



EDUCAÇÃO E COOPERAÇÃO PARA O DESEN- VOLVIMENTO PERSPETIVAS E DESAFIOS

Africana Studia

REVISTA INTERNACIONAL DE ESTUDOS AFRICANOS
INTERNATIONAL JOURNAL OF AFRICAN STUDIES

Centro de Estudos Africanos
Universidade do Porto

AFRICANA STUDIA

Revista Internacional de Estudos Africanos/ International Journal of African Studies

Entidade proprietária: Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto
FLUP – Via Panorâmica s/n – 4150-564 Porto

Director: Maciel Morais Santos (maciel999@yahoo.com)

Sede da Redação: FLUP – Via Panorâmica s/n – 4150-564 Porto

N.º de registo: 124732

Depósito legal: 138153/99

ISSN: 0874-2375

Tiragem: 300 exemplares

Periodicidade: Semestral

N.º de contribuinte da entidade proprietária: 504045466

Design capa: Sersilito

Execução gráfica: Sersilito-Empresa Gráfica, Lda.

Edição: Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto

Editor: José Ramiro Pimenta

Revisão gráfica e de textos: Henriqueta Antunes

Conselho científico/Advisory board: Adriano Vasco Rodrigues (CEAUP), Alexander Keese (U. Berna/CEAUP), Ana Maria Brito (FLUP), Augusto Nascimento (IICT), Collete Dubois (U. Aix-en-Provence), Eduardo Costa Dias (CEA-ISCTE), Eduardo Medeiros (U. Évora), Isabel Leiria (FLUL), Joana Pereira Leite (CESA-ISEG), João Garcia (FLUP), João Pedro Marques (IICT), José Capela (CEAUP), José Carlos Venâncio (U. Beira Interior), Malyn Newitt (King's College), Manuel Rodrigues de Areia (U. Coimbra), Michel Cahen (IEP – U. Bordéus IV), Paul Nugent (CEA- Edimburgo), Philip Havik (IHMT), Suzanne Daveau (U. Lisboa).

Conselho editorial/Editorial board: Júlio Santos, La Salette Coelho, Maciel Santos, Rui da Silva.

Secretariado e edição online: Raquel Cunha

Venda online: <http://www.africanos.eu/ceaup/loja.php>

Advertência: Proibida a reprodução total ou parcial do conteúdo desta publicação (na versão em papel ou electrónica) sem autorização prévia por escrito do CEAUP.

Africana Studia é uma revista publicada com arbitragem científica.

Africana Studia é uma revista da rede África-Europe Group for Interdisciplinary Studies (AEGIS).

Capa: Bocoio, Benguela – Angola.

Foto: Rosa Silva, 2012.

Africana Studia

REVISTA INTERNACIONAL DE ESTUDOS AFRICANOS
INTERNATIONAL JOURNAL OF AFRICAN STUDIES

N.º 22 – 1.º semestre – 2014

Índice

Editorial	5
-----------------	---

Educação e cooperação para o desenvolvimento: perspetivas e desafios

Porquê investir na educação em países da África Subsariana?	11
---	----

Maria Teresa Santos

Educação, participação e desenvolvimento rural: o caso da Guiné-Bissau	27
--	----

Alexandre Furtado

Globalização e currículo – um caso de estudo na Guiné-Bissau	39
--	----

Rui da Silva

PASEG II – uma aposta contínua na qualidade e inovação educativa na Guiné-Bissau.	59
--	----

Júlio Santos, Rui da Silva e Carolina Mendes

O Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar (PAAE) no setor privado em Angola: o primeiro impacto interno de uma empresa	73
---	----

Carolina Mendes

Introdução da educação para o desenvolvimento na formação inicial de professores: uma experiência inovadora em Portugal	89
---	----

La Salette Coelho, Carolina Mendes e Teresa Gonçalves

Educação em situações de emergência, porquê?	117
--	-----

Rede Interinstitucional para a Educação em situações de

Emergência (INEE)

Entrevista

Ana Cristina Pires Ferreira	131
-----------------------------------	-----

Entrevista conduzida por **Sílvia Azevedo e Júlio Santos**

África em debate

Problemáticas da literatura angolana

Entre a <i>terra de gente oprimida</i> e a <i>terra de gente tostada</i> : Luís Félix da Cruz e o primeiro poema angolano	139
---	-----

Francisco Topa

Cidade Alta de Reis Ventura: a apologia do estado colonial em Angola no discurso literário da década de 1950. 157
Alberto Oliveira Pinto

Poderes e identidades

L'État colonial face à l'altérité linguistique au Cap-Vert et au Sénégal . . . 175
Alexis Diagne Thevenod

Percepções sociais sobre o poder do voto. O exemplo da cidade de Quelimane, 1998-2011 189
Ricardo Raboco

Notas de Leitura

Migrations, contestations, mutations. 207
René Pélissier

Resumos 223

Legendas das ilustrações 227

O dossiê “Educação e Cooperação para o Desenvolvimento: perspectivas e desafios”, que integra o número 22 da revista *Africana Studia*, é constituído por um conjunto de artigos que resultam, na sua maioria, de comunicações apresentadas no âmbito do Colóquio Internacional «Cooperação e Educação para o Desenvolvimento: lições e desafios», realizado colaborativamente pelo Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP), pelo Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) e pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), em 14 e 15 de Março de 2013, apoiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT).

A realização do Colóquio, tendo como objetivo central o repensar conceitos e modelos de cooperação para o desenvolvimento em educação, à luz de tendências dominantes atuais e de perspectivas de atores, contextos e agendas nacionais e locais, permitiu refletir criticamente sobre projetos e programas de cooperação e educação para o desenvolvimento, fomentando sinergias entre instituições e atores implicados na intervenção e investigação nestes domínios.

Os artigos que constituem este dossiê incidem sobre diferentes projetos e reflexões em torno de processos de educação, de participação e de desenvolvimento em diferentes países africanos de língua oficial portuguesa, bem como da educação para o desenvolvimento e da educação no âmbito da resposta humanitária em situações de emergência.

Numa época de grandes mudanças na arquitetura da cooperação para o desenvolvimento e num quadro atravessado por um processo de globalização hegemónica que tende a promover, fundamentalmente, uma racionalidade de natureza economicista, este dossiê constitui, assim, um interessante contributo para a necessária reflexão sobre modelos e mecanismos de cooperação em educação a partir não só da sistematização de experiências no terreno, mas também à luz de tendências internacionais que veiculam diversos modelos de atuação e novas abordagens de mudança em educação. Neste quadro, importa considerar a coexistência de diferentes lógicas e racionalidades no campo da cooperação, presentes em diferentes artigos, o que ressalta a importância de ouvir vozes que ilustram diversos discursos e práticas, colocando a tónica na criação conjunta de conhecimento sobre educação, cooperação e desenvolvimento que possa contribuir para iniciativas e projetos de intervenção verdadeiramente significativos para as comunidades em que se inscrevem.

Alexandre Furtado, no seu artigo “Educação, participação e desenvolvimento rural: o caso da Guiné Bissau”, dá conta do trabalho que a Fundação Educação e Desenvolvimento tem vindo a desenvolver, desde 2002, nas comunidades rurais da Guiné-Bissau, visando o apoio ao desenvolvimento comunitário, através da realização

e patrocínio de diferentes ações de carácter socioeducativo, científico, cultural e produtivo, em áreas como a educação básica e a educação para o desenvolvimento, a formação profissional, a saúde, a segurança alimentar, a produção agrícola e a pecuária. Partindo de uma análise de diferentes indicadores sociais, económicos, culturais e educativos que caracterizam a situação atual da Guiné Bissau, reconhece a importância que a educação, a formação e a investigação, equacionadas numa perspetiva multisectorial e integrada, podem desempenhar no desenvolvimento das zonas rurais e do país. Assumindo o desenvolvimento como um processo complexo, multidimensional e permanente, ressalta a importância do envolvimento e participação das comunidades locais, bem como do apoio de diferentes parceiros e da comunidade internacional em diversas áreas identificadas como prioritárias.

Maria Teresa Santos parte de um retrato da educação escolar nos últimos anos em países da África subsariana, com destaque para países de língua oficial portuguesa (Cabo Verde, Guiné-Bissau), relevando transformações no reforço do investimento económico em educação e no aumento do número de crianças e jovens que, tendencialmente, frequentam o sistema educativo por um maior período de tempo, não obstante um cenário regional onde milhões de crianças não chegam a frequentar ou abandonam muito precocemente a escola, para questionar “Porquê investir na Educação em países da África Subsariana?”. A autora coloca-nos perante a questão de saber o que tem mobilizado os países e doadores internacionais a suportar este investimento, fortemente associado a uma certa “solução mágica para o desenvolvimento”, conduzindo-nos à discussão sobre os “contributos da educação para o crescimento económico, para o retorno privado ao investimento, para a redução da pobreza e [...] para um conjunto de ganhos sociais”. A análise permite-lhe destacar as complexas mediações entre educação (suas políticas e modos de concretização), crescimento económico e mercado de trabalho e “os ganhos económicos, a nível macro e micro, na redução da pobreza e, também, ao nível de um conjunto de ganhos sociais”.

Numa perspetiva inspirada na abordagem do sistema-mundo e nas teorias pós-coloniais, a partir da tematização das articulações – paradoxais e tensas – entre globalização(ões) e sistemas educativos, **Rui da Silva** discute os modos como “agendas globalmente estruturadas” no campo da educação se refletem nos currículos e políticas curriculares de “países em desenvolvimento”. O autor realiza este trabalho a partir de uma análise de conteúdo, de “textos políticos” e de notas de terreno, centrada na compreensão do papel que desempenha, nesse processo, a cooperação internacional na Guiné-Bissau, por via das organizações transnacionais e supranacionais. A análise salienta a existência de influências diferenciadas das instâncias internacionais nos diversos níveis de ensino e de decisão curricular, associadas às diferentes naturezas dos documentos emanados, à diversidade de tipologias e de mandatos das instituições e às relações daquelas instâncias com o Estado nacional. O autor conclui pela coexistência de tendências para a homogeneização, “*retylerização*” e insularidade curriculares e do que parecem ser preocupações com a promoção de uma “organização curricular conetiva”, “onde as competências para a vida e a educação para a cultura da paz, cidadania, direitos humanos têm uma forte presença”.

Júlio Santos, Rui da Silva e Carolina Mendes refletem sobre o programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau – PASEG II, promovido pelo Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e Desportos da Guiné-Bissau, em parceria com o Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, e com assessoria científica, técnica e pedagógica da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. A partir da experiência desenvolvida, e reconhecendo o PASEG II enquanto programa transversal e complexo de Cooperação para o Desenvolvimento, possível resposta educativa contextualizada, num contexto de grande fragilidade, e como “uma aposta contínua na qualidade e inovação educativa na Guiné-Bissau”, os autores equacionam o contributo do programa para a resolução dos problemas da educação em situação de crise. Procurando analisar o Programa à luz de diferentes referentes teóricos sobre educação e desenvolvimento de capacidades em países frágeis, relevam as suas potencialidades no desenvolvimento e na luta contra a pobreza e como estratégia de implementação contextualizada de processos de melhoria da qualidade da educação na Guiné-Bissau, salientando, igualmente, a importância do ensino da língua portuguesa e do seu uso pela comunidade, em articulação com as línguas e culturas nacionais.

Carolina Mendes apresenta-nos uma primeira análise de alguns dados recolhidos no Centro de Formação Profissional de uma empresa de construção civil e obras públicas de Angola, no âmbito de uma investigação sobre o “Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar (PAAE) no setor privado”. Este Programa surge na sequência de diversos projetos de alfabetização que têm vindo a ser desenvolvidos, em Angola, por diferentes parceiros sociais e visa o envolvimento direto das “empresas públicas e privadas que no seu seio tenham trabalhadores analfabetos ou sub-escolarizados” na promoção das condições necessárias, nos locais de trabalho, para o aumento dos seus níveis de escolarização. O artigo procura dar conta do estudo realizado, refletindo sobre as metodologias implementadas, sobre os impactos da iniciativa, os públicos que abrange e as perceções destes sobre o processo que vivenciam e sobre as suas expectativas quanto aos resultados da alfabetização nas suas vidas, bem como sobre a importância da estratégia desenvolvida de criação de parcerias público privadas no campo da alfabetização de adultos para a concretização dos objetivos educacionais definidos a nível nacional e internacional.

O artigo “Introdução da Educação para o Desenvolvimento na Formação Inicial de Professores: uma experiência inovadora em Portugal”, da autoria de **La Salette Coelho, Carolina Mendes e Teresa Gonçalves**, apresenta a experiência de introdução de conteúdos de Educação para o Desenvolvimento num programa de formação inicial de professores, bem como uma reflexão desenvolvida a partir dessa ação. Partindo da sistematização realizada por Manuela Mesa (2000) acerca dos modos de desenvolvimento das práticas de Educação para o Desenvolvimento e de uma referência à instabilidade teórica de um conceito que articula duas conceções que são intrinsecamente polissémicas – a educação e o desenvolvimento –, as autoras apresentam o entendimento assumido no âmbito da experiência relatada, assumindo a centralidade da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento nesse mesmo entendimento. É então apresentada a forma como os conteúdos de Educação

para o Desenvolvimento – fortemente vinculados à concepção de Educação para Cidadania Global – foram introduzidos numa Unidade Curricular de Iniciação à Prática Profissional 3, tanto em termos da sua articulação com os objetivos de formação da mesma, como dos modos de desenvolvimento de cada uma das temáticas abordadas. O artigo apresenta ainda a avaliação realizada a esta experiência pelos diversos atores envolvidos (estudantes, professores cooperantes e escolas) e uma reflexão, desenvolvida pelas autoras, a partir desta mesma avaliação.

O artigo de **Andreia Soares e Kerstin Tebbe** – “Educação em Situações de Emergência, porquê?” – apresenta a INEE – Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência. Começando por clarificar e sistematizar o papel e importância da Educação enquanto resposta humanitária em situações de emergência, catástrofe e fragilidade, as autoras dão relevo à educação enquanto direito humano fundamental e enquanto ação de promoção de desenvolvimento pessoal, comunitário e social. Tendo por base estas ações, que fundamentam a criação e ação da INEE, o artigo apresenta os fundamentos da ação da rede, as suas formas de organização e operacionalização, a diversidade de ações e as iniciativas que tem vindo a tomar, dando assim conta da evolução da INEE desde 2000, data da sua criação no Fórum Mundial de Educação de Dakar.

O dossiê termina com uma entrevista a **Ana Cristina Pires Ferreira**, docente universitária em Cabo Verde. Nesta condensam-se muitos dos desafios e preocupações que hoje se colocam no campo da Educação, da Cooperação e do Desenvolvimento, e que pontuam o conjunto de artigos do dossiê. Num primeiro momento, encontramos uma reflexão marcadamente dialética sobre lógicas que o campo educativo pode assumir na sua relação com o(s) desenvolvimento(s) do país, bem como sobre a influência de “modelos viajantes”, veiculados por organizações internacionais, nas políticas educativas adotadas e nos seus processos de recontextualização local. O segundo momento da entrevista centra-se nas realidades e desafios políticos do ensino superior em Cabo Verde, revelando-se uma abordagem prospetiva de transformações a consolidar a nível político e na cultura científica e pedagógica das instituições que, demarcando-se dos paradigmas hegemónicos, tenham como horizonte que “África possa produzir e difundir conhecimento de si e para si” e que, no respeito por esta diversidade, participe do esforço da humanidade para o aprofundamento do conhecimento sobre o mundo em que vivemos.

Teresa Medina, João Caramelo e Alexandra Sá Costa

*Educação e cooperação para
o desenvolvimento: perspectivas e
desafios*





Porquê investir na educação em países da África Subariana?

Maria Teresa Santos*

p. 11-25

Introdução

Os argumentos para se investir na educação, e no ensino secundário¹ em particular, são fortes pelo potencial que apresentam: contribuição para o crescimento económico, ganhos privados para o indivíduo e ganhos generalizados ao nível social.

Neste artigo, iremos discutir até que ponto estes ganhos são observáveis ao nível da África subariana.

O artigo começa por fazer uma fotografia do estado da educação ao nível da sub-região. De seguida procurar-se-á discutir o impacto da educação ao nível do crescimento económico, redução da pobreza, ganhos privados ao investimento e ganhos sociais, em alguns destes países. Desta discussão resultará claro que os ganhos estão dependentes da própria situação económica dos países e do seu mercado de trabalho, bem como da qualidade e do acesso ao ensino.

O investimento em educação nos países da África Subariana

Os esforços realizados por governos de países da África Subariana e doadores ao nível da educação têm sido evidentes. Segundo a UNESCO (2011) os países da África subariana terão aumentado as despesas reais referentes à educação em mais de 6 %, ao ano, durante a última década. Ainda segundo este relatório, em países como o Burundi e Moçambique, este aumento situou-se numa média anual de 12 %.

Relativamente a outras despesas, os investimentos em educação, obtiveram um protagonismo assinalável, com uma média de 18 % das despesas públicas a serem canalizadas para o setor educativo, acima dos 15 % que caracterizam os investimentos em educação realizados por outras partes do mundo (UNESCO, 2011).

Estes esforços têm-se refletido no aumento generalizado da proporção da população que conclui o ensino primário e gradativamente o ensino secundário (UNESCO, 2008).

* Instituto Marquês de Valle Flôr.

1 Para efeitos deste artigo, o ensino secundário dirá respeito ao 7.º, 8.º, 9.º, 10.º, 11.º e 12.º ano de escolaridade.

De facto, entre 1995 e 2005, o número de novos alunos no ensino primário, na África subsariana aumentou 40 %. Paralelamente, observa-se que, a par do aumento de alunos que conclui com sucesso o ensino primário a procura pelo ensino secundário aumenta. Este facto tem conduzido em muitos casos a políticas públicas para a extensão do ensino obrigatório até ao 1.º ciclo do ensino secundário.

Da totalidade dos países da África subsariana, apenas doze, não incluíam o 1.º ciclo do ensino secundário na educação obrigatória (UNESCO, 2008) três deles eram países africanos de língua oficial portuguesa: Guiné-Bissau, Cabo Verde e Moçambique. Entretanto em Cabo Verde, já em 2010 foi aprovado o decreto-lei que reviu a Lei de Bases do Sistema Educativo, determinando que o ensino básico passasse a compreender oito anos de escolaridade, cabendo ao Governo garantir a educação obrigatória e universal até ao 10.º ano de escolaridade.

No entanto, esta posição não encontra reflexo em documentos internos do próprio Ministério da Educação de Cabo Verde, o que deixa antever problemas com a sua implementação. Veja-se por exemplo o relatório produzido por este Ministério, no qual são apresentados os principais indicadores de educação, que embora mencionando explicitamente a Lei de Bases do sistema educativo aprovada em 2010, refere que o ensino básico compreende seis anos e não oito anos.

Também no caso da Guiné-Bissau este cenário beneficiou das alterações introduzidas com a aprovação da lei de Bases do Sistema Educativo, tendo o ensino básico passado a compreender nove anos de escolaridade (Barreto, 2013), embora também aqui a sua implementação levante algumas dúvidas.

Não obstante os investimentos realizados e os progressos alcançados, a fotografia da educação nestes países deixa ainda de fora franjas largas da população. Os dados mais recentes (UNESCO, 2011) mostram que num terço dos países da África subsariana, metade das crianças não completa o ensino primário. Os mesmos dados apontam para as trinta e duas milhões de crianças em idade de frequentar o ensino primário, que estão fora da escola.

No caso da Guiné Bissau por exemplo, verifica-se que menos de uma em cada duas crianças completa o 2.º ciclo do ensino básico (5.º e 6.º anos) (Ministry of National Education, Culture, Science, Youth and Sports, 2010). Não obstante o quadro legislativo ambicioso, as condições específicas do contexto na Guiné-Bissau continuam a condicionar de forma estrutural o acesso ao ensino: pouca oferta ao nível do parque escolar, em particular ao nível de uma oferta de proximidade, o trabalho infantil e o casamento na adolescência (Ministry of National Education, Culture, Science, Youth and Sports, 2010).

Sendo certo que os números estão ainda aquém das metas estabelecidas no Fórum de Dakar (UNESCO, 2000), os progressos no sentido de uma “educação para todos” são evidentes. É possível constatar-se que o número de matrículas cresceu de forma consistente entre 1999 e 2005, tendo neste período o número de matrículas no terceiro ciclo do ensino primário aumentado 11 %, valor idêntico ao observado no ensino secundário. No caso de Cabo Verde, por exemplo, assiste-se a uma taxa bruta de escolarização no ensino secundário na ordem dos 87 % (Ministério da Educação e do Desporto, UNFPA e UNICEF).

Mas, quais os ganhos resultantes do investimento em educação que têm mobilizado países e doadores, que veem nesta aposta uma solução mágica para o desenvolvimento?

Na próxima seção iremos analisar os contributos da educação para o crescimento económico, para os ganhos privados para o indivíduo, para a redução da pobreza e finalmente para um conjunto de ganhos sociais.

Quais os ganhos do investimento em educação em países da África Subsariana

1. É o investimento em educação capaz de promover o crescimento económico?

A crença de que o investimento em educação é promotor de crescimento económico tem estado na génese de muitas estratégias de desenvolvimento (Pritchett, 2000) o que tem conduzido muitos governos e doadores a investir em programas de educação (Al-Samarrai e Bennell, 2006). A Cooperação Portuguesa por exemplo, chegou a aprovar um documento de estratégia da cooperação portuguesa exclusivamente para a educação, reconhecendo assim a importância que o setor representa no esforço global da cooperação institucional (IPAD, 2010).

Esta crença é suportada por dados que mostram um crescimento económico que acompanhou os investimentos em educação. Entre 1980 e 2000, por exemplo o Sudeste Asiático teve um crescimento médio do PIB de 4,9 %, acompanhado do aumento ou estabilidade do número matrículas no ensino primário. Por contraste e para o mesmo período, a África subsariana teve um crescimento económico negativo, (média de -0,6 %) acompanhado de uma diminuição do número de matrículas no ensino primário. Adicionalmente, entre 2000 e 2005 a África subsariana teve um crescimento económico de 2%, seguida de um aumento do número de matrículas no ensino primário de 92 % (Glewwe, Maiga e Zheng, 2007).

Na base deste investimento em educação está a noção de capital humano, entendida como os conhecimentos e competências da força laboral que são resultado da escolarização, formação contínua e experiência e que se refletem na produção de bens, serviços e aquisição de novos conhecimentos (de la Fuente, 2004). Neste sentido, o capital humano corresponde à capacidade produtiva do fator trabalho, ou seja, a assunção de que a educação torna os indivíduos mais produtivos no desempenho do seu trabalho (Glewwe, Maiga e Zheng, 2007).

Um dos primeiros estudos seminais sobre o impacto da educação no desenvolvimento económico foi apresentado por Barro (1991) que partiu do crescimento económico (operacionalizado como PIB) observado entre 1960 e 1985 em 98 países, e dos níveis de capital humano para o mesmo período, (operacionalizado como taxas de matrícula no ensino básico e secundário), assim como das taxas de fertilidade e de investimento (Barro, 1998).

Na maior parte das regressões, Barro encontra um impacto positivo das taxas de matrícula no ensino primário e secundário na taxa de crescimento económico (Barro, 1991). No entanto, quando Barro acrescenta regressões adicionais para verificar a fiabilidade dos dados ele não chega a conclusões tão animadoras.

Barro sugere que a qualidade da educação possa ser um fator importante a considerar na leitura destes resultados. Como forma de controlar o impacto da qualidade da educação, Barro socorre-se dos rácios alunos professor no ensino primário e secundário.



Guiné-Bissau. Alfabetização adultos, Safim.
Nadir Faria.

O autor mostra que elevados rácios alunos professor têm uma relação negativa com crescimento económico (Barro, 1991). O autor encontra a mesma relação com as taxas de literacia. No entanto, quando somadas às taxas de matrícula o impacto é negativo, o que segundo o autor pode indicar problemas com os próprios dados.

Por fim, o autor acrescenta que o impacto positivo da educação é ainda suportado pela relação negativa entre aumento do número de matrículas e taxa de fertili-

dade e pela relação positiva entre aumento do número de matrículas e taxa de investimento doméstico privado (Barro, 1998). Barro sugere que desta forma a educação contribui para aumentar o custo oportunidade do tempo das mulheres.

Já o trabalho de Mankiw, Romer e Weil (1992), parte do modelo de crescimento de Solow para medir o impacto do capital humano no crescimento económico. No essencial este modelo identifica o crescimento económico a partir de três fatores: tecnologia, acumulação de capital e trabalho. Tomando as taxas de poupança e o crescimento populacional como exógenos, o modelo mostra que estas duas variáveis determinam o nível do estado de equilíbrio do rendimento *per capita*. Assim, quanto mais elevadas as taxas de poupanças mais rico o país, da mesma forma que, quanto mais elevada a taxa de crescimento populacional, mais pobre o país (Mankiw, Romer e Weil, 1992).

Mankiw, Romer e Weil (1992) modificam este modelo para passar a incluir a noção de capital humano, corroborando no essencial as previsões do modelo de Solow, embora reajustando a magnitude do impacto proposto pelo modelo de Solow.

Para estes autores para qualquer taxa de acumulação de capital humano, maiores níveis de poupança, ou menores níveis de crescimento da população levarão ao aumento do número de matrículas e deste modo a um maior nível de capital humano. Adicionalmente, a acumulação de capital humano pode estar relacionada com taxas de poupança e de crescimento da população. Assim, para estes autores, em conjunto, população, educação e capital físico ajudam a compreender quase 80 % da variação do crescimento económico dos 98 países que constituem a amostra (Barro, 1998).

Em suma, ambos os trabalhos (de Barro, 1998; Mankiw, Romer e Weil, 1992) apoiam a ideia de que a educação tem um impacto positivo na taxa de crescimento económico (Barro, 1998). Contudo, e como viria a ser apontado por vários estudos posteriores, estes trabalhos apresentam fragilidades metodológicas relacionadas o pequeno número de regressões, com a fiabilidade dos dados, com as técnicas econométricas utilizadas, mas também com a possibilidade de controlando outras variáveis se obterem diferentes resultados (Temple, 1998; Krueger e Lindahl, 2001; Hamilton e Monteagudo, 1998).

Levine & Renelt (1992) por exemplo levaram a cabo um elevado número de regressões, não tendo encontrado nenhuma relação estatística significativa entre as taxas de matrícula no ensino primário e secundário na taxa de crescimento económico. Também Benhabib & Spiegel (1994) mostraram que alterações no *stock* de capital

humano não apresentam um impacto no rendimento per capita, embora defendam que o capital humano desempenhe um papel de relevo, não tanto como um fator de produção, mas como uma condicionante capaz de possibilitar a adoção de novas tecnologias, e o capital físico mais produtivo.

Neste quadro se entende também a aposta ao nível da educação de adultos, através da qual se perspetiva a introdução de novas tecnologias, o desenvolvimento de competências e a aquisição de conhecimentos específicos e a atualização destes conhecimentos e competências (Johanson e Adams, 2004). Esta premissa é tanto mais premente quanto a globalização e a competitividade das empresas exigem profissionais altamente qualificados e com uma produtividade elevada², sendo este um dos fatores que pode influenciar a decisão relativa à fixação de empresas estrangeiras.

No entanto, a relação positiva entre educação e crescimento económico nem sempre tem encontrado correspondente empírica. Enquanto os estudos parecem sugerir um efeito dos investimentos em educação no crescimento verificado no sudeste asiático, estes efeitos nem sempre têm sido observáveis para o conjunto de países da África subsariana (Verspoor, 2008).

