como várias comunidades sócio-culturais.

Já referi o facto de a Identidade nacional estar relacionada com a História dos espaços e das comunidades que neles habitam, o que nos obriga a recorrer ao passado. É que toda a consciência actual se fundamenta em elementos do passado (mais distante ou mais recente).

Podemos agora acrescentar que a Identidade nacional está também relacionada com a memória colectiva, com os usos e os costumes de cada espaço ou comunidade – que são alguns dos elementos que determinam a formação da identidade de um povo.

No que respeita aos espaços, para além do espaço nacional, temos de considerar a divisão administrativa (que, no caso angolano, inclui províncias, municípios, comunas, distritos urbanos e bairros).

Depois, dentro dos bairros, temos ruas, avenidas, alamedas, praças, largos, ruas e becos.

O bairro e a rua são considerados lugares nossos, uma espécie de pátrias privadas de cada um ou mesmo de grupos de pessoas. São verdadeiros factores de identidade colectiva, que podem até provocar rivalidades com outros bairros e outras ruas.

Caros Académicos,

Minhas Senhoras e meus Senhores,

A **Toponímia** é um assunto bastante sério, que está relacionado com a Identidade ou com as várias Identidades colectivas no âmbito de um dado espaço geográfico.

A Toponímia trata as relações do ser humano com o espaço e até com a terra, as migrações e elementos de aculturação presentes ao longo de séculos de trocas culturais, bem como elementos de poder, da literatura, das artes e da ciência.

Por isso, considerámos útil convidar para este encontro, além de antropólogos, críticos literários, escritores, historiadores, linguistas e sociólogos, também demógrafos e geógrafos, dentre outros profissionais das Ciências Sociais.

Os topónimos reflectem a memória colectiva e é sobre isso que devemos aqui reflectir. Por exemplo, haverá razão para apagar da memória o histórico KK (Quando-Kubango), apenas porque no português de Portugal não existe a letra K? Onde andam os elementos da memória colectiva associados à língua portuguesa escrita em Angola? Vamos simplesmente deitá-los fora, apagá-los da memória?

No caso angolano, temos de assumir uma certa demissão do Estado na definição dos topónimos, ao ponto de termos bairros com designação atribuída pelos cidadãos, ruas e avenidas sem designação e outras artérias ainda com designação colonial, transcorridos que são 47 anos desde a proclamação da independência política. Isto para não referir já a ausência de numeração das habitações...

Surge, pois, a seguinte pergunta: sabemos que estamos longe de atingir a *independência económica*. Mas será que já atingimos a *independência cultural*?

Num país africano (sublinho o facto de ser africano e não europeu!) onde os seus adolescentes não podem frequentar a escola com penteados afro, será possível falarmos em independência cultural? Num país onde o acesso ao ensino se faz na língua materna, apenas quando esta é a língua portuguesa, será possível falarmos em independência cultural?

Num país onde as crianças são obrigadas a estudar em períodos bastante quentes, como sejam os meses de Janeiro a Março, com todas as consequências negativas que daí advêm para o processo de aprendizagem, será possível falarmos em independência cultural?

São dúvidas que aqui apresento, para reflexão durante este encontro de membros da Academia Angolana de Letras e outras pessoas da sociedade e ligadas à investigação científica.

**Caros Académicos,
Minhas Senhoras e meus Senhores,**

Apresentadas as questões nestes termos, declaro aberto o Encontro sobre Toponímia e Identidade Nacional, que reúne académicos e especialistas de diferentes áreas do saber, esperando que no final seja produzida uma declaração na qual a Academia Angolana de Letras (enquanto parceira do Estado angolano) assume a sua posição sobre estes dois assuntos da actualidade nacional.

Votos de bom trabalho.

Muito obrigado.

Nota: Por razão de saúde, o Presidente da Academia Angolana de Letras, Paulo de Carvalho, não pôde estar presente no Encontro, tendo esta sua intervenção sido lida pelo Secretário-Geral da AAL, António Quino.





DECLARAÇÃO DA ACADEMIA ANGOLANA DE LETRAS SOBRE TOPONÍMIA E IDENTIDADE NACIONAL

A Academia Angolana de Letras (AAL), reunida na cidade de Luanda, no Centro de Imprensa Aníbal de Melo, no dia 28 de Outubro de 2022:

Considerando a relevância do conceito de Identidade Nacional no que concerne ao sentimento de pertença e à consciência de partilha de memórias e valores históricos comuns;

Tendo em consideração que as Línguas Nacionais representam um dos mais poderosos esteios da Identidade Nacional e da estabilidade política, económica, social e cultural;

Atendendo à importância da preservação da diversidade sócio-cultural e linguística e das tradições, valores culturais e sistemas de pensamento de cada região de Angola, como fundamento da unidade nacional e do progresso político, económico, social e cultural;

Partindo do pressuposto de que a toponímia colonial é parte integrante do processo político de instauração da colonização portuguesa, sendo que a afirmação da

soberania e identidade nacional angolana estão associadas ao processo de ruptura com diversas memórias e símbolos marcadamente coloniais;

Dado que ainda hoje se constata que os nomes de ruas de principais bairros e centros urbanos do país são de personagens lusas ou baseados em símbolos coloniais;

Ademais, regista-se que números significativos de cidadãos angolanos estão à margem das lógicas subjacentes ao exercício de homenagear e nomear, assim como se constata um desequilíbrio acentuado entre os soberanos dos distintos espaços sócio-culturais e linguísticos, sem esquecer a problemática dos títulos nobiliárquicos que os notabiliza;

Considerando o teor da Declaração da Academia Angolana de Letras a respeito do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, redigida no dia 9 de Outubro de 2018;

A Academia Angolana de Letras (AAL) declara:

1. Reafirmar a predisposição de defesa intransigente da Identidade Nacional e a valorização dos sistemas de pensamento que norteiam as distintas comunidades sócio-culturais e linguísticas angolanas como baluarte dos imperativos nacionais, mormente a independência e a unidade nacional, bem como a consolidação do Estado democrático de direito e uma sociedade justa;
2. Recomendar a imediata aprovação pela Assembleia Nacional, do Estatuto das Línguas Nacionais, conferindo-lhes igual dignidade constitucional da que é revestida à Língua Portuguesa como património histórico-cultural e património cultural imaterial vivo, bem como promover o seu desenvolvimento e valorização, ampliando o seu campo comunicacional, mormente a sua harmonização com os instrumentos jurídicos internacionais que propõem a designação Línguas Nacionais;
3. Manifestar a sua indignação pelo estado em que se encontra o processo de implementação das Línguas Nacionais no sistema de educação e ensino, bem como a sua ampla utilização e divulgação em todos os sectores da vida nacional, recomendando a sua materialização conforme as directivas e deliberações dos mais diversos organismos do Estado Angolano;
4. Estimular a materialização de uma política de Toponímia consensual e aberta aos desafios do presente e do futuro, que valorize a diversidade cultural, o diálogo entre as culturas e promova a reconciliação e unidade nacional; uma política de Toponímia fundada no conhecimento científico e que congregue todas as comunidades sócio-culturais e linguísticas e instituições políticas, dignificando e glorificando a História e a memória colectiva de Angola;
5. Aconselhar o resgate das origens dos nomes próprios das figuras, das cidades, dos municípios e dos factos e sítios históricos, assim como a forma correcta quer de adopção, quer de escrita, cuidando que seja feita em rigorosa conformidade com as normas da ortografia aplicada às Línguas Nacionais;

6. Apoiar as iniciativas toponímicas espontâneas promovidas por movimentos cívicos de cidadãos e das comunidades, bem como os actos administrativos oficiais, que valorizem a importância dos espaços públicos, como largos, praças, centros históricos, avenidas e ruas no imaginário colectivo e sensibilidade dos cidadãos, sendo certo de que o exercício de homenagear e nomear deve traduzir visões de Angola e do mundo, compartilhadas pela sociedade angolana, tendo sempre em consideração elementos sócio-culturais e linguísticos, sócio-históricos e culturais, assim como aspectos geográficos e económicos;
7. Defender o direito à memória histórica e partilhada à todos os protagonistas angolanos e acontecimentos históricos, propondo o inventário das designações toponímicas ligadas aos conflitos políticos desde a era colonial até à instauração da paz definitiva, em 4 de Abril de 2002;
8. Recomendar o arrolamento de nomes e eventos mais relevantes da história antiga e recente de Angola, incluindo elementos do teatro da guerra, do associativismo, da cultura, das artes, da ciência, da religião, do desporto e demais figuras grandiosas da história, merecedoras de dignidade para nomes de ruas, avenidas, becos, praças, largos, bairros e outros elementos da divisão administrativa;
9. Recensear e avaliar a importância histórica e cultural dos actuais topónimos, equacionando igualmente o levantamento de signos toponímicos, que desqualifiquem alguns soberanos em detrimento de outros, enaltecendo todos os soberanos das distintas regiões sócio-culturais e linguísticas, com igual dignidade e honra;
10. Recomendar ao Estado e ao Governo que a cidade de Moçâmedes, bem como outros objectivos económicos e sociais relacionados a esse nome voltem a chamar-se Namibe, em virtude do barão de Moçâmedes estar vinculado ao tráfico de escravos;
11. Recomendar a não inclusão na pauta toponímica nacional de nomes e motivos ligados ao tráfico de escravos, ao fascismo e a todos os actos que desonrem a história e a memória colectiva do povo angolano;
12. Retomar e dinamizar o programa de divulgação e valorização das figuras históricas angolanas, como forma de imortalizar na memória colectiva os seus feitos, quer em prol da resistência à ocupação colonial portuguesa, quer durante a luta armada de libertação nacional.

Luanda, 28 de Outubro de 2022.

A Academia Angolana de Letras (AAL)

Notícias

Distinções a académicos

De forma indelével, o ano 2022 marcou e prestigiou a Cultura e as Letras Angolanas e a vida da Academia Angolana de Letras. Com efeito, um conjunto de factos de grande relevância, quer no plano nacional, quer no plano internacional e que mereceram notas de felicitações aos respectivos membros da AAL neles envolvidos, assim o demonstram.

No domínio da vida política e cultural

Académico Filipe Zau nomeado Ministro da Cultura e Turismo



Neste domínio, toma relevo a nomeação pelo Presidente da República, João Manuel Gonçalves Lourenço, do académico Filipe Silvino de Pina Zau, para o cargo de Ministro da Cultura e Turismo, de acordo com a orgânica do Executivo que emergiu das eleições gerais realizadas em Angola, em Agosto de 2022.

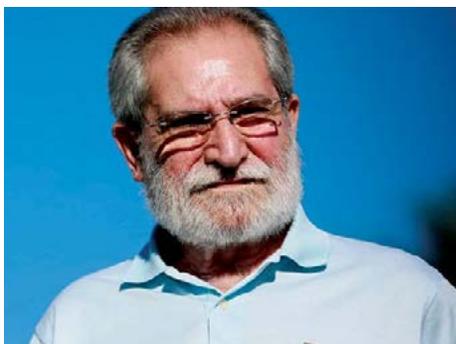
Filipe Zau é Vice-Presidente da Academia Angolana de Letras, antigo Membro do Conselho da República e antigo Ministro da Cultura, Turismo e Ambiente, tendo já exercido os cargos de Adido Cultural na Embaixada de Angola em Portugal (1990/96), Conselheiro para os Assuntos de Educação, Cultura e Desporto na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e Consultor do PNUD para elaboração do Relatório de Angola, além de já ter sido Vice-reitor e Reitor da Universidade Independente de Angola (UNIA – 2010/2021) e, nessa condição, presidente da Associação das Instituições de Ensino Superior Privadas Angolanas

(AIESPA); é Embaixador de Boa Vontade da CPLP, nomeado pela XIII Conferência de Chefes de Estado e de Governo da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, o que expressa reconhecimento que pela sua longa trajectória ao serviço da Educação, pela sua dedicação à promoção da língua portuguesa e coloca Angola em lugar de destaque ao nível da CPLP.

Filipe Zau é autor das obras “Angola: Trilhos para o Desenvolvimento”, “Marítimos africanos e um clube com história” e “Do acto educativo ao exercício de cidadania”, investigador, professor, compositor, músico, letrista, de referência nacional e internacional, mereceu já uma série de prémios e distinções, dentre os quais o Prémio da Crítica do TOP dos Mais Queridos da Rádio Nacional de Angola (RNA) 2021.

Vice-Presidente da Academia Angolana de Letras no presente mandato, Filipe Zau notabilizou-se neste âmbito pela coordenação das “Conversas da Academia à Quinta-feira”, um ciclo de conferências via ZOOM que envolve intelectuais de diversas partes do mundo no debate sobre temas actuais da vida nacional, com a participação de escritores, investigadores e outros profissionais. No espaço dos últimos doze meses, foram realizadas 32 conferências no âmbito das “Conversas da Academia à Quinta-feira.

Distinção ao académico Pepetela



O académico, escritor e docente angolano foi distinguido em Maio de 2021, com o título de Doutor Honoris Causa atribuído por unanimidade e aclamação, pelo Conselho Universitário da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Sessão Solene de outorga de tal título ao escritor angolano Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos

“Pepetela”, membro fundador da Academia Angolana de Letras e Presidente da Mesa da Assembleia Geral da mesma, realizou-se no dia 25.10.2022, tendo a instituição académica outorgante, na sua fundamentação, referido que Pepetela, na sua obra, destaca a história contemporânea da Angola, fazendo uma literatura que problematiza o social, delineando visões históricas e sociológicas de extrema importância para quem pretende ou está a estudar a cultura e a estrutura angolana, destacando também a carreira do escritor e professor cuja obra joga luz sobre a História contemporânea de Angola e sobre os problemas de cariz socio-económico que o povo angolano enfrenta. Ainda de acordo com a Universidade concedente do título Doutor Honoris Causa a Pepetela, o conjunto da sua obra interroga as demandas de seu tempo e lugar, expondo as grandes questões sociais e políticas, bem como as relações entre os grupos e as ideologias em confronto.

Pepetela é um dos escritores angolanos mais estudados em Angola e no mundo, com reconhecimento nacional e internacional, com a conquista de diversos prémios literários: em Angola, com destaque para o Prémio Nacional de

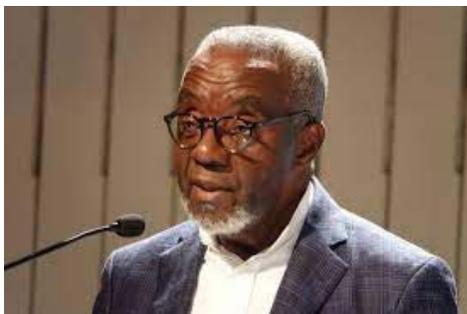
Literatura (1981) e o Prémio Nacional de Cultura e Artes (2002); em Portugal, com o Prémio Camões (1997); e no Brasil, com o Prémio Especial dos Críticos Literários de São Paulo (1993); também é laureado com o Prémio Internacional da Associação de Escritores Galegos (2007) e o Prince Claus da Holanda (1993), atribuídos a pessoas e a organizações pelas suas notáveis realizações nos campos da Cultura, do Desenvolvimento Social, da Literatura e das Letras.

A atribuição do título Doutor Honoris Causa a Pepetela é uma porta que se abre à valorização, cada vez maior, da Intelectualidade angolana.

Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos “Pepetela” é autor de mais de 25 livros, de que se destacam *As aventuras de Ngunga* (1973), *Muana Puó* (1978), *Mayombe* (1980), *O cão e os caluandas* (1985), *O desejo de Kianda* (1995), *Yaka* (1985), *Lueji, o nascimento de um império* (1989), *A geração da utopia* (1992), *A gloriosa família* (1997) e *Sua Excelência de corpo presente* (2018).

Prémio ao académico Boaventura Cardoso

Ao escritor Boaventura Cardoso, Prémio DST Angola/Camões 2022.



O académico Boaventura Cardoso venceu a III Edição do Prémio de Literatura DST ANGOLA/CAMÕES, com a obra *Margens e Travessias*.

Manifestando orgulho pela qualidade e inteligência demonstrados pelo autor, o júri presidido pela confreira Irene Guerra Marques refere que o escritor Boaventura Cardoso se mantém fiel

“aos mesmos métodos que fizeram dele um dos melhores prosadores da História da Literatura Angolana, com uma disciplina férrea, um profundo conhecimento da realidade, uma observação lúcida e inteligente de tudo quanto se vai passando à sua volta e constrói um romance que se constitui fundamental para quem queira conhecer a Angola do último meio século” .

O seu percurso e obra elevam o prestígio da Academia Angolana de Letras, da qual Boaventura Cardoso é membro fundador e seu primeiro Presidente, cientes de que nos pilares do desenvolvimento da Literatura e da Cultura nacionais, estão os seus tijolos conservados em livros e saberes – lê-se na nota de felicitações que lhe foi endereçada e publicada pela AAL.