Assim, os sucessivos investimentos em educação, e a conseqüente disponibilidade de uma força de trabalho qualificada, nem sempre se traduziram em ganhos para a economia (Schultz, 2001).

Para Glewwe, Maiga & Zheng (2007) a principal razão por trás dos fracos resultados da educação no crescimento económico em países da África subsariana, reside no facto da qualidade da educação nos países da África subsariana ser baixa. Na sua perspetiva, um ano de escolaridade em na África subsariana, não produz o mesmo efeito que um ano de escolaridade em outras regiões.

Estes autores fundamentam esta posição tendo por base as tendências do estudo internacional de matemática e ciências que mostram que as competências aprendidas por alunos da África subsariana por ano de escolaridade são muito mais baixas do que as aprendidas por alunos de outras regiões. Dos 46 países que participaram no estudo, os três países africanos que participaram encontram-se entre as quatro piores posições. Os autores mostram ainda que precisamente estes países encontram-se entre os países da África subsariana com melhores indicadores de educação³, pelo que será de esperar que os efeitos da educação no desenvolvimento económico dos restantes países sejam ainda mais ténues (Glewwe, Maiga e Zheng, 2007).

Também para Pritchett (2000) as diferenças observadas relativamente ao impacto da educação por país, podem ter a sua causa na qualidade da educação. Outros fatores são: ambiente institucional e aumento da oferta de mão-de-obra qualificada.

Relativamente à qualidade da educação argumenta que a qualidade do ensino pode não ter sido suficiente para promover a aquisição de competências cognitivas ou aumento de produtividade. Nesse sentido, defende que a relação positiva entre educação e crescimento económico não tem tido lugar, porque a qualidade do ensino tem

2 Uma limitação do argumento apresentado pelos autores reside no facto de valorizar excessivamente o fator qualificação, omitindo o fator preço dos salários. Não quer isto dizer que o fator qualificação não seja importante, mas que deve ser entendido dentro das suas limitações.

3 A medida de matrículas no ensino secundário nos países da África subsariana situava-se em 2005, em 30 %, bastante abaixo dos três países participantes: Botswana 74 %, Gana, 42 % e finalmente África do Sul com 90 %.

sido tão baixa que o aumento do número de anos não tem produzido efeitos ao nível da criação de capital humano.

Sobre o ambiente institucional/ governação defende que este pode ter um impacto negativo no aproveitamento do capital humano acumulado, ao orientar os trabalhadores qualificados para atividades que são individualmente bem remuneradas mas socialmente pouco produtivas. Ou seja, apesar de poder haver lugar ao ganho privado individual, este impacto não se faz sentir ao nível do crescimento económico do país (Pritchett, 2000). Pritchett (2000) refere que este foi o caso de muitos países em desenvolvimento, onde o setor público foi o principal empregador nos anos 60 e 70, tendo desviado a mão-de obra-mais qualificada de atividades produtivas, para atividades não produtivas, (assumindo aqui o Estado como agente não económico).

Defende também que, quando a oferta do número de pessoas qualificadas aumenta, há lugar para uma diminuição do retorno marginal do investimento em educação e que isto acontece quando a procura por força de trabalho qualificado é inferior à oferta (Pritchett, 2000). Neste caso o retorno (ou o ganho) é menor porque há um aumento da oferta de trabalho qualificado que não é absorvida pelo mercado de trabalho. Rosenweig (1996) por exemplo, mostra que, enquanto a escolaridade foi compensada nas áreas onde a *revolução verde* teve lugar na Índia, o mesmo não se verificou nas áreas onde não foram introduzidas novas tecnologias relacionadas com a revolução verde, que exigiriam o uso mais produtivo de mão-de-obra ou a aquisição de novos conhecimentos.

Birdsall, Ross & Sabot (1995) colocam em evidência que, no caso dos países do leste Asiático, o impacto positivo na educação ficou a dever-se por um lado, à qualidade do sistema educativo orientado para as necessidades do mercado de trabalho e por outro, precisamente à promoção de uma economia baseada num mercado de trabalho capaz de absorver a mão-de-obra qualificada. Ou seja, que seria tão importante promover-se sistema educativo adaptado às necessidades do mercado de trabalho, quanto promover-se o próprio mercado de trabalho para que fosse capaz de absorver os ganhos em produtividade gerados pelo investimento em educação.

Porém, os sucessivos programas de ajustamento estrutural que foram implementados na África subsariana durante os anos 80, e que implicaram o afastamento do Estado da economia, deixaram a dinamização do mercado de trabalho mais dependente do investimento privado.

O paradigma do novo institucionalismo veio a entender o Estado como regulador da economia a quem cabe criar um ambiente favorável ao investimento privado e preferencialmente investimento direto estrangeiro, que absorva a mão-de-obra qualificada. Na ausência ou na presença de um volume diminuto de investimento direto estrangeiro em África (exceção para os países produtores de petróleo) em particular o tipo de investimento baseado em trabalho intensivo, a dinamização do mercado de trabalho tem ficado não raras vezes refém do conceito “promoção da criação do próprio emprego”.

A evidência mostra no entanto que este paradigma não tem funcionado o que explica a multiplicação das pequenas e microempresas criadas pelos próprios, em particular no setor informal e como último recurso, já que os retornos são menores do que no caso dos assalariados (Al-Samarrai e Bennel, 2006).

2. *Private rate of return* (evidência micro-económica)

O *private rate of return*⁴ pode ser definido como a comparação entre os ganhos para o indivíduo ao longo da vida decorrentes da conclusão de determinado nível de ensino, descontados os investimentos realizados (Tylak, 2007). Este retorno refere-se por isso à diferença entre o custo-opportunidade assumido pela família pela frequência à escola do indivíduo, mais os custos decorrentes desta frequência e os ganhos gerados pela sua frequência depois de descontados os impostos (Schultz, 1988). As formas mais amplamente utilizadas pela investigação para fazer esta medição têm passado pela estimativa de funções de rendimentos a partir de amostras de trabalhadores assalariados ou através de funções de produção, sendo que a maior parte da investigação tem feito mais uso da primeira forma (Appleton, 2000).

Estudos iniciais (Psacharopoulos, 1973) e que foram sendo regularmente revistos (1994, 2002) mostravam que os ganhos individuais eram superiores às despesas de investimento, ou seja o investimento em educação compensava. Psacharopoulos (1994) estimava que os retornos no ensino primário eram superiores aos do ensino secundário nos países em desenvolvimento; que a taxa deste retorno ia sendo menor quando mais anos de escolaridade se tivessem concluído; que este retorno era tanto maior quanto menor fosse o PIB *per capita*; que o retorno era mais elevado para as mulheres do que para os homens; e que os retornos eram mais elevados no setor privado do que no setor público.

Estas assunções têm vindo a ser alvo de amplo debate e refutação. Estudos mais recentes por exemplo, mostram que, com o aumento generalizado do ensino primário, os retornos a este nível de ensino vão diminuindo, ao mesmo tempo que, enquanto bem ainda escasso, os retornos ao ensino secundário vão aumentando (Bennell, 1996; Keswell e Poswell, 2002). Isto tende a acontecer porque o mercado de trabalho vai tendo cada vez mais oferta de capital humano com qualificações ao nível do ensino primário o que tende a reduzir o valor do trabalho. Daqui decorreria, nas condições atuais, o apelo ao investimento no ensino secundário em países da África subsariana. Um relatório do Banco Mundial mostra por exemplo que um assalariado com o ensino primário completo na Tanzânia ganha 75 % mais do que um trabalhador assalariado sem estudos e 163 % mais se completado o ensino secundário (Verspoor, 2008). Em Moçambique, outro relatório do Banco Mundial defende que para os trabalhadores do sexo masculino a trabalharem fora da agricultura, o retorno ao ensino primário varia entre 14 % e 24 %, enquanto para o ensino secundário entre 23 % e 40 %. Os mesmos



Guiné-Bissau. Bissau. Joana Oliveira, 2010.

4 De forma simplificada, o *private rate of return* diz respeito ao retorno (aos ganhos) para o indivíduo decorrentes do investimento realizados por si ou pela sua família na sua educação.

dados mostram que para os trabalhadores rurais e para as trabalhadoras os retornos são ligeiramente menores, embora o padrão se mantenha.

Nem todos os estudos porém são tão otimistas. Um considerável número de autores vem mostrar as fragilidades metodológicas das assunções avançadas por Psacharopoulos e mesmo a assunção sem reservas de que o ensino secundário apresenta, sem condições, um retorno privado que compensa o investimento feito em educação. Assunções estas que foram tantas vezes aceites sem reservas, inspirando outros autores da economia da educação, doadores e governos, em particular nos países em desenvolvimento (Bennel, 1996; Schultz, 1988).

Bennel (1996) no seu influente trabalho identifica dois tipos de problemas com os sucessivos trabalhos de Psacharopoulos (1973; 1994; 2002): por um lado problemas relacionados com a representatividade dos estudos, com os dados e com as metodologias, e por outro, problemas relacionados com o nível dos processos que geraram as taxas de retorno ao investimento em educação e o valor agregado destes retornos ao nível do país.

Como continua Bennell (1996) no artigo apresentado por Psacharopoulos (1994), o autor fundamenta as suas conclusões para a África Subsaariana, com base em 17 estudos, um por país, significando que extrapola as suas conclusões para a totalidade da África subsariana com base em estudos que representam apenas metade da população do subcontinente. Mesmo estes estudos apresentam sérios problemas. Apenas oito se baseiam em dados adquiridos a partir de questionários para auferir de rendimentos gerados por nível de educação, estando os restantes entregues às estimativas dos autores. Dos oito estudos que estão disponíveis para escrutínio, os problemas com os dados são tantos, que dificilmente ofereceriam um ponto de partida fiável. Os próprios autores dos estudos fazem um alerta, sugerindo que os seus dados sejam assumidos apenas como indicativos. A maior parte dos dados apresentados têm como referência os rendimentos auferidos pelos trabalhadores assalariados da economia formal, que na generalidade auferem melhores salários do que os da economia informal, ao contrário do que afirma Psacharopoulos (1994). Mais, o número de trabalhadores na economia formal representa uma cada vez menor percentagem da população ativa e ignora o imenso setor informal onde a maior parte dos trabalhadores da África subsariana desenvolvem as suas estratégias de sobrevivência (Bennell, 1996). Estes problemas identificados para os sucessivos trabalhos de Psacharopoulos, são extensíveis a outros trabalhos neles baseados (Bennell, 1996), ou a outros cujas características de produção se assemelhem, como é o caso dos relatórios do Banco Mundial que deram origem às taxas de retorno estimadas para Moçambique e Tanzânia, logo no início da secção.

Não obstante as limitações dos estudos mais otimistas, existem razões para acreditar que há ganhos individuais decorrentes dos investimentos em educação, desde que observado um conjunto de condições.

Como mostra Appleton (2000) há uma larga evidência proporcionada por uma quantidade considerável de estudos microeconómicos que suportam a ideia de que há ganhos decorrentes dos investimentos em educação, no caso da África subsariana. Dos 28 estudos produzidos sobre esta matéria desde 1980 e revistos por si, resulta uma média minceriana de 5 % para o ensino primário, 14 % para o ensino secundário e 37 % para o ensino superior.

Para Appleton (2000) estes ganhos no entanto, variam com o perfil do mercado de trabalho, de país para país e no tempo. Esta análise ajudaria a explicar os mais baixos retornos privados ao investimento encontrados por Uwaifo (2005) na Nigéria, similares aliás aos encontrados por Glewwe (1991), no Ghana já que em ambos os países o abrandamento da economia terá tido repercussões na falta de dinamismo do mercado de trabalho (Verpoor, 2008). Observaram-se assim os maiores ganhos individuais decorrentes do investimento em educação no Quênia durante os anos 80, em resultado do dinamismo do mercado de trabalho.

Um estudo conduzido por Al-Samarrai & Bennell (2006) junto de quatro países da África subsariana: Malawi, Tanzânia, Uganda e Zimbabué, permite perceber as trajetórias de vida de jovens finalistas do ensino secundário. O estudo centrou-se na aplicação de um inquérito por questionário junto de 1000 jovens finalistas do ensino secundário e superior que tinham concluído os seus estudos há mais de vinte anos, 1990 e 1995.

Constatou-se por exemplo que a maior parte dos jovens com o ensino secundário completo, encontrava-se ativamente ocupada, exceção feita para o Zimbabué, onde aproximadamente um quarto destes jovens se encontrava desempregado.

No entanto, constatou-se também que as oportunidades de emprego como assalariados, no setor formal (onde os rendimentos são mais elevados) estavam a diminuir, levando a que muitos jovens tivessem criado o seu próprio emprego.

Apenas cerca de metade indicava estar a trabalhar como assalariado (valor que no caso do Malawi atingia os 70 %), ou seja os restantes 50 % que não desejavam prosseguir estudos e não encontraram trabalho na economia formal, viram-se obrigados a participar na economia informal, e mais precisamente através da criação do seu próprio emprego.

Nos casos em que se assistiu à criação de emprego, observou-se o aparecimento de microempresas, com apenas um trabalhador (o jovem finalista) ou empregando um número bastante reduzido de pessoas. São microempresas com poucas exigências ao nível das competências, com fraco potencial económico e acima de tudo constituída pelos alunos que tiveram os piores desempenhos e mais dificuldade em conseguir emprego como assalariados (Bennell, 2006).

De facto a evidência vem mostrando laços estreitos entre a economia informal e pobreza (Carr e Chen, 2002). A média de rendimentos na economia informal é inferior à economia formal. Na economia informal não existem salários mínimos, benefícios sociais, e o emprego é altamente precarizado (Carr e Chen, 2002). A economia informal, no entanto não sendo um todo homogéneo pode esconder enormes desigualdades e os efeitos não são iguais para todos os grupos. Para os empregadores por exemplo, a economia informal não representa um problema como representa para os trabalhadores por conta própria ou para os empregados. (Carr e Chen, 2002).

O caso do setor dos transportes informais na Tanzânia é ilustrativo. Este setor parece estar dividido entre uma pequena percentagem de proprietários dos carros e uma larga proporção de trabalhadores que alugam os táxis, por uma taxa diária não negociável (uma vez que estes trabalhadores não têm poder negocial). No final de cada dia, estes trabalhadores acabam por receber uma pequena parcela dos rendimentos, depois de descontados os custos de operação da viatura. Significa que, enquanto os proprietários têm o seu rendimento garantido no final de cada dia, os trabalhadores

não têm. Para além disso, os trabalhadores trabalham uma média diária de 15 horas, 6,5 dias por semana (Rizzo, 2014).

Também Lourenço-Lindell (2001) expõe as fragilidades do mercado de trabalho da economia informal, ajudando assim a compreender porque motivo a criação do próprio emprego é muitas vezes encarada como uma solução de último recurso.

A partir de um estudo realizado no bairro urbano de Bandim, na Guiné-Bissau Lourenço-Lindell (2001) mostra que a maior parte dos rendimentos familiares, sob a forma de dinheiro, são gerados pelo pequeno comércio, dominado pelas mulheres. Este pequeno comércio é no essencial constituído pelo comércio de bens alimentares, em particular bebidas, mas também carvão. Estas mulheres normalmente trabalham no seu negócio sozinhas e os rendimentos são baixos (Lourenço-Lindell, 2001). O seu trabalho coloca em evidência a crescente vulnerabilidade destas mulheres com a também crescente *informalização* da economia. O aumento da competição, as relações de poder com as autoridades locais, as relações de poder com os fornecedores de produtos e a ausência de qualquer tipo de regulamentação que proteja os seus direitos deixa estas mulheres em contínuo estado de frágil equilíbrio. Basta que num dia a procura seja mais frouxa, ou que um membro do agregado familiar adoça para levar à perda do seu capital circulante líquido (Lourenço-Lindell, 2001).

Embora no caso do primeiro o artigo não houvesse referência à escolarização dos trabalhadores dos transportes, e no caso do estudo da Guiné-Bissau a maior parte das trabalhadoras inquiridas 37% nunca tivesse frequentado a escola, os exemplos espelham bem as dificuldades encontradas na economia informal.



Guiné-Bissau. Catió. Sara Poças, 2008.

O emagrecimento da economia formal e a expansão da economia informal parece ser assim uma importante condicionante à emergência de mais elevadas taxas de retorno privado à educação, exatamente o que contrário do advogado por Psacharopoulos (1994). Na origem deste problema parece estar o fraco dinamismo e/ou as características do mercado de trabalho.

Como escrevem Birdsall, Ross & Sabot (1995) a procura por mão-de-obra qualificada parece ter estado ausente de

muitos estudos sobre o retorno privado ao investimento em educação. No entanto, para estes três autores os retornos ao investimento serão tanto maiores quanto maior for a procura do mercado de trabalho por estes trabalhadores, como foi o caso dos países do sudeste asiático durante os anos 90, onde a expansão do acesso à educação foi complementada por uma maior procura por trabalhadores qualificados.

Para Oberta (2003) a educação não tem gerado os ganhos esperados nas Filipinas, por causa do fraco crescimento e das características do mercado de trabalho, em que os trabalhadores rurais parecem deslocar-se para atividades relacionadas com os serviços e não com setores mais produtivos como a indústria.

Para além das condições do mercado de trabalho, Al-Samarrai & Bennell (2006) evidenciam problemas com a qualidade da educação. Muitos dos correspondentes

mostraram por exemplo que consideravam as matérias pouco relevantes, pouco práticas e vocacionalmente pouco orientadas, evidenciando a necessidade da aquisição de competências de gestão e de tecnologias da informação (Al-Samarrai e Bennell, 2006) capazes de responder às necessidades do mercado de trabalho (Verspoor, 2008) ou de contribuir para uma ideia específica de mercado de trabalho que se considere essencial para a promoção da economia.

Esta crítica, parece ser estendida ao próprio ensino técnico profissional tal como tem vindo a ser apoiado na África subsaariana, discutindo-se a sua relevância económica e social, e a capacidade para promover a criação e desenvolvimento de competências (Johanson e Adams, 2004), o que limita o seu impacto ao nível da criação de emprego.

3. Qual o contributo do investimento em educação na redução da pobreza?

Um conjunto de autores põe em evidência o contributo do ensino como fornecedor de profissionais para setores chave na redução da pobreza como sejam a saúde, educação, água e saneamento e tecnologias (Al-Samarrai e Bennell, 2006).

Adicionalmente, a educação tem contribuído para tirar as pessoas da pobreza. No Níger, por exemplo, os dados mostram que ao completar nove anos de ensino secundário, se reduz a probabilidade de se ser pobre em 20 % (Verspoor, 2008). Embora esta relação não seja evidente em todos os contextos (Verspoor, 2008) ela tem estado na génese de muitos programas de educação de adultos. Na verdade, o sistema formal de ensino em contextos em desenvolvimento parece ir deixando de fora muita gente que por razões várias⁵ não concluiu o ensino básico, ou não teve oportunidades de prosseguir estudos ao nível do ensino secundário. E são muitas vezes os adultos que foram deixados para trás, pelo sistema educativo, que se encontram entre os mais pobres. Nestes casos, a educação surge manifestamente como um instrumento e um meio para “ganhar a vida” (*livelihoods approach*) do indivíduo (Oxenham, Diallo, Ruhweza, Petkova-Mwangi e Sall, 2002), aparecendo como um canal de transmissão de conhecimentos e competências capazes de contribuir para melhorar o contexto de vida socioeconómico do indivíduo.

Birdsall & Sabot (1995) mostram também, no seu estudo sobre os ganhos da educação, que no caso do sudeste asiático, o círculo virtuoso entre a expansão do acesso ao ensino, um mercado de trabalho capaz de absorver crescentemente a mão-de-obra qualificada e os maiores investimentos posteriores em educação, proporcionaram uma diminuição da desigualdade, na medida em que por esta via se proporcionou um aumento dos rendimentos a uma larga fatia da população.

Outra forma de retorno ao investimento em educação, diz respeito ao retorno social ao investimento. Este retorno acrescenta ao retorno privado ao investimento, os subsídios públicos e privados que o estudante e a sua família não suportam, e os impostos e externalidades sociais positivas que não são capturadas pela família e pelo indivíduo (Schultz, 1988).

5 Entre várias dessas razões, encontramos os programas de ajustamento estrutural que exigiram a redução do financiamento público em setores como a educação. A junta a este argumento, o fraco desenvolvimento da capacidade económica, ou o peso da dívida pública acabariam por ter um impacto quer ao nível da capacidade do Estado para intervir, quer ao nível do empobrecimento das famílias (UNESCO, 2000).

De facto, os estudos vêm mostrando também, que a educação promove um conjunto de impactos ao nível social. Sob determinadas condições, a escola pode ser uma incubadora de competências sociais e cívicas que se traduzem em mais participação cívica, em mais coesão social, em mais tolerância para com o outro, e cooperação (Heyneman, 1998).

Os ganhos fazem-se sentir ainda ao nível da saúde materna e infantil, saúde sexual e reprodutiva. A taxa de fertilidade parece ser inversa à educação das mulheres (Schultz, 2001). Num estudo conduzido por Subbarao & Raney (1993) tendo por base um conjunto de dados de 72 países, representando 95 % dos países em desenvolvimento, é colocado em evidência que o ensino secundário, planeamento familiar e programas de saúde têm um impacto positivo na fertilidade e mortalidade.

Adicionalmente, a infeção por VIH parece ser menor nos jovens que frequentam a escola, do que nos jovens que estão fora do sistema de ensino (Verspoor, 2008). O Uganda, que foi em tempos um dos países da África subsaariana com uma das mais elevadas taxas de prevalência do VIH/SIDA, reduziu a prevalência de 14 % no início dos anos 90, para 4,1 % em 2003. Por trás desta redução drástica parece ter estado a educação, já que num estudo realizado em 15 comunidades no Distrito de Masaka, colocou em evidência que o impacto das campanhas de prevenção foi maior entre a população com mais anos de escolaridade primária (Bakilana, Bundy, Brown e Fredriksen, 2005).

Por fim, a experiência mostra que o investimento na educação de mulheres se traduz em ganhos no que à educação dos filhos diz respeito. Quando comparados mulheres e homens com o mesmo nível de instrução o que se verifica é que os filhos com mães educadas tendem a frequentar mais a escola, do que os filhos com pais educados (Schultz, 2001). A mesma coisa é válida para a saúde materna infantil (Verspoor, 2008).

Lições para o futuro

Pelo que foi discutido, fica evidente que a educação pode ter um impacto positivo no desenvolvimento, potencializando os ganhos económicos, a nível macro e micro na redução da pobreza e também ao nível de um conjunto de ganhos sociais. Embora não possa ser vista como uma “varinha de condão” a educação é ainda assim uma extraordinária portadora de ganhos para o desenvolvimento dos países.

No entanto, estes ganhos parecem depender essencialmente de algumas variáveis, por um lado da estrutura do mercado de trabalho, por outro da qualidade e do acesso ao do ensino.

A promoção do mercado de trabalho é uma variável que depende do modelo económico a adoptar pelos países e que suscita um debate sobre o modelo económico vigente em muitos dos países da África subsaariana que ficando demasiado reféns do investimento direto estrangeiro, pode conduzir ao subaproveitado do aumento de mão-de-obra e dos investimentos realizados.

Em relação ao sistema educativo propriamente dito, a implicação é que o aumento de capital humano é realizável através de uma aposta na qualidade do ensino e através da promoção oportunidades de acesso ao ensino, mais do que pelo número de anos de escolaridade ou taxas de matrícula (Verspoor, 2008).

Estes resultados aportam implicações ao nível do modelo económico a adoptar pelos países e das políticas públicas para a educação e que são tanto mais relevantes quanto a atual crise internacional dita um uso eficaz e eficiente dos recursos, quer para os Estados, quer para as famílias.

Por outro lado, estes resultados abrem novas portas de investigação. Não se conhecendo estudos deste género relativamente aos impactos da educação no desenvolvimento dos países africanos de língua portuguesa (à exceção de Moçambique), é aqui lançado o desafio no sentido de se auferir o impacto dos investimentos em educação.

Referências bibliográficas

- Al-Samarrai, S., Bennell, P. (2006), *Where has all the education gone in Sub-Saharan Africa? Employment and other outcomes among secondary school and university leavers*. Brighton: Institute of Development Studies.
- Appleton, S. (2000), Education and Health at the Household Level in Sub-Saharan Africa. *Explaining African Economic Growth Performance Conference Series*. (CDI Working Paper N.º 33).
- Bakilana, A., Donald, B., Brown, J., Fredriksen, B., (2005), Accelerating the education sector response to HIV/AIDS in Africa: A review of World Bank Assistance. World Bank Global HIV/AIDS Program Discussion, World Bank (Paper).
- Barreto, M. (2012), *Reformas recentes no sistema educativo da Guiné-Bissau: compromisso entre a identidade e a dependência*. Atas do colóquio internacional Cabo Verde e Guiné-Bissau: Percursos do saber e da ciência. Lisboa: Instituto de Investigação Científica e Tropical e Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Barro, R. (1991), Economic growth in a cross-section of countries. *Quarterly Journal of Economics*, 106(2), pp. 407-443.
- _____ (1998), *Human Capital and growth in cross-country regressions*. Massachusetts: Harvard University.
- Benhabib, J., Spiegel, M. (1994), The role of human capital in economic development: evidence from aggregate cross-country data. *Journal of Monetary Economics*, 34(2), pp. 143-173.
- Bennell, P. (1996), Rates of Return to education. Does the Conventional pattern prevail in sub-Saharan Africa? *World Development*, 24(1), pp. 183-199.
- Birdsall, N., Ross, D., Sabot, R. (1995), Inequality and growth reconsidered: lessons from East Asia. *World Development*, 30(7).
- Birdsall, N., Londoño, J. (1997), Asset Inequality does matter: lesson from Latin America, Inter American Development Bank, March (working paper).
- Carr, C. (2002), Globalization and the Informal Economy: How Global Trade and Investment Impact on the Working Poor. Employment Sector International Labour Office Geneva. (Working Paper on the Informal Economy).
- de la Fuente, A. (2004), Educación y crecimiento: un panorama. *Revista Asturiana de Economía*, 31.

- Gichamo, T (2012), Determinants of Foreign Direct Investment Inflows to Sub-Saharan Africa: a panel data analysis Södertörns University, Department of Economics. Tese de mestrado.
- Glewwe, P. (1991), Schooling, Skills and the Returns to Government Investment in Education: An Exploration Using Data from Ghana. (LSMS Working paper N.º 76).
- Glewwe, P., Maiga, E., Zheng, H. (2007), The contribution of education to economic growth in Sub-Saharan Africa: A review of the evidence. Department of Applied Economics. University of Minnesota.
- Guitart, S. (s.d.), El impacto del capital humano en el crecimiento económico de América Latina. Facultad de Economía de la Universidad de La Habana. Tese de doutoramento.
- Hamilton, J., Monteagudo, J. (1998), The augmented Sollow model and the productivity slowdown. *Journal of Monetary Economics*, 42, pp. 495-509.
- Heyneman, S. (1998), From the Party/ State to multiethnic democracy: education and social cohesion in Europe and Central Asia. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(2), pp. 173-191.
- Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento [IPAD] (2011), *Estratégia da Cooperação Portuguesa para a Educação*. Lisboa: IPAD.
- Johanson, R., Adams, A. (2004), *Skills development in sub-saharan Africa*. DC: World Bank.
- Jones, B. F. (2011), The Human Capital Stock: A generalized approach, National Bureau of Economic Research (NBER Working Papers 17487).
- Keswell, M., Poswell, L. (2002), How important is education for getting ahead in South Africa?. *Centre for Social Science Research (CSSR Working Paper N.º 22)*.
- Krueger, A., Lindahl, M. (2001), Education for growth: why and for whom? *Journal of Economic Literature*, 39(4), pp. 1101-1136.
- Levine, R., Renelt (1992), Sensitivity analysis of cross country growth regressions. *American Economic Review*, 82(4), pp. 942-963.
- Lourenço-Lindell, I. (2002), *Walking the tight rope: informal livelihoods and social networks in a West African city*. Stockholm Studies in Human Geography 9. Stockholm: Almqvist & Wiksell Intern.
- Mankiw, N. Gregory, Romer, D., Weil, D. (1992), A Contribution to the Empirics of Economic Growth. *Quarterly Journal of Economics*, 107(2), pp. 407-437.
- Ministério da Educação e do Desporto (2013), *Principais Indicadores da Educação 2012/2013*. Praia: Ministério da Educação e do Desporto.
- Ministry of National Education, Culture, Science, Youth and Sports [MNECSYS] (2010), *Three-year Plan for the Development of Education: 2011-2013*. Bissau: MNECSYS.
- Oxenham, J., Diallo, A., Ruhewza, A., Petkova-Mwangi, A., Sall, O. (2002), Skills and Literacy Training for better livelihoods. A review of Approaches and Experiences. *Adult Education and Development*, 58, pp. 8-44.