Ao académico Aníbal Simões, Prémio Literário Sagrada Esperança 2022 – Edição Especial Centenário.



O académico Aníbal Simões venceu a Edição Especial Centenário do Prémio Literário Sagrada Esperança 2022, realizada no âmbito da celebração do Centenário de Agostinho Neto.

O escritor e psicólogo Aníbal Simões viu assim premiada mais uma obra sua, desta vez, “Memórias de uma kuwale”. Trata-se de um romance, que denota riqueza no labor estético e na elaboração da dimensão sócio-cultural das comunidades angolanas. De acordo com o júri do prémio, trata-se de um “trabalho de ficção que recusa o carácter estético oral e os rituais ancestrais, tolerando uma visão dinâmica das chamadas comunidades rurais” .

Aníbal Simões é Membro Fundador da Academia Angolana de Letras.

Actividade desenvolvida pela AAL em 2022

CONVERSAS À QUINTA-FEIRA ESTIMULAM O CONHECIMENTO

Já conquistou o seu espaço entre os cultores do conhecimento as conferências Zoom da Academia Angolana de Letras denominada Conversas da Academia à Quinta-feira, projecto iniciado em 2021 que traz a debate assuntos diversos, com destaque para os de interesse sócio-cultural e académico-científico.

Entre letristas, ambientalistas, escritores, investigadores, músicos, académicos, estudantes, cruzam países e continentes para abordar e ouvir assuntos da actualidade. Angola, Arábia Saudita, Argentina, Brasil, Cabo-Verde, Canadá, Espanha, Estados Unidos

da América, França, Itália, Moçambique e Portugal estão na lista dos que mais presenças marcam na troca de conhecimento.

Mais de 50 conferências foram realizadas via Zoom durante o ano 2022, ficando registadas considerações e contribuições importantes para a melhoria do cenário social angolano. No ano de 2022, no âmbito das Conversas da Academia à Quinta-feira, a AAL realizou 48 conferências e uma mesa redonda com 3 conferências, num total de 51 conferências.

Para saudar o 47.º aniversário da proclamação da Independência Na-

cional, foi discutido em conferência o tema Línguas de Angola e desenvolvimento. O vice-presidente da Academia Angolana de Letras, Filipe Zau, realçou que cada sociedade deve criar e impor o modelo de educação que pretende e melhor se coaduna com as suas perspectivas de desenvolvimento, e desde que estejam em consonância com o seu horizonte sociolinguístico. Essa sua nota introdutória foi enriquecida ao asseverar que “da nossa própria elite cultural, económica e política, temos algum receio e complexo à volta da introdução das línguas africanas de Angola no sistema de ensino. É preciso perceber-se que o ensino das línguas nacionais nas escolas não prejudicará a língua portuguesa. O que enriquece Angola são as várias culturas com todas as suas línguas”, disse o académico Filipe Zau.

Por seu turno, o poeta angolano Conceição Cristóvão realçava no dia 23 de Junho do ano findo a necessidade de se incentivar a leitura, e que a política do livro promova a baixa do preço do livro. “É importante não promover a mediocridade e apoiar a meritocracia”, lançou como desafio para toda a sociedade.

O escritor e poeta brasileiro Kaio Carmona, ao tratar do percurso das relações literárias entre Angola e Brasil, recordou que Angola também participou na reconstrução do cânone literário brasileiro.

Essa sua afirmação, feita na conferência do dia 25 de Agosto, o também professor na Universidade Agostinho Neto e no Centro Cultural Brasil-Angola do Instituto Guimarães Rosa (CCBA) do Instituto Guimarães Rosa, sustentou que Angola levou os brasileiros a recuperar autores negros ou mulheres pobres deixados para trás na nossa his-

tória cultural, “porque vieram reforçar um processo de inovação da linguagem para aquilo que é hoje o português brasileiro”, destacou.

O escritor angolano Ondjaki, no dia 17 de Fevereiro, recordava em conferência o elevado grau de ausência de políticas e incentivo à leitura, ao livro e à literatura no País. Por reconhecer que em Angola existe um público curioso, interessado e mais jovem, embora com menos poder económico, referiu que é preciso fazer-se algo, “porque o investimento na cultura, na educação e no desporto é uma aposta do presente para o futuro”, disse.

Revelando que, em média, 500 novos autores publicam anualmente em Angola, o lobitanga João Ricardo, licenciado em Fotografia e Cultura Visual, falou em Democratizar a divulgação do conhecimento para a melhoria do exercício de cidadania na área da cultura e do acesso a informação de e sobre Angola.

Para si, a valorização de Angola, mostrando várias das suas facetas pouco conhecidas e que não são bem promovidas, ajudam a combater os preconceitos propalados na diáspora sobre o país.

No dia 7 de Julho, o académico madrileno Frigidiano Álvaro Duránte, assessor da Casa do Rei de Espanha, El-Rey Dom Felipe VI, falava sobre a Articulação do espaço de países de línguas portuguesa e espanhola e a acção de Angola, relevando que devemos trabalhar a favor daquilo que nos une e contra os aspectos que restringem a consolidação da cooperação bilateral.

Na ocasião, o também director de Relações Internacionais da Fundação Universitária Ibero-Americana (FUNIBER) enfatizou a posição de Angola na articulação de um Espaço Multina-

cional de países de língua espanhola e portuguesa de todos os continentes, que “representam mais de 850 milhões de pessoas, o primeiro bloco linguístico do mundo, que acolhe a décima parte da população mundial”.

Numa outra conferência bastante concorrida, a ambientalista Eufrazina Paiva, dissertando sobre a Crise energética mundial versus equilíbrio ambiental, lembrou que os Estados devem investir cada vez mais na implementação da utilização de energia limpa, que não causam poluição pela emissão de substâncias nocivas ao ambiente, para contrariar uma prática, pois “continuam a fazer uso das energias provenientes da combustão de combustíveis fósseis e energia atômica, provocando muitos danos ao ambiente e muitos acidentes causados por estes combustíveis”, asseverou no dia 20 de Outubro de 2022.

O demógrafo Luiekakio Afonso, que falou no dia 13 de Outubro de 2022 sobre os Desafios e oportunidades da actual dinâmica demográfica angolana, destacou a premência do investimento em políticas que visam atenuar o índice de pobreza da população e reduzir as taxas de dependência externa por meio do reforço de investimentos na educação, saúde, formação de qualidade e empregos sustentáveis.

O professor universitário e investigador angolano Jonuel Gonçalves também deixou o seu selo nas conversas da Academia, ao abordar no dia 02 de Setembro de 2022 sobre Implicações económicas e sociais da covid-19 em África e na América Latina.

Na sua abordagem, Jonuel Gonçalves chamou a atenção para o impacto global da Covid-19 nas economias nacionais, mesmo para países com índices reduzidos e controlados de casos

positivos ou de mortes entre os seus cidadãos, sublinhando que quanto menos desenvolvido for o país maior dificuldade teria para contornar esses efeitos negativos no seu tecido económico e social.

ACADEMIA PRESENTE NO CENTENÁRIO DE NETO

Em parceria com as Edições Novembro, proprietária do Jornal de Angola, a Academia Angolana de Letras editou um caderno especial na edição do diário do dia 28 de Novembro de 2022, como parte integrante da edição Nº 16914 do Jornal de Angola.

Com esse gesto, a AAL juntava-se às celebrações do Centenário de Agostinho Neto, reunindo no caderno depoimentos, textos de opinião, apontamentos, breves ensaios e um poema, todos eles sobre ou em homenagem a António Agostinho Neto.

Na ocasião, foram convidadas 50 pessoas para participarem com textos (depoimentos, textos de opinião, breves ensaios ou poesia) no caderno. Responderam positivamente 19 pessoas, das quais 8 membros da Academia Angolana de Letras, 10 investigadores e 1 poeta, entre angolanos, brasileiros, cabo-verdiano e portugueses.

Assim, o leitor pôde deliciar-se com textos dos académicos António Fonseca, António Quino, Filipe Zau, Fragata de Moraes, Lopito Feijóo, Paulo de Carvalho, Pires Laranjeira e Roberto de Almeida, além da contribuição de Irene Neto (filha de Agostinho Neto), do poeta cabo-verdiano Corsino Fortes (in memoriam) e dos investigadores e críticos literários

Abreu Paxe, Carmen Tindó Secco, Francisco Topa, Frederico Mussunda, João Papeló, Joaquim Martinho, José Bembo Manuel, Justo Muangunga e Manuel Muanza.

De recordar que António Agostinho Neto (1922-1979), o Primeiro Presidente da República de Angola, é o Patrono da Academia Angolana de Letras – associação privada sem fins lucrativos, de carácter cultural e científico, que tem por finalidade o estudo e a investigação da Literatura Angolana, da Linguística e das disciplinas ligadas às Ciências Sociais, proclamada em Luanda, no dia 15 de Setembro de 2016.

ACADÉMICOS “VISITAM” PATRONO

Os membros da Academia Angolana de Letras (AAL) renderam, na manhã de 22.12, uma singela homenagem ao Dr. António Agostinho Neto, Primeiro Presidente de Angola e patrono da instituição, com a deposição

duma coroa de flores no seu sarcófago, seguindo-se uma visita guiada ao Mausoléu.

Numa cerimónia, que teve à testa o presidente da AAL, Paulo de Carvalho, os académicos depositaram rosas de porcelana no túmulo do poeta Agostinho Neto, como símbolo de respeito e reconhecimento do seu empenho em prol do firmamento duma massa intelectual na Angola independente.

Na ocasião, Paulo de Carvalho referiu que, iniciado com o patrono da AAL, os actos simbólicos de homenagem a homens de letras vai prosseguir, com destaque para os angolanos que inscreveram os seus respectivos nomes nos anais da história de Angola.

Presentes ao acto, estiveram os académicos Pepetela, Paulo de Carvalho, Filipe Zau, Jofre Rocha, Boaventura Cardoso, Victor Kajibanga, Albino Carlos, Fragata de Morais, Carmo Neto e António Quino.



Obituário

CARLOS PIMENTEL (1944 – 2016)



Carlos Frota Tendinha de Pimentel Teixeira, membro fundador da União dos Escritores Angolanos e da Academia Angolana de Letras, nasceu no Namibe (Moçâmedes), a 24 de Setembro de 1944 e faleceu em 2016. O facto de ser originário do Sul de Angola não o impediu de comungar a experiência da chamada “geração de 50” que, como sabemos, teve a cidade de Luanda por berço.

Tijolo a tijolo, o primeiro livro do escritor, foi agraciado com menção honrosa do Prémio Noma, de 1982, um prémio instituído por uma editora japonesa para dignificar anualmente a obra, ensaística ou literária, de um autor africano. Carlos Pimentel, escritor angolano, é reconhecido como poeta e contista e revelou-nos um interessante perfil literário que curiosamente inicia numa sala de aulas.

Mas do autor sobressaem outras facetas sendo relevante a de cronista do Jornal de Angola, com a conhecida coluna “Pimenta na língua”. Carlos Pimentel deixou um legado literário enraizado no arquitepo angolano da cultura nacional, onde se destacam as obras Tijolo a tijolo (1981) e Pano Barato (1989).

CHÓ DO GURI (1959 – 2017)



Maria de Fátima de Moraes, mais conhecida pelo pseudónimo Chó do Guri, membro da União dos Escritores Angolanos, nasceu na Quibala, província do Kwanza Sul, a 24 de Janeiro de 1959 e faleceu em 2017.

Residia no Bairro Operário, em Luanda quando tinha dois anos de idade, e os quatro anos, foi internada pela sua mãe nas madres da Igreja de São Domingos, porque estava sem condições financeiras para a alimentar. Chó do Guri interessou-se pela poesia desde jovem e publicou o seu primeiro poema em 1988, no jornal Mural da Associação de Estudantes Angolanos em Portugal. Chó do Guri concluiu os estudos primários e secundários em Luanda, cursou ciências farmacêuticas na Faculdade de Farmácia da Universidade de Lisboa, e graduou-se em acção social pela Universidade Aberta de Lisboa, em Portugal.

O seu primeiro livro, Vivências, foi publicado em 1996. A sua obra Chiquito da Camuxiba foi publicada em 2006, e venceu o Prémio de Literatura Africana, atribuído pelo Instituto Marquês de Valle Flôr. A escritora deixa um legado constituído pelas obras “Vivências”(1996), “Bairro Operário, Minhas História” (1998), “Morfeu”(2000), “ A filha do Alemão” (2007) “ Chiquito da Camuxiba e Pulas, Bumbas, Companhia Ilimitada e muita Cuca”, (2016).

A sua obra, *A Filha do Alemão*, intitulada inicialmente *A Filha do Pecado*, foi publicada em 2007, após ser concluída em quase vinte anos. Em 2009, *A Filha do Alemão* foi traduzida para a língua alemã pelo Instituto Goethe. A obra também foi apresentada no programa da abertura do Centro Cultural Alemão em Luanda. Diversas antologias de poemas de Chó do Guri foram publicadas em Angola e no Brasil. Também foi colunista do jornal *Folha 8*.

A obra *A Filha do Alemão* constitui-se como um grande subsídio para o estudo da história recente de Angola, que permite compreender de forma mais clara as novas classes sociais de Angola e conhecer a alma e a história recente do país.

ANTERO DE ABREU (1927- 2017)



Antero Alberto de Abreu, membro fundador da União dos Escritores Angolanos de que foi Vice-Presidente e da Academia Angolana de Letras, nasceu na cidade de Luanda, Angola, em 22 de Fevereiro de 1927 e faleceu a 15 de Março de 2017. Fez os seus estudos primários e secundários em Luanda, tendo concluído o liceu nessa cidade. Partiu em seguida para Portugal para estudar direito, primeiro em Coimbra e posteriormente em Lisboa, onde terminou o curso.

Enquanto estudante em Lisboa foi dirigente da Casa dos Estudantes do Império – CEI.

Após a sua formação regressou ao país e exerceu advocacia em Luanda tendo sido, durante o tempo colonial um profuso activista no incremento associativo e cultural de Luanda, destacando-se particularmente a sua actividade no Departamento Cultural da Associação dos Naturais de Angola – ANANGOLA.

Publicou os seus primeiros poemas no *Meridiano*, *Boletim da Casa dos Estudantes do Império* em Coimbra. Possui poemas e contos publicados em diversas revistas e páginas literárias, nomeadamente: *Mensagem* (CEI), *Via Latina*, *Mensagem* (ANANGOLA), *Cultura* (II), *ABC*, *A Província de Angola*, *Itinerário*, *Vértice*, e outras mais.

Possui igualmente textos publicados em antologias, nomeadamente: *Antologia Poética Angolana* (1950), *Poetas Angolanos* (1959), *Antologia Poética Angola* (1963), *Mákua, III* (1963), *No Reino de Caliban*. *Antologia Panorâmica da Poesia Africana de Expressão Portuguesa*.

FREDERICO NINGI (1959 – 2018)



Frederico Ningi, membro da União de Escritores Angolanos (UEA), membro da União Nacional dos Artistas Plásticos (UNAP) e da International Writers and Artists Association (IWAA), nasceu a 17 de Fevereiro de 1959, em Benguela e faleceu em 2018. Poeta, jornalista, fotógrafo e artista plástico, Frederico Ningi concluiu os estudos liceais na sua cidade natal, Benguela e matriculou-se, na cidade de Lobito, no Instituto Médio de Educação. Mais tarde, passou a viver em Luanda onde, dando continuidade à formação na área do Desporto, se matriculou no Instituto Médio de Educação Física. Contudo, a paixão pelo jornalismo levou-o a frequentar o Curso Médio de Jornalismo no Instituto Karl Marx - Makarenko, cuja área de formação lhe abriu as portas para o cargo de assistente de comunicação e imagem da Sonangol Aeronáutica. Com uma atividade diversificada, colaborou, não só como jornalista, mas também como fotógrafo e mesmo como artista plástico, na página cultural do Jornal de Angola e nos programas lúdico/culturais da Televisão Popular de Angola (TPA), aqui aliás como redactor principal nesta área. Poeta da geração de 80, geração das incertezas, a sua poesia, fruto de um postura iconoclasta, é caracterizada por um permanente jogo de letras e de palavras desestruturadoras da norma do português, de que são exemplo, o uso de maiúsculas em determinados pontos das palavras e a presença de vocábulos das línguas nacionais. Através desta poesia, assim como de toda a sua actividade artística, Frederico Ningi entra em roptura com as estéticas tradicionais e através de um “eu lírico” “melancólico”, assume a melancolia não como forma de se evadir da realidade quotidiana que o envolve mas sim como forma de se indignar contra ela. Artista plástico reconhecido, o seu nome integra o “Catálogo Internacional de Artistas Contemporâneos Africanos”, publicado em França. São seus os seguintes livros: Os Címbalos dos Mudos (1994) - poesia; e Infindos nas Ondas (1998).