- Pritchett, L. (2000), Where has all the education gone? *World Bank Economic Review*, 15 (3), pp. 367-391.
- Psacharopoulos, G. (1973), *Returns to Education: An international comparison*. San Francisco: Elsevier.
- Psacharopoulos, G. (1994), Returns to investment in education: a global update. *World Development*. Vol. 22, N.º 9, pp. 1325-1343
- Psacharopoulos, G., Patrinos, H. (2002), Returns to investment in education: a further update Policy, World Bank (Research Working Paper N.º 2881).
- Rizzo, M. (2013), Informalisation and the End of Trade Unionism as we knew it? Dissenting Remarks from a Tanzanian Case Study. *Review of African Political Economy*, Vol. 40, N.º 136. pp. 290-308.
- Rosenzweig, M. (1999), Schooling, Economic growth and aggregate data. In Garon Saxonhouse e T. N. Srinivasan (ed.) *Development Duality and the International Economic Regime. Essays in honor of Gustav Ranis. Studies in International Economics*. Ann Arbor: University of Pennsylvania, pp. 107-129.
- Rubenstein, J. P. (1967), The effect of television violence on small children. In B.F. Kane (ed.), *Television and juvenile psychological development*. New York: American Psychological Society, pp. 112-134.
- Schultz, P. (1988), Education investments and returns. In H. Chenery and T.N. Srinivasan (Ed.), *Handbook of Development Economics, Volume I*. Amsterdam: North-Holland.
- _____ (2001), Why governments should invest more to educate girls, Yale, 12 Setembro (paper).
- Subbarao, R. (1993), Social Gains from Female Education: a Cross-National Study, World Bank (World Bank Discussion Paper 194).
- Temple, J. (1998), Robustness tests of the augmented Solow model. *Journal of Applied Econometrics*, 13(4), pp. 361-375.
- Tylak, J. (2007), Rate Of Return To Education: Best Practice?. *Best Practice in Education and Training: Hype or Hope?*, pp. 83-86.
- UNESCO (2000), *Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2008), *Education for all by 2015. Will we make it? Regional overview in sub-Saharan Africa*.
- UNESCO (2011), *Financing Education in sub-Saharan Africa – Meeting the Challenges of Expansion, Equity and Quality*. Montreal: UNESCO.
- Verspoor, A. (2008), *At the crossroads. Choices for Secondary Education in Sub-Saharan Africa*. African Human Development Series. Washington DC: The World Bank.



Educação, participação e desenvolvimento rural: o caso da Guiné-Bissau*

Alexandre Furtado**

p. 27-37

1. Introdução

A Fundação Educação e Desenvolvimento, criada em Fevereiro de 2002 na sequência de uma profunda reflexão sobre a situação do país, principalmente nas comunidades rurais, definiu e fixou nos seus estatutos, como sua finalidade, apoiar o desenvolvimento comunitário através da realização e patrocínio de acções de carácter socioeducativo, científico, produtivo e cultural, colocando no centro das suas acções esforços para colaborar com as comunidades e outros parceiros na educação das comunidades rurais.

2. Áreas prioritárias de intervenção

A Fundação tem centrado as suas acções nas seguintes áreas que considera prioritárias:

- a) Reforço das capacidades e competências locais, nos domínios de educação, administração, saúde, agricultura, pecuária e outros que possam contribuir para a melhoria das situações das comunidades beneficiárias;
- b) Segurança alimentar e a produção agrícola;
- c) Educação básica e protecção da pequena infância;
- d) Formação de docentes e educadores da infância;
- e) Incremento do ensino técnico e profissional para a formação dos jovens, em especial das zonas rurais, na perspectiva de auto-emprego;
- f) Educação para o exercício da cidadania, para a cultura da paz, para o reforço da democracia e para o desenvolvimento.

A educação para o desenvolvimento foi sempre entendida como uma acção coordenada e contínua que deve abranger uma educação básica ao alcance de todas as pessoas, independentemente do sexo e da idade e contribuir para satisfizer as suas necessidades básicas, mas que compreenda a agricultura, a saúde, as infra-estruturas, o fortalecimento das capacidades dos membros das comunidades para poderem pro-

* O autor escreve de acordo com a antiga ortografia.

** Fundação Educação e Desenvolvimento - Guiné-Bissau.



Guiné-Bissau. Bissora, Rio Mansabandim.
Nadir Faria.

duzir mais e melhor, o incremento de outras iniciativas que possam gerar mais rendimentos para as pessoas em geral e os membros das comunidades, em especial, poderem fazer face às necessidades de subsistência das suas próprias famílias, em especial dos seus filhos, melhorar as suas condições de vida e gerir melhor os seus rendimentos de forma sustentável.

Concordando com alguns especialistas na matéria, achamos que a educação nas áreas rurais deveria contribuir para

o desenvolvimento e bem-estar rural, incluindo a segurança alimentar, a saúde, o emprego, a protecção do meio ambiente e a gestão dos recursos naturais. Seria uma educação ampla para satisfazer eficaz e equitativamente as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos não escolarizados das áreas rurais na perspectiva de reduzir a pobreza (Gasperini & Maguire, 2002).

O desenvolvimento, tal como assinala Adelman (2001), é um processo complexo e multidimensional (acrescentaríamos permanente) que resulta da combinação de vários factores, como o crescimento sustentável, a transformação das estruturas, o progresso tecnológico, a modernização social, política e institucional, o melhoramento global do nível de vida das comunidades. Como tal, exige um enfoque integrado que, para além de facilitar o acesso à educação e a novas tecnologias, mobilize uma gama larga de factores como o acesso ao transporte, à saúde e ao crédito.

Estamos conscientes da complexidade do processo de desenvolvimento e sabemos que ela exige uma visão integrada e implica interdisciplinaridade e trabalho em parceria.

3. As razões das nossas prioridades

As razões que nos levaram a orientar a nossa intervenção nas áreas prioritárias referidas são várias. Para não sermos exaustivos apontaremos algumas.

Da independência celebrada em 1974 a esta parte, constata-se que, de uma forma geral, os problemas sociais, económicos e culturais herdados se foram agravando ao longo dos tempos, com períodos de alguns avanços pouco consistentes, ofuscados pelas frequentes vicissitudes que o país viveu e continua a viver, sobretudo, no plano político-militar.



Guiné-Bissau. Bissora, Rio Mansabandim.
Nadir Faria.

No plano educacional, o sistema educativo tem-se afastado cada vez mais das realidades e necessidades do país, quer por razões de natureza interna, quer por razões externas impostas pelos compromissos assumidos ao nível sub-regional, regional e internacional. Ao

nível interno, a procura ultrapassa de longe a oferta e esta situação está a gerar novas respostas nem sempre condizentes com a qualidade de ensino-aprendizagem precorrida.

A Educação da Infância e o ensino pré-escolar – embora conhecendo alguns avanços sobretudo no sector privado nestes últimos anos – continuam minimizados quanto ao seu papel na protecção e desenvolvimento da criança, na criação das bases para o sucesso escolar das crianças provenientes das mais diversas situações socioeconómicas e socioculturais.

As nossas tabancas¹ continuam cada vez mais pobres e esvaziadas por um intenso êxodo de jovens para as cidades, sobretudo para a capital, em busca de meios de sobrevivência. Porém, nas cidades a situação do emprego para os jovens constitui ainda um grande desafio para o governo. Em 2009 a taxa do emprego rondava os 10,6 % para o grupo etário de 15-24 anos, sendo de 4,6 % para as mulheres (DENARP II: 2011-2015²). Quanto à pobreza, a situação degradou-se entre 2002 e 2010. Segundo os resultados do ILAP³ (2010) 69,3 % dos guineenses são pobres, dos quais 33 % extremamente pobres. Na zona rural concentram-se 84,5 % de pobres. Entre as regiões mais afectadas estão as de Oio e Biombo, onde a Fundação actua.

A insegurança alimentar é visível na maioria das nossas tabancas. Muitas famílias não têm garantida a alimentação em quantidade e qualidade suficientes para satisfazerem as suas necessidades básicas durante todo. As crianças são as vítimas mais vulneráveis neste aspecto.

Embora exista um consenso nacional sobre a importância do sector agrícola e se reconheça o seu papel decisivo no crescimento da economia do país, as políticas adoptadas pouco têm contribuído para o seu incremento. Efectivamente, o país dispõe de um forte potencial agrícola (1.100.000 ha de terra arável, 35 % da superfície total do país). Porém, o total da superfície hoje cultivada é estimado em cerca de 200 000



Guiné-Bissau. Bolanhas Gabu. Nadir Faria.

ha, ou seja, 18 % do potencial agrícola (DENARP II). Contudo, a agricultura continua a ser a actividade económica dominante, contribuindo com mais de 50 % do PIB e mais de 80 % das exportações e emprega 80 % da população activa. É dominada por explorações familiares.

A horticultura é diversificada e contribui para a melhoria da qualidade nutricional das populações. Ela tem um papel relevante no rendimento das famílias nas zonas de grande produção e nas zonas específicas urbanas e peri-urbanas. O clima da Guiné-Bissau permite praticar a horticultura durante todo o ano e o país dispõe de recursos humanos competentes neste domínio, sendo a horticultura praticada fundamentalmente pelas mulheres.

1 Aldeias.

2 Segundo Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza.

3 Inquérito Ligeiro para Avaliação da Pobreza II.

A pecuária representa 17 % do PIB nacional e 32 % do PIB do sector agrícola. O país dispõe de 410 000 cabeças de gado bovino, 240 000 ovinos, 225.000 caprinos, 67 000 suínos, e cerca de 500.000 aves distribuídos uniformemente pelas diferentes zonas. Porém, o consumo anual de carne por habitante é baixo (6 kg) e uma grande parte das necessidades urbanas em carne e derivados do leite é assegurada pelas importações (Carta da Política do Sector Pecuário da Guiné-Bissau: 2010).

Por outro lado, apesar de ser também ponto assente que a mulher guineense desempenha um papel importante no processo de crescimento económico do país, através do desenvolvimento do produção agrícola, pecuária e pesca; do sector informal e do trabalho doméstico, que ela representa cerca de 52 % da população total do país, 54 % da sua população activa e 67 % de toda a mão-de-obra, a contribuição da mulher é invisível por não ser contabilizada no PIB. A mulher guineense continua a ser a franja vulnerável que enfrenta os maiores desafios: permanecem ainda elevadas as taxas de mortalidade materna: 800/100 000 gravidezes (2006-2010), os índices de analfabetismo, principalmente nas zonas rurais, atingem níveis próximos dos 80 % em certas localidades; são baixas as taxas de escolarização das raparigas, sendo a média nacional, em 1999/2000, de 40.27 %; a mulher guineense trabalha mais de 18 horas diárias, inicia as suas actividades em idades cada vez mais tenras, facto que não lhe deixa espaço para outras actividades e são cada vez mais numerosas as famílias chefiadas por mães solteiras. Apesar dos progressos já registados, as mulheres de certas zonas rurais são ainda vítimas de práticas tradicionais nefastas que atentam contra a sua própria vida, sendo uma das mais terríveis a mutilação genital.

Temos a consciência clara de que a educação e a formação não podem isoladamente resolver todos estes problemas. Mas acreditamos que são poderosas alavancas que, complementadas com outros apoios e condições, podem contribuir para acelerar as mudanças económicas, sociais, culturais e políticas que são necessárias para o desenvolvimento do sector rural e do país.

4. Principais acções desenvolvidas e resultados conseguidos

Entre 2003 e 2008, a FED dedicou-se mais ao apoio ao ensino básico e à educação da infância, no sector de Safim e em Bissau. No campo das infra-estruturas reabilitou, construiu e equipou um total de 23 salas de aula, uma residência para professores, dois espaços multifuncionais para apoio às actividades culturais e desportivas das escolas de Djaal e Intingle e para as actividades de iniciativas das respectivas comunidades. Uma realização importante nesse período foi a execução do Projecto “Melhorar a Educação da Infância na Guiné-Bissau (MEI-GB), entre 2003 e 2007 no âmbito de um Protocolo de Cooperação celebrado com a Universidade de Aveiro (UA). As acções desenvolvidas incluíram formações, actividades práticas, elaboração de orientações para a educação da infância. O projecto que envolveu três grupos de supervisão, 14 jardins-de-infância e um total de 36 educadoras, teve bons resultados em termos de mudança de atitudes e comportamento das educadoras face à organização dos Jardins e à educação das crianças.

Outros resultados visíveis do mesmo projecto foram a criação de um Centro de Recursos Educativos para a educação Pré-escolar e Básica num dos maiores Jardins de Bis-

sau. O Centro é apetrechado com importantes suportes bibliográficos e lúdicos adquiridos ao cabo de uma campanha de solidariedade promovida por instituições congêneres de Aveiro e Coimbra, sob a coordenação da Prof. Doutora Gabriela Portugal, do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro e um Mestrado em “Activação do Desenvolvimento Psicológico” no âmbito do Projecto MEI-GB.

Desde 2008 a Fundação vem desenvolvendo acções de apoio aos produtores, em especial mulheres, hortifruticultores e aos criadores de gado em 12 comunidades dos sectores de Safim e Nhacra, através da organização dos mesmos em torno de associações, de formação teórico/prática aos membros das associações em matéria de técnicas modernas de produção agropecuária, de apoio material e técnico às associações e de seguimento sistemático das mesmas nos seus campos de trabalho. Foram organizadas 24 associações de horticultores com um total de 1690 membros, na sua maioria esmagadora mulheres que representavam 95 % dos efectivos.

Para tornar as acções mais estruturadas e aumentar a sua eficácia, a FED dotou-se de um espaço em Nhacra que denominou “Centro de Formação e Produção de Nhacra Teda”, instalado num limitado espaço de 5,5ha. Foi a partir desse centro que a FED executou, em parceria com o IEPALA (Instituto de Estudos Políticos para América Latina e África) e com financiamentos da AECID (Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento) dois importantes projectos nos domínios de agricultura e pecuária, visando, no fundo, contribuir para a segurança alimentar em doze comunidades dos sectores de Safim e Nhacra.

O primeiro projecto, intitulado “**Desenvolvimento do tecido produtivo em Safim através da formação e organização da população e diversificação da produção local**”, foi executado entre 2008-2010. O Projecto tinha como objectivo geral contribuir para melhorar o índice de desenvolvimento humano das comunidades rurais e peri-urbanas do Sector Autónomo de Bissau e das Regiões de Biombo e Oio. Como objectivos específicos, a criação de oportunidades de formação técnico-profissional de qualidade nas áreas agropecuárias e a promoção de conhecimentos práticos aplicáveis na área da produção agropecuária e dirigida aos jovens das comunidades beneficiárias; fortalecer as capacidades locais para se conseguir uma efectiva transferência de conhecimentos horizontal e participativa entre as diferentes instituições de formação e unidades de produção agropecuária do país.



Guiné-Bissau. Carregar arroz. Nadir Faria.



Guiné-Bissau. Centro de Recursos Educativos, Bissau. Nadir Faria.

As linhas de acção eram três: **i)** Mobilizar e organizar as comunidades em torno de diversificação e valorização da produção local; **ii)** Melhorar a formação dos jovens no domínio agropecuário de maior incidência na região; **iii)** Aumentar a capacidade produtiva das comunidades beneficiárias.

O segundo projecto, “**Reforço do Sector Agro-pecuário de Safim e Nhacra em matéria de organização e capacitação das suas comunidades e de acesso ao recurso hídrico**”, foi executado entre

2010-2012. O projecto visava contribuir para a melhoria das condições socioeconómicas dos sectores de Safim e Nhacra, através de fortalecimento das capacidades em diversos aspectos relacionados com o desenvolvimento da actividade agropecuária em doze comunidades, sendo dez de Safim e duas de Nhacra.

As linhas de acção eram cinco: **i)** Consolidar a organização das comunidades em torno de diversificação e valorização das culturas locais; **ii)** Melhorar a capacidade produtiva dos membros das associações no domínio da horticultura e fruticultura; **iii)** Mobilizar e organizar os criadores de gado das comunidades em torno da melhoria da produção animal; **iv)** Melhorar o acesso à gestão de água para fins agropecuários nas comunidades beneficiárias; **v)** Realizar um programa de alfabetização com enfoque nos direitos das mulheres pertencentes às associações hortícolas e de criação de animais.

5. Estratégias utilizadas

As estratégias utilizadas foram fundamentalmente as seguintes:

- a) Visita às comunidades seleccionadas e encontros com os produtores nas comunidades para conhecimento das suas práticas e identificação das suas reais necessidades, visando a melhoria e a diversificação das suas produções;
- b) Organização dos interessados em associações;
- c) Informação e formações práticas nas comunidades e nos terrenos dos associados, sobre vários assuntos relacionados com as suas actividades, abertas a todos os interessados, independentemente das suas idades;
- d) Demonstrações nos terrenos dos beneficiários e nos terrenos do Centro de Formação e Produção de Nhacra sobre técnicas modernas de produção hortícola;
- e) Fornecimento de meios de trabalho (materiais, sementes, plantas e fertilizantes, incluindo alguns poços tradicionais) às associações beneficiárias;
- f) Formação de animadores locais;
- g) Visitas de seguimento e apoios sistemáticos nos terrenos.

6. Resultados conseguidos

Com a execução dos dois projectos foram conseguidos alguns resultados encorajadores:

- Foram organizadas de 24 associações de horticultores que congregaram um total de 1.690 membros, sendo a maioria esmagadora mulheres (95 %);
- Foram realizadas 34 acções de formação sobre vários temas, designadamente, sobre Animação Sociocultural nas Comunidades, Técnicas de Horticultura, Gestão e Contabilidade, Técnicas de comercialização, Comunicação e Liderança, Fruticultura, Raízes e Tubérculos, Associativismo e Cooperativismo, Direitos das mulheres, Gestão de Água, Preparação e conservação de Sementes Hortícolas e Frutícolas, Luta contra Pragas na Horticultura com Utilização de Produtos Biológicos, Manejo e Alimentação de Suínos, Manejo de Instalações para Exploração de Gado Suíno, Sanidade Animal, Agricultura biológica;
- As formações beneficiaram um total de mais de 1300 pessoas incluindo 860 membros provenientes das 24 associações constituídas;
- As variedades hortícolas produzidas pelas mulheres passaram de 4 para 12, com a introdução de 8 novas variedades (repolho, couve, cenoura, cebola, pimenta, beringela, tomate, alface) e os seus rendimentos aumentados;
- Graças a estes dois projectos, mais de 65 % dos beneficiários das acções de formação dominam as técnicas modernas de horticultura e introduzem novas culturas nos seus campos, abandonando certas práticas hortícolas tradicionais que eram autênticas barreiras ao progresso;
- Os conhecimentos sobre a produção animal adquiridos com as formações realizadas estão a fomentar uma maior abertura dos criadores de gado a novas práticas;
- O Centro está a tornar-se uma referência em matéria de formação e passou a ser visitado por um número cada vez maior de horticultores e criadores de animais que solicitam informações e apoios aos seus técnicos.

7. Lições aprendidas

Os intercâmbios, as visitas e as trocas de pontos de vista entre os produtores beneficiários das acções de formação facilitam a identificação dos problemas que a formação e a prática devem resolver e reforçam as aprendizagens.

Os momentos passados na formação desenvolvem e consolidam laços de amizade entre os membros das associações, fomentam visitas e intercâmbios de experiências e contribuem para o reforço de confiança entre os próprios produtores no interior das associações, criando um melhor ambiente de trabalho e colaboração e, também, contribuem para fortalecer a auto-estima dos envolvidos.



Guiné-Bissau. Formação, Nhacra. Nadir Faria.

A formação num contexto de pobreza, de insegurança alimentar e instabilidade familiar exige flexibilidade, pragmatismo e períodos de formação de curta duração.

O envolvimento dos familiares dos beneficiários e de outros elementos das suas comunidades nas actividades de formação e outras, permitem criar um ambiente mais favorável de aprendizagem nas comunidades.

O regime jurídico do uso privativo da terra que hoje é aplicado no país, não garante terras aos que pretendem utilizá-las para actividades de produção. Os problemas põem-se ao nível de contradições que surgem entre a forma como a terra é hoje utilizada pelos ocupantes tradicionais (que parecem ter ganho mais poderes) e a fragilidade das instituições locais que representam o Estado em matéria de transferência do uso privado de terra para entidades particulares para fins agrícolas, agro-pecuários e outros em zonas rurais. Estas contradições têm criado um clima pouco favorável às iniciativas de desenvolvimento das actividades agrícolas nas comunidades.

O sistema de cooperação através de projectos de curta duração (1, 2 anos) não cria espaço suficiente para a consolidação de certos empreendimentos, principalmente nos domínios da educação e da formação.

8. Que mudanças em matéria de educação básica para a zona rural?

Os diferentes tipos de actores que hoje existem nas zonas rurais do país precisam de uma educação e formação contextualizadas, diferentes de outrora e das zonas urbanas. A educação para o desenvolvimento rural requer que a educação e a formação sirvam, antes de mais, para satisfazer as necessidades desses grupos de beneficiários e para garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, dos jovens e adultos não escolarizados, bem como da população pobre da zona rural. A formulação da oferta educativa básica para as áreas rurais, em parceria com as instituições educativas e comunitárias, terá que partir de uma análise destes diferentes tipos de actores, das mudanças sociais, económicas e políticas que se estão a produzir hoje nas comunidades e que devem estar a gerar novas necessidades básicas de aprendizagem tanto ao nível das crianças como dos adultos e jovens, que devem ser mais amplas, mas isso sem perder de vista as necessidades que persistem no tempo

relacionadas com a necessidade de saber ler, escrever e ter conhecimentos básicos de matemática.

A educação básica que hoje existe na Guiné-Bissau e em especial nas zonas rurais deve ser contextualizada, diversificada, descentralizada como, aliás, estabelece a LBSE⁴, Lei n.º 4/2011, de 29 de Março. Está em curso um processo de reforma do sistema educativo que visa entre outros objectivos, uma escolarização primária universal até 2020.



Guiné-Bissau. Gabu. Nadir Faria

⁴ Lei de bases do sistema educativo.

Em matéria de educação básica ao nível rural, não dispomos ainda de um modelo a propor. As nossas intervenções no mundo rural perseguem este objectivo, mas será preciso ainda algum tempo para o conseguirmos. Porém, sentimos que há uma necessidade urgente de se conhecer melhor as áreas rurais do país, as suas especificidades, necessidades, potencialidades e limitações, tendo em conta os custos de oportunidade da educação que constituem um sério obstáculo para as famílias geralmente pobres, que contam com o trabalho e os rendimentos dos seus filhos, para se poder pensar num novo modelo de educação básica que deve ser construído com a contribuição de todos (alunos, pais, encarregados de educação, docentes e outros). E que deve ser repensada a formação e o enquadramento dos professores, sobretudo, para a áreas rurais e definidas estratégias de motivação e incentivos para manter os alunos e interessados em geral no sistema até ao final da sua escolaridade básica. Em termos de currículo ele deverá ser adaptado às necessidades de aprendizagem local, designadamente, em matéria de desenvolvimento rural e de educação alimentar, visando o alcance da segurança alimentar das comunidades.

Aliás, segundo o nosso ponto de vista, esta necessidade de um novo modelo de escolas e de novas políticas para a educação rural já é reivindicada pelas “Escolas Comunitárias”, que registam nas Regiões de Bafatá e Oio, um crescimento exponencial e cujo número de estabelecimentos e de alunos superam as escolas públicas em muitos sectores e onde as actividades agrícolas já constituem uma preocupação das organizações locais que as apoiam.

9. Perspectivas

Mesmo que possa parecer uma escolha difícil, uma via muito longa, a FED prosseguirá as suas acções de educação e formação nas comunidades rurais numa perspectiva multisectorial e integrada porque considera que será a via mais segura para contribuir para a eliminação da pobreza que está fortemente ligada ao analfabetismo e a outros males e para a construção de um país onde a paz e a prosperidade possam prevalecer sobre a pobreza.

A educação, a formação e a investigação são para nós instrumentos poderosos e eficazes na luta contra a pobreza e na promoção do desenvolvimento rural. Sem uma população educada não se pode promover desenvolvimento. Nesta perspectiva, os nossos esforços prosseguirão na procura de parceiros competentes e experientes e no desenvolvimento de novas alianças com especialistas que trabalhem na educação, no desenvolvimento rural e na agricultura para que possamos desenvolver acções sustentáveis junto às comunidades, visando também a exploração e valorização máxima de recursos que muitas vezes têm ao seu alcance.

Continuaremos a desenvolver esforços no sentido de apoiar o desenvolvimento rural visando a redução da pobreza, a valorização do potencial do conhecimento endó-



Guiné-Bissau. Horticultura, Nhacra. Nadir Faria.



Guiné-Bissau. Horticultura, Nhacra. Nadir Faria.

geno, o desenvolvimento de estratégias participativas, o reforço da participação comunitária e o desenvolvimento de outros conhecimentos e competências que possam melhorar as actividades produtivas das comunidades.

É importante que as comunidades rurais possam ter oportunidades e meios para fortalecerem as suas capacidades humanas e institucionais para acederem ao desenvolvimento e implementarem estratégias que a longo prazo promovam as mudanças desejadas.

Sem pretendermos ancorar as nossas intervenções para o desenvolvimento rural numa educação meramente agrícola, as nossas acções nos próximos quatro anos visarão dois domínios prioritários: Agricultura e Pecuária e integrarão várias componentes de acordo com as reais necessidades de cada comunidade e ainda temas transversais visando uma Educação para o exercício da cidadania, para a cultura da paz, para o reforço da democracia e para o desenvolvimento e os Direitos Humanos e os Direitos da Mulher.

Estamos empenhados num processo de criação de uma Escola Agropecuária em Nhacra Teda no decorrer deste ano, onde serão desenvolvidos cursos muito curtos, baseados na interacção entre a teoria e a prática e entre a prática e a teoria (prática-teoria-prática e teoria-prática-teoria) que poderão ser frequentados por todos os interessados, sobretudo pelos que já passaram pelas formações que a FED já realizou nestes dois últimos anos. Os conteúdos serão definidos em função das necessidades dos que trabalham efectivamente nas diferentes actividades geradoras de rendimentos. Os horários serão flexíveis para poderem ser compatíveis com as suas actividades. A nossa meta é chegarmos a formações técnicas e profissionais até o final de 2014.

Ao nível do Centro de Formação e Produção de Nhacra Teda será desenvolvido um programa de investigação-acção visando a busca de melhores soluções para os problemas de produção agropecuária e o desenvolvimento de novas tecnologias e materiais utilizáveis pelos produtores.

À comunidade internacional e aos parceiros de desenvolvimento serão solicitados apoios em cinco grandes domínios que correspondem às prioridades de quase todas as comunidades rurais dos países pobres:

- a) **Factores produtivos agrícolas** (sementes melhoradas, armazéns para conservação de sementes e produtos);
- b) **Investimento em saúde básica** (pelo menos um posto médico nas comunidades com um médico e uma enfermeira para responder às necessidades dos seus membros, especialmente, crianças e mulheres grávidas e que possa também colaborar na educação para a saúde da comunidade);
- c) **Investimentos em educação** (construção de mais escolas; aquisição de meios didácticos; fornecimento de refeições para as crianças que irá contribuir para

- melhorar a saúde dos alunos, a qualidade da educação e a frequência às aulas; expansão da formação profissional na agricultura moderna e noutros domínios);
- d) **Serviços de electricidade, transporte e comunicação** (painéis solares, que permitiriam a existência de luz nas comunidades. As crianças e os adultos poderiam estudar e seria possível transformar e conservar melhor alimentos. Uma carrinha da comunidade permitiria o transporte de factores produtivos agrícolas, produtos para venda nos mercados mais próximos e, em casos de emergência, assegurar a evacuação de doentes graves para os centros hospitalares com maior capacidade de atendimento);
- e) **Água potável e saneamento** (pontos de água potáveis suficientes para consumo e trabalhos agrícolas, o que pouparia às mulheres e crianças incontáveis horas de esforço gastos diariamente em busca de água, por vezes de qualidade duvidosa; latrinas).

Referências bibliográficas

- Adelman, H. S., (2001), *Mental Health in Schools: Guidelines, Models, resources and Policy Considerations*. Los Angeles, CA: Policy Leadership Cadre for Mental Health in Schools.
- Atchoarena, D., Gasperini, L. (2004), *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política*. UNESCO-IIPE.
- Gasperini, L., Maguire, C. (2002), *Targeting the Rural Poor: the Role of Education and Training*. [em linha] FAO SD Dimensions. Disponível na Internet: http://www.fao.org/sd/2002/kno301a_en.htm.
- INE-GB (2011), *Inquérito Ligeiro para Avaliação da Pobreza II*. [em linha] Bissau. Disponível na Internet: <http://www.statguinebissau.com/publicacao/ilap2.pdf>.
- Jeffrey, S. (2006), *O Fim da Pobreza: como consegui-lo na nossa geração*. Casa das Letras.
- Ministério da Economia, do Plano e Integração Regional (2011), *DENARP II (Segundo Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza – 2011-2015)*. Bissau.
- Shaeffer, S. (1997), *Participation for educational change: a synthesis of experience*. UNESCO-IIPE.



Globalização e currículo – um caso de estudo na Guiné-Bissau*

Rui da Silva**

P. 39-57

1. Introdução

Este artigo reflete sobre um caso de estudo na Guiné-Bissau, com o qual se pretende inferir em que medida agendas globalmente estruturadas interferem/ influenciam as decisões curriculares a nível nacional na área da educação nos países em desenvolvimento. Aborda, em especial, o papel da cooperação internacional (multilateral e/ou bilateral – Banco Mundial, Cooperação Portuguesa, UEMOA, UNESCO e UNICEF), tendo como foco um país periférico do sistema mundial, a Guiné-Bissau. Através de um *corpus* documental realiza-se a análise de conteúdo dos seguintes documentos: a Lei de Bases do Sistema Educativo (MENCCJD, 2011a), o documento do Programa da Cooperação Portuguesa¹ (IPAD, 2009), a Carta Política do Sector Educativo (MENCCJD, 2009), o Plano Nacional de Ação da Educação para Todos (Ministério da Educação Nacional, 2003) e a Diretiva n.º 3/2007/CM/UEMOA (UEMOA, 2007). São também utilizadas notas de campo, recolhidas no período de setembro de 2009 a julho de 2011, no decorrer de sete deslocações à Guiné-Bissau, com a duração média de 10 dias cada.

Associado ao currículo, ao desenvolvimento curricular e às decisões educativas estão os diferentes contextos/ níveis de decisão curricular – político-administrativo, de gestão e de realização (Pacheco, 2007). O primeiro resulta de decisões político-administrativas, portanto de nível macro; o segundo resulta das decisões tomadas ao nível da região, escola e comunidade, constituindo o nível meso e o terceiro, considerado de nível micro, corresponde, em grande medida, ao que ocorre no interior das salas de aula. A(s) globalização(ões) influencia(m), essencialmente, o currículo no contexto/ nível de decisão curricular político-administrativo (Anderson-Levitt, 2003, 2008), inserindo-se este caso de estudo, precisamente, neste nível macro de decisões curriculares, uma vez que se analisa, à luz dos referentes curriculares da globalização, o sistema educativo da Guiné-Bissau, onde uma miríade de organizações internacionais

* O presente artigo tem por base o trabalho desenvolvido pelo autor na sua dissertação de mestrado em Ciências da Educação, especialização em Desenvolvimento Curricular na Universidade do Minho sob orientação do Prof. Catedrático José Augusto Pacheco e da Doutora Isabel Carvalho Viana.

** Instituto de Educação da Universidade do Minho e Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto.

1 Ao longo do texto quando fazemos referência à Cooperação Portuguesa, estamos somente a ter em consideração a cooperação bilateral, e não o cofinanciamento das ONG e outras organizações.



Guiné-Bissau. Bissau. Rui da Silva, 2009.

intervêm, devido à sua condição pós-colonial e à classificação como estado frágil, por parte de organizações como o Banco Mundial e a OCDE (Banco Mundial, 2007; OCDE, 2009).

Este artigo assume, portanto, como referencial a perspectiva do pós-colonialismo por este ajudar a “increase our understanding of the relations between globalisation, context and difference” (Crossley & Watson, 2003, p. 66), porque a “globaliza-

tion is consistent with colonization or neocolonization in that it seeks to “universalize” and “internationalize” the Western concepts of knowledge and science, thus continuing the marginalization of non-Western knowledge systems” (Shizha, 2005, p. 72), e por se tratar de um estudo empírico que analisa a Guiné-Bissau, país que esteve sob domínio colonial português e que declarou unilateralmente a independência em 1973 (Chabal, 2002). A Guiné-Bissau é um pequeno estado e um país periférico do sistema mundial e em situação de fragilidade. A fragilidade do contexto guineense circunscreve-se à situação político militar, como é exemplo o golpe militar, ocorrido a 12 de abril de 2012 e, ainda, em fase de resolução pela comunidade internacional. Revela-se também nas características do sistema educativo com, por exemplo, uma taxa líquida de escolarização de 67 %, 13 % das salas de aula de *quirintim*, ausência de livros escolares e, por vezes, um número de dias de aulas limitado, devido às greves por causa dos atrasos no pagamento de salários aos professores (MENCCJD, 2011b). No entanto, o sistema educativo apresenta uma enorme resiliência, uma das características dos sistemas educativos em contexto de emergência/fragilidade/reconstrução pós-conflito, pois as aulas continuam ou recomeçam nas circunstâncias mais difíceis, especialmente com o apoio das comunidades, devido ao valor estratégico e simbólico atribuído à educação (Brannelly, Ndaruhutse, & Rigaud, 2009; INEE, 2010; Kirk, 2007; Nicolai, 2009). Um exemplo desta resiliência, no caso da Guiné-Bissau, é o facto de o conflito de 1998/1999 não ter afetado a dinâmica de crescimento das taxas brutas de escolarização, nos anos que se seguiram (MENCCJD, 2011b; Monteiro, 2005).

2. Globalização, educação e currículo

O conceito de globalização não é novo, embora seja utilizado atualmente com relativa frequência, em especial a partir da segunda metade do século XX, com o final da guerra fria (Cortesão & Stoer, 2002; Little & Green, 2009; Smith, 2003; Thomas, 2005). A globalização é “(...) um fenómeno multifacetado com dimensões económicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo (...)” (Santos, 2002, p. 32). O seu resultado mais evidente é que “(...) all nations of the world are becoming interdependent with one and another” (Thomas, 2005, p. 144), trazendo para o debate o papel dos Estados-nação influenciados pela emergência de organismos transnacionais, nem sempre com uma lógica neoliberal (Charlot, 2007; Dale, 2004, 2009; Pacheco & Pereira, 2007; Santos, 2006).

Apesar da familiaridade com o conceito de globalização, este (...) não é um processo simples, é uma rede complexa de processos. E estes operam de forma contraditória ou em oposição aberta. (...) a globalização não se limita a empurrar para cima, também puxa para baixo, criando novas pressões para a concessão de autonomias locais” (Giddens, 2005). Assim, podemos verificar que se trata de um processo global, multifacetado que influencia, a todos os níveis, o mundo atual (político, económico e cultural), porém não se trata de um fenómeno puramente sob controlo de um punhado de indivíduos, empresas ou Estados, é cada vez mais um processo descentralizado, sentindo-se os seus efeitos em toda a parte, embora em proporções diferentes, tendendo para uma uniformização, independentemente dos contextos nacionais (Giddens, 2005; Little & Green, 2009; Pacheco, 2009). A este respeito, Santos (2002, p. 62) reforça que “não existe estritamente uma entidade única chamada globalização; existem, em vez disso, globalizações; em rigor este termo só deveria ser usado no plural.” Importa salientar esta afirmação, essencialmente a sugestão de utilizar o termo no plural, pois contraria o que é comumente aceite. Todavia, deve-se ter em atenção que as globalizações envolvem conflitos e, por isso vencedores e vencidos. Frequentemente, o discurso sobre globalização é a história dos vencedores contada pelos próprios. Desta forma, não é realista pensar que as hierarquias no sistema mundial serão eliminadas, estando a acontecer precisamente o contrário, uma intensificação das desigualdades e das hierarquias, sendo que “(...) aquilo a que chamamos globalização é sempre a globalização bem sucedida de um determinado localismo” (Santos, 2002, p. 69). A globalização pressupõe sempre localismos, existindo permanentemente “(...) um mundo de localização e um mundo de globalização” (Santos, 2002, p. 69).

Posto isto, o pós-colonialismo adiciona uma perspetiva que poderá reforçar o que foi referido anteriormente, principalmente a perspetiva contra-hegemónica da globalização e a utilização do termo globalizações (R. J. Young, 2003, p. 2). Enfatiza que as pessoas nas periferias são atores ativos e não recetores passivos. O pós-colonialismo “(...) attempts to rewrite the hegemonic accounting of time (history) and the spatial distribution of knowledge (power) that constructs the Third World (...)” (McEwan, 2002, p. 128), dando voz aos mais marginalizados e excluídos, incluindo desta forma outras vozes e outras agendas periféricas de âmbito nacional, que chamam a atenção para a importância do papel de fatores locais e culturais no processo de mudança educativa, ajudando a desconstruir pressupostos enraizados (Crossley et al., 2005; Crossley & Watson, 2003).

Encontra-se bem documentada a influência das organizações internacionais nos sistemas educativos dos diferentes países (e.g. Anderson-Levitt, 2003, 2008; Bhatta, 2011; Pacheco, 2011; Rizvi & Lingard, 2010). As organizações internacionais não promovem unicamente modelos de educação para o desenvolvimento nacional, mas determinam a forma como as reformas educativas são conduzidas, delineando prioridades, o *design* da investigação e sua posterior utilização e implementação nas reformas educativas, na forma como certas iniciativas políticas são selecionadas, providas e avaliadas. Vários estudos empíricos (e.g. Anderson-Levitt, 2003; Bhatta, 2011; Napier, 2003; António Teodoro & Estrela, 2010) confirmam esta influência e a convergência a nível mundial dos sistemas educativos.

Ao longo do tempo, a(s) globalização(ões) têm vindo a influenciar a educação e o currículo a vários níveis, contribuindo para a crescente importância que vem sendo

dada à educação e pela criação de paradoxos e tensões tais como: descentralização vs. estandardização/ padronização; autonomia vs. controlo dos professores; e instrução centrada nos alunos vs. centrada nos conteúdos (Anderson-Levitt, 2003). A mesma autora salienta que “(...) the domain of national school systems is one of the richest areas for exploring questions about globalization” (Anderson-Levitt, 2003, p. 1).

No que concerne à educação, a(s) globalização(ões) (Dale & Robertson, 2004; Santos, 2002) contribuem para a *retylerização*² das práticas curriculares (Pacheco & Pereira, 2007), seguindo os Estados agendas globalmente estruturadas (Dale, 2004), passando as organizações internacionais de âmbito supranacional e transnacional a ter uma maior importância na definição de prioridades, de estratégias e de políticas, reduzindo o papel dos estados nação e a sua capacidade para a tomada de decisões. Os países periféricos e semiperiféricos, essencialmente os países africanos, estão ainda mais suscetíveis às influências transnacionais e supranacionais fundamentalmente, devido à fragilidade dos Estados e à sua condição pós-colonial (Williams, 2009).

Contudo, não está a ocorrer uma homogeneização, apesar de haver regulação em contextos supranacionais, um recuo dos Estados-nação, e a ser dada maior importância à avaliação estandardizada e performativa (Anderson-Levitt, 2003, 2008; Charlot, 2007; Machado, 2008; Pacheco, 2009; Pacheco & Pereira, 2007; Pinar, 2010; Rizvi & Lingard, 2010). Embora haja esta tendência para a aparente uniformização curricular a nível mundial, esta está apenas a verificar-se no contexto/nível de decisão curricular político-administrativo, em detrimento dos níveis de gestão e de realização, pois o que se passa nas salas de aula varia, apesar de variar mais dentro dos próprios países do que entre países. Esta diferença está associada a diferentes filosofias pedagógicas, a recursos pedagógicos e a materiais muito diferenciados e distribuídos de forma desigual e desequilibrada, diferenças entre escolas urbanas e rurais, para além da compensação financeira e formação académica dos professores ser muito diferente, afetando os níveis de decisão curricular de gestão e de realização, mas principalmente o de realização. Assim, podemos afirmar que a diversidade e a hibridiz/crioulização e recrioulização aumentam conforme descemos do nível político-administrativo para o de realização (Anderson-Levitt, 2003, 2008; Napier, 2003).

Dos estudos empíricos consultados (Anderson-Levitt & Diallo, 2003; Balarin, 2008; Bhatta, 2011; Hatch & Honig, 2003; Napier, 2003; Ouyang, 2003; Reed-Danahay, 2003; Robertson et al., 2007; Rosen, 2003; Stambach, 2003; António Teodoro & Estrela, 2010; Vieira, 2005), de uma forma geral, conclui-se que existem *forças* regionais e transnacionais que moldam as reformas dos sistemas educativos dos vários países, havendo um predomínio de projetos das organizações internacionais. Os atores podem ser organizações regionais, transnacionais e, até mesmo, uma organização de caráter confessional. Pode-se verificar que a relação entre globalização, educação e desenvolvimento é complexa, contingente e em mudança, havendo mandatos contraditórios que moldam o terreno das políticas em educação. No caso particular dos estudos localizados na Europa, a palavra de ordem é a europeização dos sistemas educativos, existindo uma grande pressão para o isomorfismo dos sistemas educativos que se devem organizar para colocar a formação ao serviço de uma estratégia económica global. A estratégia

2 Entende-se por esta palavra o regresso a Tyler, aceitando-se que o currículo é um plano, definido pela administração (normativo), embora possa ser gerido pelos professores, desde que essa gestão seja controlada pelo currículo nacional e pela avaliação estandardizada.

utilizada por estas organizações para que os diferentes estados sigam as orientações é o método aberto de coordenação, que tem como *modus operandi* a cooperação voluntariamente aceite.

As orientações imanasadas possuem uma conceção técnica do currículo, logo uma conceção instrumental da educação que leva à sua mercadorização que coloca o foco no direito de escolha; na redução do papel do Estado promovendo a privatização; na promoção de eficiência e eficácia;

na abordagem por competências; numa maior procura, por parte dos pais, deste tipo de ensino; no uso do inglês e no foco em determinadas disciplinas, tais como a matemática, as ciências e as tecnologias da informação e comunicação.

No entanto, quando se analisa as práticas verifica-se que no contexto curricular de realização é onde há maior diversidade e que o conceito de programa pode ser interpretado de forma diferente pelos diferentes atores. Práticas e conflitos locais podem moldar lutas que ultrapassam o local, havendo quase sempre uma hibridação/crioulização das reformas e dos conceitos trazidos pelos modelos transnacionais, bem como, estes chegam e trazem obstáculos difíceis de ultrapassar, remetendo a educação pública para os pobres, havendo bastantes dificuldades em articular projetos que servem os interesses da sociedade e projetos hegemónicos das organizações internacionais, acabando quase sempre por predominar a vertente hegemónica, embora ocorra a sua hibridação/crioulização. As organizações internacionais, quer de índole transnacional e/ ou supranacional, desempenham um papel fundamental nos processos de globalização(ões), sem esquecer que a transnacionalização da educação pode ser considerada como uma globalização de baixo impacto (A. Teodoro, 2003a, 2003b; António Teodoro & Estrela, 2010) principalmente porque “(...) large-scale data-based research projects have an indirect influence on national education policies; and also because of the relationship established between international organizations and the formulation of these policies” (António Teodoro & Estrela, 2010, p. 624).



Guiné-Bissau. Bissau. Rui da Silva, 2009.

3. Referentes da globalização na educação e no currículo

Os referentes da globalização na educação e no currículo apresentados de seguida são baseados em vários autores (Anderson-Levitt, 2003, 2008; Azevedo, 2007; Charlot, 2007; Dale, 2004; Geo-Jaja & Zajda, 2005; Machado, 2008; Meyer, 2000; Morgado & Ferreira, 2004; Pacheco, 2009; Pacheco & Pereira, 2007; Robertson et al., 2007; Smith, 2003; A. Teodoro, 2003a, 2003b; António Teodoro & Estrela, 2010; Zajda, 2009) e constituem um marco importante para este artigo, uma vez que são a componente que permitiu a criação de categorias para a análise de conteúdo realizada, mas também como valor simbólico em si mesmos porque os referentes são a “(...) entidade em nome do qual se torna possível analisar a realidade (Alves, 2004, p. 90), sendo aquilo em relação ao qual é emitido um juízo de valor (Figari, 1996).

Referentes da globalização na educação e no currículo:

- Centralidade do currículo como veículo de conhecimento;
- Currículo valorizado como um recurso económico;
- Cada estado segue uma agenda globalmente estruturada;
- Foco em padrões de eficiência e qualidade;
- Privatização de serviços;
- Tendência para a homogeneização dos sistemas educativos, essencialmente no contexto/nível de decisão curricular político-administrativo;
- Convergência para a existência de um *core* currículo;
- *Retylerização* das práticas curriculares;
- Reforço dos conteúdos e das competências;
- Foco na avaliação performativa e estandardizada (testes de âmbito nacional);
- Discursos políticos a colocar ênfase na descentralização em termos de reforma;
- Foco na individualização, no reforço do local e em noções de identidade, diversidade e projeto;
- Introdução de conceitos-chave, tais como:
 - Qualidade;
 - Prestação de contas;
 - Aprendizagem ao longo da vida;
 - Economia do conhecimento;
 - Competência;
 - Eficiência.
- Ênfase na busca de qualidade e eficiência impulsionadas através de boas práticas;
- Fragmentação do conhecimento escolar, dando mais peso curricular a certas disciplinas, como, por exemplo, à Matemática e às Ciências;
- Balcanização do conhecimento escolar;
- Maior importância dada a temas como educação para a cidadania.

4. Metodologia

Neste estudo empírico, tendo em conta a problemática e a natureza do objeto, optou-se por recorrer à análise documental (de documentos primários, incluindo também notas de campo) sendo uma forma de investigação aplicável a todos os textos políticos e que não exige muitos recursos materiais. Desta forma apresenta-se como um estudo que utiliza medidas não interferentes (Lee, 2003).

Os documentos utilizados, com exceção do Programa da Cooperação Portuguesa, são classificados como textos políticos (Ozga, 2000), caracterizando-se como dados preexistentes, sendo realizada uma utilização textual dos mesmos. Neste caso, são utilizados seis documentos produzidos pelo Governo da Guiné-Bissau (apesar de alguns serem elaborados com o apoio de consultores de organizações internacionais) e dois documentos de organizações internacionais que intervêm neste país.

Foram, também, utilizadas notas de campo descritivas e detalhadas recolhidas no período de setembro de 2009 a julho de 2011, no decorrer de sete deslocações à Guiné-Bissau com a duração média de 10 dias cada.

No universo de documentos disponíveis, foram selecionados os seguintes: a Lei de Bases do Sistema Educativo; o documento do Programa da Cooperação Portuguesa; a Carta Política do Sector Educativo; o Plano Nacional de Ação da Educação para Todos; e a Diretiva n.º 3/2007/CM/UEMOA, sendo cada um deles considerados unidades de contexto da análise de conteúdo (Esteves, 2006).

Partiu-se de uma análise categorial do conteúdo baseada num sistema pré-definido, seguindo desta forma um procedimento fechado, devido às categorias emergirem do quadro teórico, neste caso dos referentes da globalização na educação e no currículo identificados anteriormente (Bardin, 2007; Esteves, 2006).

As categorias e os respetivos referentes foram ajustados no decorrer da análise de conteúdo mediante, o conteúdo dos documentos analisados, o posicionamento após a leitura flutuante dos mesmos e o enquadramento teórico, tendo sido utilizadas sete das dezassete categorias, uma vez que dos documentos não emergiram unidades de registo para todas.

No quadro 001 encontram-se expostas as categorias e os respetivos referentes, sendo a ordem e a numeração atribuída meramente de carácter indicativo, não apresentando uma hierarquia ou grau de importância de uns em relação aos outros.

Quadro 001 – Categorias e referentes

Categorias	Referentes
A – Centralidade do currículo como veículo de conhecimento	A1 – O currículo é evocado como resposta aos problemas sociais e económicos;
	A3 – O currículo é valorizado como um recurso económico;
	A3 – Principal função da educação é a formação de trabalhadores.
B – Privatização de serviços	B1 – Valorização da iniciativa privada;
	B2 – Incentivo ao recurso da iniciativa privada;
	B3 – Direito de escolha;
	B4 – Evocação da educação como um serviço público de gestão privada;
	B5 – Preconiza-se a diminuição da interferência do estado.
C – Tendência para a homogeneização dos sistemas educativos	C1 – Organização do sistema educativo próxima dos países ocidentais (ciclos de ensino, idade escolar, modelo de sala de aula, organização curricular).
D – Discursos políticos a colocar ênfase na descentralização em termos de reforma	D1 – Evocação da necessidade de descentralização;
	D2 – Evocação da necessidade/importância da reforma educativa;
	D3 – Incentivo à utilização de turmas multi-classe e trabalho por turnos.

E – Cada Estado segue uma agenda globalmente estruturada	E1 – Valorização da qualidade;
	E2 – Evocação de termos importados do mundo económico (e.g. competitividade, eficácia, eficiência, performance);
	E3 – Evocação de uma abordagem por competências e reforço dos conteúdos;
	E4 – Evocação da aprendizagem ao longo da vida;
	E5 – Definição das funções atribuídas à educação e aos diferentes atores;
	E6 – Foco na educação obrigatória e na educação das meninas.
F – <i>Retylerização</i> das práticas curriculares e convergência para a existência de um <i>core curriculum</i>	F1 – Evocação da avaliação estandardizada e performativa;
	F2 – Evocação de testes/exames de âmbito nacional para os alunos;
	F3 – O currículo é definido como um plano;
	F4 – O currículo é normativo e definido pela Administração Central;
	F5 – O currículo é definido pelos resultados.
G – Balcanização do conhecimento escolar	G1 – Organização curricular insular (disciplinas) – destaque para disciplinas como a matemática, a língua portuguesa, a língua inglesa, o empreendedorismo e as TIC;
	G2 – Organização curricular conectiva (competências) – destaque para os <i>life skills</i> e a educação para a cidadania.

Para facilitar a evocação dos cinco documentos analisados, a partir deste momento, passam a ser designados pelas seguintes siglas:

- CaPoSE – Carta Política do Sector Educativo;
- DUEMOA – Diretiva n.º 3/2007/CM/UEMOA;
- DLBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo;
- PNAEP – Plano Nacional de Acção da Educação para Todos;
- PCOP – Programa da Cooperação Portuguesa.

5. Análise e discussão dos dados

Da análise de conteúdo dos documentos obteve-se unidades de registo diferenciadas por referente e por categoria, tal com expresso no quadro 002 e 003, podendo-se observar as diferenças de frequência das unidades de registo por referente e categoria e as diferenças de frequência das unidades de registo por categoria em cada documento, respetivamente.

Quadro 002 – Frequência das Unidades de Registo

Categorias	Unidades de Numeração		
	por referente		por categoria
A – Centralidade do currículo como veículo de conhecimento	A1 -	5	14
	A2 -	3	
	A3 -	6	
B – Privatização de serviços	B1 -	10	17
	B2 -	4	
	B3 -	1	
	B4 -	2	
C – Tendência para a homogeneização dos sistemas educativos	C1 -	9	9
D – Discursos políticos a colocar ênfase na descentralização em termos de reforma	D1 -	6	12
	D2 -	4	
	D3 -	2	
E – Cada Estado segue uma agenda globalmente estruturada	E1 -	21	68
	E2 -	24	
	E3 -	3	
	E4 -	3	
	E5 -	1	
	E6 -	16	
F – <i>Retylerização</i> das práticas curriculares e convergência para a existência de um <i>core curriculum</i>	F1 -	5	16
	F2 -	8	
	F3 -	1	
	F4 -	1	
	F5 -	1	
G – Balcanização do conhecimento escolar	G1 -	8	22
	G2 -	14	

Pela análise do quadro 002 pode afirmar-se que a categoria que teve mais unidades de registo foi a E – Cada estado segue uma agenda globalmente estruturada [68 UR]. Sendo os três referentes com maior frequência o E2 – evocação de termos importados do

mundo económico (e.g. competitividade, eficácia, eficiência, performance) [24 UR], o E3 – valorização da qualidade [21 UR] e o E5 –foco na educação obrigatória e na educação das meninas [16 UR]. Possivelmente, a razão para este top três é o foco das organizações internacionais, para os países com a tipologia da Guiné-Bissau, ser alcançar os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio e as Metas da Educação para Todos do Fórum de Dacar que definem como meta para 2015, entre outros aspetos, atingir uma educação básica (1.ª ao 4.ª ano) universal e de qualidade, o combate à desigualdade de género e a linguagem próxima do mundo económico, como está inerente às suas políticas.