ANTÓNIO PANGUILA (1963 – 2018)



António Francisco Panguila, nasceu em Luanda, aos 25 de julho de 1963 e faleceu em 2018. Membro da União dos Escritores Angolanos, poeta, era licenciado em Ciências de Educação, na especialidade de História, pelo ISCED-UAN, Universidade Agostinho Neto, tendo apresentado a tese intitulada “Impacto Histórico-Literário do Ohandanji, 1984/1994”. Foi durante algum tempo professor do ensino secundário. Posteriormente foi funcionário bancário. Na década de 80 pertenceu ao grupo literário OHANDANJI, além de ter sido membro da Brigada Jovem de Literatura de Luanda.

Foi vencedor, em 1996, da primeira edição do Prémio Literário de Poesia Cidade de Luanda, por ocasião das comemorações do 420.º aniversário da capital de Angola.

Os seus textos estão publicados em jornais e revistas nacionais e estrangeiras, nomeadamente, na Revista Novembro, Jornal de Angola, Suplemento "Domingo", de Maputo, Moçambique, e Revista Cassendo, da Associação Angola-Portugal.

Fez parte do coletivo literário "ohandanji", formado pelo grupo de jovens poetas revelados pelo suplemento cultural do Jornal de Angola, e na gazeta Lavra e Oficina da UEA e que, mais tarde, publicaram uma coleção policopiada intitulada "Katetebula/Semi-breve". António Panguile, deixa um legado literário constituído pelas obras "Vento do Prato" (1993), "Amor Mendigo" (1997), "Agostinho Neto: Libertador e Homem de Cultura" (2003) e "Corpo Molhado de Prazer" (2011). Está representado, entre outras, nas coletâneas "No Caminho Doloroso das Coisas - Antologia de Jovens Poetas Africanos" e "Sinais de Aurora".

É um poeta que exhibe o domínio de alguns recursos peculiares, destacando-se a recorrência da repetição e da aliteração. Os seus textos trazem a marca característica da brevidade e são de um modo geral curtos, do ponto de vista estrutural.

JAKA JAMBA (1949-2018)



Político, diplomata e homem de cultura, membro fundador da Academia Angolana de Letras, Alme-rindo Jaka Jamba nasceu na Missão Evangélica do Dondi, Katchiungo, Huambo, no dia 21 de Março de 1949 e faleceu em 2018. Iniciou os seus estudos na Escola Primária de Cachilengue, Katchiungo, e completou-os num colégio privado do Chunguar, Bié. Começou os estudos secundários no Colégio Teresiano de Nossa Senhora de Fátima na então Bela Vista,

actual Katchiungo (Província do Huambo); prosseguiu-os no Instituto Currie da Missão Evangélica do Dondi; e terminou-os no Liceu Nacional Norton de Matos (Huambo). Após os estudos secundários, seguiu para Portugal a fim de prosseguir a sua formação académica. Em Portugal, fez a sua licenciatura em Filosofia e a agregação em Ciências Pedagógicas na Faculdade de Letras da Universidade Clássica de Lisboa. Para fugir ao ambiente de repressão protagonizado pelo então regime colonial fascista de Portugal, refugiou-se na Suíça. Fez a pós-graduação em Filosofia e um Certificado do Curso de Língua e Civilização Francesas na Faculdade de Letras da Universidade de Genebra (Suíça). Obteve o diploma do Programa Internacional Avançado sobre Resolução de Conflitos na Universidade de Uppsala (Suécia). Fez mestrado do 3º Ciclo de Estudos Diplomáticos Superiores pelo Instituto de Altos Estudos Internacionais de Paris (França).

Jaka Jamba foi professor na Escola Técnica do Seixal e no Liceu Nacional de Oeiras, em Portugal, professor de filosofia na Faculdade de Ciências Sociais e na Faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto (UAN) e no Instituto Superior de Ciências Sociais e Relações Internacionais (CIS), de Luanda onde era Coordenador do Curso de Sociologia e Coordenador do Curso de Relações Inter-

nacionais, Direito e Ciência Política. Nessa Instituição, foi também Assessor da Direcção Geral para a Área de Avaliação, Normalização e Controle Institucional. Entre 1997 e 2005, Jaka Jamba desempenhou uma das vice-presidências da Assembleia Nacional de Angola e de 2005 a 2008, foi Embaixador Delegado Permanente da República de Angola junto à UNESCO.

Antes de sua morte, actuava como professor da Universidade Agostinho Neto e como deputado na Assembleia Nacional, pertencente à 6ª Comissão do Parlamento angolano, que responde pelos assuntos da Saúde, Educação, Ensino Superior, Ciência e Tecnologia.

BETO VAN-DÚNEM (1935 – 2020)



Carlos Alberto Pereira dos Santos Van-Dúnem, Beto Van-Dúnem, membro fundador da União dos Escritores Angolanos e da Academia Angolana de Letras, nasceu em Luanda a 28 de Junho de 1935 e faleceu em 2020. Foi um nacionalista convicto que começou a trabalhar na clandestinidade ainda antes do início da Luta de Libertação Nacional. Foi um dos integrantes do histórico "Processo dos 50", referente aos nacionalistas presos no conjunto de três processos políticos iniciados a 29 de Março de 1959 e terminado a 24 de Agosto do mesmo ano. Foi Ministro do Comércio entre 1978 e 1981 e deputado à Assembleia Nacional. A sua morte representou um prejuízo na preservação da história e da memória colectiva ligada à luta que conduziu ao nascimento de Angola enquanto país livre e soberano. Publicou 22 poemas para o 29 de Março (2000).

ANTÓNIO GONÇALVES (1960-2020)



Poeta e escritor angolano, António Domingos Gonçalves, membro da União dos Escritores Angolanos de que foi Secretário-Geral de 1994 a 2001, membro da Brigada Jovem de Literatura (BJL) em 1980, nasceu a 10 de agosto de 1960, em Luanda e faleceu em 2020. Tendo concluído um curso pré-universitário da área das ciências físicas, matriculou-se na Faculdade de Ciências e de Engenharia da Universidade Agostinho Neto, o que lhe abriu as portas da docência. Foi adido cultural na Embaixada de Angola em Cuba. António Gonçalves começou a escrever em 1973, tendo concluído o seu primeiro livro de prosa em 1978, intitulado *Cenas que o Musseke conhece* (inédita). Escreveu ainda: *Gemido de Pedra* (1994); *Versos Libertinos* (1995); *Adobe Vermelho da Terra* (1996), *Buscando o Homem: Antologia Poética* (2000), *Transparências*, *As Vozes do Caminho*, *El Sétimo Camino* e *Umbral de Transmutações* (2009) (edição bilingue: Português e Espanhol). Poeta conceituado, o seu nome figura em diversas

antologias poéticas. A poética de António Gonçalves, poeta da “Geração de 80”, faz “jus” à denominação de “Geração das Incertezas”, este grupo de jovens escritores que começaram a publicar os seus textos a partir de 1980, perpassados por uma temática dominada pela incerteza face ao futuro, projectada através de um “eu lírico” insatisfeito e desiludido.

ARLINDO BARBEITOS (1940 – 2021)



Arlindo do Carmo Pires Barbeitos, membro fundador da União dos Escritores Angolanos e membro fundador da Academia Angolana de Letras, considerado como integrante da geração dos anos 1970, com colaboração dispersa em vários jornais e revistas angolanas, portuguesas e outras, nasceu em Catete, Ícolo e Bengo, em 1940 e faleceu 2021.

Passou a sua infância entre Catete e o Dondo, fez os estudos primários e secundários em Luanda. Em 1961, foi obrigado a fugir do país devido à perseguição política. Fez faculdade na Europa, onde cursou Antropologia e Sociologia na Universidade de Frankfurt, na Alemanha. Depois de dez anos emigrado na Europa, regressou em 1971 a Angola integrado na Luta de Libertação Nacional. Em 1973, de volta à Europa, dedicou-se a um doutoramento em Etnologia na Alemanha, enquanto desempenhava funções de assistente no Instituto de Etnologia da Universidade de Berlim Ocidental. Em 1975, após a independência, Arlindo Barbeitos regressou ao país, onde veio a ser professor universitário.

A sua poesia tem reminiscências da poética tradicional africana, de tradição oral, e das poesias chinesa e japonesa. Usou a poesia como instrumento de libertação, pela densidade do verso e a força da palavra. Os seus motivos maiores de inspiração são a experiência do exílio, a situação colonial e a luta pela independência. É autor de várias obras, dentre as quais Angola Angolê Angolema; Nzoji (Sonho); O Rio, Estórias de Regresso; Fiapos de Sonho; Na Leveza do Luar Crescente; Sociedade, Estado, Sociedade Civil, Cidadão e Identidade em Angola e Angola - Portugal / representações de si e de outrem ou o jogo equívoco das identidades.

ROSÁRIA DA SILVA (1959- 2022)



Rosária da Silva, membro da União dos Escritores Angolanos, nasceu em 4 de abril de 1959 no Golungo Alto, na província do Cuanza Norte, e faleceu em 2022. Romancista, cronista, poetisa e declamadora, professora de profissão, licenciou-se em Linguística (português), pelo Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED), em Luanda e fez Mestrado na mesma área no ISCE de Odivelas.

Foi colaboradora do Suplemento "Vida e Cultura" do Jornal de Angola nos anos 1980/ 90 e do jornal "Kilamba", no Lobito, destacando-se ainda na publicação de poemas e artigos na página "Cultura e Mulher".

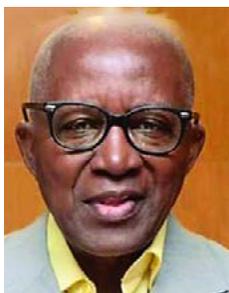
Em 1984, ingressou nas fileiras da Brigada Juvenil de Literatura "Manuel Van-Dúnem", no Lobito e, como cantora, compositora, ingressou na União dos Artistas e Compositores de Angola (UNAC), em 1988.

Rosária da Silva dedicou-se à literatura dramática, tendo escrito as peças teatrais "A falta de casas", "Conflitos" e "Ilusão", as duas últimas levadas ao palco pelo Grupo teatral do Centro Cultural "Rei Mandume", no Lobito.

Em Fevereiro de 1999, publicou o seu primeiro romance, intitulado "Totonya", que recebera menção honrosa no "Prémio Literário António Jacinto" (1996), tornando-se, nessa altura, na primeira romancista da historiografia da literatura feita na Angola independente.

Foi directora provincial da Comunicação Social na província do Cuanza-Norte e editora executiva do mensário regional "Kilombo – Kwanza-Norte Actualidade".

ANTÓNIO FERNANDES DA COSTA (1942-2022)



Membro Fundador da Academia Angolana de Letras, faleceu a 2 de Março de 2022, na Clínica Sagrada Esperança, em Luanda, vítima de doença, aos 79 anos de idade. O Prof. Dr. António Fernandes da Costa, linguista, Professor Catedrático e ilustre mestre de várias gerações, iniciou a sua carreira docente em Malanje, sua terra natal, tendo desempenhado a função de Reitor do Liceu daquela localidade, nos anos 1974/75. Fundador da Faculdade de Letras da Universidade Católica de Angola, foi seu Decano entre 2003 e 2017, tendo sido nomeado em 2020 director da Cátedra de Língua Portuguesa, uma unidade orgânica vocacionada ao estudo e divulgação da língua portuguesa. Destacado intelectual angolano, António Fernandes da Costa destacou-se na sua rica carreira de docente e investigador pela paixão na partilha do saber, deixando vasta obra de consulta obrigatória, particularmente sobre a normatividade da língua portuguesa.

DARIO DE MELO (1935-2022)



Nascido a 2 de Dezembro de 1935 em Benguela, faleceu a 5 de Junho de 2022, na sua cidade natal, **vítima de doença, aos 85 anos**, o poeta, romancista, contista e jornalista Dario de Melo, homem de cultura que se desdobrou em muitos papéis desde a cultura ao jornalismo entre outros. Homem das letras e um dos impulsionadores da literatura infantil angolana e do Jardim do Livro Infantil, Dario de Melo foi editor no Instituto Nacional do Livro e do

Disco, professor, inspector escolar, radialista, jornalista, funcionário do Ministério da Informação, tendo exercido de 1992 a 1994 a função de Presidente da Mesa da Assembleia-Geral da UEA.

Dario de Melo tem as suas impressões digitais no movimento da literatura e canção infantil nos primeiros anos da independência. Na literatura infantil, dos seus mais de 18 títulos publicados, destacam-se Estórias do Leão Velho (1985), Vou Contar (1988), Aqui, mas do Outro Lado (2000) e As Sete Vidas de um Gato (2002), com o qual obteve o prémio PALOP 98 de Língua Portuguesa de Literatura Infantil.

Enquanto jornalista, trabalhou na rádio, foi director da Voz do Bié, em 1972, da Tveja (Revista de Televisão Pública de Angola), em 1983, do Jornal de Angola e do Correio da Semana (que fundou juntamente com Manuel Dionísio), em 1991, e do Jornal Jango, em 1992. Também publicou diversos artigos na imprensa. Dario de Melo integrou o pequeno leque de escritores angolanos que se dedicaram à literatura infantil, nascida nos primeiros anos da independência, sendo assim considerado um dos pais da literatura infantil angolana. O escritor Dario de Melo foi homenageado pela Academia Angolana de Letras, com uma conferência que o próprio proferiu sobre a sua vida e obra, no dia 1 de Julho de 2021.

OCTAVIANO CORREIA (1940-2022)



Faleceu a 6 de Outubro, de 2022, em Luanda, vítima de doença, aos 82 anos de idade.

Octaviano Correia, mui digno cultor da palavra, nasceu aos 25 de Fevereiro de 1940, no Lubango, cidade onde começou a sua rica carreira radiofónica pelo Rádio Clube da Huíla, fazendo programas para crianças e estendendo-se depois para a Rádio Nacional de Angola. Aqui, a partir de 1976, formou repórteres e artistas piôs e destacou-se como realizador dos programas “Rádio Piô”, “Onda da Manhã” e da rubrica literária semanal “Boa Noite – Boa Leitura”.

Membro fundador da União dos Escritores Angolanos (1975), da Associação dos Escritores da Madeira (1989) e da Academia Angolana de Letras (2016), Octaviano Correia foi jornalista profissional desde 1976, Secretário para as Actividades Culturais da União dos Escritores Angolanos e editor da Gazeta Lavra & Oficina. Para além de ter exercido o cargo de Director do Instituto Nacional do Livro e do Disco, Octaviano Correia editou centenas de obras literárias de membros da União dos Escritores Angolanos e publicou mais de uma dezena de livros. Foi Vice-Presidente da Mesa da Assembleia-geral da Academia Angolana de Letras.

Documentos



DIÁRIO DA REPÚBLICA

ÓRGÃO OFICIAL DA REPÚBLICA DE ANGOLA

Academia Angolana de Letras

Preço deste número - Kz: 790,00

Constituição da Associação «Academia Angolana de Letras», abreviadamente («AAL»).

No dia 23 de Outubro de 2015, nesta Cidade de Luanda e no 2.º Cartório Notarial desta Comarca, perante mim, Visitação de Fátima Simões Xavier Belo Andrade, Pós-Graduada em Registos e Notariado, Notária do referido Cartório, compareceram como outorgantes:

Primeiro: — Henrique Lopes Guerra, casado, natural da Maianga, Província de Luanda, onde reside habitualmente na Rua Comandante Stona, n.os 126-128, Bairro Alvalade, titular do Bilhete de Identidade n.º 000021237LA023, emitido em Luanda aos 26 de Setembro de 1997;

Segundo: — Adriano Botelho de Vasconcelos, casado, natural de Malanje, Província de Malanje, residente habitualmente em Luanda, no Bairro Golfe II, Casa n.º 9, Zona 20, Kilamba Kixai, titular do Bilhete de Identidade n.º 000415692ME037, emitido em Luanda, aos 21 de Julho de 2008;

Terceiro: — Boaventura da Silva Cardoso, casado, natural de Sambizanga, Província de Luanda, onde reside habitualmente, na Rua Comandante Dangereux n.º 159, Bairro Alvalade, Maianga, titular do Bilhete de Identidade n.º 001478983LA034, emitido em Luanda, aos 14 de Janeiro de 2014;

Verifiquei a identidade dos outorgantes, pelos já referidos documentos de identificação, bem como certifico a qualidade em que intervêm respectivamente, tendo poderes para o acto em face a acta que no final menciono e arquivou;

E disseram: Que, pela presente escritura, usando dos poderes que lhes foram conferidos, é constituída entre os membros, uma associação denominada «Associação Academia Angolana de Letras», abreviadamente designada por «AAL», de carácter cultural e científico, sem fins lucrativos, dotado de personalidade jurídica e autonomia administrativa, patrimonial e financeira, com sede em Luanda, no Distrito da Ingombota, na Avenida Ho-Chi-Min, Largo das Escolas 1.º de Maio, Caixa Postal n.º 2767, podendo abrir representações dentro e fora do território angolano, cujo objecto social é o que consta no artigo 5.º dos respectivos estatutos.

A referida associação reger-se-á pelos artigos constantes do documento complementar elaborado nos termos do n.º 2 do artigo 55.º da Lei de Simplificação e Modernização dos Actos Notariais que fica a fazer parte integrante desta escritura e que os outorgantes declararam haver lido e conhecer o seu conteúdo, e que o mesmo exprime a vontade dos membros, dispensado aqui a sua leitura.

Assim o disseram e outorgaram.

Para instruir o acto arquivam-se os seguintes documentos:

- Documento complementar já mencionado no teor da escritura, rubricado pelos membros e por mim, Notária;
- Certificado de admissibilidade passado pelo Gabinete de Assuntos Técnico Jurídico do Ministério da Justiça e dos Direitos Humanos, em Luanda, aos 24 de Setembro de 2015, que comprova ser novidade a denominação social adoptada;
- Lista nominal dos membros constituintes da associação e a respectiva acta de nomeação.

Aos outorgantes, em voz alta e na presença simultânea de todos, fiz a leitura desta escritura, a explicação do seu conteúdo, advertindo-os de que deverão proceder ao registo obrigatório deste acto, no organismo competente.

ESTATUTO DA ACADEMIA ANGOLANA DE LETRAS

CAPÍTULO I Disposições Gerais

ARTIGO 1.º (Denominação e natureza jurídica)

- A associação denomina-se «Academia Angolana de Letras», abreviadamente («A.A.L.»).
- A AAL é uma associação privada sem fins lucrativos, de carácter cultural e científico, que goza de personalidade jurídica e autonomia administrativa e financeira.

ARTIGO 2.º (Âmbito e sede)

A AAL é uma associação de âmbito nacional e tem a sua sede em Luanda, no Município da Ingombota, na Avenida Ho-Chi-Min, Largo das Escolas, 1.º de Maio, Caixa Postal n.º 2767, podendo abrir representações dentro e fora do território angolano.

ARTIGO 3.º (Duração)

A AAL tem a sua duração por tempo indeterminado.

ARTIGO 4.º (Fim social)

A AAL visa o interesse público e tem por finalidade o estudo e a investigação da literatura angolana, da língua portuguesa, das línguas nacionais, e das disciplinas correlatas.

ARTIGO 5.º (Objectivos)

A Academia Angolana de Letras tem os seguintes objectivos:

- Promover e divulgar o estudo da literatura e das letras angolanas;
- Promover o estudo da língua portuguesa e das línguas nacionais;

- c) Constituir colectâneas, antologias e promover edições de obra completa;
- d) Promover o estudo das obras de escritores e investigadores angolanos nas universidades, bem como nos centros de estudos especializados;
- e) Promover conferências nacionais e internacionais sobre a literatura, livro, línguas, património cultural, conhecimento tradicional e demais assuntos de interesse cultural;
- f) Assegurar o respeito pelos direitos autorais.

ARTIGO 6.º
(Modo de representação)

A AAL é representada perante terceiros pelo seu Presidente ou por quem este delegar, nos termos do artigo 167.º do Código Civil e da Lei das Associações Privadas.

ARTIGO 7.º
(Patrono da Academia Angolana de Letras)

O primeiro Presidente da República de Angola, Dr. António Agostinho Neto, é o patrono da Academia Angolana de Letras ao qual, nos termos do presente Estatuto, é atribuída a Cadeira Perpétua n.º 1, bem como a gravação do seu nome na referida cadeira, como homenagem à sua elevada distinção como escritor e homem de cultura.

ARTIGO 8.º
(Presidente de Honra)

A Academia Angolana de Letras pode, por deliberação da Assembleia Geral, designar um Presidente de Honra.

CAPÍTULO II
Dos Membros

ARTIGO 9.º
(Categorias de Membros)

1. A Academia admite, com reserva, as seguintes categorias de membros: fundadores, efectivos e beneméritos.

2. São membros fundadores os escritores e investigadores angolanos que subscrevam o acto constitutivo da AAL.

3. São membros efectivos da Academia Angolana de Letras os escritores e investigadores angolanos que preencham os requisitos previstos no presente estatuto.

4. São membros beneméritos as personalidades, organismos ou entidades, públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras, que apoiem ou prestem serviços relevantes à AAL.

5. A Academia admite colaboradores com a categoria de correspondentes.

6. Aos correspondentes aplicam-se os requisitos dos membros efectivos, à excepção da nacionalidade.

ARTIGO 10.º
(Requisitos de admissão de membros efectivos)

1. São admitidos como membros efectivos da Academia Angolana de Letras, os escritores e investigadores angolanos que preencham pelo menos dois dos seguintes requisitos:

- a) Ter obra como objecto de estudo em universidades angolanas e estrangeiras;
- b) Ter ganho prémios literários ou de investigação em Angola ou no estrangeiro;
- c) Ter obras que tenham sido objecto de ensaios por especialistas em literaturas africanas de língua portuguesa.

2. Os candidatos a membros devem ser cidadãos com idoneidade comprovada, responsáveis e capazes de contribuir para a realização dos objectivos da AAL e para a execução dos seus programas.

3. A admissão de membros obedece ao regime de apresentação de candidatura do interessado, que é analisada pela Comissão Ad-Hoc e aprovada pela Assembleia Geral.

4. Os candidatos a membros da AAL devem instruir o pedido de admissão com, pelo menos, cinco (5) subscrições de membros.

5. A avaliação e admissão ou recusa são fundamentadas em critérios definidos no n.º 1 do presente artigo, e nos demais ligados à carreira científica, literária, perfil profissional, idoneidade e prestígio.

6. As vagas existentes obedecem ao princípio do numerus clausus e são preenchidas por eleição, mediante escrutínio secreto e directo.

7. O Presidente do Conselho de Administração designa, após consulta ao Presidente da Mesa de Assembleia Geral, a Comissão Ad-hoc encarregue de analisar as propostas de admissão de membros.

8. A AAL é constituída por 43 membros, dos quais 42 membros são efectivos e um é o Patrono da Academia.

ARTIGO 11.º
(Direitos dos membros)

1. Os membros da AAL têm direito:

- a) A tomar parte ou fazerem-se representar nas Assembleias Gerais, com direito a voto;
- b) A ser eleitos para os cargos sociais e a fazer parte das Comissões de Trabalho;
- c) A participar em todas as actividades organizadas pela AAL, de acordo com as modalidades e critérios estabelecidos pelo Conselho de Administração, no âmbito das suas atribuições e competências;
- d) A solicitar informações sobre todas as actividades da Academia, bem como o acesso a toda a documentação;
- e) A usufruir de todas as regalias, benefícios e incentivos que a AAL conceda aos seus membros.

2. Aos membros fundadores e aos membros efectivos é assegurado o direito de vínculo perpétuo com a AAL, o qual só é extinto por resignação ou por morte do membro.

ARTIGO 12.º
(Deveres dos membros)

Os membros da Academia devem:

- a) Assumir plenamente a sua condição de intelectuais, intervindo na produção literária e inves-

tigação científica, bem como na participação noutras actividades de carácter cultural ou científico;

- b) Respeitar os Estatutos e Regulamentos, elevando o prestígio e progresso da Academia;
- c) Desempenhar os cargos sociais para os quais forem eleitos na AAL;
- d) Pagar pontualmente as quotas devidas;
- e) Contribuir para o prestígio da Academia com estudos e publicações e conferências.

ARTIGO 13.º
(Atribuição de cadeiras da AAL)

1. Cada cadeira da Academia Angolana de Letras tem inscrito, com carácter perpétuo, o nome de um escritor ou investigador com obra eminente e reconhecida pelo contributo dado à criação e desenvolvimento da literatura, ciência e cultura angolanas.

2. Os nomes para as cadeiras e a definição de critérios para a ocupação e substituição de cadeiras vitalícias são escolhidos por uma Comissão Ad-hoc constituída pelos membros eleitos da Mesa da Assembleia Geral, Conselho de Administração e Conselho Fiscal.

3. As cadeiras são ocupadas pelos membros de modo permanente, caso não se verifique nenhuma das situações de extinção da relação jurídica, sendo este direito intransmissível e imprescritível.

4. Os nomes são dados às cadeiras em função do número de membros que forem integrando a AAL, até se completarem os 43 nomes de membros efectivos.

5. As cadeiras destinadas aos membros efectivos da Academia Angolana de Letras têm inscritos os números dois até ao número 43, de acordo as vagas existentes.

CAPÍTULO III
Dos Órgãos Sociais

ARTIGO 14.º
(Estrutura)

1. São órgãos sociais da AAL:

- a) Assembleia Geral;
- b) Conselho de Administração;
- c) Conselho Fiscal.

2. Os membros dos órgãos sociais da AAL devem observar o dever de lealdade no cumprimento dos seus deveres, devendo agir com diligência e assegurar o cumprimento da lei e dos Estatutos.

3. Os membros da Assembleia Geral exercem as suas tarefas nos termos do Regulamento Interno da AAL, não sendo remunerados pela sua actividade.

4. O exercício de cargos no Conselho de Administração e Conselho Fiscal da Academia é remunerado, de acordo com subsídio aprovado pela Assembleia Geral.

ARTIGO 15.º
(Mandatos)

1. Os titulares dos órgãos da AAL são eleitos para mandatos com a duração de quatro anos, a contar da data da tomada de posse.

2. Os titulares dos órgãos sociais da AAL não podem ser eleitos para o mesmo órgão por mais de dois mandatos consecutivos.

SECÇÃO 1
Mesa da Assembleia Geral

ARTIGO 16.º
(Atribuições da Assembleia Geral)

São atribuições da Assembleia Geral:

- a) Interpretar os estatutos e alterá-los;
- b) Aprovar o Regulamento Eleitoral, bem como quaisquer outros actos que se mostrem necessários para o bom funcionamento da AAL e dos seus serviços;
- c) Aprovar o orçamento anual da AAL;
- d) Discutir e aprovar as contas de gerência;
- e) Promover os actos conducentes à eleição dos órgãos do Conselho de Administração;
- f) Decidir os recursos interpostos das sanções aplicadas pelo Conselho de Administração;
- g) Admitir novos membros;
- h) Deliberar soberanamente sobre todos e quaisquer assuntos relativos à lei e aos estatutos;
- i) Fixar a quota e outras prestações a que os membros devem livremente obrigar-se.

ARTIGO 17.º
(Composição)

1. A Mesa da Assembleia Geral é constituída por um Presidente, um Vice-Presidente e um Secretário.

2. O Vice-Presidente substitui o Presidente nas suas faltas, ausências ou impedimentos.

ARTIGO 18.º
(Presidente)

Compete ao Presidente da Mesa da Assembleia Geral:

- a) Convocar a Assembleia Geral e dirigir os seus trabalhos;
- b) Dar posse aos corpos gerentes eleitos pela Assembleia Geral, nos oito dias seguintes à eleição;
- c) Representar a AAL e garantir a implementação das deliberações da Assembleia Geral;
- d) Exercer as atribuições que lhe sejam conferidas pelo Regulamento Eleitoral ou outros regulamentos aprovados pela Assembleia Geral.

ARTIGO 19.º
(Funcionamento da Mesa da Assembleia Geral)

1. A Mesa de Assembleia Geral reúne-se ordinariamente uma vez por ano e extraordinariamente sempre que convocada pelo Presidente.

2. O funcionamento da Mesa da Assembleia Geral é definido em Regulamento Interno.

SECCÃO II
Do Conselho de Administração

ARTIGO 20.º
(Composição e Provedimento do Conselho de Administração da Academia)

1. O Conselho de Administração da AAL integra o Presidente, um Vice-Presidente, o Secretário-Geral, o Presidente do Conselho Científico e um Vogal que são eleitos de entre os membros fundadores e efectivos por mandato de quatro anos, nos termos dos presentes estatutos.

2. O Presidente do Conselho de Administração é o Presidente da Academia Angolana de Letras.

3. O Vice-Presidente coadjuva o Presidente e substituindo-o nas suas ausências, faltas ou impedimentos.

4. As vagas abertas por renúncia, destituição, exoneração ou impedimentos de qualquer membro do Conselho de Administração, são preenchidas por deliberação da Mesa da Assembleia Geral.

5. Os membros do Conselho Científico são designados pelo Presidente do Conselho de Administração sob proposta do Presidente do Conselho Científico, no quadro de um concurso interno ou externo curricular.

6. O Secretário Geral é o responsável pelo asseguramento do funcionamento das áreas administrativa e orçamento, sob a dependência do Presidente do Conselho de Administração.

ARTIGO 21.º
(Funcionamento do Conselho de Administração da Academia)

1. O Conselho de Administração reúne-se ordinariamente uma vez por trimestre ou sempre que convocado pelo Presidente.

2. As deliberações do Conselho de Administração são tomadas por maioria, realizando-se validamente as sessões desde que esteja presente a maioria dos seus membros.

3. O Presidente do Conselho de Administração pode nomear um ou mais membros de Academia para assegurar a gestão corrente de projectos ou serviços.

4. As competências dos órgãos da Secretaria-Geral são as previstas no Regulamento Interno destes estatutos.

ARTIGO 22.º
(Competências do Presidente do Conselho de Administração)

O Presidente é o gestor da Academia ao qual incumbe a adopção das medidas adequadas para a prossecução dos objectivos que nortearam a sua criação, ao qual compete:

- a) Administrar a AAL e executar as deliberações da Assembleia Geral;
- b) Zelar pelo cumprimento dos estatutos e regulamentos;
- c) Propor e executar o programa e o orçamento anual da Academia;
- d) Criar e manter uma base de dados sobre os membros;
- e) Acompanhar os projectos científicos da Academia;
- f) Propor e implementar, para a prossecução das finalidades da AAL, parcerias com entidades públi-

cas, privadas nacionais ou estrangeiras que entenda necessário;

- g) Gerir o património e os investimentos da Academia;
- h) Aprovar e publicar o relatório e contas auditado do exercício anterior;
- i) Contratar e despedir os trabalhadores e colaboradores da Academia, nos termos da legislação em vigor;
- j) Decidir sobre todos os assuntos que lhe sejam submetidos;
- k) Aprovar os regulamentos internos da Academia e das instituições que venham a ser subsidiárias;
- l) Designar ou confirmar, de acordo com os estatutos e/ou regulamentos da AAL, os membros dos respectivos órgãos dirigentes;
- m) Representar a Academia no plano interno e externo.

ARTIGO 23.º
(Natureza e competências do Conselho Científico)

1. O Conselho Científico é o órgão de apoio à Academia Angolana de Letras encarregue de analisar, coordenar e avaliar os projectos de investigação, ao qual compete:

- a) Propor a política de investigação científica da AAL, promover e assegurar o seu normal desenvolvimento;
- b) Difundir e valorizar os resultados da investigação no domínio das atribuições da AAL e garantir a existência de publicações especializadas;
- c) Promover a cooperação com centros de investigação, universidades, empresas e outras entidades nacionais ou estrangeiras que se dediquem à investigação das artes, das letras e outros domínios das ciências sociais e humanas;
- d) Promover conferências, mesas redondas, colóquios, encontros, reuniões e actividades inerentes à divulgação dos resultados dos trabalhos científicos;
- e) Promover a admissão, formação, reciclagem e actualização dos membros.

2. O Conselho Científico dispõe de autonomia orgânica e funcional.

3. O Conselho Científico é constituído por cinco (5) membros e integrado pelos seguintes órgãos:

- a) Presidente;
- b) Comissão Executiva.

4. Podem ser admitidos ao Conselho Científico todos os membros da AAL que possuam os requisitos previstos pela legislação sobre o investigador científico, sendo admitida a possibilidade de existência de investigadores convidados e contratados.

SECÇÃO III
Do Conselho Fiscal

ARTIGO 24.º
(Estrutura)

O Conselho Fiscal é o órgão de fiscalização e controlo da AAL e é composto por:

- a) Presidente;
- b) Secretário;
- c) Relator.