Quadro 003 – Frequência das Unidades de Registo por categoria em cada documento

Categorias	Unidades de Numeração				
	PNAEPT	PCOP	DLBSE	DUEMOA	CaPoSE
A – Centralidade do currículo como veículo de conhecimento	5	0	5	1	3
B – Privatização de serviços	3	0	6	0	8
C – Tendência para a homogeneização dos sistemas educativos	0	0	3	4	2
D – Discursos políticos a colocar ênfase na descentralização em termos de reforma	7	0	2	0	3
E – Cada Estado segue uma agenda globalmente estruturada	41	4	7	3	13
F – <i>Retylerização</i> das práticas curriculares e convergência para a existência de um <i>core curriculum</i>	7	0	4	0	5
G – Balcanização do conhecimento escolar	8	11	0	0	3
Total	71	15	27	8	37

Os dados presentes no quadro 003 permitem traçar uma ordem de frequência das unidades de registo por documento, que os organiza da seguinte forma, do maior para o menor:

- 1.ª: PNAEPT – com 71 unidades de registo;
- 2.ª: CaPoSE – com 37 unidades de registo;
- 3.ª: DLBSE – com 27 unidades de registo;
- 4.ª: PCOP – com 15 unidades de registo;
- 5.ª: DUEMOA – com 8 unidades de registo;

No caso dos documentos analisados, destaca-se o PNAEPT com maior frequência de unidades de registo, tendo uma diferença de frequência considerável em relação aos restantes, onde se destaca a categoria E – Cada Estado segue uma agenda globalmente estruturada. Este facto deve-se muito provavelmente com a natureza, funções e origem do documento, pois está associado às metas de Dacar e aos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio com forte cunho do Banco Mundial do UNICEF (King, 2007). O documento com menor frequência de unidades de registo é o DUEMOA, muito provavelmente por se tratar de uma diretiva bastante específica referente ao ensino superior e um documento de pequenas dimensões, quando comparado com os restantes.

Posto isto, pode-se referir que há uma tendência no presente caso de estudo para a homogeneização das políticas curriculares, pelo menos ao nível político administrativo, tal como veiculado por Anderson-Levitt (2008) e Pacheco (2011), colocando a educação ao serviço da formação de trabalhadores assentes na transmissão de competências sociais moldadas por uma organização curricular conectiva onde as competências para a vida e a educação para a cultura da paz, cidadania, direitos humanos têm uma forte presença. Esta abordagem visa a criação de cidadãos que respeitem e perpetuem os valores democráticos e uma cultura de paz baseada nos direitos humanos, ocorrendo desta forma uma instrumentalização da educação.

Aparentemente, as organizações internacionais analisadas não influenciam as políticas da Guiné-Bissau, pois a autoria da maioria dos documentos analisados é do Ministério da Educação. Contudo, há evidências que mostram que esta influência está bem presente, indo ao encontro do referido por vários autores (Burbules & Torres, 2000; Pacheco & Pereira, 2007; António Teodoro & Estrela, 2010; Zajda, 2009), pois estes documentos são elaborados pelo Governo, com apoio de consultores, tendo por base os pareceres, relatórios e outro tipo de condicionalismos (e.g. questões financeiras) destas mesmas organizações internacionais.

Uma outra estratégia, comumente utilizada para a elaboração de documentos políticos nos países em desenvolvimento, é a realização de processos consultivos alargados e participativos. Utilizando esta estratégia, a influência das organizações internacionais fica ainda mais diluída, embora estes processos de participação sejam desiguais e cada participante promova a sua agenda e perspectiva, ocorrendo criouliização e recriouliização das ideias *importadas*. A razão inerente à promoção destes processos consultivos e a autoria, aparentemente exclusiva, dos documentos por parte do Governo é a abordagem adotada pelos países doadores, após a *Declaração de Paris sobre a Eficácia da Ajuda ao Desenvolvimento: Apropriação, Harmonização, Alinhamento, Resultados e Responsabilidade Mútua*, que impele os países recetores de ajuda pública ao desenvolvimento a exercerem a liderança efetiva sobre as suas políticas e estratégias e a assegurarem a coordenação das ações de desenvolvimento,



Guiné-Bissau. Bissau. Rui da Silva, 2009.



Guiné-Bissau. Bissau. Rui da Silva, 2009.

através de processos consultivos amplos (OCDE, 2006). Esta Declaração promove uma abordagem comum dos doadores internacionais, sendo uma tendência importante e evidente na “(...) international aid architecture on enhancing aid effectiveness” (Turrent, 2011, p. 413).

O discurso coloca a educação no centro do combate às assimetrias e desigualdades sociais e regionais, atribuindo-lhe uma função social bastante importante.

No entanto, a pergunta que se impõe é:

será que isto vai, realmente, acontecer na prática, quando se perspectiva o aumento da mercadorização do sistema educativo? E autores como, por exemplo, Rose (2009) e Lincove (2007) referem que, quando os Estados dependem da privatização para expandir o acesso à educação, esta abordagem pode entrar em conflito com a promoção da universalização do acesso, especialmente para as populações pobres. Embora a resposta a esta questão seja complexa, aparentemente, uma possível resposta à questão é que vai aumentar ainda mais as desigualdades e a escola vai cada vez mais ser um lugar de segregação, acabando, na prática, quem tem maior capacidade financeira por continuar a usufruir de melhores condições de acesso e qualidade, não sendo possível, por exemplo, às regiões com menores capacidades financeiras e às escolas isoladas dos meios rurais proporcionarem níveis de qualidade equivalentes às das escolas da capital. Nestas os professores são mais qualificados, têm melhores salários e os alunos têm um currículo feito à sua medida, que certamente, contém mais *conhecimento poderoso* (M. Young, 2010) do que as restantes. Desta forma, poderão reproduzir as práticas sociais e as desigualdades, ficando os mais marginalizados ainda mais marginalizados criando mais clivagens, impedindo desta forma a universalização do acesso à educação, comprometendo o que o Governo define na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 4/2011) sobre o direito à educação e como esta deve promover a “correção das assimetrias locais e o pleno desenvolvimento da personalidade humana, democracia e progresso social” (Lei n.º 4/2011: 2-3). Desta forma, o discurso vai certamente contrastar com a prática.

Como a análise e a interpretação dos dados, de uma maneira geral, assenta em grande medida no plano das intenções e do discurso político, e como a Guiné-Bissau é caracterizada por apresentar uma situação de grande fragilidade, isto significa que muitas das propostas verificadas permanecerão em exclusivo no plano das intenções, parecendo que o que fará a diferença na sua implementação são os conditionalismos, essencialmente os que estão associados a questões financeiras, o grau de influência das organizações presentes nestes processos e as diferenças de poder nos processos consultivos alargados. Assim, apenas se poderá confirmar se se passará do plano das intenções para o da apropriação, tendo por base a implementação e a avaliação da aplicação do exposto nos documentos.

6. Conclusões

No caso da Guiné-Bissau, e da descrição e análise de dados conclui-se que o direito à educação enforma o desenvolvimento dos aspetos pessoais, democráticos e sociais, devendo a educação contribuir para esbater as assimetrias locais e regionais. O desígnio do direito à educação obrigatória e da escolarização das meninas aparece de forma vinculada no PNAEPT.

Impera uma linguagem de reforma, essencialmente no ensino básico (1.º ao 9.º ano), provavelmente, por ser o nível de ensino foco da intervenção das organizações internacionais, e verifica-se também que nestes processos de reforma há a influência de organizações de âmbito internacional de várias tipologias e com mandatos distintos (e.g. agências das Nações Unidas, agências governamentais, organizações religiosas, organizações da sociedade civil). Parece haver uma pressão supranacional para a homogeneização das políticas educativas e da organização do sistema educativo (contexto/ nível de decisão curricular político-administrativo), mais próximo do dos países ocidentais, neste caso a LBSE coloca a organização do sistema muito próxima da de Portugal. A pressão para a homogeneização do sistema educativo é mais visível no ensino superior, através de uma regulação de segundo nível, ou seja, por parte de organizações supranacionais que, neste caso, em particular se trata da UEMOA.

Por outro lado, há evidências que indicam que o currículo está a ganhar centralidade como veículo de conhecimento, pois veicula-se que o sistema educativo deve assegurar a formação orientada para o mundo do trabalho e a qualificação dos jovens, com especialidades de curta e média duração direcionadas para os setores prioritários da economia, preparando os cidadãos para desempenhar profissões de carácter formal, mas também informal e liberal, sendo o Governo incitado a aumentar a verba destinada ao ensino técnico profissional, parecendo haver uma instrumentalização da educação.

Os dados mostram que estão reunidos os pressupostos para a *retylerização* das práticas curriculares, essencialmente do foco nos exames de âmbito nacional e na avaliação estandardizada e performativa, pois o currículo não será normativo. Este facto parece ser consequência do incentivo à iniciativa privada em todos níveis de ensino, diminuindo assim o papel do Estado e incentivando uma regulação mercantil, e uma tendência para a descentralização do sistema educativo, sendo as principais razões apontadas a necessidade de adaptação à realidade do país e a imperativos do desenvolvimento regional. Este indício pressupõe que o sistema educativo será cada vez mais um serviço público gerido por privados,



Guiné-Bissau. Cacheu. Rui da Silva, 2011.

cabendo ao Ministério da Educação um papel de regulação, sendo que os exames nacionais serão o instrumento privilegiado para realizar uma regulação dos alunos, professores e do currículo.

Os professores, aparentemente, são vistos como técnicos que devem ter acesso a uma formação técnica que os torne competentes, de forma rápida, nas competências de base necessárias ao desempenho das suas funções, perspetivando-se, neste caso, uma lógica de racionalização. Há uma forte presença de um discurso impregnado de um léxico importado do mundo económico (e.g. racionalização, eficácia, eficiência, performance), que domina o discurso que ganhará em definitivo o seu espaço, tornando-se progressivamente no esqueleto do discurso educativo definindo as suas prioridades. As notas de campo confirmam a sua presença nas práticas das organizações, mesmo nas que não têm nenhuma frequência de unidades de registo para a categoria de análise de conteúdo que trata este assunto.

Das notas de campo, há evidências de localismos globalizados com algumas características de cosmopolitismo de "(...) processos de globalização, de situações duplamente localizadas, pois decorrem de processos de origem em Portugal, país semiperiférico do sul da Europa e não de qualquer país central" (Cortesão & Stoer, 2002, p. 376), ocorrendo situações de hibridação/ crioulização de conceitos trazidos de outros sistemas educativos e contextos, quase todos com uma base ocidental, mesmo que, por vezes, sejam recontextualizados.

No que concerne à organização curricular conectiva e insular, há evidências que mostram uma tendência para a sua ocorrência em simultâneo, parecendo sobressair a organização curricular conectiva. Destas, a primeira é evocada quando se dá importância a certas áreas transversais, como competências para a vida e educação para a cultura da paz, cidadania, direitos humanos e democracia, e a segunda é evocada quando se dá importância a certas disciplinas como a biologia, a física, a química, a matemática, as tecnologias da informação e comunicação e a língua portuguesa.

O foco é também colocado na abordagem por competências e no reforço dos conteúdos, havendo mais evidências desta tendência nas notas de campo do que na análise de conteúdo dos documentos, aparecendo a qualidade como o centro das intervenções e indicador que legitima as medidas tomadas.

A aprendizagem ao longo da vida está presente nos documentos analisados, no entanto, parece que a principal preocupação não será a perspetiva do capital humano, com a preocupação de combater a frequente perda de trabalho, uma vez que a maioria da população vive do comércio informal ou da agricultura de subsistência, mas sim numa perspetiva mais holística, consequentemente mais emancipatória e de *empowerment*.

Referências bibliográficas

- Alves, M. P. (2004), *Currículo e avaliação: Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Anderson-Levitt, K. M. (2003), A world culture of schooling? In K. M. Anderson-Levitt (ed.), *Local Meanings, Global schooling – Anthropology and World Culture Theory* (pp. 1-26). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.

- _____ (2008), *Globalization and Curriculum*. In F. M. Connelly, M. F. He, & J. Phillion (eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 349-368). Londres: SAGE Publications.
- Anderson-Levitt, K. M., & Diallo, B. (2003), *Teaching by the book in Guinea*. In K. M. Anderson-Levitt (ed.), *Local Meanings, Global schooling – Anthropology and World Culture Theory* (pp. 75-97). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Azevedo, J. (2007), *Sistema Educativo Mundial – Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Balarin, M. (2008), *Promoting educational reforms in weak states: the case of radical policy discontinuity in Peru*. *Globalisation, Societies and Education*, 6(2), pp. 163-178. doi: 10.1080/14767720802061462.
- Banco Mundial (2007), *Global Monitoring Report 2007 – Millennium Development Goals: Confronting the Challenges of Gender Equality and Fragile States* (pp. 249). Washington: Banco Mundial.
- Bardin, L. (2007), *Análise de conteúdo* (4.^a ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bhatta, P. (2011), *Aid agency influence in national education policy-making: a case from Nepal’s ‘Education for All’ movement*. *Globalisation, Societies and Education*, 9(1), pp. 11-26. doi: 10.1080/14767724.2010.513283.
- Brannelly, L., Ndaruhutse, S., & Rigaud, C. (2009), *Donors’ Engagement: supporting education in fragile and conflict-affected states*. Paris: UNESCO-IIEP, CfBT Education Trust.
- Burbules, N. C., & Torres, C. A. (2000), *Globalization and education: an introduction*. In N. C. Burbules & C. A. Torres (eds.), *Globalization and education: critical perspectives* (pp. 1-26). Londres: Routledge.
- Chabal, P. (2002), *Amílcar Cabral Revolutionary leadership and people’s war* (2.^a ed.). Londres: Hurst & Company.
- Charlot, B. (2007), *Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate*. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 14 de Junho de 2007. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, (04), pp. 129-136. <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/04-14-Conf2.pdf>.
- Cortêsão, L., & Stoer, S. (2002), *Cartografando a transnacionalização do campo educativo: O caso português*. In B. d. S. Santos (ed.), *Globalização: fatalidade ou utopia* (pp. 369-406). Porto: Afrontamento.
- Crossley, M., Herriot, A., Waudou, J., Mwiroti, M., Holmes, K., & Juma, M. (2005), *Research and Evaluation for Educational Development: Learning from PRISM experience in Kenya*. Oxford: Symposium Books.
- Crossley, M., & Watson, K. (2003), *Comparative and International Educational Research in Education – Globalisation, context and difference*. Londres: Routledge Falmer.
- Dale, R. (2004), *Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”?* *Educação & Sociedade*, 25, pp. 423-460.

- _____ (2009), Introduction. In R. Dale & S. Robertson (eds.), *Globalisation and europeanisation in education* (pp. 7-19). Oxford: Symposium Books.
- Dale, R., & Robertson, S. (2004), Interview with Boaventura de Sousa Santos. *Globalisation, Societies and Education*, 2(2), 147-160. doi: 10.1080/14767720410001733629.
- Esteves, M. (2006), Análise de conteúdo. In J. Á. d. Lima & J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-125). Porto: Porto Editora.
- Figari, G. (1996), *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Geo-Jaja, M., & Zajda, J. (2005), Rethinking Globalization and the Future of Education in Africa. In J. Zajda (ed.), *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research* (pp. 109-129): Springer.
- Giddens, A. (2005), *O mundo na era da globalização* (5.^a ed.). Barcelona: Editorial Presença.
- Hatch, T., & Honig, M. (2003), Beyond the “one Best System”? Developing Alternative Approaches to Instruction in the United States. In K. M. Anderson-Levitt (ed.), *Local Meanings, Global schooling – Anthropology and World Culture Theory* (pp. 99-119). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- INEE. (2010), *Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery* New York: INEE.
- IPAD. (2009), Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau – Fase II. Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros.
- King, K. (2007), Multilateral agencies in the construction of the global agenda on education. *Comparative Education*, 43(3), pp. 377-391. doi: 10.1080/03050060701556331.
- Kirk, J. (2007), Education and fragile states. *Globalisation, Societies and Education*, 5(2), pp. 181-200. doi: 10.1080/14767720701425776.
- Lee, R. (2003), *Métodos não interferentes em pesquisa social*. Lisboa: Gradiva.
- Lincove, J. A. (2007), Do private markets improve the quality or quantity of primary schooling in sub-Saharan Africa? Retrieved 01 September, 2011, from http://www.ncspe.org/publications_files/OP_136.pdf.
- Little, A. W., & Green, A. (2009), Successful globalisation, education and sustainable development. *International Journal of Educational Development*, 29(2), pp. 166-174.
- Machado, E. A. (2008), Perspectivas e tendências da investigação em avaliação – hipóteses para a (re) interrogação de uma actividade. In M. P. Alves & E. A. Machado (eds.), *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos* (pp. 183-201). Vila Nova de Famalicão: De Facto Editores.
- McEwan, C. (2002), Postcolonialism. In I. V. Desai & R. B. Potter (eds.), *The Companion to Development Studies* (pp. 127 -131). Londres: Hodder Arnold.
- MENCCJD. (2009), Carta da política do sector educativo. Bissau: República da Guiné-Bissau – Ministério da Educação Nacional.
- _____ (2011a), Lei n.º 4/2011 de 29 de março [Lei de Bases do Sistema Educativo]. Bissau: República da Guiné-Bissau.

- _____ (2011b), *Pedido Financeiro ao Fundo da Parceria Global para a Educação*. Bissau: Ministério da Educação Nacional, Ciência, Juventude e Desportos.
- Meyer, J. (2000), *Globalização e Currículo: Problemas para a Teoria em Sociologia da Educação*. In A. Nóvoa & J. Schriewer (eds.), *A difusão mundial da escola: alunos-professores: currículo-pedagogia* (pp. 15-32). Lisboa: Educa.
- Ministério da Educação Nacional (2003), *Plano Nacional de Acção da Educação para Todos*. Bissau: República da Guiné-Bissau – Ministério da Educação Nacional.
- Monteiro, J. (2005), *A Educação na Guiné Bissau: Bases para uma estratégia sectorial renovada*. Bissau: República da Guiné-Bissau – Ministério da Educação Nacional.
- Morgado, J. C., & Ferreira, J. B. (2004), *Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências*. In A. F. Moreira & J. A. Pacheco (eds.), *Globalização e educação. Desafios para políticas e práticas* (pp. 61-86). Porto: Porto Editora.
- Napier, D. B. (2003), *Transformations in South Africa: Policies and Practices from Ministry to Classroom*. In K. M. Anderson-Levitt (ed.), *Local Meanings, Global schooling – Anthropology and World Culture Theory* (pp. 51-74). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Nicolai, S. (2009), *Opportunities for change: Education innovation and reform during and after conflict*. Paris: UNESCO-IIEP.
- OCDE. (2009), *Resource Flows To Fragile And Conflict-Affected States – 2008 Annual Report*. 108. <http://www.oecd.org/dataoecd/14/14/43293581.pdf>.
- Ouyang, H. (2003), *Resistance to the Communicative Method of Language Instruction within a Progressive Chinese University*. In K. M. Anderson-Levitt (ed.), *Local Meanings, Global schooling – Anthropology and World Culture Theory* (pp. 121-140). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Ozga, J. (2000), *Investigação sobre Políticas Educacionais: Terreno de contestação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2007), *Currículo : teoria e práxis* (3.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- _____ (2009), *Processos e práticas de educação e formação: Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização*. *Revista Portuguesa de Educação*, 22, pp. 105-143.
- _____ (2011), *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., & Pereira, N. (2007), *Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo*. *Cadernos de Pesquisa*, 37, pp. 371-398.
- Pinar, W. (2010), *Introduction*. In W. Pinar (ed.), *Curriculum Studies in South Africa. Intellectual histories & present circumstances* (pp. 1-18). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Reed-Danahay, D. (2003), *Europeanization and French Primary Education: Local Implications of Supranational Policies*. In K. M. Anderson-Levitt (ed.), *Local Meanings, Global schooling – Anthropology and World Culture Theory* (pp. 201-218). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.

- Rizvi, F., & Lingard, B. (2010), *Globalizing education policy*. Londres: Routledge.
- Robertson, S. L., Novelli, M., Dale, R., Tikly, L., Dachi, H., & Alphonse, N. (2007), *Globalisation, education and development: ideas, actors and dynamics*. Londres: Department for International Development.
- Rose, P. (2009), NGO provision of basic education: alternative or complementary service delivery to support access to the excluded? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(2), pp. 219-233. doi: 10.1080/03057920902750475.
- Rosen, L. (2003), The Politics of Identity and Marketization of U.S. Schools: How Local Meanings Mediate Global Struggles. In K. M. Anderson-Levitt (ed.), *Local Meanings, Global schooling – Anthropology and World Culture Theory* (pp. 161-182). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Santos, B. d. S. (2002), *Globalização: fatalidade ou utopia*. Porto: Afrontamento.
- _____ (2006), Globalizations. *Theory, Culture & Society*, 23(2-3), pp. 393-399. doi: 10.1177/026327640602300268
- Shizha, E. (2005), Reclaiming Our Memories: The Education Dilemma in Postcolonial African School Curricula. In A. A. Abdi & A. Cleghorn (eds.), *Issues in African Education – Sociological perspective* (pp. 65-84). Nova Iorque: Palgrave Mcmillan.
- Smith, D. G. (2003), Curriculum and Teaching Face Globalization. In W. Pinar (Ed.), *International Handbook of Curriculum Research* (pp. 35-51). Mahwah Lawrence Erlbaum Associates.
- Stambach, A. (2003), Word-Cultural and Anthropological Interpretations of “Choice Programming” in Tanzania. In K. M. Anderson-Levitt (ed.), *Local Meanings, Global schooling – Anthropology and World Culture Theory* (pp. 141-160). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Teodoro, A. (2003a), Educational Policies and New Ways of Governance in a Transnationalization Period. In I. C. A. T. a. A. Antikainen (ed.), *The International Handbook on the Sociology of Education: an international assessment of new research and theory* (pp. 183-210). Boston: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- _____ (2003b), *Globalização e Educação: Políticas educacionais e novos modos de governação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Teodoro, A., & Estrela, E. (2010), Curriculum policy in Portugal (1995–2007): global agendas and regional and national reconfigurations. *Journal of Curriculum Studies*, 42(5), pp. 621-647. doi: 10.1080/00220271003735728.
- Thomas, E. (2005), Globalisation, Cultural Diversity and Teacher Education. In C. Cullingford & S. Gunn (Eds.), *Globalisation, education and culture shock* (pp. 138-155): Ashgate.
- Turrent, V. (2011), Financing access and participation in primary education: Is there a ‘fast-track’ for fragile states? *International Journal of Educational Development*, 31(4), pp. 409-416. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijeducdev.2011.01.010>.
- UEMOA. (2007), Policy n.º 3/2007/CM/ UEMOA [Portant Adoption du Systeme Licence, Master, Doctorat (LMD) dans les Universités et Etablissements D’enseignement Supérieur Au Sein De L’UEMOA]. Dakar: UEMOA.

- Vieira, A. P. (2005), *O Mandato Europeu para a Educação e a sua Recontextualização Nacional*. (mestrado), Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Williams, L. (2009), Globalisation of Education Policy: Its Effects on Developing Countries. In J. Zajda & V. Rust (eds.), *Globalisation, policy and comparative research. Discourses of globalization* (pp. 77-92): Springer Netherlands.
- Young, M. (2010), *Conhecimento e currículo : do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.
- Young, R. J. (2003), *Postcolonialism: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Zajda, J. (2009), Globalisation, and Comparative Research: Implications for Education. In J. Zajda & V. Rust (eds.), *Globalisation, policy and comparative research: Discourses of globalization* (pp. 1-12): Springer.



PASEG II – uma aposta contínua na qualidade e inovação educativa na Guiné-Bissau*

Júlio Santos** Rui da Silva** e Carolina Mendes***

P. 59-72

Enquadramento

O Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau – fase II (PASEG II), com vigência de 2009 a 2012, pretendeu dar continuidade a iniciativas importantes de cooperação já lançadas numa primeira fase, que teve início em 2000. Tratou-se de um Programa ambicioso de apoio ao sistema educativo guineense, promovido pelo Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e dos Desportos da Guiné-Bissau (MEN) em parceria com o Camões – Instituto da Cooperação e da Língua (antigo IPAD), tendo a assessoria científica, técnica e pedagógica da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, desde finais de 2009. No PASEG II, no ano letivo 2011/2012 atuaram 33 agentes de cooperação, repartidos por diversas áreas, tal como a tabela 001 apresenta.

Tabela 001

Áreas de Atuação do PASEG II e respetivo número de Agentes de Cooperação (AC)

Áreas de atuação		Nº de AC	Total
Educação de Infância e Ensino Pré-Escolar		2	2
Ensino Básico	GAE	8	10
	GAP	2	
Ensino Secundário	Língua Portuguesa	7	14
	Matemática	4	
	Biologia	2	
	Física e Química	1	

* Artigo submetido em julho de 2012 com atualizações em 2013 e 2014 fruto da revisão por pares. A reflexão aqui apresentada circunscreve-se ao período de 2009 a 2012.

** Instituto de Educação, Universidade do Minho.

*** Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto e Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto.

Educação de Adultos	1	1
Gestão e Administração Educacional	2	2
Educação para a Cidadania	1	1
Coordenação Geral	1	1
Coordenação Pedagógica	2	2
		33

O PASEG II reforçou mecanismos de inovação em cooperação, enfatizando a capacitação e a formação de formadores, o diálogo institucional, a perspetiva holística e integrada do desenvolvimento educativo, o trabalho em rede, a descentralização e participação dos atores nos processos de mudança educativa. Por outro lado, visou contribuir para a implementação do Plano Setorial da Educação (PSE) da Guiné-Bissau, fundamentando a sua operacionalização na ótica de *context sensitivity* (Crossley, 2010) e considerando, cada vez mais, as escolas (ou redes de escolas) como unidades de intervenção e investigação. Assim, foram reforçados processos de apoio à formação inicial e contínua de professores, através da revitalização das Práticas Pedagógicas do Ensino Básico e Secundário, do lançamento dos Grupos de Apoio aos Estágios (GAE), do reforço dos Grupos de Acompanhamento Pedagógicos (GAP) com uma metodologia diferente e dos Cursos de Aperfeiçoamento de Português (CAP) e sua expansão para o interior do país, da consolidação de uma rede de centros de recursos sediados em estabelecimentos de ensino públicos designados Oficinas em Língua Portuguesa (OfLP)¹, para além da produção de materiais pedagógicos e do apoio às reformas curriculares em curso.

Enquanto estratégia de apoio à qualidade e relevância da educação, o PASEG II inscreve-se no âmbito do desenvolvimento e implementação do PSE e comunga dos princípios da Carta da Política do Sector Educativo (MENCCJD, 2009). Este último documento determina as orientações gerais para o desenvolvimento do sistema educativo, sendo o seu objetivo principal a consecução do Ensino Básico para Todos. Neste sentido, o PASEG II compromete-se, respeitando as orientações da cooperação oficial portuguesa², com a concretização do Quadro de Acção de Dakar da Educação para Todos³, com especial relevância para o cumprimento das Metas 1, 2 e 6, relativas à expansão da educação de infância (Meta 1), ao ensino primário obrigatório de qualidade e gratuito para todos (Meta 2) e à promoção de um ensino de qualidade com resultados mensuráveis (Meta 6).

1 Centros de recurso que possuem acesso a bibliografia diversa e às Tecnologias da Informação e Comunicação.

2 O documento orientador da Cooperação Portuguesa, "Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa", define, entre outros, os seguintes princípios orientadores no âmbito da prossecução dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio: Contribuir para o reforço da segurança humana, em particular em "Estados Frágeis" ou em situações de pós-conflito; Apoiar a lusofonia, enquanto instrumento de escolaridade e formação; Apoiar o desenvolvimento económico, numa ótica de sustentabilidade social e ambiental.

3 Para uma informação complementar sobre os objetivos e as metas de Educação para Todos (EPT), consultar UNESCO (2001).

Os desafios da educação e desenvolvimento na Guiné-Bissau

A Guiné-Bissau é um pequeno Estado da África ocidental com aproximadamente 1,6 milhões de habitantes e uma taxa de crescimento demográfico anual de 3 %. Segundo os dados mais recentes, a população urbana representa aproximadamente 30 % e tem tido um crescimento regular, com maior concentração populacional nas zonas costeiras. A estrutura etária é muito jovem – 42,5 % da população tem menos de 15 anos – e a esperança média de vida à nascença é de 45,5 anos (MENCCJD, 2011). É um dos países mais pobres do mundo, com uma grande diversidade linguística e cultural, uma incidência de 64,7 % de pobreza e classificado pela OCDE (2009) e pelo Banco Mundial (2007) como um Estado Frágil, com todas as características que uma classificação desta natureza acarreta.