ARTIGO 25.º
(Competências)

Compete ao Conselho Fiscal:

- a) Fiscalizar a actuação do Conselho de Administração;
- b) Verificar o património da AAL;
- c) Elaborar um relatório anual sobre a sua actividade;
- d) Emitir parecer sobre o relatório e contas do Conselho de Administração e das delegações provinciais;
- e) Emitir parecer prévio sobre aceitação de doações, heranças ou legados;
- f) Emitir parecer sobre qualquer assunto de natureza patrimonial da AAL, sempre que solicitado pelo Conselho de Administração ou determinado pela Assembleia Geral;
- g) Assistir às reuniões do Conselho de Administração, sempre que, para o cabal cumprimento das suas funções, for necessário;
- h) Exercer quaisquer outras actividades que lhe sejam atribuídas pela Assembleia Geral ou decorram dos estatutos ou regulamento.

ARTIGO 26.º
(Presidente)

1. Ao Presidente do Conselho Fiscal compete convocar e presidir as reuniões e representar o Conselho Fiscal.

2. Ao Secretário do Conselho Fiscal compete tratar de todas as questões relativas ao expediente e elaborar as actas das reuniões.

3. Ao Relator do Conselho Fiscal compete redigir os pareceres do Conselho Fiscal e exercer quaisquer outras funções que por este lhe tenham sido confiadas.

CAPÍTULO IV
Disposições Finais

ARTIGO 27.º
(Das sanções)

1. Os membros da AAL estão sujeitos às seguintes sanções:

- a) Censura registada;
- b) Suspensão.

2. Compete à Assembleia Geral a apreciação dos processos e a aplicação das sanções.

ARTIGO 28.º
(Trabalhadores e colaboradores)

1. Para a prossecução dos seus objectivos, a AAL recorre à contratação de trabalhadores e colaboradores.

2. As relações laborais entre a AAL e os trabalhadores e colaboradores obedecem à legislação laboral em vigor.

3. Os salários, subsídios e avenças a pagar aos funcionários e colaboradores são fixados pelo Conselho de Administração.

ARTIGO 29.º
(Património e receitas)

1. O património da AAL é formado pelos bens existentes no acto de constituição e pelos que forem adquiridos a título oneroso ou gratuito.

2. As receitas da AAL são constituídas por:

- a) O produto das quotas e demais prestações a que os membros se obriguem;
- b) O produto de edições, de réplica e de reproduções autorizadas de obras;
- c) As doações, legados, heranças e respectivos rendimentos;
- d) Os subsídios, donativos, participações, patrocínios e financeiros de que seja beneficiária;
- e) O produto de subscrições e das suas actividades;
- f) Outras receitas, permitidas por lei.

ARTIGO 30.º
(Parcerias)

A AAL estabelece para a prossecução das suas actividades parceria com instituições públicas nacionais e estrangeiras bem como convénios com instituições homólogas de outros países.

ARTIGO 31.º
(Fundo social)

Os subsídios e pensões bem como outras regalias de carácter social em benefício dos membros da AAL são definidos em regulamento próprio a aprovar pela Assembleia Geral sob proposta do Conselho de Administração.

ARTIGO 32.º
(Das Comissões de Trabalho)

1. Para a realização de tarefas específicas, em especial de estudos investigação e cerimónias, o Conselho de Administração pode criar Comissões de Trabalho e designar os membros da AAL que a integram.

2. A constituição de Comissões de Trabalho pelo Presidente do Conselho de Administração para os actos ou cerimónias que devem ser presididas pelo Presidente da Mesa de Assembleia Geral devem contar com a aprovação deste.

ARTIGO 33.º
(Alteração dos estatutos e dissolução da AAL)

1. Os estatutos da AAL são alterados em Assembleia Geral, convocada expressamente para o efeito.

2. As Assembleias Gerais extraordinárias para alteração dos estatutos ou para dissolução da AAL devem possuir quó-

rum, não podendo funcionar sem a presença de pelo menos metade dos membros, no pleno gozo dos seus direitos.

3. A Assembleia Geral para alteração dos estatutos funciona em segunda convocatória feita com a antecedência mínima de dez dias, com qualquer número de membros da AAL, no pleno gozo dos seus direitos.

4. A AAL dissolve-se mediante deliberação da Assembleia Geral, convocada expressamente para o efeito.

ARTIGO 34.º
(Liquidação da AAL)

A Assembleia Geral que deliberar a dissolução da AAL nomeia uma Comissão Liquidatária, composta de cinco membros, a qual procede à liquidação e dá destino aos bens.

ARTIGO 35.º
(Dos símbolos)

A AAL tem um emblema, uma sigla, um brasão, indumentária e uma bandeira aprovados pela Assembleia Geral.

ARTIGO 36.º
(Transformação e alteração da natureza jurídica)

1. A AAL pode alterar a sua natureza jurídica para um modelo de fundação se esta forma de organização institucional se revelar a mais consentânea para a prossecução do seu fim social e objectivos.

2. A deliberação de transformação da AAL deve ser aprovada por mais de 2/3 dos membros reunidos em Assembleia Geral.

ARTIGO 37.º
(Disposições transitórias)

O regime de admissão de membro obedece ao seguinte processo:

- a) Com a proclamação da AAL são admitidos os membros fundadores;
- b) Com a tomada de posse dos órgãos sociais são admitidas novas candidaturas a membros.

ARTIGO 38.º
(Dúvidas e omissões)

As dúvidas e omissões resultantes da interpretação ou aplicação do presente estatuto são resolvidas pela Assembleia Geral.

É certidão que fiz extrair, vai conforme o original a que me reporto.

2.º Cartório Notarial da Comarca de Luanda, aos 17 de Dezembro de 2015. — A Ajudante Principal, *Isabel Luís de Sousa Neto Lício*. (16-3704-L01)

manifesto

A literatura em Angola é um facto de ocorrência antiga. Ela deve ser sempre especificada em função da sua dualidade. Por um lado, fazendo referência à criação popular oral, na qual encontramos as múltiplas criações literárias de tradição oral; e por outro, referindo à literatura escrita que surgiu em Angola através da acção da colonização portuguesa e dos intelectuais angolenses.

Na tradição dos povos de Angola encontramos múltiplos géneros de permanência oral, que, na maior parte dos casos, são apontados como narrativas, sendo umas longas e outras breves. Mas há também máximas, textos de expressão dramática, preces, estórias e crónicas das comunidades, provérbios, adivinhas, poesia, música e canto. A incompreensão, pelo cânone e pelas instâncias literárias ocidentais, do modo e da forma como tais géneros literários são mantidos e divulgados no seio das comunidades ditas tradicionais não impede que as populações permaneçam cientes dos conhecimentos veiculados por estas. Toda a organização social das sociedades “tradicionais” de Angola é geralmente regida por tais conhecimentos: a origem do mundo e de Deus; o posicionamento dos deuses, veiculadores de dados

ordenadores de formas de convivência; o funcionamento dos órgãos de poder e as regras de sucessão; o surgimento de “génios” da natureza, a articulação entre a sociedade e a natureza; as normas do casamento e o ordenamento dos sistemas de descendência; a manutenção dos vivos e os problemas trazidos pela morte e outras questões do foro jurídico e social são não apenas geridas por sistemas sociais de rituais, mas também, e, sobretudo, por evidências pautadas ou expostas nas múltiplas narrativas orais criadas pelas pessoas. Essas narrativas são mantidas por grupos, comunidades e populações, como se de documentos escritos se tratassem. Há verdadeiros arquivos orais, guardados por sapientes conhecedores e regedores das normas endógenas que as comandam.

Na sociedade angolana moderna, quando se fala de literatura, pensa-se, em primeiro lugar, naquilo que é criado por um escritor angolano imbuído do espírito moderno, seguindo um natural pensamento estruturado da ordem cultural mundial. Estamos, assim, perante um romancista, um contista, um poeta, um ensaísta ou um crítico literário. São as instâncias do sistema literário internacional que ditam essa forma estruturada de entendimento da

manifesto

literatura. Apesar da dualidade de critérios, devido aos processos e relações sociais ocorridos no conjunto da sociedade angolana, a Academia Angolana de Letras (AAL) assinala que ambos os modelos citados são hoje paradigmas de criação complementares e enriquecedores da modernidade angolana.

Em Angola, os primeiros documentos impressos datam de 13 de Setembro de 1845, na sequência da criação do *Boletim do Governo-Geral da Província de Angola*. O surgimento desse órgão traz igualmente a informação acerca da nova denominação de Angola, que passa doravante para a designação de Província de Angola, reunindo, assim, os antigos «Reino de Angola» e «Reino de Benguela». Em 1863, a Província de Angola passou assim a estar dividida em cinco distritos, a saber: Luanda, Benguela, Moçâmedes, Ambriz e Golungo Alto, os quais passaram a estar subdivididos em concelhos.

Desde a criação da imprensa em Angola que vemos surgir no país uma forma esclarecida de jornalismo, em que distintos jornais e intelectuais desempenham um papel de charneira. Nesses cerca de cinquenta anos até ao início dos anos 1900, assiste-se, em Angola, a múltiplas formas de actuação, tanto dos actores representantes do colonialismo português, como daqueles

que, de forma esclarecida, combatiam a actuação do sistema. As resoluções saídas da Conferência de Berlim de 1885 constituíram um factor impulsionador para as actuações que se seguiram. Com efeito, foi na sequência dessas resoluções que os Estados Imperiais decidiram, posteriormente, criar uma nova cartografia do continente africano, determinando as suas fronteiras como lhes aprouvesse.

A publicação de múltiplos jornais tornou possível o surgimento de uma plêiade de jornalistas angolanos, e, sobretudo, de profissionais empenhados na luta pela causa do país. Muitos desses jornalistas eram escritores, estudiosos e notáveis analistas dos fenómenos políticos, económicos, sociais e culturais do seu tempo, sobressaindo-se pelas matérias escritas e por posicionamentos que hoje podem ser identificados como nativistas, porque nessa altura já lutavam pela causa da independência. O manuscrito intitulado *Voz de Angola*, dado à estampa em 1874, não obstante o facto de ter vindo à luz sem assinatura, é um documento notável que deve ser lido, discutido, aclarados os seus autores e devidamente divulgado. Na mesma linha, seguir-se-á a publicação no primeiro ano do século XX (inicialmente, de importantes peças jornalísticas de confronto com autores do regime e, em seguida, compilada em livro) da obra colectiva *Voz de Angola Clamando no Deserto. Oferecida Aos Amigos Da Verdade*

Pelos Naturais (1901), o primeiro manifesto colectivo de intelectuais angolenses, um verdadeiro libelo acusatório e uma denúncia das práticas discriminatórias do sistema colonial português em Angola. É desse movimento nativista oitocentista e do início do século XX que ecoam os primeiros lampejos da literatura angolana escrita e dos estudos sociais angolenses.

A simbiose entre escritores e analistas dos fenómenos sociais regista em Angola a sua marca a partir do último quartel do século XIX. Jornalistas e escritores como José de Fontes Pereira ou João da Ressurreição Arantes Braga, assim como escritores e analistas sociais talentosos como Joaquim Dias Cordeiro da Matta, Pedro Félix Machado, Pedro da Paixão Franco ou Francisco das Necessidades Ribeiro Castelbranco (também autor da primeira *História de Angola*) desempenharam importantes funções, tanto nas suas bancas de jornal, quanto no acto de criar cenas para os seus escritos, bem como na publicação de textos de estudos culturais e de análise social da situação da colónia.

Há, contudo, um espaço ténue entre uma e outra actividade: o escritor analisa os dados que lhe são postos à disposição e recria a natureza e o imaginário desses mesmos dados e dá vida aos seus personagens, incrustando-os nos múltiplos contextos de vivência

da sua obra; o cientista social alimenta-se dos factos sociais nas suas múltiplas dimensões e versatilidade, observa-os e interpreta-os, fazendo recurso a um conjunto variado de técnicas e métodos de estudo das colectividades humanas, para colocar no papel e noutras formas de transmissão de texto e de imagens aquilo que observou ou lhe foi dado a interpretar. Tanto um como o outro encaminham os múltiplos recursos que têm ao serviço do saber, das famílias, dos grupos sociais, das comunidades humanas e da sociedade, no passado como no presente, em estreita complementaridade, desempenhando papéis importantes no âmbito do conhecimento e da mudança social. A Academia Angolana de Letras manterá certamente essa tradição centenária de simbiose e complementaridade entre escritores e cientista sociais.

A Literatura e os Estudos Sociais Angolanos desempenharam desde sempre um papel importante, tanto como meio de retenção e (re)produção do imaginário e de conhecimentos sobre os povos e a sociedade, como para a compreensão dos fenómenos e das dinâmicas sociais a ela inerentes.

Durante o período colonial, em que a sociedade estava cindida em dois grandes grupos (o estrato dominante e o estrato dominado), a literatura e os estudos sociais coloniais serviram sobretudo

manifesto

os desígnios da classe dominante. Mas a classe dominada, integrada pelas comunidades e populações do país, que foram desde sempre consideradas como estratos ou grupos de «primitivos» e «selvagens», de «indígenas» ou gentes «sem cultura», no silêncio a que foram remetidos pelo colonialismo português, pautavam-se por regras precisas de convivência social, de organização e de estruturação dos seus conhecimentos e modos de vida, guardando formas específicas de saberes sociais endógenos e, dentre estes, tipos diversificados de narrativas convenientemente estruturadas. Pautavam-se por regras precisas de convivência, de organização e de estruturação dos seus conhecimentos e modos de vida, guardando formas específicas de preservação da memória colectiva e cuja permanência os vincula ao presente.

No decurso da primeira metade do século XX, a actuação dos «filhos do país» mostra o declínio completo da luta nativista e vai ser preciso esperar algumas décadas para o seu reavivar em finais da década de quarenta e inícios da década de cinquenta. Alguns trabalhos de natureza histórica e sociológica constituirão notáveis contributos para compreender esse período, sendo de assinalar o já citado *Voz de Angola Clamando no Deserto* (1901), *História de uma Traição*, de Pedro da Paixão Franco

(1911) e *Relato dos acontecimentos de Dala Tando e Lucala*, de António de Assis Júnior (1917). A *Academia Angolana de Letras* assume a herança intelectual desses talentosos escribas angolenses, que fizeram das suas penas uma arma de luta pela afirmação e emancipação social, política, cultural e espiritual dos angolanos.

A partir do ano de 1948, e seguindo o exemplo das gerações precedentes, um grupo de jovens intelectuais funda em Luanda um novo movimento cultural e literário, crismado pelos estudiosos da literatura e dos movimentos culturais como «Vamos Descobrir Angola!» ou «Geração de 48». Esse movimento de jovens intelectuais empreende uma nova estética literária, de pendor social e nacionalista, assente nos motivos e nas aspirações de vida das populações indígenas. Surgem, no mesmo período, movimentos culturais e revistas de vocação nacionalista, tais como o «Movimento dos Novos Intelectuais de Angola» (1948) e *Mensagem – A Voz dos Naturais de Angola* (1951-1952). Poetas como Viriato da Cruz (1928-1973), Agostinho Neto (1922-1979), Mário Pinto de Andrade (1927-1990) e António Jacinto (1924-1991) destacaram-se no processo de construção da nova constelação literária, sendo de sublinhar o nome do escritor e cientista social Óscar Ribas (1909-2004), como figura incontornável na formulação de novas propostas no estudo do quotidiano

social e cultural das populações angolanas autóctones de língua kimbundu.

Em 1952, estudantes, escritores e investigadores sociais oriundos de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe criam, no coração da capital da Metrópole, o Centro de Estudos Africanos (CEA), que assinala um momento de viragem epistemológica no estudo dos fenómenos sociais das colónias africanas sob administração portuguesa. Integram essa nova iniciativa dois escritores e estudiosos angolanos: António Agostinho Neto e Mário Pinto de Andrade. Os movimentos literários e culturais iniciados em finais da década de quarenta do século XX inspiram o surgimento do moderno nacionalismo angolano na década seguinte. Escritores e estudiosos sociais, tais como Viriato da Cruz, Agostinho Neto, Mário Pinto de Andrade, António Jacinto e Mário António Fernandes de Oliveira (1934-1989) intervêm como protagonistas desses movimentos colectivos de luta pela libertação nacional. São perseguidos, julgados e condenados pela máquina policial e judicial colonial.

No início da década de sessenta, alguns desses intelectuais lideram a Luta Armada de Libertação Nacional. Nessa década crucial da luta pela autodeterminação, escritores e investigadores sociais criam em Argel,

capital da República Argelina, o Centro de Estudos Angolanos (CEA), que publica o primeiro manual de *História de Angola* de pendor nacionalista. Pela primeira vez é exaltada a gesta gloriosa do Povo Angolano desde o período mais antigo anterior à implantação do sistema colonial. A Academia Angolana de Letras rende uma merecida e eterna homenagem aos Heróis da Pátria e aos escritores e cientistas sociais que lutaram pela liberdade e pela independência nacional, concretizada a 11 de Novembro de 1975 – momento sublime proclamado pelo poeta e ensaísta António Agostinho Neto, Primeiro Presidente de Angola, o patrono da Academia Angolana de Letras.

Um mês após a independência, a 10 de Dezembro de 1975, os escritores angolanos proclamaram a primeira organização cultural angolana: a União dos Escritores Angolanos (UEA), que desempenha hoje um papel de vanguarda na tarefa de criação literária e artística. Desde os anos que se seguiram aos nossos dias, os escritores e investigadores sociais engajaram-se na apresentação de novas propostas literárias e no estudo e interpretação dos novos quadros sociais, dando uma inestimável contribuição para os processos de reconstrução nacional, para a consolidação da revolução e do poder popular e para conquista da paz, dos processos de coesão nacional e da formação da Nação Angolana. A Academia

manifesto

Angolana de Letras assinala o valioso tributo das obras dos escritores e dos cientistas sociais angolanos à criação simbólica da cidadania e da nacionalidade angolanas, que tanto têm contribuído para moldar os imaginários e as maneiras de ser, de sentir e de estar da comunidade nacional nas suas variadas dimensões (económica, social, política, cultural e espiritual).

A Academia Angolana de Letras homenageia os membros fundadores da União dos Escritores Angolanos, os percussores e fundadores dos Estudos Sociais Angolanos, assume a responsabilidade de contribuir para a definição dos cânones Literários e das Ciências Sociais e Humanas Nacionais, contribuindo ainda para o estudo obrigatório de autores angolanos das áreas de humanidades no sistema nacional de ensino (geral, técnico-profissional e superior).

A Academia Angolana de Letras advoga a criação literária e social, bem como a democracia criativa e crítica nas suas vertentes cultural e científica, como postulados inalienáveis da liberdade humana. Nessa perspectiva, a Academia Angolana de Letras perspectiva-se como um espaço essencial de liberdade e de responsabilidade cultural e social dos escritores e dos cientistas sociais angolanos. A liberdade de criação, a

liberdade de pensamento, a liberdade de expressão, as liberdades académicas e a responsabilidade social e cultural dos escritores e dos cientistas sociais são princípios essenciais que nortearão o funcionamento da Academia Angolana de Letras.

Hoje, perante os novos e grandes desafios culturais e sociais, os escritores e investigadores sociais angolanos reunidos em torno da Academia Angolana de Letras assumem e renovam o compromisso secular de trabalhar para a dignificação das Línguas Nacionais, da Literatura e dos Estudos Sociais Nacionais, honrando o génio criador e inventivo do Homem Angolano, e baseados na brilhante tradição das gerações precedentes, colocam o conjunto da sua acção criativa e dos saberes endógenos herdados ao longo dos séculos, ao serviço das populações, das comunidades e dos povos, e em especial, das gerações vindouras. Assim, neste momento de proclamação e celebração dos escritores e cientistas sociais, a Academia Angolana de Letras afirma-se como um espaço de diálogo interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar, de criatividade literária e cultural, de (re)produção e divulgação de saberes endógenos, de comunicação cultural intergeracional e de renovação, projecção e cristalização do nosso destino e imaginário colectivos – A ANGOLANIDADE.

Luanda, aos 7 de Julho de 2016.

Academia Angolana de Letras (A.A.L.)

Proclamação

A tradição literária angolana, nas suas manifestações modernas, remonta ao século XIX e prossegue através das gerações subsequentes que emergem durante o século XX, traduzindo a consagração da prática criativa e da investigação social sistemática nas suas dimensões normativa e analítica com expressão sublime fundada na obra de eminentes intelectuais e pensadores angolanos, dentre os quais António Agostinho Neto, o patrono da Academia Angolana de Letras.

No dealbar do novo milénio, a Academia Angolana de Letras representa a projecção de aspirações colectivas que as primeiras elites intelectuais veicularam por

força de uma acção vibrante, tendo em vista o registo indelével de uma literatura a que subjaz uma soberania epistemológica, à luz das temporalidades históricas seculares.

Por essa razão, a constituição da Academia Angolana de Letras vem imortalizar o magistério intelectual dos precursores e fundadores que, na sua gloriosa acção, lançaram as bases convencionais para a definição da Literatura Angolana e dos Estudos Sociais Angolanos, englobando a produção literária oral e escrita, em línguas nacionais e em língua portuguesa.

Desse modo, a autoridade da Academia Angolana de Letras legitima-se no sistema literário e nos estudos sociais como uma emanção da tradição cultural endógena que encontra a sua forma mais representativa no conhecimento avançado sobre as realidades social

e cultural que contribuem para a formação histórica de Angola.

Assim, considerando que a missão e a vocação principal da Academia Angolana de Letras consiste na realização profícua de programas e acções de promoção, valorização e divulgação dos estudos sociais avançados sobre a tradição oral, a criação literária, as línguas, as literaturas e as comunidades humanas,

Os abaixo-assinados proclamam a Academia Angolana de Letras.

Luanda, aos 15 de Setembro de 2016.

Adriano Botelho de Vasconcelos

Alexandre do Nascimento (Cardel)

1.º guarda do Nascimento
Almerindo Jaka Jamba

Aníbal Simões

AS

Antero Abreu

~~Antero Abreu~~
António Fernandes da Costa

António Fonseca

~~António Fonseca~~
António Quino

Arlindo Barbeitos ~~Barbeitos~~

~~Arlindo Barbeitos~~

Arnaldo Santos

~~Arnaldo Santos~~
Artur Pestana (Pepetela)

~~Artur Pestana~~
Pepetela

Boaventura Cardoso

~~Boaventura Cardoso~~
Carlos Alberto Van Dúinem

~~Carlos Alberto Van Dúinem~~
Carlos Pimentel

~~Carlos Pimentel~~
Carmo Neto

Emílio Júlio Miguel de Carvalho (Bispo Emerito)

~~Emílio Júlio Miguel de Carvalho~~

Fonseca Wochay
FONSECA WOCHAY

Fragata de Moraes
Fragata de Moraes

Henrique Guerra
Henrique Guerra

Frene Guerra Marques
Frene Guerra Marques

João Maimona
JOÃO MAIMONA

João Melo
João Melo

Jofre Rocha
Jofre Rocha

José Luandino Vieira
JOSÉ LUANDINO VIEIRA

José Luís Mendonça
JOSÉ LUIS MENDONÇA

José Mena Abrantes
JOSÉ MENA ABRANTES

José Octávio Serra Van-Dünem
JOSÉ OCTÁVIO SERRA VAN-DÜNEM

Lopito Feizoo

~~Lopito Feizoo~~

Luís Kandjimbo

~~Luís Kandjimbo~~

Manuel dos Santos Lima

~~Manuel dos Santos Lima~~

Maria Eugénia Neto

~~Maria Eugénia Neto~~

Octaviano Correia

~~Octaviano Correia~~

Paulo de Carvalho

~~Paulo de Carvalho~~

Roderick Nehone

~~Roderick Nehone~~

Rosário Marcelino

~~Rosário Marcelino~~

Vatomene Rukanda

~~Vatomene Rukanda~~

Victor Kajibanga

~~Victor Kajibanga~~

Virgílio Coelho

~~Virgílio Coelho~~



ACADEMIA ANGOLANA DE LETRAS

Declaração da Academia Angolana de Letras sobre o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990

A Academia Angolana de Letras (AAL), reunida na cidade de Luanda, na Biblioteca Nacional de Angola, no dia 9 de Outubro de 2018:

Considerando a relevância da Língua Portuguesa como língua oficial e de escolaridade, na República de Angola, em coexistência com as Línguas Nacionais;

Tendo em conta a necessidade de se estabelecerem formas concretas de cooperação entre a Língua Portuguesa e as Línguas Nacionais, nos domínios da investigação e da sua valorização, tal como está consagrado nos Estatutos da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP);

Atendendo ao facto de o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990 (AO90) divergir, em determinados casos, de normas da Organização Internacional para a Padronização (ISO) sobre conceito ligado à ortografia, para além de não reflectir os princípios da UNESCO, nem os da Academia Africana das Línguas (ACALAN), sobre a cooperação linguístico-cultural, com vista à promoção do conhecimento enciclopédico e da paz;

Reconhecendo a necessidade de formação de professores de Língua Portuguesa em função das características sócio-linguísticas do universo cultural angolano;

Reconhecendo a necessidade de salvaguardar a identidade sócio-linguística das comunidades angolanas;

Reconhecendo a importância e indispensável necessidade de os Estados Membros da CPLP serem alvo de tratamento e representação equilibrada nos postulados do Acordo Ortográfico de 1990;

Atendendo à importância da partilha de conhecimento, troca de experiências e mobilidade de especialistas no domínio do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, no contexto de língua materna e de língua segunda;

Constatando que, no âmbito dos seus pressupostos, o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990 (AO90), pelo número elevado de

excepções à regra, não concorre para unificação da grafia do idioma, não facilita a alfabetização, nem converge para a sua promoção e difusão na República de Angola;

Decide emitir a seguinte declaração:

1- Face aos constrangimentos identificados ao facto de não ser possível a verificação científica dos postulados de todas as Bases deste Acordo, factor determinante para a garantia da sua utilização adequada, a Academia Angolana de Letras (AAL) é desfavorável à ratificação do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990 (AO90), por parte do Estado angolano.

2- Tendo em conta a contribuição de étimos de Línguas *Bantu* para a edificação da própria língua portuguesa, a Academia Angolana de Letras (AAL) advoga que um acordo ortográfico da Língua Portuguesa que vigore neste país considere a importância das Línguas Nacionais como factor de identidade nacional, bem como a necessidade de coexistência entre todas elas.

3- A Academia Angolana de Letras (AAL) considera que a escrita de vocábulos, cujos étimos provenham de Línguas *Bantu*, se faça em conformidade com as normas da ortografia dessas línguas, mesmo quando o texto está escrito em Língua Portuguesa.

4- A Academia Angolana de Letras (AAL) constata a necessidade de o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990 (AO90) ser objecto de ampla discussão com o concurso de todos os Estados membros da CPLP, em concertação com as suas instituições de formação, de investigação e de promoção literária da Língua Portuguesa.

5- A Academia Angolana de Letras (AAL) considera imprescindível que se estabeleça, por parte dos Estados membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), um período determinado para análise, discussão e concertação de ideias à volta deste assunto, a fim de se encontrar um denominador comum que permita harmonizar a aplicação do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990 (AO90) em todo o espaço comunitário, onde se enquadra Angola.

6- A Academia Angolana de Letras (AAL) recomenda que o Estado invista em ensino de qualidade, quer em Língua Portuguesa, quer em Línguas Nacionais, como contribuição para a preservação dessas línguas e como factor de progresso económico e sócio-cultural.

Luanda, 10 de Outubro de 2018.

A Academia Angolana de Letras (AAL)

Normas Editoriais

Normas Editoriais da Revista Academia

Como encaminhar a colaboração

Os textos a publicar na revista devem incluir o seguinte:

- a) Título (na língua do texto, em português e em inglês);
- b) Nome, local de trabalho e e-mail do(s) autor(es)¹;
- c) Resumo (na língua utilizada no texto, em português e em inglês), com até 1.000 caracteres incluindo espaços;
- d) Palavras-chave, na língua do texto, em português e inglês (até 6 palavras);
- e) Texto do artigo (segundo as presentes normas editoriais);
- f) Nota bio-bibliográfica do(s) autor(es)².

Os textos a publicar na revista devem ainda mencionar a secção onde o autor pretende enquadrá-los, sendo encaminhados em formato digital para o Editor da revista, preferencialmente através do endereço electrónico revista.academia.aal@gmail.com.

Os textos a encaminhar devem respeitar as normas de redacção mencionadas abaixo, sob o risco de não serem aceites pelo Editor.

A partir do momento em que o Editor comprove estarem respeitadas as normas de redacção, o texto é encaminhado para dois investigadores (anónimos para o autor e para os próprios), que se pronunciam individualmente sobre a pertinência e secção de publicação do texto. O pronunciamento inclui a avaliação quantitativa do artigo, numa escala de 0 a 100 pontos. Esta decisão é tomada em impresso próprio e expressa de forma escrita junto do Editor. Compete ao Editor da revista tomar a decisão final, com base nas avaliações dos *referees*. A decisão é comunicada ao(s) autor(es) pelo Editor, com a devida fundamentação, sem menção aos nomes dos *referees*.

Um texto apresentado para publicação pode ser revisto pelo(s) autor(es) apenas uma vez, caso a opinião dos *referees* e do Editor assim aconselhe.

Normas de redacção

Os textos a publicar na revista *Academia* são, preferencialmente, publicados em língua portuguesa. Podem ser aceites textos em língua espanhola, francesa ou inglesa. No que respeita ao noticiário, podem também ser utilizadas línguas nacionais angolanas.

Admite-se a publicação de textos inéditos e a tradução de textos publicados

¹ Havendo mais de um autor, deve mencionar-se em primeiro lugar o autor principal.

² Incluir relação com a Academia Angolana de Letras, profissão, maior grau académico concluído, universidade onde o concluiu, categoria ocupacional, local de trabalho, áreas de investigação, principais livros de que é autor(a) ou co-autor(a).

noutras línguas.

Cada texto pode ter até quatro autores, ordenados segundo o critério que estes considerem ser de utilizar. Em relação ao autor ou ao primeiro de vários autores, deve ser mencionado o correio electrónico.

Cada artigo ou notícia a ser submetido deve ser redigido a 1,5 espaço, em letra *Times New Roman* tamanho 12. Já o título deve estar em caracteres negritados, tamanho 16. Os artigos devem estar preferencialmente divididos em secções ou itens, com títulos negritados em tamanho 14. Devem evitar-se sub-itens.

As notas de rodapé devem estar indicadas na própria página, em caracteres tamanho 10.

Referências bibliográficas no texto

A revista Academia adopta as normas editoriais da *Revista Angolana de Sociologia*.

As referências bibliográficas devem preferencialmente ser indicadas no texto, da seguinte forma:

[Weber 1946]

[Weber 1946: 184]

[Weber 1946: 182-189]

[Weber 1946: 184, 187-188]

[*apud* Weber 1946: 185-186, 189-193]

[Weber 1946, Castel 2000]

[cf. Weber 1946: 183-184, Castel 2000: 24-28]

Sendo citado o nome do autor no texto, eis como devem ser apresentadas as referências bibliográficas:

“De acordo com Weber [1946: 182-189], ...”

“De acordo com Max Weber [1946: 182-189], ...”

Para as referências de mais de um autor, eis alguns exemplos com recomendações:

[Born & Lioni 1996]

[Born & Lioni 1996: 14-35]

[Vala *et al.* 1999]

[Vala *et al.* 1999: 49-67]

Lista bibliográfica

A lista bibliográfica deve estar indicada no final do artigo ou da notícia, de acordo com as indicações apresentadas nos exemplos a seguir (um autor, dois ou mais autores; livros, artigos em livro, revistas; draft, comunicação).

WEBER, Max

1983: *Fundamentos da Sociologia*, Porto: Rés

1946: "Class, Status and Party", in: H.H. Gerth & C. W. Mills (orgs.) *From Max Weber: Essays in Sociology*, Nova Iorque: Oxford University Press, pp. 180-195

BORN, Michel & Anne-Marie LIONTI

1996: *Familles pauvres et intervention en Réseau*, Paris: L'Harmattan

VALA, Jorge; Rodrigo BRITO & Dinis LOPES

1999: *Expressões dos racismos em Portugal*, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa

CASTEL, Robert

2000: "A Precaridade: transformações históricas e tratamento social", in: M. Soulet (org.) *Da Não-Integração. Tentativas de definição teórica de um problema social contemporâneo*, Coimbra: Quarteto Editora, pp. 21-38

DAVIS, Kingsley & MOORE, Wilbert

1945: "Some Principles of Stratification", *American Sociological Review*, vol. 10 (2), pp. 242-249

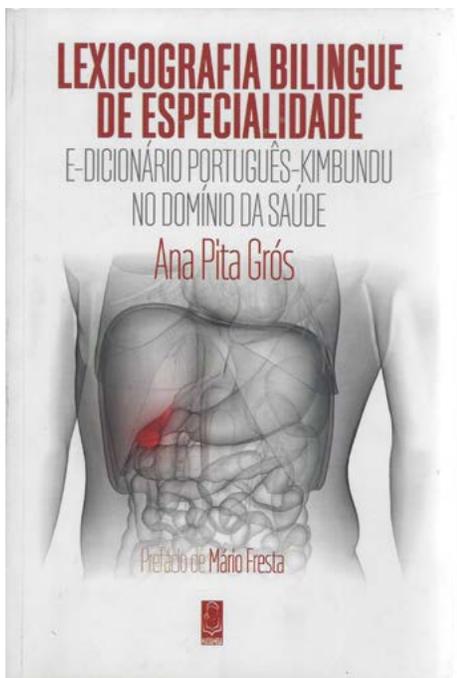
CEITA, Camilo

1999: *O papel da mulher na sociedade angolana*, Luanda (draft)

2001: "Caracterização da Pobreza em Angola. Perfil da pobreza 2000, Dados preliminares", comunicação apresentada ao *Seminário sobre Políticas Sociais*, Luanda

Luanda, 1 de Novembro de 2022.