O conceito de fragilidade aplica-se quando o Estado é incapaz e/ou não tem vontade de providenciar os serviços básicos para a sua população (Brannelly, Ndaruhutse & Rigaud, 2009), Nicolai, 2009). De acordo com o Pedido Financeiro ao Fundo da Parceria Global para a Educação (MENCCJD, 2011:21) a Guiné-Bissau, como Estado em situação de fragilidade, *enfrenta desafios assustadores no setor do desenvolvimento*.

Neste contexto, o sistema educativo guineense enfrenta grandes desafios a nível do acesso, qualidade e equidade. De acordo com o MEN, a Guiné-Bissau não atingirá a escolarização básica universal antes de 2020. A nível do acesso, pelo menos 132,873 crianças com idades compreendidas entre os sete e os doze anos ainda não frequentam o ensino básico. Em 2009, a taxa de conclusão do ensino básico era baixa, cerca de 61,7 % e a taxa média de repetência era de 14 % no ensino básico. A qualidade é também considerada baixa: número limitado de dias de aulas devido às greves, exposição insuficiente dos alunos à aprendizagem e grandes dificuldades no ensino-aprendizagem da língua oficial. A tal soma-se a falta de materiais de apoio escolar, o precário ambiente de aprendizagem com cerca de 32 % de salas em estado degradado e, sobretudo, a fraca qualificação dos professores com cerca de 63 % dos professores contratados sem formação pedagógica (Benavente & Varly, 2010; Campos & Furtado, 2009; MENCCJD, 2011; Monteiro, 2005).

Com o objetivo de corrigir estes disfuncionamentos foi elaborado um Programa de desenvolvimento do setor (Plano Setorial da Educação), para o período entre 2009 e 2020, sendo o seu principal objetivo a conclusão universal do ensino básico de qualidade, numa perspetiva inclusiva, até 2020, procurando inscrever o país num processo de redução da pobreza e de desenvolvimento social e económico.

A Carta da Política do Setor Educativo, aprovada em 2009, determina como grandes metas a expansão do ensino pré-escolar, a melhoria do acesso, qualidade e conclusão do ensino básico (100 % de crianças de uma mesma faixa etária, com uma escolaridade completa de seis anos até 2020), a melhoria da qualidade do ensino secundário (incluindo um modelo de formação contínua de professores adequado) e a erradicação do analfabetismo.

Também o Plano Nacional de Ação de Educação para Todos – 2000-2015 traça eixos de intervenção coincidentes, visando assegurar a *educação para todos* em consonância com as realidades sociais, económicas e culturais do país. Note-se que este docu-

mento sublinha a importância da criação e reforço de parcerias entre o Governo, instituições internacionais, ONG e demais atores da sociedade civil, estratégia também apontada como elemento crucial pelas agências das Nações Unidas FAO e UNESCO para a redução da pobreza (e.g. Atchoarena & Gasperini, 2003). De modo a responder às políticas educativas nacionais e internacionais, o PASEG II coloca grande ênfase no apoio à qualidade da educação através do investimento que se está a fazer na formação de professores do ensino básico (formação inicial e contínua) e do ensino secundário, na implementação de Oficinas em Língua Portuguesa (OfLP), na produção de materiais contextualizados, no reforço da gestão pedagógica e administrativa das escolas (através da formação de diretores, desenvolvimento de planos de desenvolvimento de escola e participação da comunidade educativa), bem como no apoio mais sustentado à educação de infância e pós-alfabetização.

PASEG II: entre continuidade e mudança em contexto de fragilidade

O contexto de fragilidade anteriormente descrito deverá merecer uma particular atenção por parte dos doadores na área da educação. A resposta a estes contextos ainda não suscitou uma reflexão profunda por parte dos parceiros da cooperação portuguesa na Guiné-Bissau. Neste sentido, o presente artigo tenta contrariar essa (quase) ausência de reflexão, chamando a atenção para a literatura sobre educação e desenvolvimento e oferecendo uma primeira reflexão necessária no campo da cooperação e da busca de respostas para as questões: O que aprendemos com o exemplo do PASEG II na Guiné-Bissau? Que modelo de cooperação mais se adequa aos desafios dos sistemas educativos em contexto de fragilidade?

De acordo com a literatura especializada (e.g. INEE, 2010; Kirk, 2007; Tebbe, 2009) apoiar a transição para um sistema educativo mais estável a nível administrativo, financeiro e pedagógico de uma forma articulada torna-se fundamental num contexto de fragilidade como o da Guiné-Bissau. O foco no apoio à educação (enquanto importante pilar da ajuda humanitária e em tempo de crise) pode ajudar a criar os benefícios de uma integração inclusiva e construtiva para as pessoas e comunidades, a nível social, político e económico (GEED, 2005; INEE, s/d). O sistema educativo pode proporcionar um sentido de normalidade e rotina para as crianças e para os adultos, mesmo quando experienciam ruturas por causa da instabilidade política, económica e social. Como Kirk (2007) recomenda, a inclusão de programas de educação para a cidadania, entre outros fatores, pode ajudar a preparar uma nova geração para acabar com os ciclos de fragilidade.

Em situações de fragilidade educativa e pós-conflito, quando as oportunidades de educação não existem de uma forma contínua, e a sustentabilidade do sistema educativo está em risco, as organizações internacionais devem apoiar a implementação de programas que permitam minimizar estes riscos (Mendenhall, 2009; Sinclair, 2002). O papel dos professores (e da formação) deve ser tido em conta, visto que os docentes contribuem, com a sua presença nas escolas, para a (re)criação de uma cultura de aprendizagem e para a reconstrução educativa. Segundo a Rede Interinstitucional de Educação em Situação de Emergência (INEE), poderão ser implementados sistemas de compensação não-financeira para apoiar o seu trabalho (INEE, 2009, 2010). Deve-se

ainda focar a intervenção no desenvolvimento de capacidades da comunidade, sem esquecer intervenções na área da educação a nível do Estado, prevendo no planeamento a médio/longo prazo a reconstrução deste, pois esta pode contribuir para ultrapassar e mitigar a fragilidade, para a resiliência e promoção do desenvolvimento (Rose & Greeley, 2006; Tebbe, 2009).

Nesta conformidade, tornou-se imperativo e estruturante no quadro do PASEG II, o investimento consistente na melhoria do acesso e do ensino da língua portuguesa como língua de instrução, numa perspetiva de colaboração e não de competição com as restantes línguas, numa ótica mais alargada de apoio sistémico. Tal incluiu dimensões que enformam uma filosofia de desenvolvimento de capacidades, integrando a formação de formadores, de professores e de educadores, o apoio mais eficaz à gestão docente e escolar e ao desenvolvimento curricular, a inclusão da área da educação para a cidadania e para uma cultura de paz, a consolidação de uma rede de OfLP e o apoio aos grupos técnicos especializado do MEN. Estas dimensões têm como objetivo primordial uma efetiva implementação dos planos de transição, dada a vitalidade destas componentes como contributo para combater os problemas de acesso, qualidade e equidade do sistema educativo na Guiné-Bissau.

Tendo em consideração o contexto e de acordo com os pressupostos assinalados acima, o PASEG II elegeu como objetivos gerais (i) contribuir para a qualidade e relevância da educação para todos na Guiné-Bissau, no contexto do PSE e no quadro das políticas de desenvolvimento do país e (ii) promover o uso da Língua Portuguesa pela comunidade educativa. Estes objetivos colocam a centralidade das ações do Programa no cerne da questão fundamental da relação entre educação e desenvolvimento – numa tentativa de responder à questão (complexa) sobre o contributo da educação para o desenvolvimento da Guiné-Bissau no quadro das políticas de desenvolvimento. Tornou-se imperativo, neste caso, revisitar alguma da literatura sobre educação, pobreza e desenvolvimento (e.g. Lewin, 2000, 2007, 2009; McGrath, 2010; Srivastava & Oh, 2010; Tarabini, 2010), que considera que a educação pode, se forem criadas algumas condições, contribuir para a redução da pobreza se forem tidos em conta os conteúdos e o contexto do sistema educativo. Assim, os objetivos gerais reforçam a importância do investimento na educação, incluindo o papel crucial da utilização da Língua Portuguesa pela comunidade, enquanto bem comum, permitindo o acesso ao conhecimento científico, à promoção da mobilidade social, à participação, tudo isto em articulação e no respeito pelas línguas e culturas nacionais. A Estratégia do Banco Mundial para 2020 – *Learning for All – Investing in People’s Knowledge and Skills to Promote Development*, que coloca a tónica na aprendizagem para todos, também salienta o consenso sobre o papel da educação na promoção de um vida melhor para as pessoas:

There is broad agreement, backed by research findings, that education enhances people’s ability to make informed decisions, be better parents, sustain a livelihood, adopt new technologies, cope with shocks, and be responsible citizens and effective stewards of the natural environment (Banco Mundial, 2011: 11).

Na mesma linha de pensamento, os objetivos específicos traduzem uma mudança (e mesmo uma rutura) em relação às políticas de cooperação anteriores, visto que foram organizados para que fosse possível criar uma cultura de inovação nos projetos (inte-

grando a temática da Cidadania, da Gestão e Administração Escolar e do Pré-Escolar, pela primeira vez, na cooperação oficial portuguesa), introduzindo, ao mesmo tempo, a ideia de coordenação das ações da cooperação portuguesa e de formação no quadro mais abrangente do desenvolvimento de capacidades, que não se cingisse só às pessoas, mas também fosse estendido às instituições e ao próprio contexto. A questão da coordenação, em particular em estados frágeis, constitui uma das componentes importantes dos Requisitos Mínimos da INEE (INEE, 2004; INEE, 2010).

Quadro 001 Objetivos Específicos do PASEG II

- 1 – Melhorar a qualidade da formação inicial de professores nas 4 Unidades que integram a Escola Superior de Educação;
- 2 – Melhorar a cobertura e qualidade da Educação de Infância e do Ensino Pré-Escolar;
- 3 – Melhorar a qualidade do Ensino Básico e do Ensino Secundário através da formação contínua de professores;
- 4 – Promover e apoiar os processos de revisão curricular para a relevância da Educação no contexto das políticas de desenvolvimento nacionais;
- 5 – Reforçar o papel das Direções de Escola na promoção da qualidade da Escola e da Educação;
- 6 – Melhorar a capacidade dos Núcleos de Alfabetização e promover a Pós-Alfabetização;
- 7 – Promover a Educação para a Cidadania e a integração sistemática no sistema educativo dos temas de impacto transversal no desenvolvimento;
- 8 – Promover e apoiar o processo de candidatura à FTI e a implementação de reformas no contexto do planeamento sectorial da Educação;
- 9 – Apoiar a coordenação da Cooperação Portuguesa no sector da Educação e potenciar a integração de outros parceiros no Programa.

O desenvolvimento de capacidades começou a ser entendido aqui como um processo que tem um impacto positivo e sustentável e que pode ser traduzido em quatro dimensões: na melhoria das competências e performance das pessoas; das organizações (mandato, estrutura, gestão); na melhoria da administração pública (papel do serviço público, sistemas de incentivos, regras da gestão dos serviços) e na melhoria do contexto social, político e económico (mitigando os constrangimentos e fortalecendo os incentivos) (Davies, 2009; Sigsgaard, 2011). Concretamente, o que se pretendia é que se passasse de uma perspetiva micro (trabalho nas escolas através da docência direta) para um reforço da formação de formadores e professores, para abordagens que incluíssem a escola como um todo (através de processos de melhoria da gestão envolvendo os diretores) até à participação, a nível macro, na discussão sobre processos de decisão, no apoio à produção de instrumentos jurídicos e conceção e implementação de políticas e reformas educativas.

Conforme o anexo 1 (Grandes áreas de atuação do PASEG II e respetiva percentagem de resultados por ano letivo), o PASEG II, no terceiro ano de atividade, interveio em diferentes regiões geográficas e em várias áreas para o desenvolvimento educativo (educação de adultos, educação de infância, formação inicial, formação contínua, apoio à administração e gestão, educação para a cidadania, reformas educativas no quadro do PSE e apoio à criação e dinamização de centros de recursos – OfLP), pretendendo atingir resultados, em termos qualitativos e quantitativos, com impacto na qualidade e relevância da educação e da formação.

Filosofia e estratégias de implementação

É importante assinalar que o PASEG II se rege por uma filosofia de intervenção que retoma as boas práticas e lições da primeira fase do Programa. O Programa adquiriu ao longo dos anos um conhecimento do sistema educativo guineense que é notável no quadro da cooperação portuguesa, tendo “sobrevivido” às vicissitudes do terreno e tendo-se moldado aos condicionalismos da instabilidade educativa no país. Por isso, foi considerado essencial aproveitar o conhecimento do contexto para que o Programa continuasse a estar próximo dos atores, das escolas e das comunidades, sobretudo, tratando-se de um pequeno país. Alguns princípios orientadores merecem aqui alguma atenção, a saber:

- Aposto no desenvolvimento de capacidades (já enunciada) e formação para o desenvolvimento humano e profissional, numa perspetiva de valorização dos contextos, do conhecimento local, partindo das escolas (ou das redes de escolas) como unidades de intervenção e mesmo de investigação;
- Reforço do papel dos agentes educativos, da co-responsabilização e da criação de um capital de confiança que passou por valorizar o diálogo institucional e a construção conjunta do conhecimento sobre a educação, formação e inovação. Isto foi estabelecido em articulação com os parceiros, como o UNICEF no que diz respeito ao conceito de Escola Amiga da Criança (EAC) e com o Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação da Guiné-Bissau (INDE) no processo da reforma educativa do Ensino Básico, tendo contado com outros intervenientes no processo da mudança educativa planeada, como a UNESCO e Fundação Fé e Cooperação (FEC);
- Além da ênfase em processos de cooperação mais inovadores, que integram novas temáticas e novas abordagens, era importante considerar processos promotores de equidade, de descentralização (incluindo uma estratégia de promoção da língua portuguesa como factor de sucesso educativo) e de apoio a grupos mais desfavorecidos e marginalizados em educação.

Face aos princípios enunciados, à literatura especializada sobre educação e desenvolvimento e de acordo com os documentos orientadores da política educativa da Guiné-Bissau, o PASEG II foi reorientado até ao ano letivo 2011-2012 pela equipa da assistência técnica e científico-pedagógica em Viana do Castelo. Esta baseou-se na sua experiência de formação em países frágeis, em geral, e no conhecimento espe-

cífico de cerca de nove anos de intervenção na Guiné-Bissau. Foram consideradas as seguintes estratégias para esta fase:

1. Apoio sustentado à formação inicial de professores do ensino básico nas duas unidades da Escola Superior de Educação de Bissau, através de estratégias de supervisão pedagógica para a melhoria da qualidade dos formandos e formadores (em particular, acompanhamento consistente dos estagiários, formação dos professores orientadores e dos formandos em Bissau e Bolama);
2. Apoio à formação contínua de professores (do ensino básico e secundário) e de educadores, aproveitando e sistematizando a experiência muito rica dos GAP e dos CAP da primeira fase do PASEG;
3. Reforço do número das OfLP e apoio ao seu funcionamento efectivo e cada vez mais autónomo, com a introdução da figura do professor dinamizador e do formador local, no sentido de algumas virem a confirmar-se como centros de formação contínua de professores e polos de desenvolvimento da comunidade local;
4. Apoio às direcções de escola no âmbito da formação em gestão e administração escolar na perspetiva do desenvolvimento da escola como um todo, com o intuito de obter escolas mais autónomas e proactivas, através da formação e de um acompanhamento de proximidade aos diretores de escola, com o desenvolvimento de planos de desenvolvimento de escola e com o desenvolvimento não só dos cursos de Projetos de Escola, assim como de uma Base de Dados que auxiliará o processo de gestão e administração das escolas e, por exemplo, com a criação e/ou dinamização de 18 OfLP integradas na atividade de gestão das direcções escolares.
5. Reorganização do Programa através de designação e implementação de duas Coordenações Científico-Pedagógicas na Guiné-Bissau: a CPI e a CPII divididas pelos resultados do Programa;
6. Criação e implementação de uma Assistência Científico-Pedagógica de proximidade, a partir Gabinete de Estudos para Educação e Desenvolvimento (GEED) sediado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, que articulou a sua ação com as Coordenações Pedagógicas e com a Coordenação-Geral no terreno;
7. Integração de agentes da cooperação nas equipas nacionais responsáveis por um trabalho de reflexão sobre a Gestão Participativa da Escola, nomeadamente no Grupo Técnico de Apoio à Reforma Educativa, responsável pela revisão curricular e pela implementação das políticas de educação e formação;
8. Expansão do Programa para fora de Bissau, no sentido da equidade e equilíbrio do mesmo e de acordo com as necessidades identificadas, em particular, nesta fase, as relativas ao ensino da língua portuguesa, educação de infância, apoio às direcções de escola, criação de OfLP e à formação inicial de professores do primeiro e segundo ciclo do Ensino Básico;
9. Proposta de novas áreas de cooperação, *inter alia*, Educação para a Cidadania, de forma a tornar mais explícitas dimensões de género, educação ambiental, educação para o desenvolvimento, a educação para a paz, entre outras;
10. Apoio à promoção da Educação de Jovens e Adultos, através da criação de uma proposta de programa de pós-alfabetização, enquadrada na revisão curricular do Ensino Básico;

11. Apoio científico pedagógico às quatro unidades que constituem a Escola Superior de Educação de Bissau no âmbito da implementação do ano preparatório;
12. Articulação e promoção do acompanhamento e monitorização das atividades implementadas através da colaboração com as autoridades locais, junto das Direções Regionais de Educação;
13. Elaboração de diversos materiais didático-pedagógicos, construídos com base no conhecimento e sistematização de boas práticas identificadas e sistematizadas pelo Programa ao longo dos vários anos em que decorre a sua implementação.

Algumas lições preliminares

O PASEG II prevê resultados importantes para este ciclo (ver anexo 1). No entanto, este esforço de adoção de uma política de resultados foi abruptamente interrompida pelo golpe militar de 12 de Abril de 2012. Este acontecimento travou muitas das atividades que estavam em curso, tendo criado, no âmbito da cooperação oficial portuguesa, um hiato sem precedentes e que conduzirá, sem dúvida, a uma reformulação total da cooperação na área da educação na Guiné-Bissau. O mais premente é o início da reflexão sobre possíveis respostas aos problemas de educação neste contexto de grande incerteza e fragilidade.

É importante referir que o PASEG II tenta adotar uma programação ajustável ao desenvolvimento e à evolução das capacidades internas de um sistema educativo sujeito a mudanças constantes. O quadro lógico foi alterado neste ciclo de acordo com as solicitações e circunstâncias. Todavia, existiu, desde a primeira hora, uma tentativa de retomar a experiência muito válida e rica dos agentes de cooperação que, ao longo vários anos, foram recriando e moldando as actividades tentando responder ao contexto escolar e às necessidades dos parceiros. Neste momento, pode-se retirar do PASEG II, enquanto processo intenso de implementação, pelo menos cinco lições que se prendem com a sua capacidade (contínua) de adaptação ao terreno e com uma nova visão integrada e sistémica que caracteriza esta segunda fase do Programa. Uma primeira lição é a de um esforço de sistematização que é necessário continuar a realizar para que todo o conhecimento adquirido ao longo do processo, por exemplo, no que concerne à gestão e administração escolar, formação contínua de docentes e ao estabelecimento de uma rede de OfLP⁴, possa ser consolidado, divulgado e apropriado pelas instituições locais. Os GAP e os CAP poderão converter-se em modelos ideais que consubstanciam e contribuem para colmatar uma ausência de *uma cultura de apoio* (Villegas-Reimers, 2003) aos professores nas escolas, tão necessária para a qualidade e eficácia do ensino-aprendizagem. Surgem como um sistema de incentivo motivacional (não-financeiro) que o Programa tem tentado explorar a nível micro, tendo tido o apoio do Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e Desportos da Guiné-Bissau para a sua institucionalização e adoção pelas direções das escolas. O trabalho com as OfLP (enquanto espaços de grande vitalidade social, pedagógica,

4 Não cabe, no âmbito deste artigo, uma análise crítica do papel das Oficinas em Língua Portuguesa, enquanto espaços integrados de acesso ao conhecimento em português. No entanto, as funções, importância, impacto e sustentabilidade destas estruturas deverá merecer, considerando a relevância dos centros de recursos no contexto de África, um estudo específico aprofundado no quadro de um futuro projeto.

cultural, lúdica e de desenvolvimento local) articula-se agora na necessidade de ser pensada a sua crescente autonomia e sustentabilidade, em conjugação com a componente de apoio às direcções de escola, com a educação para a cidadania e com a figura recentemente lançada dos professores dinamizadores – responsáveis pela elaboração, dinamização do Plano Anual de Atividades das OfLP, assim como a sua própria gestão. Tal justifica-se porque, as diversas valências que estes espaços oferecem ao nível pedagógico, lúdico e recreativo através do acesso a bibliografia diversa, às novas tecnologias de informação e de comunicação, a ações de sensibilização e o acesso a experiências que privilegiam o contacto com a Língua Portuguesa, ilustram de forma bastante sólida e sustentada a articulação entre a escola e a comunidade e entre o ensino formal e informal, enquanto aspetos indissociáveis da qualidade do sistema educativo.

Uma segunda lição prende-se com o esforço de institucionalização e apropriação, que está a ser perseguido através de uma atenção especial ao envolvimento (ainda que inicial) de formadores locais (sediados nas escolas) e da formação e intercâmbio entre directores de escola para que se possam gerar práticas de solidariedade educativa e de troca de boas práticas e conhecimento sobre gestão educacional. Na mesma linha de pensamento, este esforço também se reflecte no incremento do diálogo institucional e das parcerias (com o INDE, com os atores da formação inicial, com o UNICEF e com outros intervenientes, em particular, nas regiões) que permita níveis de participação aceitáveis, partilha e implementação de agendas comuns e contribua para os processos de tomada de decisão conjunta.

Uma terceira lição resulta de um esforço de descentralização que o PASEG II foi assumindo progressivamente o que terá de significar a procura de soluções mais localizadas para os desafios da educação, ou seja uma aprendizagem a partir das lições aprendidas em Bissau e, também, uma aposta nas parcerias, na valorização do papel dos agentes educativos mais periféricos, mas não menos relevantes. Por exemplo, a questão do ensino e apoio à Língua Portuguesa terá de merecer, no âmbito do PASEG II, uma atenção especial em áreas de maior desvantagem social e económica, devendo existir uma estratégia de acesso à Língua Oficial como um bem comum e um instrumento de sucesso educativo. Também neste âmbito, o apoio à rede de educação de infância a partir de experiências-piloto no interior (Canchungo e Gabú) assume um contributo importante em termos de Educação para Todos e na implementação da política educativa.

Uma quarta lição diz respeito ao esforço de inovação e de aproximação à literatura especializada que o PASEG II tem tentado cultivar e que tem passado pela recriação de novas formas de formação de docentes e formadores, na aposta em processos de supervisão pedagógica mais consolidados em contexto escolar, na produção de materiais científico-pedagógicos, na introdução de novas áreas em cooperação e na procura de um sistema de incentivos (preferencialmente não-financeiros) que elevem a motivação dos agentes educativos com os quais tem trabalhado, maioritariamente formadores, educadores, professores, futuros professores e directores de escola. Esta dimensão alia-se à de aproximação da literatura especializada que se aplica à própria conceção (e eventual continuidade) do PASEG II, que busca na literatura sobre educação e desenvolvimento (incluindo línguas e desenvolvimento) e também nos conceitos de fragilidade educativa, desenvolvimento de capacidades no quadro de fragilidade, os referenciais fundamentais da sua atuação. De facto, este foi um Programa de coopera-

ção complexo, em que se cruzam várias dimensões de apoio científico-pedagógico que, se devidamente articuladas, podem gerar sinergias positivas e com resultados mensuráveis em prol do desenvolvimento educativo, cultural, social e económico do país. Finalmente, uma quinta lição relaciona-se com o esforço para a obtenção e monitorização conjuntas de resultados. Este esforço está quantificado e foi constantemente monitorizado pela equipa do PASEG II, com a participação que se pretende crescente dos pares e decisores nacionais, para que as acções de formação e capacitação se estendam a um número cada vez maior de beneficiários, tanto em Bissau como no interior (a inclusão da Unidade Amílcar Cabral de Bolama como parceira no que diz respeito ao apoio à formação de novos professores e formadores é um sinal do contributo do Programa para a formação de uma nova geração de professores) e possam contribuir para a cultura de avaliação e qualidade no sistema educativo.

Conclusão

Este artigo analisou a conceção do PASEG II, Programa da cooperação oficial portuguesa, no seu ciclo de cerca de três anos na Guiné-Bissau. O objetivo do artigo era o de situar este Programa à luz da literatura sobre educação e desenvolvimento e, neste caso particular, revisitar alguma literatura sobre educação e desenvolvimento de capacidades em países frágeis. Além disso, foram lançadas algumas questões sobre o possível contributo do Programa para a resolução dos problemas de educação em situação de crise, como é o caso da Guiné-Bissau que atravessa um período pós-golpe de estado. Foi dada particular relevância à importância do contexto, aos atores (externos e internos) e às agendas de mudança que acabaram por condicionar a evolução do Programa. Não era intenção deste artigo realizar uma análise quantitativa dos seus resultados, como foi referido, vários processos foram interrompidos. Era, sobretudo, intenção clarificar os pressupostos subjacentes à sua conceção, assim como assinalar algumas lições importantes de um projeto/processo que mereceu da parte da comunidade internacional em Busan, na 4.^a Cimeira de Alto Nível sobre Eficácia da Ajuda de dezembro de 2011, uma avaliação positiva enquanto boa prática e exemplo de práticas em eficácia da ajuda e desenvolvimento de capacidades.

Ao apresentar as várias áreas de actuação do PASEG II, as parcerias que foram construídas, as propostas inovadoras que foram lançadas para a melhoria do sistema educativo, este artigo põe em relevo as potencialidades deste Programa da cooperação portuguesa para o desenvolvimento educativo da Guiné-Bissau. O Programa assumia-se, no quadro da cooperação oficial portuguesa e das agendas internacionais que enfatizam o papel da educação no desenvolvimento e na luta contra a pobreza, como uma estratégia de construção conjunta do conhecimento sobre a educação e formação na Guiné-Bissau e, ao mesmo tempo, de implementação contextualizada de processos e iniciativas de melhoria da qualidade da educação.

Nota: A visão expressa neste artigo é da exclusiva responsabilidade dos autores e não corresponde necessariamente à da Cooperação Portuguesa e/ou a outros atores envolvidos em todo o processo. Os autores gostariam de deixar um agradecimento à Dr.^a Maria Manuel, à Dr.^a Paula Bijagó e ao Dr. Filipe Couto (parte da equipa de coordenação do PASEG II), assim como, ao Dr. Fábio Sousa do ex-IPAD, pelos comentários a versões anteriores deste artigo.