Livros



PREFÁCIO

**“Mulundu ni mulundu kalisange,
muthu ni muthu alisanga”.**

A comunicação é inerente à vida, mais do que muitas vezes imaginamos. Desde o funcionamento de cada célula e de cada organismo, passando pela interação entre pessoas, até ao funcionamento das organizações e à vida em sociedade. Tudo depende da (boa) comunicação. Daí que os erros de comunicação tenham frequentemente efeitos indesejados e mesmo lesivos ou fatais, a todos esses níveis.

Começando pela língua e pela(s) linguagem(ens), é obrigatório garantir o sucesso da comunicação entre pessoas, por maioria de razão quando está em jogo a vida, o bem-estar e a tranquilidade como ocorre na interação entre o profissional de saúde e o doente ou mero utente do serviço de saúde (às vezes tam-

bém chamado, sob outras perspectivas - que não vamos discutir aqui de paciente ou de cliente).

Nesta perspectiva, é meritória a obra que a Doutora Ana Pita Grós vem compartilhar, motivada pela “falta de comunicação entre os pacientes que falam a língua Kimbundu e os médicos que falam a língua Portuguesa” (mas interessando igualmente ao enfermeiro em meio rural e ainda ao promotor e ao “ADECO”), tendo investigado a caracterização sociolinguística prevalente na Província do Bengo focalizando-se na lexicografia bilingue (isto é, como equiparar palavras, expressões e metáforas que têm a ver com saúde - e doença - entre a língua nacional Kimbundu e Português, a língua oficial, que judiciosamente designa “O Português em Angola”), para terminar propondo um modelo de e-dicionário que possa facilitar a comunicação nessa “língua especializada” que pode ser ao mesmo tempo uma língua segunda.

É recomendação mundial que os povos - por diversas razões - promovam, divulguem e preservem as suas línguas e, especificamente na região Africana, os Países são desafiados ao desenvolvimento de terminologias científicas nas suas próprias línguas, permitindo a evolução de “línguas de especialidade” que facilitem a aprendizagem e a comunicação no mundo moderno, sem pôr em causa a história e a identidade cultural de cada um. Aliás, a defesa das línguas Africanas de Angola, coexistindo com o Português, não é diferente da luta dos luso-falantes para a preservação da sua língua e interesses inclusivamente corporizada na criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP)

no mundo globalizado dominado pela língua Inglesa (e, onde se afirma cada vez mais o Mandarim, para não falar de outras línguas de grande expansão, bem conhecidas).

No caso das línguas Kimbundu e Português, que há muito convivem e interagem nas mesmas geografias, têm havido “empréstimos lexicais” nos dois sentidos, dos quais a autora destaca os “kimbundismos” com conseqüências (e imprecisões) na fala e na escrita, e nós nos permitimos mencionar os numerosos “portuguesismos” que o Kimbundu vem incorporando, principalmente no Português falado em meio urbano.

Nesse quadro complexo e dinâmico, a autora propôs-se o estudo lexical da língua Kimbundu e a organização de um corpus bilingue Português/Kimbundu (designado CORSAÚDE), visando a produção de um dicionário interactivo no domínio da Saúde e dos seus Cuidados Primários, focalizado na terminologia da Anatomia e da Fisiologia Humanas (mas que não pode ignorar a Higiene, as Ciências Sociais e as Ciências Humanas). Esse “E-Dicionário de Língua de Especialidade em Saúde” recorrerá às novas tecnologias de informação e comunicação (nTIC), para disponibilizar um site na Internet que permitirá a pesquisa e a consulta on-Line, inclusivamente durante o processo assistencial, através dos dispositivos mais apropriados.

Alicerçado numa sólida revisão bibliográfica que suporta um estudo empírico (envolvendo médicos, enfermeiros, promotores de saúde e doentes) a autora recolheu e identificou termos médicos “até agora nunca ou mal dicionarizados”.

Ao longo de sete capítulos, devidamente apresentados na Introdução da

obra, é caracterizada a situação sociolinguística de Angola (e do Bengo, em particular), a língua Kimbundu, as metáforas em saúde (existentes em Português e também em Kimbundu), as “línguas de especialidade” (particularizando na saúde) destacando a sua terminologia, lexicologia e lexicografia, os princípios teóricos da lexicografia bilingue e, last but not Least, as bases e modelo para a elaboração do almejado dicionário (Capítulo VII, que os interessados poderão ler em primeiro lugar como forma de “abrir o apetite” e melhor enquadrar os capítulos anteriores).

Entre as recomendações (que a obra inclui no VIII Capítulo intitulado Conclusões) inclui-se a proposta de que, citamos “Os concursos de admissão a cargos públicos para professores, enfermeiros, funcionários públicos a nível local e municipal, e para administradores a nível de comunas e de municípios, principalmente nas zonas rurais, devem prever, entre os requisitos exigidos, o domínio de pelo menos uma das línguas Nacionais locais”.

Essa ideia recorda-nos que no projecto de reforma do curso de Medicina (Faculdade de Medicina da UAN, 2009), havíamos debatido que os médicos, para além da proficiência em Português e em Inglês (neste último caso por necessidade de aprendizagem e actualização permanentes, produção científica e comunicação no mundo globalizado - ou glocalizado, como preferem alguns), deveriam também saber comunicar na língua prevalente na sua região de exercício duradouro ou permanente.

A nossa geografia humana, no entanto, coloca nos o desafio acrescido de lidarmos no Bengo, como em

Luanda e noutras Províncias, com a coexistência de diversas línguas Nacionais que foram migrando paralelamente aos movimentos populacionais exacerbados nas últimas cinco décadas. Por outro lado, a formação linguística pressupõe uma programação, organização e recursos que devem ser mobilizados.

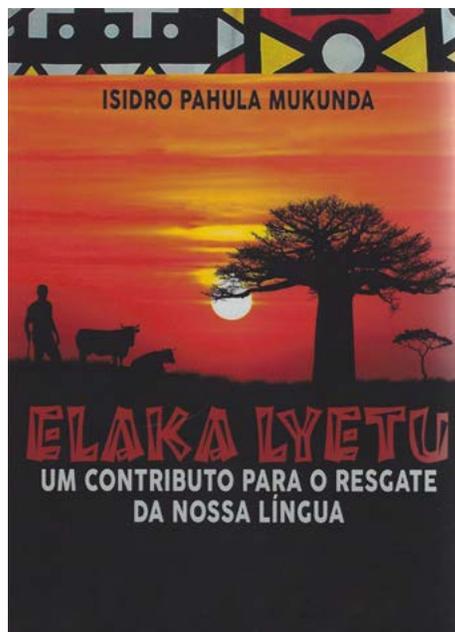
Mas essas são outras questões ou desafios ... que a própria autora implicitamente reconhece ao afirmar que “O nosso estudo não foi exaustivo, porque constitui uma primeira abordagem”.

Felicitemos a Doutora Ana Pita Grós pela obra que nos deixa e pelo seu encorajamento para que outros possam continuar e diversificar a “Protecção e Valorização das Línguas Nacionais Angolanas de Origem Africana” de que esta obra foi mais um marco, promovendo a nossa identidade, a Cultura Nacional (ou as Culturas Nacionais) e uma boa comunicação em Saúde, tão importante para o desenvolvimento humano que aspiramos em Angola.

Estamos certos que os leitores vão apreciar este texto tão qualificado, relevante e agradável e não deixarão de “cobrar”, com muita expectativa, o prometido E Dicionário Kirmbundu Português da Saúde.

Saudamos esta gestação da Aninhas, a cumplicidade dos leitores e o au gurado apoio de todos quãos queiram proteger esta iniciativa e projectos congêneres.

BEM HAJAM!
MÁRIO FRESTA



PREFÁCIO

Saudações cordiais, caros leitores! É com grande honra que vou prefaciá-la esta rica obra. Trata-se de um trabalho cujo autor é o jovem jornalista Isidro Pahula Mukunda, a quem agradeço por me ter preferido prefaciá-la.

A obra em suas mãos é muito interessante e actuante, porque contém elementos que auxiliam, não somente os falantes de Olunkumbi, mas para todos os interessados, pois o autor, por um lado, quer alertar o uso desnecessário de estrangeirismos, pois, estes podem levar a língua ao criolismo ou ao seu desaparecimento; por outro, ajudar a suprir a grande necessidade sentida hoje no seio do povo Ovankumbi, bem como, na comunicação do público em geral com este povo, de modo particular os académicos, alfabetizadores, professores, enfermeiros, agentes de pastoral, missionários, as ONG's dentre outros sectores, porque ela em boa parte

das suas páginas apresenta exemplos claros sobre elementos gramaticais em Olunkumbi e Português. (...).

O autor desta obra participou durante os anos 2014 a 2019 no estudo e tradução das Sagradas Escrituras em Olunkumbi, desenvolvido pela Sociedade Bíblica de Angola, daí o incentivo deste trabalho em linhas articuladas, que oferece ao público leitor um contributo para correcção de algumas anomalias, que se têm constatado, colaborando assim no resgate do património de todos nós. A mesma representa o esforço para divulgar junto dos nossos jovens, homens e mulheres do amanhã, o espírito de valorização e o cuidado para com as nossas línguas, porque a língua além de ser veículo de comunicação e de conceptualização, ela é por excelência um factor de distinção étnica e símbolo de identidade cultural. Elaka Lyctu é a expressão que intitula esta obra, significando em Português “Nossa Língua”, para dizer que esta Língua é de todos nós. Não somente Ovankumbi, mas todos os angolanos, africanos e os de outras partes do mundo, desde que queiram aprendê-la. A obra apresenta a seguinte estrutura:

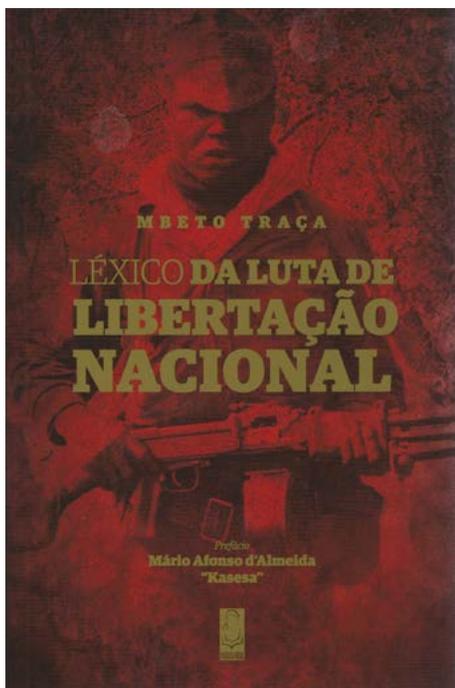
O capítulo I dedica-se à alfabetização empregando a nova ortografia, resultante do esforço conjunto de unificação da escrita de línguas angolanas de origem bantu; o capítulo II traz subsídios gramaticais em Olunkumbi e Português; o capítulo III fala sobre a tradução de expressões idiomáticas e nomes próprios; o capítulo IV apresenta noções básicas de conjugação de verbos em Olunkumbi; o capítulo V trata de números e cálculos; o capítulo VI trata da medição do tempo em Olunkumbi; o capítulo VII trata do vocabulário e tradução de palavras mais

frequentes e considerações finais.

Kovanongo, aniti omumati Isidro Pahula Mukunda, waongaonkandeka aila onwe aíkevela opo iwake nokuhawata, ou seja, aos entendidos na matéria, eis aqui o grande trabalho, que permite debates, cujos resultados serão apresentados à comunidade científica mokonda «Utomba ukwatako»!

Parabéns ao autor, por ter oferecido aos leitores, um trabalho que facilita o conhecimento das regras gramaticais da nossa Língua.

**Aos amantes do saber, bem haja!
Ondjiva, Abril de 2021
Com as bênçãos e amizade,
Mateus Mutindi Salornão**



PREFÁCIO

DEPOIS DE DO *EPLA ÀS FAPLA: APONTAMENTOS PARA A HISTÓRIA DAS FORÇAS ARMADAS DE ANGOLA*, Mbeto Traça achou necessário um léxico, um dicionário que contivesse tudo, ou pelo menos o maior número de acontecimentos, factos e autores directos, indirectos ou casuais que viveram e combateram contra a ocupação colonial portuguesa no contexto envolvente de confrontação ideológica mundial e o seu corolário, a “guerra”.

Para escrever o *Léxico da Luta de Libertação Nacional*, Mbeto recorreu às memórias, escritas ou verbais, de muitos dos camaradas do seu partido, o MPLA, como também de outros partidos angolanos “rivais” e dos partidos e movimentos que lutaram, um pouco por todo o mundo, pela e para as respectivas e diversas independências. E

como refere neste seu trabalho, muitos, de entre nós, já vão sendo poucos os que ainda guardam, no recôndito das suas lembranças, o que a idade longeva lhes permite transcrever com a habilidade necessária e historicamente credível.

Infelizmente, é o que temos verificado nas entrevistas radiofónicas ou televisivas a alguns dos camaradas “históricos”, ficando-se com a impressão de que muitas das suas lembranças se confundem com outras ou são mesmo inventadas. Mas, pese embora as falhas de memória, essas entrevistas têm sido interessantes e úteis, servindo, apesar disso e por isso, como eventuais “tijolos” para a historiografia da luta.

Para este Léxico, Mbeto Traça fez muita investigação como podemos ver na lista bibliográfica que publica no fim do livro. E diz que não tem a pretensão de ser historiador: talvez não o seja, segundo os cânones. No entanto, com este livro ele fez investigação, historiou, escreveu pedaços da nossa história e da de outros por nessas lutas de libertação nacional terem participado de uma forma ou de outra.

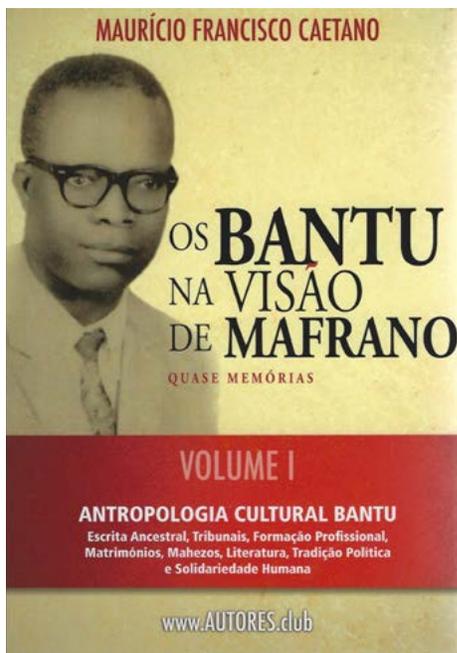
Mas, para os ainda sobrevividos dessa que foi a heróica gesta da luta contra o poder colonial, este oportuno léxico que Mbeto nos proporciona vem avivar-nos, a mim de certeza, memórias no que se refere aos camaradas com quem, naqueles tempos, vivemos e convivemos e que já os tínhamos *in memoriam*, alguns até já esquecidos. Este desenrolar exaustivo de nomes de registo civil e de “guerra” dos combatentes, de factos históricos mundiais mais marcantes, suas causas, seus principais protagonistas, sua cronologia, colocam-nos no que foi o panorama geográfico, político e ideológico do nosso tempo aquando do nosso engajamento

nessa maravilhosa aventura que foi a luta armada e clandestina para nos libertarmos do jugo colonial.

No seu texto e no Léxico, Mbeto Traça lembra-nos que não foi só o Exército português que enfrentámos: outros protagonistas fizeram parte do nosso "IN" (inimigo): a PIDE/DGS; o efectivo angolano de recrutamento local, tais como os famigerados TE (Tropas Especiais), GE (Grupos Especiais), os Flechas (composta por kamussequeles - hotetontes), os "Fiéis" e os "Leais"; todos chegaram a ser 57% do efectivo que nos combatia. E isso por a "metrópole" ter começado a exaurir-se no que dizia à capacidade humana e financeira para fazer face à guerra colonial, guerra essa que os guerrilheiros sabiam "ser longa e alongada", mas com a certeza de que viriam a ganhá-la, o que veio a acontecer volvidos que foram 14 anos de luta árdua, de sacrifício, de abnegação, de comprometimento e de altos e baixos que os guerrilheiros, seus comandantes e dirigentes levaram às tréguas na chana do Lunyameje e à chegada triunfal, apoteótica, de Agostinho Neto ao aeroporto de Luanda, e à independência, no dia 11 de Novembro de 1975.

Bem hajas, Mbeto, meu camarada e companheiro de luta, por mais este teu árduo trabalho de investigação historiográfica que, como evidências, deve e vai ser, seguramente, incorporado a outras memórias que emirjam de muitos dos que ainda vamos estando por cá e aqui.

Luanda, 18 de Fevereiro deo 2020
Mário Afonso d'Alrneida "Kasesa"



ZACARIAS KAMWENHO
 (Arcebispo Emérito do Lubango)

O SÁBIO E O BAÚ

*«Todo o doutor da Lei
 instruído acerca do reino
 é semelhante a um pai de família,
 que tira coisas novas e velhas
 do seu baú.» (cf. Mt 13:52)*

A FAMÍLIA DE MAURÍCIO FRANCISCO CAETANO «Mafrano» empreendeu uma nobre tarefa que é a de recolher os textos dispersos por jornais e arquivos privados e públicos deste homem que, na minha óptica, foi um angolano íntegro, nacionalista transparente, investigador da nossa cultura e escritor linear sobre assuntos da antropologia cultural.

Não se trata de uma operação nostálgica, mas de uma aportação necessária ao tecido cultural nacional que, afinal, interessa a todos nós que deveríamos colaborar na preservação dos valores veiculados pelas diversas subculturas do nosso país.

Pessoalmente, saudei a iniciativa, e agradeço a oportunidade de fazê-lo publicamente, pois, como dizia o filósofo Terêncio, «tudo o que é humano me pertence»; no caso, tudo o que é formulado sobre o génio Kimbundu faz parte de mim que sou Umbundo.

II

O Papa Paulo VI - hoje, S. Paulo VI - denominado, «O Papa de África», numa das suas mensagens ao continente africano, disse:

«Muitas tradições e ritos anteriormente considerados como estranhos e rudimentares, aparecem hoje ao etnólogo como partes integrantes de sistemas sociais particulares que merecem ser estudados e que se impõem ao respeito».

(Carta Apostólica Africae Terrarum, 1967)

Esta afirmação é retomada quase *ipsis verbis* pelo Decreto Ad Gentes (AG)¹ do Concílio Vaticano II, decreto que aguardávamos com ansiedade que trouxesse a tão desejada lufada de ar fresco ao processo de Evangelização, já que, diria o mesmo Pontífice: «uma Evangelização que não atinja a cultura de um povo, é uma decoração superficial».

Na qualidade de um mais-velho que lidou com «Mafrano», exprimo aqui o meu júbilo por este primeiro volume e os subsequentes sobre o perfil de «Mafrano- e os seus escritos antropológicos. Gostaria também de dizer à família, «Bem-haja», por esta iniciativa que a todos nos permitirá experimentar aquela alegria da mulher descrita no Evangelho de S. Lucas ao reunir as amigas e os amigos para dizer-lhes: «alegrai-vos comigo porque encontrei a dracma que tinha perdido.» (d. Lc 15:8-9).

III

Vou resumir em quatro pontos o meu singelo e profundo reconhecimento a Maurício Francisco Caetano:

MAURÍCIO E O CONCÍLIO VATICANO II

O Papa João XXIII - hoje, S. João XXIII, designado «O Papa Bom» - anunciou a convocação do concílio que se chamaria VATICANO II (1958-1965).

¹ «(...) as igrejas jovens, enraizadas em Cristo e construídas sobre o fundamento dos Apóstolos, recebem, por um maravilhoso intercâmbio, todas as riquezas das nações que foram dadas a Cristo em heranças. Recebem dos costumes e das tradições dos seus povos, da sabedoria e da doutrina, das artes e das disciplinas, tudo aquilo que pode contribuir para confessar a glória do Criador, ilustrar a graça do Salvador, e ordenar, como convém, a vida cristã (9).» (cf. Decreto Ad Gentes, 1965, n.º 22).

² «(...) importa evangelizar, não de maneira decorativa, como que aplicando um verniz superficial, mas de maneira vital, em profundidade e isto até às suas raízes, a civilização e as culturas do homem (...).» (cf. Exortação Apostólica: Evangelii Nuntiandi, 1975, n.º 20).

O mundo católico exultou³, Os objectivos do concílio aos poucos se foram delineando e aclarando. A Constituição, *Sacrossatum Concilium* (SC), os retomará no seu proémio. Enquanto o vulgo retém e espera que o concílio venha de facto sacudir o pó que se apegou à igreja-instituição ao longo de cinco séculos (do Concílio de Trento ao século XX) e que se abram as janelas para entrar o ar fresco. «O vento forte do Espírito que varra o bolor secular», dizia João XXIII. Tratava-se do maior acontecimento do século. Os intelectuais foram chamados a colaborar directa ou indirectamente e todos os fiéis chamados à oração e ao jejum. Maurício Caetano é fiel, é intelectual: Ora e *Colabora*.

Nesta altura somos ainda *portugueses*. A Metrópole ditava timidamente os atalhos da preparação. Angola enfrenta a Guerra Colonial. O poder político reforça o controlo às colónias, sobretudo depois da Independência do Congo-Leopoldville, actual República do Congo, em 30 de Junho de 1960. *Oprimir, Reprimir, Suprimir* seriam os verbos que impenderiam sobre os intelectuais, crentes ou não crentes, católicos ou protestantes. Todavia, diz S. Paulo, «a Palavra de Deus não pode ser acorrentada». (2 Tm 2:9)

O laicado católico de então (alguns) mostrou-se à altura do seu «credo», sobretudo na Capital onde encontramos referências sonoras como Maurício Caetano, Mendes da Conceição, António Burity da Silva (sénior), nomes que para nós, que vivíamos no Planalto Central, se tornaram também

familiares através do jornal, *O Apostolado*, ou dos encontros promovidos pela Igreja Católica na Capital, ou nos distritos (hoje províncias).

Durante este período de preparação do concílio, da sua celebração e do seu *após* os únicos recursos válidos de informação segura chegavam até nós através da imprensa francófona. Dado que nos seminários de Angola o francês era a língua estrangeira que dominava depois do português, isto valeu-nos de muito, a Maurício e a todos nós, para podermos acompanhar o maior evento do século que foi esse Concílio Vaticano II. A boa vizinhança com os dois Congos, mesmo às escondidas, colmatou o défice da Metrópole. O Congo-Leopoldville, já possuía uma pujante Universidade Católica orientada pelos jesuítas belgas, a Lovanium.

MAURÍCIO, O CONCILIADOR

Jamais esquecerei esta característica do nosso «Mafrano» num momento como este em que evocamos a sua memória.

Cheguei a Luanda em 1974 como Bispo auxiliar. Tinha os meus 40 anos de idade feitos. Sonhador e tímido, confiante e inseguro, nas grandes assembleias procurava os rostos de conhecidos que nem sempre encontrava, um desses rostos seria de «Mafrano», porque já nos algures dos encontros provinciais, sua família, como outras tantas, a do Espírito Santo Vieira ou mesmo a do Bispo Emilio de Carvalho,

³ «o sagrado Concílio propõe-se fomentar a vida cristã entre os fiéis, adaptar melhor às necessidades do nosso tempo as instituições susceptíveis de mudança, promover tudo o que pode ajudar à união de todos os crentes em Cristo, e fortalecer o que pode contribuir para chamar a todos ao seio da Igreja» (cf, Constituição Conciliar, 1963, proémio).

me recebiam em suas casas e muito me ajudaram a remar contra os que questionavam a nomeação de um bispo vindo do Planalto Central (Umbundo) para a cidade capital (Kimbundu).

Maurício Caetano, porém, teve uma oportunidade especial para demonstrar o seu carisma conciliador. Foi na minha primeira visita pastoral a Golungo Alto em 1975, antes da proclamação da Independência. Lá nos encontramos, diria, providencialmente: ele ao serviço do Estado no campo das finanças, eu ao serviço da pastoral. Nos habituais cumprimentos protocolares senti-me aliviado quando lhe apertei a mão, como aos demais.

Depois do jantar apareceu na residência paroquial. Trazia uma palavra oportuna e confidenciou-me o seguinte:

**«Amanhã, no encontro com as forças
vivas da paróquia
o senhor Bispo não se perturbe quan-
do alguém pedir
'um ponto de ordem' no momento de
esclarecimentos e
respostas. Trata-se de um grupo de
jovens
revolucionários' que lhe vão pedir
licença para um
ponto de concertação paroquial,
isto, para não dizer,
. julgamento popular do pároco⁴
Quando o jovem acabar
de falar também eu pedirei o meu
'ponto de ordem "
para não ser o Sr. Bispo a responder»**

Dito e feito. Ao usar da palavra com a autoridade que lhe era reconhecida pelos catequistas mais velhos, e pelos próprios jovens que bem o conheciam, «Mafrano», puxou pelos ar-

gumentos da tradição, pela história do MPLA, sem esquecer os argumentos bíblicos, e terminou com duas ou três perguntas que fecharam a boca ao dito grupo «revolucionário». Alívio para os mais velhos que não tinham coragem de contrariar os jovens e incorrer em serem chamados de reacionários, obscurantistas, etc.

Ao silêncio que se seguiu à exposição deste leigo comprometido com o país e com o seu «Credo» mais não tive que dizer senão agradecer a quantos vieram ao Encontro com o novo Pastor, e dar-lhes a bênção final.

MAURÍCIO, ESCRIBA CRISTÃO

Incentivado pelo Concílio Vaticano II, «Mafrano» leu e pôs em prática a Constituição *Gaudium et Spes* (GS), sobretudo lá onde diz: «Cresce cada vez mais o número dos homens e mulheres, de qualquer grupo ou nação, que têm consciência de serem os artífices e autores da cultura da própria comunidade.» (*Constituição Gaudium et Spes*, 1965, n.º 55).

«Mafrano» disse «presente!». Ele próprio não nos deixou um livro, mas o que deixou disperso pelos jornais e arquivos constitui um acervo que ora se publica em quatro volumes, estando nós, neste momento, a apresentar o primeiro deles.

Aluno distinto do Seminário de Luanda, onde cursou Filosofia e Teologia, os colegas e mestres apelidaram-no de «rato de biblioteca». Confidenciou-me uma vez que, para ele, as férias grandes eram a continuação da

⁴ Pároco; Pe. Andrino, espiritano, português.

formação. «A biblioteca continuava na escuta dos 'mais-velhos', e estes, sentiam-se também gratificados e confiavam-me sem receio os seus arcanos», disse.

MAURÍCIO, ARTÍFICE DA NOSSA CULTURA

Em semanas de estudo ou em conferências específicas sobre a antropologia cultural, Maurício Caetano tinha que estar presente. O Pe. Raul Assua, dos padres bascos, autor do livro, *A Cultura Baniu*, admirava o «Mafrano» e com ele gostava de discutir os assuntos da lavra de ambos.

Era interessante ouvi-los, sobretudo quando a discussão aquecia: um porque leu isto em tal ou qual autor africano, o outro porque também leu o mesmo autor e constatou, *in loco*, o fenómeno em questão. No fim saímos todos a ganhar.

Constatei isso em 1977. Convidei o Maurício para orientar o tema de estudo da nossa Assembleia Diocesana da Pastoral. O tema foi: O Matrimónio Tradicional e Suas Implicações no Matrimónio Canónico.

Recebemos uma magistral e interessante exposição durante um dia inteiro para, na manhã seguinte, tirarmos conclusões e recomendações a exercitar ao longo do nosso ano pastoral.

«Mafrano» revelou-se um mestre, um escriba que, como diz S. Mateus, tirou do seu baú coisas velhas e novas iluminando-as com a luz do Evangelho. Partindo do «Alambamento» ca-

minhou connosco até a «Separação dos Cônjuges» por divórcio ou morte.

Provocou o diálogo: aceitou as críticas como um sábio, esclareceu as dúvidas e preconceitos dos ouvintes como um mestre e educador. Vimo-lo tomar notas de pareceres diferentes do seu, e, quanto mais confessava as suas limitações mais conquistava a admiração de todos. Estávamos perante um artífice da nossa cultura.

O padre César Viana (natural da Kibala), jovem e dinâmico membro do Secretariado da Pastoral, tomando a palavra de agradecimento teve rasgados e merecidos elogios ao palestrante.

«Mafrano», igual a si mesmo, respondeu-lhe com um provérbio comum em muitas subculturas africanas que, traduzido, diz mais ou menos o seguinte:

«Nós, os mais velhos, os estudiosos, preparamos para vós, jovens, rústicas sandálias para caminhardes rumo à terra onde encontrareis tudo, inclusive sapatos; a estes calçai-os, mas sem perder de vista as sandálias».

CONCLUSÃO

Concluo, feliz, por ter dado este testemunho a respeito de alguém cuja memória eu próprio desejaria que fosse eterna.

- Eterna como a palavra *munthu*, mu- (pessoa) + *-nihu* (existente), que um dia apareceu na história e deixou (e vai deixando) rastros, tal como um rio que não muda de nome, mas suas águas correm para

o mar (*kalunga*⁵) dando vida de geração em geração;

- Eterna, por estas «sandálias» que ora a família «Mafrano» recolhe. Estavam esquecidas nos recantos da nossa casa (Angola), mas falam ainda do antropólogo e do seu tempo;

- Eterna, pelo contributo dado na implementação das grandes linhas do Concílio Vaticano II e outros documentos pós-conciliares” como a *Evangelii Nuntiandi* (1975), em artigos e conferências.

Pois bem, amigos: na cidade global sabemos que há vencedores, vencidos e sobreviventes. Corno Maurício Caetano, porém saberemos dizer: Presente! A reconstrução nacional passa pela reconstrução da identidade de cada um (a tomada de consciência do munihu), no nosso caso dentro da Lusofonia.

Na história da Igreja Católica em Angola houve homens que acreditaram nesse *munthu*. A nível religioso lembraria o nome de Ernesto Lecomte, sacerdote espiritano, francês, o padre que se fazendo «negro com os negros», como aconselhava o fundador da sua congregação, conseguiu traduzir para algumas de nossas línguas o catecismo de S. Pio X que nos guiou até ao actual catecismo da Igreja Católica.

Por tudo isto, e tendo presentes os estudos sociais e antropológicos que vão surgindo um pouco por toda a Angola, ponho na boca de Maurício

Caetano as palavras com que o Papa Francisco termina a sua Exortação *Apostólica, Cristo Vive*, dirigida aos jovens e a todo o povo de Deus:

«A Igreja precisa do vosso ímpeto, das vossas intuições, da vossa fé.

Nós temos necessidade de vós.

E quando chegardes aonde nós ainda não chegámos,

tende paciência de esperar por nós,»

(Exortação Apostólica Pós-Sinodal *Christus Vivit*, 2019, n.º 299)

Lubango, aos 4 de Março de 2020

⁵ Kalunga, em urnbundu: Mar, Morte (Sheo/). Em gaagueia: Deus.

Ficha Técnica

Título

Academia - Revista da Academia Angolana de Letras
E-mail: revista.academia.aal@gmail.com

Director

Paulo de Carvalho

Editor deste número

António Fonseca

Redacção

António Fonseca
António Quino

Paginação

Damásio Agostinho

Propriedade

Academia Angolana de Letras – Rua Higinio Aires nº 1 - Luanda

ISSN: 3007-0333

Neste Número:

ARTIGOS

Vária

- Colonialidade, a sombra do colonialismo: como reconstruir o futuro?
Luís Mascarenhas Gaivão

- Princípios políticos e tipo de democratização no mundo
Vicente Paulino

- Percepção da China e dos chineses em Angola
Paulo de Carvalho & Jarosław Jura

- Les romances féminines et le jeu d'escarpolette dans le bassin méditerranéen:
Le "Hawfi" et le jeu rituel de "Djoghilila" à Tlemcen et son hawza
Mustapha Guenaou

ARTIGOS

TEMAS CENTRAIS:

EDUCAÇÃO

- Educação escolar, democracia e justiça social
Pedro Patacho

- Desafios do ensino primário público em Angola:
a perspectiva dos agentes educativos do Lobito ao Luena
Frederico Cavazzini & Manuel Ennes Ferreira

- Profissão docente: lugar de classe e condições para acção colectiva
Manuel Carlos Silva

TOPONÍMIA E IDENTIDADE NACIONAL

- Motivação sociocultural na criação de topónimos
O caso da comunidade changana
Bento Siteo

- A escrita dos topónimos e a diversidade linguística em Moçambique
Armindo Ngunga

- Toponímia à Luz da História Recente de Angola
António Fonseca

DOSSIER

Encontro sobre Toponímia e Identidade Nacional em Angola