Referências Bibliográficas

- Atchoarena, D., & Gasperini, L. (2003), *Education for rural development. Towards new policy responses*. Paris: FAO/UNESCO.
- Banco Mundial (2007), *Global Monitoring Report 2007 - Millennium Development Goals: Confronting the Challenges of Gender Equality and Fragile States* (p. 249). Washington: Banco Mundial.
- Banco Mundial (2011), *Learning for All – Investing in People’s Knowledge and Skills to Promote Development*. Consultado em 18 de janeiro, 2012, from http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Strategy_4_12_2011.pdf.
- Benavente, A., & Varly, P. (2010), *Balanço de competências de docentes em exercício na Guiné-Bissau*, p. 76: UNESCO/BREDA.
- Brannelly, L., Ndaruhutse, S., & Rigaud, C. (2009), *Donors’ Engagement: supporting education in fragile and conflict-affected states*. Paris: UNESCO-IIEP, CfBT Education Trust.
- Campos, B., & Furtado, A. (2009), *Política Docente na Guiné-Bissau*. Bissau: Banco Mundial.
- Crossley, M. (2010), Context matters in educational research and international development: Learning from the small states experience. *PROSPECTS*, 40(4), pp. 421-429. doi: 10.1007/s11125-010-9172-4.
- Davies, L. (2009), *Capacity Development for Education Systems in Fragile Contexts – Working Paper*. Consultado em 18 de janeiro, 2012, from [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/%28getAttachment%29/278378C19FEA93D6C1257611002F8192/\\$File/NOTE7UVHDR.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/%28getAttachment%29/278378C19FEA93D6C1257611002F8192/$File/NOTE7UVHDR.pdf)
- GEED. (2005), A educação como resposta humanitária: educação em situação de emergência. *Boletim Educar sem Fronteiras*(1), pp. 11-12.
- INEE. (2009), *INEE Guidance Notes on Teacher Compensation in Fragile States, Situations of Displacement and Post-Crisis Recovery*. Nova Iorque: INEE.
- _____ (2010), *Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery* Nova Iorque: INEE.
- _____ (s/d), *The multiples faces of Education in conflict-affected and fragile contexts*. Consultado em 18 de janeiro, 2012, from http://www.ineesite.org/uploads/documents/store/INEE_Multiple_faces_of_ed_in_conflict-affected__fragile_contexts_FINAL.pdf
- IPAD. (2006), *Uma visão estratégica para a cooperação portuguesa* (p. 55). Lisboa: Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento.
- Kirk, J. (2007), *Education and fragile states. Globalisation, Societies and Education*, 5(2), pp. 181-200. doi: 10.1080/14767720701425776.
- Lewin, K. M. (2000), *Knowledge Matters for Development* (p. 31). Brighton: University of Sussex.

- _____ (2007), Diversity in convergence: access to education for all. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37(5), pp. 577-599. doi: 10.1080/03057920701582434.
- _____ (2009), Access to education in sub-Saharan Africa: patterns, problems and possibilities. *Comparative Education*, 45(2), pp. 151-174.
- McGrath, S. (2010), Education and development: Thirty years of continuity and change. *International Journal of Educational Development*, 30(6), pp. 537-543. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.04.004>.
- MENCCJD. (2009), *Carta da política do sector educativo*. Bissau: República da Guiné-Bissau - Ministério da Educação Nacional.
- _____ (2011), *Pedido Financeiro ao Fundo da Parceria Global para a Educação*. Bissau: Ministério da Educação Nacional, Ciência, Juventude e Desportos.
- Mendenhall, M. A. (2008), *Education and the Relief-Development Transition in Post-Conflict Countries: The (Un)sustainability of Educational Support Provided by International Organizations*. (Doctoral), Columbia University, Nova Iorque.
- Monteiro, J. (2005), *A Educação na Guiné Bissau: Bases para uma estratégia sectorial renovada*. Bissau: República da Guiné-Bissau - Ministério da Educação Nacional.
- Nicolai, S. (2009), *Opportunities for change: Education innovation and reform during and after conflict*. Paris: UNESCO-IIEP.
- OCDE. (2009), *Resource Flows To Fragile And Conflict-Affected States - 2008 Annual Report*. 108. <http://www.oecd.org/dataoecd/14/14/43293581.pdf>.
- Rose, P., & Greeley, M. (2006), *Education in Fragile States: Capturing Lessons and Identifying Good Practice* (p. 39). Paris: OCDE.
- Sigsgaard, M. (2011), *On the road to resilience: Capacity development with the Ministry of Education in Afghanistan*. Paris: UNESCO-IIEP.
- Sinclair, M. (2002), *Planning education in and after emergencies*. Paris: UNESCO-IIEP.
- Srivastava, P., & Oh, S.-A. (2010), Private foundations, philanthropy, and partnership in education and development: mapping the terrain. *International Journal of Educational Development*, 30(5), pp. 460-471. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.04.002>.
- Tarabini, A. (2010), Education and poverty in the global development agenda: Emergence, evolution and consolidation. *International Journal of Educational Development*, 30(2), pp. 204-212. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.04.009>.
- Tebbe, K. (2009), Global Trends for Education to Support Stability and Resilience: Research, Programming and Finance. *Journal of Education for International Development*, 4(1), pp. 1-12.
- Villegas-Reimers, E. (2003), *Teacher Professional Development: an international review of the literature*. Paris: UNESCO-IIEP.

Anexo 1 – Grandes áreas de atuação do PASEG II e respetiva percentagem de resultados por ano letivo

	Ano letivo 2009/2010 Bissau	Ano letivo 2010/2011 Bissau, Bafatá, Cacheu e Gabú	Ano letivo 2011/2012 Bissau, Bafatá, Cacheu e Gabú
Ministério da Educação Nacional	20,7 %	28,0 %	43,8 %
Professores	17,2 %	10,0 %	8,3 %
Formação de professores	17,2 %	16,0 %	10,4 %
Educação de infância	6,9 %	8,0 %	8,3 %
1.º e 2.º ciclo do ensino básico	13,8 %	10,0 %	8,3 %
3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário	17,2 %	12,0 %	10,4 %
Alfabetização	6,9 %	8,0 %	2,1 %
Educação para a Cidadania	0 %	8,0 %	8,3 %

O Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar (PAAE) no setor privado em Angola: o primeiro impacto interno de uma empresa

Carolina Mendes*

p. 73-87

1. Introdução

Numa altura em que se reflete sobre as razões da não concretização dos Objetivos do Desenvolvimento do Milénio (ODM) na sua totalidade até 2015, entre outras razões, devido às metodologias usadas para a sua concretização e à crise económica e financeira que se faz sentir a nível global, questiona-se o papel e as possíveis mudanças na Ajuda Internacional para o Desenvolvimento (AID)¹ e na arquitetura da Cooperação para o Desenvolvimento (CD)², pois “(...) a mudança significativa passa da eficácia da ajuda para a eficácia do desenvolvimento, sendo que a ajuda é apenas uma parte das estratégias e agora faz-se necessário aumentar o foco e atenção da ajuda para os desafios da eficácia do desenvolvimento (...)” (Baptista, 2012, s.p.). Colocam-se em causa formas tradicionais de parcerias Norte-Sul onde, respetivamente, se encontram os países desenvolvidos e países em desenvolvimento, uma vez que estas já não têm o mesmo impacto que tiveram em anos anteriores. Já não se enuncia a eficácia da ajuda ao desenvolvimento, mas sim a eficácia do próprio desenvolvimento onde todas as instituições têm um papel importante a desempenhar, entre outros: atores estatais e não estatais, cooperação entre países com diferentes estádios de desenvolvimento, novas estratégias alternativas de ação, cooperação sul-sul e/ou cooperação triangular e novas formas de parcerias público-privadas.

* Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto e Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto.

- 1 APD o conjunto de fluxos destinados aos países em desenvolvimento e a instituições multilaterais, provenientes de organismos públicos, incluindo o Estado e as autoridades locais ou as suas agências executoras, cuja operação responda aos seguintes critérios: (a) ter o objetivo primordial a promoção do desenvolvimento económico e do bem-estar dos países em desenvolvimento; (b) possuir um carácter concessional; e (c) compreender um elemento de doação de pelo menos 25 %. (Lapão, M, 2011 pp. 105, 106).
- 2 CD ou Cooperação Internacional afirma-se como um dever dos países, uns perante os outros, (...) quer na relação Estado a Estado, quer de forma multilateral, cooperar significa evitar que os países carenciados sofram uma dependência total do exterior, vivam numa marginalização face ao mundo de suficientes padrões de rendimento e consumo. (Rodrigues, L & Martins, J., 2011, p. 7).

Este artigo reflete sobre as formas de cooperação que Angola tem vindo a desenvolver, nomeadamente, a cooperação triangular³ que se tem estabelecido entre países de língua oficial portuguesa, no âmbito da alfabetização e, essencialmente, as novas parcerias público-privadas na área da educação aqui trabalhadas. São parcerias que procuram um efetivo retorno a nível social e, entre outras, uma melhor e eficaz resposta profissional e não propriamente a procura do lucro económico.

2. A Cooperação para o Desenvolvimento na área da Alfabetização em Angola

A Rede de Cooperação Sul-Sul entre os países de Língua Oficial Portuguesa sobre a Educação de Jovens e Adultos é uma das estratégias de desenvolvimento designadas de cooperação triangular que tem vindo a comparar formas tradicionais de parcerias com uma experiência inovadora de cooperação triangular norte-sul-sul, em rede, envolvendo Canárias (Região Autónoma de Espanha) Cabo Verde e Guiné-Bissau. Aliás, a própria rede defende ou tem como princípio

(...) um novo modelo de cooperação, que busca substituir modelos verticais, impositivos ou paternalistas, por processos horizontais e instrumentos de intercâmbio, apoio e cooperação que concretizem os princípios de soberania, da solidariedade e do respeito a diversidade. Caracteriza-se como uma cooperação a partir de necessidades, interesses, demandas e desejos dos países envolvidos, buscando soluções conjuntas para problemas compartilhados. (Varela, 2009, p. 2)

Esta rede criada em 2006 é um espaço de articulação intergovernamental que tem por objetivo apoiar as capacidades nacionais para atender as metas já estabelecidas nacionalmente e os compromissos internacionais, tais como: as metas da iniciativa Educação para Todos, os ODM, a Agenda para o futuro da declaração de Hamburgo e a Década das Nações Unidas para a Alfabetização. Nesta rede participam países como: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. A rede conta com o apoio da UNESCO. Os três objetivos específicos⁴ desta rede baseiam-se, essencialmente em: 1) Reafirmar a educação como um direito de todos, em todos os níveis e modalidades e em qualquer momento da vida e, assim compreender a educação de jovens e adultos como uma política pública de estado; 2) Incluir a educação de jovens e adultos entre as prioridades de desenvolvimento de uma cooperação Sul-Sul, no âmbito dos países de língua portuguesa; 3) Ampliar e fomentar comunidades de aprendizagem e de alargamento cultural, num grupo de nações que une duzentos e trinta milhões de pessoas que têm como idioma oficial o português.

A rede Cooperação Sul-Sul, desde a sua criação, realizou quatro oficinas: **I Oficina** em agosto de 2006 em Brasília sob os auspícios do governo brasileiro e da UNESCO;

3 Na literatura deparamo-nos, no geral, com alguma dificuldade em encontrar um consenso no que refere à uma definição do conceito cooperação triangular. Portanto, neste artigo consideramos que que cooperação triangular é uma parceria entre atores de três países: um doador maior, que oferece ajuda proveniente de um país desenvolvido; um segundo doador proveniente de um país de renda média, com um papel diferente em relação ao primeiro doador; e um parceiro receptor, neste caso de um país de menor nível de desenvolvimento relativo. Ou seja, a ação é realizada em parceria por dois países em benefício de um terceiro.

4 Florenço Mendes Varela (1 de dezembro, 2009).

II Oficina em fevereiro de 2008 em Salvador da Bahia com a representação de sete países membros da rede e representantes da UNESCO no Brasil; a **III Oficina** em outubro de 2009, realizada na cidade da Praia em Cabo Verde com a presença de representantes do Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe, bem como representantes da rádio das ilhas das Canárias (Espanha) e da UNESCO do Brasil; a **IV Oficina** em outubro de 2010, na cidade de Maputo em Moçambique um evento organizado pelo Ministério da Educação com apoio da UNESCO, Development Workshop Internacional e Germany Technical Cooperation (GTZ), e por fim a **V Oficina** realizada, em julho de 2012, na cidade de Luanda em Angola. Este quinto encontro enquadrou-se no Marco de Ação de Belém, foi uma oportunidade para fazer o balanço da sua implementação e acabou por reconhecer que o exercício do direito à educação de jovens e adultos é condicionado por aspetos políticos, de governança, de financiamento, de participação, de inclusão, de equidade e de qualidade.

Angola à data da proclamação da independência nacional, a 11 de novembro de 1975, tinha uma taxa estimada de analfabetismo literal de 85 %⁵ no que refere à população economicamente ativa. O Conselho da Revolução, na altura, preocupado com os assuntos da educação, decretou a criação do Ministério da Educação e Cultura (decreto n.º 60/76 de 19 de Junho) contemplando na sua estrutura uma Direção Geral do Ensino que compreendia entre outros, o serviço de Alfabetização e Formação Permanente, com a competência institucional de implementar planos, programas e projetos com o objetivo de erradicar o analfabetismo. No ano seguinte, de 23 a 29 de outubro, em Luanda no Museu de História Natural, produziu-se uma resolução que orientava o governo a iniciar uma alargada Campanha Nacional de Alfabetização, em que se declarava a alfabetização como um ponto prioritário para o desenvolvimento político, económico e social. Desta feita, teve início a Campanha Nacional de Alfabetização proclamada pelo primeiro Presidente da República – o Dr. António Agostinho Neto. Foi então criada uma Comissão Nacional de Alfabetização – órgão deliberativo multisectorial, e o Centro Nacional de Alfabetização – estrutura



Angola. Luanda. Carolina Mendes, 2013.

executiva, com composição e representação análogas a nível nacional. Esta comissão com uma forte componente político partidária mobilizava milhares de colaboradores, quer em regime de exclusividade e/ou de voluntariado. Para além de contar com todos os departamentos do Ministério, contava com a Escola Nacional de Formação de Quadros para preparação técnica e metodológica dos alfabetizadores e dos metodólogos/supervisores do processo de ensino e aprendizagem.

Desde essa altura que o processo de alfabetização tem sido desenvolvido, maioritariamente, por parceiros sociais onde se destacam as igrejas, as organizações sociais e comunitárias, as FAA, as ONG e a OMA. Por consequência, tem tido uma plurali-

5 Plano Estratégico para Revitalização da Alfabetização 2012-2017.

dade de intervenções metodológicas, tais como: *Sim eu Posso* da cooperação cubana (Luanda, Benguela, Huambo e Bié), *Dom Bosco* da congregação dos salesianos da igreja católica (Bengo, Benguela, Bié, Cabinda, Cunene, K. Kubango, K. Norte, K. Sul, Luanda, L. Norte, L. Sul, Malange e Moxico), *Alfalit* da Alfalit Internacional (Huambo, Luanda, Kuanza Sul, Lunda Sul, Moxico e Bié), *Aplica* da associação angolana de educação de adultos (Luanda, Bengo e Kuanza Sul) *Gostar de Ler e Escrever* do Ministério da Educação, em todas as províncias. Neste processo o papel do Ministério da Educação é o de reitor, regulador, fiscalizador, metodólogo e certificador de conhecimentos. Em 2007, o Conselho de Ministros da República de Angola, através da resolução 9/07 de 28 de fevereiro, aprovou a **Estratégia de Relançamento da Alfabetização e a Recuperação Escolar** para o período 2006-2015 com o objetivo de se promoverem medidas e ações socioeducativas e elevar os níveis de escolarização geral dos jovens e adultos. No entanto, após uma avaliação à respetiva estratégia por parte da execução intermédia, evidenciou-se a necessidade de a adequar e atualizar aos processos de transformação e mudanças que conformam a vida política, social e económica do país. É de referir que, para o governo, esta estratégia é fundamental para o desenvolvimento económico-social do país na perspetiva da Educação para Todos à luz dos ODM, do quadro da ação de Dakar, da Década das Nações Unidas da Alfabetização e das resoluções da VI Conferência Mundial da Educação de Adultos.

Ao longo deste processo, com diversos parceiros a atuarem, diversas metodologias a serem usadas em diversas zonas geográficas, num país de enormes dimensões como Angola e com elevadas carências deste tipo de serviço, as principais condicionantes do Programa de Alfabetização, ainda hoje, continuam a ser: a insuficiência de verbas, essencialmente, para a impressão de manuais de alfabetização e de pós-alfabetização e outros materiais de apoio, os atrasos no pagamento de incentivos aos alfabetizadores o que provoca desmotivação nos próprios e, por fim, a falta de uma estrutura adequada às exigências da erradicação do analfabetismo e da funcionalidade da educação de adultos nas Direções Provinciais da Educação.

3. Angola na Rede Cooperação Sul-Sul e o seu Plano Estratégico para Revitalização da Alfabetização (2012-2017)

Perante tais constrangimentos, acima enunciados, assim como a necessidade que o país tem em cumprir os compromissos assumidos como membro da Rede Cooperação Sul-Sul, o governo considerou urgente acionar um conjunto de medidas e ações estratégicas que levassem à reversão do quadro atual do processo de alfabetização, entre outras, revitalizar o funcionamento da comissão nacional de alfabetização, desenascar uma vasta campanha de divulgação da alfabetização, adequar a orgânica dos governos provinciais, reforçar o sistema estatístico nacional, desenvolver a criação de uma base de dados para a alfabetização, capacitar os alfabetizadores, formar um corpo de supervisores e sensibilizar

(...) as empresas públicas e privadas que no seu seio tenham trabalhadores analfabetos ou sub-escolarizados no sentido de providenciarem condições humanas e técnicas necessárias para aumentar, nos respetivos locais de trabalho, os níveis de

escolarização dos seus trabalhadores, ficando o MED com a responsabilidade de acompanhamento, apoio técnico e metodológico. As referidas empresas obrigam-se a encontrar incentivos internos para os alfabetizadores. (Ministério da Educação, 2012, p. 114).

O caso sobre o qual recai a presente investigação é relativo a **uma destas empresas** que aceitou o desafio lançado pelo Estado angolano e sobre o qual se apresentam as primeiras reflexões e impactos internos no que refere à escolarização dos respetivos colaboradores.

O documento de âmbito nacional que baliza tais intentos, que aponta as metas a alcançar e que descreve as responsabilidades partilhadas neste âmbito é o Plano Estratégico para a Revitalização da Alfabetização (2012-2017). Um documento norteador das políticas públicas do processo de alfabetização para os próximos anos, um instrumento operacional e programático da alfabetização que “(...) por si só, não esgota estruturalmente as soluções para a erradicação do analfabetismo” (Ministério da Educação, 2012, p. 117), mas trata-se de um documento concretizado em concertação intersectorial numa dinâmica amplamente participativa, inclusiva e que enquadra as metas previstas na Agenda de Angola 2025.

O referido documento foi apresentado na V Oficina de Cooperação Sul-Sul em Luanda, como uma das estratégias que poderá resolver constrangimentos, essencialmente ao nível de captação de recursos, para além dos disponibilizados pelo Orçamento do Estado, e que funcionará como um incentivo ao envolvimento das empresas públicas e privadas e à cooperação multisectorial.

Este documento estratégico tem como objetivos gerais: redinamizar o processo de alfabetização, elevar os níveis educativos de jovens e adultos, permitir um maior envolvimento e responsabilização dos parceiros sociais. Como objetivos específicos pretende: reduzir os índices atuais de analfabetismo literal e funcional, integrar este processo de alfabetização em todos os programas de desenvolvimento rural integrado, contribuir para o combate da fome e da pobreza, melhorar a produção e a produtividade nos diferentes sectores da vida nacional e contribuir para a promoção e formação de valores éticos, morais e cívicos. Como resultados, este plano estratégico pretende:

- a) *Alcançar em 2017 uma meta de alfabetização de 85,6 %, o que corresponde alfabetizar cerca de 10.000.000 adultos, uma média anual de 514 029 adultos. Assim a taxa de analfabetismo em 2017 será residual no valor de 14,4 %;*
- b) *Redução significativa da taxa de analfabetismo no seio das mulheres e jovens;*
- c) *Alcance dos objetivos e metas definidos pelos ODM;*
- d) *Melhoria dos índices de desenvolvimentos humano, com particular incidência no combate à fome e à pobreza, promoção dos direitos humanos;*
- e) *Melhor participação dos cidadãos na vida política, económica e social do país;*
- f) *Maior mobilização e envolvimento da sociedade em torno do programa de alfabetização, como desígnio nacional no processo de crescimento e desenvolvimento do país* (Ministério da Educação de Angola – Reforma Educativa, 2012, p. 15).

4. O Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar (PAAE) na Empresa⁶



Angola. Luanda. Carolina Mendes, 2013.

O PAAE na *Empresa* foi criado em outubro de 2011 com o objetivo de, a curto prazo, alfabetizar todo o quadro de trabalhadores do grupo, analfabetos ou sub-escolarizados. Sendo uma empresa privada classifica-se, neste processo, como membro da rede de parceiros da iniciativa privada mencionados nas metas e objetivos do *Plano Estratégico para a Revitalização da Alfabetização (2012-2017)* do Ministério da Educação de Angola. Tem por objetivo geral reduzir os índices de analfabetismo literal e funcional dos trabalhadores do

grupo de empresas ao qual pertence e apresenta-se já com resultados pois foram inscritos 172 trabalhadores desde a sua implementação até ao momento (Maio 2013).

É um programa com abrangência a nível nacional, mas com critérios específicos de atuação, nomeadamente, prioriza áreas geográficas onde o grupo possui empreitadas e que segundo o MED constituem prioridade para acionar o PAAE. Em articulação com os representantes locais do MED prioriza a seleção de alfabetizadores locais, próprios das comunidades atendidas, mas sempre inseridos na rede oficial de alfabetizadores do MED. À *Empresa* é atribuída autonomia para desenvolver as metodologias que julgue melhor adequadas ao desenvolvimento dos módulos de alfabetização, assim sendo, as metodologias que têm vindo a ser utilizadas são as seguintes: Dom Bosco (Salesianos), Sim Eu Posso (Método Cubano) e Gostar de Ler e Escrever (MED). Mas este trabalho é realizado em cooperação com organizações externas que surgem no âmbito da dinamização das boas práticas nesta área e sobretudo na criação de uma plataforma de discussão em torno da geração de ferramentas e recursos didático-pedagógicos. Entre outras instituições, a FormPRO⁷ (Programa Formação Profissional para o Mercado de Trabalho) e a GIZ⁸ (Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit). A *Empresa* prioriza um *sistema dual de aprendizagem*⁹ ao longo da vida, o que permite a consolidação de um plano de qualificação pessoal, a nível escolar e profissional para cada trabalhador, através da aceleração escolar e pretende contribuir para a qualidade da oferta da alfabetização e educação de adultos. Por fim, a monitorização e avaliação

6 *Empresa* será o nome atribuído daqui em diante, neste artigo, ao Centro de Formação Profissional – Conduril Academy que pertence ao grupo de empresas Conduril que atua há mais de vinte anos em Angola na área da construção civil.

7 O *FormPRO* é um projeto bilateral entre Angola e a Alemanha. A parte angolana é representada pelo Ministério de Administração Pública, Emprego e Segurança Social (MAPESS) com o Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional (INEFOP); do lado alemão, o Ministério Federal da Cooperação Económica e do Desenvolvimento (BMZ) incumbiu a Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) da implementação do projeto.

8 A GIZ é a organização que representa a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento Sustentável da República Federal alemã.

9 *Sistema dual de aprendizagem* – consiste na dualidade entre a qualificação teórica e a prática em contexto de trabalho. A característica e o objetivo principal do sistema dual é conjugar conhecimentos teóricos com competências adquiridas no posto de trabalho (learning by doing). Os conhecimentos adquiridos em sala de aula são cimentados e testados permanentemente na prática.

desta iniciativa é estabelecida em articulação com o MED de acordo com as orientações/diretrizes a nível mais macro, assim como, de acordo com os contratos estabelecidos localmente.

O PAAE desenvolvido pela *Empresa* está estabelecido em seis províncias, sendo elas: Zaire, Malange, Moxico, Benguela, Huila e Cuando Cubango. A mesma iniciativa está em fase de ativação nas províncias do Namibe, Bengo, Kwanza Sul de forma a estar operacional até ao final de 2013¹⁰.

No sentido de concretizar esta iniciativa com sucesso e garantir uma alfabetização efetiva, a *Empresa*, segundo a sua resenha, aposta na: 1) na capacitação de formadores/supervisores; 2) na capacitação institucional, não só para assegurar o planeamento, a gestão e o controlo de qualidade do PAAE, mas também, permitir o intercâmbio de boas práticas, capacidade de pesquisa e avaliação; 3) aposta na promoção de um ambiente de alfabetização rico e dinâmico, nomeadamente: na criação ou adaptação de materiais pedagógicos à diversidade linguística de cada província ou à diversidade de ambientes de alfabetização, na criação de um ambiente letrado através de bibliotecas itinerantes – uma biblioteca em cada polo de desenvolvimento, localizado em cada estaleiro e aberto aos funcionários com um regime de empréstimo de livros; 4) e tem uma equipa a trabalhar, diariamente nesta área, que desenvolve o planeamento da monitorização e a respetiva avaliação do programa sempre articulada com o MED. Pensando na sustentabilidade do próprio programa a *Empresa (...)* *comprometeu-se a construir para as comunidades locais onde trabalha um espaço¹¹ de aprendizagem que será oferecido às autoridades locais para que a curto prazo possam também elas desenvolver de uma forma digna a luta contra o analfabetismo e o atraso escolar (...)* (Conduril Academy, 2013, p. 4).

Este programa na *Empresa* propõe-se a superar os seguintes desafios: 1) erradicar definitivamente o analfabetismo no quadro de trabalhadores da empresa e expandir o mesmo a outras províncias a nível nacional, onde o grupo de empresas opere; 2) continuar a cultivar a parceria público-privada com o Ministério da Educação de Angola e os seus representantes locais; 3) desenvolver um padrão de práticas de alfabetização que conduzam à aprendizagem efetiva, mas sempre com a preocupação de contextualização aos diferentes públicos e ambientes de aprendizagem; 4) contribuir para a qualidade da oferta da alfabetização e educação de adultos em Angola; 5) Investir continuamente no desenvolvimento de uma plataforma humana, logística e financeira para aprendizagem ao longo da vida dos seus e que promova, pelo menos, a progressão do trabalhador/alfabetizando até ao nível de escolaridade obrigatório – sexta classe do ensino básico.

5. Metodologia

Os dados que neste artigo são analisados foram recolhidos numa visita de campo, em Maio de 2013, por parte da investigadora realizada a Angola. Em primeiro lugar, aos estaleiros de Benguela onde a *Empresa* tem a sua sede e instalações centrais e,

¹⁰ Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar da Conduril Academy – Breve Resenha do Programa (2013).

¹¹ De salientar que o projeto de arquitetura, de autoria angolana, foi qualificado para a fase final do *Festival Mundial de Arquitetura 2012* que decorreu em Singapura.

em segundo lugar, ao estaleiro da Huíla onde decorria uma obra pública de grande dimensão. A visita teve como propósito a recolha de dados que viriam a contribuir para uma investigação de maior dimensão e abrangência sobre a atuação deste setor na área da alfabetização.

Assim sendo, recorreu-se a inquéritos por questionário, devidamente validados por peritos em educação pertencentes ao Centro de Formação Profissional e por formandos não abrangidos pela amostra. Os questionários foram submetidos aos formandos participantes para o devido preenchimento, mas sempre com acompanhamento, ou seja, alguém que conhecia o questionário, que o lia e que estava em condições de esclarecer alguma dúvida que surgisse aquando o seu preenchimento. Também foram realizadas e gravadas em sistema áudio entrevistas à responsável pedagógica da *Empresa*, a alfabetizadores e às entidades governamentais nacionais e locais. Por último, foram recolhidas notas de campo resultantes da observação participante, assim como, a recolha de documentos para futura análise documental.

Para este estudo, foram apenas selecionados e tratados quantitativa qualitativamente os respetivos questionários a alfabetizandos, sempre com o intuito de 1) saber quem são estas pessoas a ser alfabetizadas, 2) compreender as suas opiniões e expectativas em relação à alfabetização que frequentam e 3) registar as alterações da sua vida pessoal e profissional que, no entender dos inquiridos, são o resultado da alfabetização que frequentam. A informação recolhida contribuiu assim, para a formulação dos primeiros impactos desta iniciativa, pioneira dentro da empresa, assim como, na vida dos alfabetizandos. Para tal, recorreu-se a uma abordagem interpretativa/qualitativa, uma vez que se pretendia perceber posturas e opiniões repletas pela subjetividade que lhe é característica.

O público-alvo a ser analisado era constituído por 85 alfabetizandos distribuídos da seguinte forma:

Tabela 1: População de alfabetizandos da Empresa

Província	Turmas e Módulos	Inscritos	Efetivos
Benguela	3 Turmas (1-Mod I; 2-Mod II)	30	24
Zaire	2 Turmas (2-Mod I)	32	28
Huíla	1 Turma (1-Mod I)	15	11
Cuando-Cubango	1 Turma (1-Mod I)	18	13
Moxico (Cazombo)	2 Turmas (2-Mod I)	35	9
			TOTAL = 85

A amostra ficou restrita a 27 formandos pertencentes às províncias de Benguela e Huíla. A seleção recaiu nestas duas províncias por duas razões. Em primeiro lugar, optou-se por escolher Benguela que é o segundo maior ponto de formação e incluir a visita à sede da *Empresa* o que permitiu ter um maior contato direto com as pes-

soas que trabalham neste projeto, recolher um maior número de documentos e de informações sobre a conceção e desenvolvimento desta iniciativa. Em segundo lugar, visitar na província de Huíla, uma turma de alfabetização recentemente formada. Assim sendo, constituiu-se uma *amostragem opinática*, uma vez que a investigadora selecionou "(...) os sujeitos em função de um critério estratégico pessoal – os sujeitos que possuem um conhecimento mais profundo do problema a estudar, os que são mais facilmente abordáveis (para poupar recursos humanos e materiais) (...)" (Aires, 2011, p. 23) e ultrapassar as dificuldades sentidas na deslocação da investigadora a todos os polos de desenvolvimento da *Empresa*.

6. Apresentação, interpretação e discussão dos resultados

Foram então inquiridos por questionário vinte e sete alfabetizandos que frequentam o PAAE da Empresa, todos eles são funcionários do grupo de empresas e de nacionalidade angolana. A sua idade varia entre os 24 e os 58 anos, tendo uma média de 30,70 e um desvio-padrão de 10,30. Desses participantes 22 (81,5 %) são do sexo masculino e 5 (18,5 %) são do sexo feminino (Mo=5). Foram questionados 17 (63 %) alfabetizandos que viviam em Benguela e 10 (37 %) que viviam na Huíla (Mo=9). Dos referidos 27 participantes, 6 (22,2 %) são solteiros, 19 (70,4) são casados ou vivem em união de fato e 2 (7,4) são viúvos (Mo=12). Todos os participantes inquiridos têm descendentes, 13 (48,1 %) tem quatro ou menos filhos e 14 (51,9 %) tem mais de cinco filhos (Mdn=21).

As habilitações literárias dos vinte e sete participantes que responderam ao questionário (1 respondente não deu qualquer informação) 23 indivíduos (88,5 %) não possuem a quarta classe completa e 3 (11,5 %) possuem habilitações que se encontram entre a quarta e sexta classe (Mdn=15). Os participantes, no geral, não frequentaram a escola durante mais tempo por motivos que se prendem à guerra ou ao serviço militar que eram obrigados a frequentar. Outras razões, embora referenciadas em menor número, são apresentadas, tais como: não ter meios financeiros para frequentar a escola, morte da mãe, medo por parte dos pais em perder o seu filho se o mandassem à escola, ou numa idade mais avançada, devido ao casamento que não lhes deixava tempo para frequentar a escola.

As áreas profissionais que se destacam são pedreiro com 11 (40,7 %) participantes, ferreiro/ferrageiro com 3 (11,1 %) participantes e com 3 (11,1 %) mulheres da limpeza. Em número inferior aparecem áreas profissionais como: segurança com 2 (7,4 %) participantes, manobrador com 2 (7,4 %), com 2 (7,4 %) cozinheiras, com 1 (3,7 %) participante carpinteiro, com 1 (3,7 %) participante mecânico, com 1 (3,7 %) pintor e com 1 (3,7 %) motorista. Nesta amostra 23 (85,2 %) dos inquiridos dizem ter até dez anos de experiência na sua área profissional, 2 (7,4 %) de 11 a 20 anos de experiência e 1 (3,7 %) indivíduo diz ter vinte e um ou mais anos de experiência na sua área profissional (Mdn=33).

Dos vinte e sete inquiridos 19 (70,4 %) tem até cinco anos de trabalho na empresa e 8 (29,6 %) têm de 6 a 10 anos de trabalho na empresa (Mdn=36). De toda a amostra 7 (25,9 %) participantes dizem ter outro trabalho, para além do que possuem na empresa,

em áreas como: pedreiro, segurança, mecânico, agricultor e outros “biscates”¹² quer por conta própria quer por conta de outrem e 20 (74,1 %) afirmam que não (Mo=40) tem outro emprego, para além do que possuem na *Empresa*.

A maioria dos alfabetizandos afirma que teve conhecimento desta formação pela própria empresa, que em tempos fez divulgação/sensibilização, e apenas um participante diz que teve conhecimento pelo colega de trabalho.

Quanto à alfabetização os participantes de Huíla frequentam o módulo I e os de Benguela frequentam o módulo II. Dos vinte e sete inquiridos 4 (14,8 %) dizem que têm família a frequentar esta mesma formação e 23 (85,2 %) afirmam que não (Mo=42). Os que respondem sim, a maioria refere-se à alfabetização que acontece em outros lugares, como na catequese ou na escola pública. Apenas um inquirido refere-se especificamente à alfabetização da empresa pois tem um primo a trabalhar consigo. Todos os participantes referem que nunca trabalharam numa empresa que desenvolvesse alfabetização.

Ao perguntar aos participantes sobre o que acha **que é bom** no programa de alfabetização, a maioria afirma que é: *ganhar mais conhecimentos, aprender mais* (EC1, EC2, EC3, EC7, EC10, EC11, EC12, U2, U3, U5, H7, H8, H9); *que a professora ensina bem* (EC9, U1); *a atenção da professora aos alunos* (EC6); *tudo é bom, a educação que estão a dar* (EC8, H1, H2, H3, H4, H5, H6) e por fim, *o apoio que a empresa dá* (EC5) aos participantes.

No que refere à questão de **poder melhorar algo na alfabetização**, a maioria dos participantes diz que *está tudo bom* (EC9, EC11, U1, H7, H8); outros referem que *se deveria pôr os alunos a ler mais* (EC6, H2, H9), e *alguns não têm sugestões* (EC7, U3, H2, H3, H5). Com o mesmo número de referências, surgem respostas como: *as professoras deveriam explicar melhor para que os alunos não regressassem a casa com dúvidas* (EC10); *dois professores juntos explicariam melhor* (EC12); *o transporte para casa é muito tarde* (EC5); *ter mais tempo para realizar as tarefas de casa e assim melhorar os resultados* (EC4) e *ter mais trabalhos práticos* (U5). Com duas referências surgem respostas como: *que a professora chegue a horas* (H3, H6); melhorar ou *“Apertar mais na Língua Portuguesa”* (EC2, H10) e *dar continuidade à formação* (EC8, U2).

As **maiores dificuldades** que os participantes apontam ao desenvolver o programa, indicadas aqui de maior referência para menor referência, respetivamente, incidem nos seguintes tópicos: *língua portuguesa-caligrafia/escrita* (EC5, EC7, EC8, EC10, U3, U5, H8, H10) e *matemática* (EC5, EC7, EC11, EC12, U1, H9). Com um número significativo de referências aparece a resposta de *nenhuma dificuldade* (EC9, H1, H2, H3, H4, H5, H6). Por fim são referenciadas as seguintes dificuldades: *não poder praticar em casa* (U2); *escrever o nome dos outros* (H7) e *ir ao quadro quando a professora pede* (U4).

Ao serem questionados sobre a **utilidade da alfabetização** nas suas vidas, todos os participantes inquiridos dizem que a formação é útil e as razões são várias: *é importante estudar* (H5); *abrir mais a mente* (EC2); *ganhar conhecimento, aprender mais* (EC1, EC5, EC8, EC11, U1, U2, H2, H6, H7, H9); *conhecer o corpo humano, as ciências* (EC2) *aprender a escrever e ler* (EC7, EC9, U4, H1, H2, H3, H4); *ler e assinar o nome* (EC7, EC12, U3, H8) *ler as cartas* (H10), *assinar e tratar de documentos* (EC6, EC10); *dá*

12 Pequeno serviço extra, remunerado, que se faz para além do trabalho habitual.

a possibilidade de voltar a estudar (EC3); “ajuda-me a desenvolver como Homem” (EC6); permite resolver problemas de família (EC10); passar a ser um pai/mãe que não é analfabeto, “tenho filhos e não é bom o pai ser analfabeto” (EC3); ajudar nas tarefas de casa dos filhos (U5); trabalhar com o computador (EC10).

Para perceber os primeiros impactos que esta alfabetização **está a ter na vida dos alfabetizandos**, colocou-se a questão: o que é que agora já sabe fazer na sua vida que antes não conseguia? Por ordem de maior para menor número de referências, aparecem as seguintes razões: *assinar o nome* (EC9, U5, H1, H3, H5, H6); *tratar dos documentos do banco* (U4, H4, H5); *ler e escrever* (U1, U2, H2); *ajudar os filhos* (EC12, H9, H10) *ou os vizinhos nas tarefas de casa* (H9); *assinar o recibo* (H4); *escrever o nome dos filhos* (U3); *ler e escrever cartas à namorada ou família* (EC10, H10); *ler a bíblia na igreja* (EC10); *ler o jornal* (EC11); *abrir um livro e ler* (H8); *levantar dinheiro no Multicaixa* (EC3); *ter conhecimento de coisas que não sabia* (EC8); *fazer contas, posso montar um negócio, cantina por exemplo* (H7); *se arranjar um novo emprego posso apontar os materiais* (H7).

Para perceber os primeiros impactos que esta alfabetização **está a ter na vida profissional** dos alfabetizandos, colocou-se a questão: o que é que agora já pode e sabe fazer no seu trabalho que antes da alfabetização não podia ou sabia? Por ordem de maior referência para menor, os participantes responderam que já conseguem: *controlar as cargas da central, a parte diária e avarias* (EC3, EC10, EC11); *ler os produtos e decidir se tem de usar luvas ou não* (U4, U5, H10); *fazer as contas de medidas* (EC7, H2, H9); *escrever os nomes dos colegas* (H4, H7); *apontar o material necessário* (H7, H9); *ler as receitas para cozinhar* (U1, U5); *perceber melhor o que faz* (EC1, EC6), por exemplo, *agora conhece os milímetros e os centímetros, pois só conhecia os centímetros da fita* (EC1); *entender as letras* (H5); *ler os rótulos das embalagens* (EC8), *ler os recibos* (EC12); *ler os produtos para usar na lavandaria* (U2); *controlar as latas e ver se são de tinta ou diluente* (H10); *ler na loja os produtos que estão ou não caducados* (U4); *ler as quantidades* (H9); ter melhores relações com o chefe: *“saber entender as coisas. O chefe de equipa e a relação com ele, de respeito”* (EC2) e *saber trabalhar com máquinas* (EC8).

No sentido de perceber quais as expectativas que os participantes têm em **relação ao futuro depois** de terem frequentado a alfabetização, a maioria dos participantes respondeu: *continuar a estudar* (EC2, EC3, EC5, EC6, EC7, EC8, EC9, U3, U4, U5, H1, H3, H4, H5, H6). Com menor referência, alguns responderam *continuar a estudar ensino público* (U2); *continuar estudar e nunca mais tomar conta dos bois, assim como os meus filhos* (H8); *“Espero encontrar um melhor trabalho, um trabalho mais leve para mim”* (EC10); *“continuar no meu trabalho”* (H2); *“encontrar outro emprego melhor que pintor, pois ainda sou jovem”* (H10). Por fim, outros responderam *não ter planos* (U1).



Angola. Luanda. Carolina Mendes, 2013.

É de referir que a expectativa de quem frequenta as aulas enquadra-se sempre numa ideia de ter um futuro melhor, diferente e que contribua para “*Não ficar mais baixo*” (EC3), que consiga concretizar alguns desejos, por exemplo: “*Se a vida deixasse gostaria de ser professor de um módulo*” (EC11); “*Eu gosto muito de música e agora que sei ler e escrever vai ajudar-me a aprender música, as pautas e as letras*” (EC12); “*gostava de ser professor ou polícia*” (H9); “*gostava de seguir os estudos e seguir advocacia*” (H1) ou “*gostaria de ser professor ou administrador na área do meu trabalho*” (H7).

Por fim, os participantes foram questionados sobre se já tinham recomendado esta formação a alguém, e dos vinte e sete participantes inquiridos 22 (81,5 %) diz que sim e apenas 5 (18,5 %) diz que não recomendou (Mo=45).

7. Considerações finais

Este estudo, focalizado nos alfabetizandos do PAAE desenvolvido pela Empresa, aponta algumas considerações que contribuirão, num primeiro momento, para perceber 1) quem são as pessoas que a iniciativa alfabetiza, pessoalmente e profissionalmente, 2) as suas opiniões sobre a formação e 3) as expectativas que possuem em relação aos resultados que a alfabetização tem e/ou que possa vir a ter na sua vida.

1) As pessoas que frequentam a alfabetização encontram-se na vida ativa plena, com uma média de trinta anos de idade. A maioria dos formandos é casada e possui uma família alargada no geral, composta por aproximadamente cinco filhos.

No que refere a habilitações literárias, a maioria não tem a quarta classe completa, isto porque, tiveram que deixar a escola mais cedo devido à guerra ou, no caso dos homens, devido ao serviço militar. As profissões que se destacam são a de pedreiro e ferreiro em indivíduos que possuem até dez anos de experiência na área profissional. Em contrapartida, estes possuem apenas até cinco anos de experiência na empresa. Este facto deve-se a que uma parte significativa dos inquiridos está afeto a uma obra pública de grande dimensão na Huíla, em fase inicial de desenvolvimento, logo uma parte dos trabalhadores não tinha grande experiência dentro da empresa, pois tinham sido recentemente contratados localmente para aquela obra específica.

2) As opiniões sobre a formação, segundo os participantes, **o que é bom na formação** é poder aprender mais, ler, desenvolver a caligrafia, ter mais conhecimentos, a motivação e o apoio que os próprios formandos recebem quer por parte da professora, quer por parte da empresa.

No que refere ao **que poderia melhorar na formação**- a maioria dos participantes diz que não há nada para alterar, no entanto, outros referem que os alunos deveriam ler mais e ter mais trabalhos práticos, que as professoras deveriam explicar melhor e chegar a horas, que o transporte cedido pela empresa deveria ser mais cedo, ter talvez dois professores a ensinar e que a alfabetização deveria continuar.

No que refere a **dificuldades**, uma parte significativa de alfabetizandos refere não ter dificuldades, não obstante, as dificuldades apontadas pelos alfabetizandos são, por um lado, a nível da língua portuguesa, a caligrafia/escrita e expressão oral, por outro lado, questões relacionadas com a matemática, por exemplo, a vergonha que sentem em ir ao quadro ou não ter tempo para trabalhar em casa.

Apesar das dificuldades, todos os participantes reconhecem a utilidade da alfabetização nas suas vidas, pois permite-lhes ter uma visão mais alargada do mundo, mais conhecimento, aprender a escrever e ler o que lhes permite assinar o próprio nome, assinar os recibos dos ordenados, ler as cartas e, entre outros, ser um pai/mãe não analfabeto o que lhes permite ajudar nas tarefas de casa, resolver problemas de família, para além de lhes dar a possibilidade de voltar a estudar e desenvolver-se como Homem, ou seja, alguém reconhecido na sua comunidade e na sociedade em geral.

3) **Os resultados da alfabetização**, segundo os participantes, manifestam-se ao **nível pessoal**, uma vez que depois de frequentar a alfabetização agora, já conseguem assinar o nome e tratar de documentos importantes como cheques e recibos; ler e escrever autonomamente, por exemplo, escrever cartas à namorada ou família, ler a bíblia, o jornal, um livro; ajudar os filhos ou os vizinhos nas tarefas de casa; levantar dinheiro no Multicaixa; ter conhecimento de coisas que não sabia; fazer contas; poder montar um negócio, por exemplo, ou arranjar um novo emprego. Evidencia-se, portanto, que alfabetização contribui para o desenvolvimento de cidadãos mais ativos, melhor preparados para participar civicamente e educar a futura geração.

No que refere ao **nível profissional** agora os colaboradores são capazes de: escrever os nomes dos colegas, o material necessário no seu trabalho, entender e escrever a parte diária, controlar as cargas e avarias; ler os rótulos das embalagens, os recibos, as receitas para cozinhar, os produtos para usar na lavandaria; medir de forma autónoma, trabalhar com máquinas, perceber melhor o que faz e, não obstante, segundo as próprias palavras escritas pelos alfabetizados, permite desenvolver melhores relações com o chefe, ou seja relações de respeito. Assim se evidencia como a alfabetização contribui para que os colaboradores tenham melhores desempenhos dentro da empresa, melhores relações profissionais o que contribui para melhores resultados.

As expectativas dos alfabetizados para o futuro, depois de ter terminado o programa de alfabetização, segundo a maioria dos participantes centram-se, essencialmente, em poder continuar a estudar, assim como os seus filhos. Uns referem continuar com o seu trabalho, outros pretendem encontrar um trabalho melhor, mais leve. Anseiam por um futuro melhor que lhes permita *não ficar mais baixo*, e que consigam concretizar alguns desejos, tais como: ser professor de um módulo; aprender música; ser professor ou polícia, continuar os estudos ou, por exemplo, seguir advocacia. A alfabetização possibilita assim que os colaboradores tenham maiores expectativas no que refere ao futuro, maior autoestima, que desenvolvam não só competências empreendedoras como também uma atitude positiva perante a vida.

Poder-se-á considerar, neste estudo, que este tipo de estratégias para o desenvolvimento – **parcerias público privadas com fins sociais**, apresentam vantagens efetivas para ambas as partes, tanto para o Governo como para a empresa. Por um lado, contribuem para a concretização das metas educacionais e sociais ao **nível nacional**, nomeadamente, para o alcance das metas de alfabetização até 2017 (85,6 %), na redução significativa da taxa de analfabetismo no seio das mulheres e jovens, assim como, melhor participação dos cidadãos na vida política, económica e social do país. Por consequência, este tipo de parceria contribui igualmente para as metas sociais que o país se comprometeu a desenvolver a **nível internacional**, nomeadamente, o alcance dos objetivos e metas definidas pelos ODM, melhoria dos índices de desenvolvimento humano, em particular com incidência no combate à fome e à pobreza e promoção

dos direitos humanos. Isto porque, como foi enunciado, estes formandos acabam por ter a oportunidade, por vezes única, de frequentar a alfabetização em locais mais recônditos do país, de forma grátis, integrada no seu local de trabalho e com as condições mínimas exigidas, abrangendo homens, jovens, mulheres, desde que sejam colaboradores, o que possibilita um maior número de cidadãos a ter acesso à escolarização e que de outra forma não teriam acesso. Esta estratégia permite também um aumento do número de alunos que a frequenta enriquecendo, não só as estatísticas nacionais, mas contribuindo para um efetivo desenvolvimento local, pois havendo cidadãos instruídos há também cidadãos mais ativos, que procuram melhores condições de vida, que geram emprego e que apostam na educação da geração futura ao saber instruí-la. Por outro lado, esta iniciativa de cooperação acaba também por trazer vantagens ao **nível da empresa** pois os seus funcionários para além de conseguirem uma maior autoestima, obtêm melhores desempenhos na função que exercem diariamente no seu local de trabalho e as relações “colaborador-chefe” melhoram significativamente. Assim para a *Empresa* estes são ganhos internos que, a médio e a longo prazo, poderão ser mais rentáveis do que a procura do lucro desenfreado direto.

8. Recomendações e limitações

Considerando que a maioria dos participantes teve conhecimento da alfabetização por via da sensibilização que própria empresa realizou, é de sublinhar e recomendar uma outra estratégia de publicitação da iniciativa que poderá ter sucesso – *recomendação pessoal*, onde o alfabetizando enuncia a iniciativa dando o exemplo da sua própria experiência. Isto porque, neste estudo, a maioria dos inquiridos refere ter recomendado a formação a alguém.

Este estudo, focalizado apenas nos alfabetizandos, acaba por ser limitado no que toca a informação tratada e conclusões retiradas. No entanto, este poderá ser o primeiro passo de uma longa caminhada a ser interpretada com base nos restantes dados recolhidos, com maior número de participantes, num âmbito mais alargado, realizando a triangulação de instrumentos, informação e participantes tendo por objetivo: dar maior consistência, validade e fiabilidade à presente investigação.

9. Referências bibliográficas

- Aires, L. (2011), *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Baptista, D. (2012), A governação Global da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento. In *Seminário Pós-Graduação em Relações Internacionais 12 a 13 de Julho de 2012*, (n.p.). Painel Avulso. GOIS – Governança e Instituições Internacionais. Brasília: Centro Universitário Uninter. Retirado de http://www.seminariopos2012.abri.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=799.
- Conduril Academy (2013), *Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar da Conduril Academy-Breve Resenha do Programa*. Benguela: Angola.

- Lapão, M. ONGD-Identidade, intervenção e mecanismos de auto-regulação: uma reflexão da equipa da ACEP. In ACEP e outros (2011), *Portugal Africa: melhor cooperação, melhor desenvolvimento*. pp. 105-106, Lisboa, Portugal.
- Ministério da Educação de Angola-Reforma Educativa (2012), *Plano Estratégico para revitalização da alfabetização 2012-2017*. Angola: Luanda.
- Ministério da Educação de Angola (2005), *Estratégia de Alfabetização e Recuperação do Atraso Escolar, 2006-2015*. Angola: Luanda.
- Rodrigues, L. & Martins, J. (org.) (2011), *Manual de cooperação para o desenvolvimento*. INA Editora. Oeiras, Portugal.
- Varela, F. (2009), *Cooperação em redes e parcerias internacionais Inovadoras em matéria de educação e aprendizagem de pessoas adultas*. Brasil: Belém.

Introdução da educação para o desenvolvimento na formação inicial de professores: uma experiência inovadora em Portugal

La Salette Coelho*, Carolina Mendes** e Teresa Gonçalves***

p. 89-116

1. Introdução

Vivemos numa sociedade cada vez mais complexa e global onde as transformações se sucedem a um ritmo vertiginoso e onde cada vez mais se torna difícil prever o que vem a seguir. Esta globalização, tecida por complexas relações políticas, económicas e sociais, tem consequências e produz questões diárias que temos de aprender a ler e a interpretar para melhor sabermos como lidar com elas. Se educar é preparar os cidadãos para a integração no mundo que os rodeia, então, a educação atual não pode fugir de temas tão fulcrais e tão condicionantes como os que acabamos de referir. É na escola, enquanto instituição a que historicamente essa missão tem sido atribuída, que devem ser dadas as ferramentas para a compreensão do mundo global e que deve ser estimulada a participação de todos para a reflexão e o encontrar de soluções criativas que permitam, e atraiam, o comprometimento dos cidadãos em ações reais.

O processo educativo, em si, deve ser um processo vivido de e na cidadania, ou seja, a própria educação deve ser pensada e operacionalizada de acordo com valores e princípios que no seio do próprio processo educativo promovam alternativas ou formas de resposta às questões que lhe são colocadas pela sociedade. Se não se pode colocar toda a responsabilidade da educação na escola, nem muito menos admitir que todos os problemas têm uma solução apenas educativa, certo é que a escola terá de criar relações com diferentes esferas da ação social (política, económica, cívica, entre outras).

* Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (GEED/ESE-IPVC) e Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP).

** Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto e Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto.

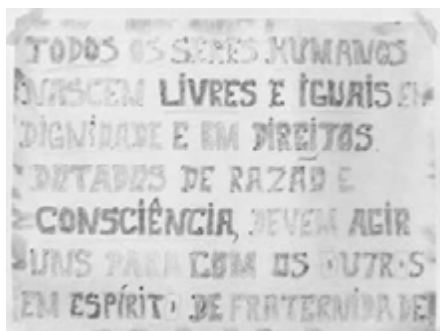
*** Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC) e Centro de Psicologia da Universidade do Porto (FPCEUP).

No presente artigo apresenta-se um projeto de Educação para o Desenvolvimento¹ na Formação Inicial de Professores, desenvolvido na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, orientado para a formação dos alunos (futuros educadores e professores do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico) no quadro da cidadania global, entendida como instrumento de compreensão do mundo e como quadro de referência para a intervenção educativa junto de crianças e jovens.

2. O cenário da Educação para o Desenvolvimento

2.1. As gerações da Educação para o Desenvolvimento

Falar de Educação para o Desenvolvimento (ED) implica necessariamente uma incursão pela evolução histórica do seu conceito e das suas práticas de forma a melhor se poder definir o que ela representa no presente para os diversos atores que nela intervêm. Analisar o percurso da ED é, sobretudo para as primeiras fases, falar das políticas de cooperação para o desenvolvimento e refletir sobre a própria história das Organizações Não Governamentais (ONG), principais líderes nestes processos (Mesa, 2000). De facto, como alerta Manuela Mesa, o despertar da ED surge com a necessidade de reportar aos financiadores o contexto de trabalho local das organizações, justificar a sua necessidade de apoio e angariar fundos junto da sociedade civil (Mesa, 2000).



GEED. IPP3, 2013.

Esta autora propõe um modelo de cinco gerações da ED², onde analisa as alterações de conceitos e de práticas da ED ao longo da sua existência, caracterizando cada uma delas.

A autora inicia o percurso nas décadas de 1940 e 1950, onde encontra os antecedentes da noção de ED, ainda que numa fase muito inicial que denomina de “caritativa-assistencial”. Neste período, o conceito de ED não é utilizado, aplicando-se os termos de ajuda humanitária, assistência ou beneficência.

A segunda geração, desenvolvida nos anos 60, é denominada de “ED de cariz desenvolvimentista”, uma vez que assenta na crença inabalável de que é possível todos os países atingirem o desenvolvimento, conceito esse criado pelo mundo *já desenvolvido* e que quer apoiar os *não desenvolvidos* a adquirirem capital para poderem satisfazer as suas necessidades básicas. A ED começa a desenhar-se por esta altura no sentido em que os atores começam a trazer para os países do Norte imagens diferentes das da fase anterior, querendo construir

1 Sobre este conceito, que será desenvolvido nas páginas seguintes, consultar nota 4.

2 Baseada no modelo das três gerações de análise das ONGD de David C. Korten e em outras, posteriores, que lhe acrescentam uma quarta e quinta geração (Mesa, 2000). Existem, neste momento, algumas variações deste modelo de ED, propostas por diversos autores (ver Argibay & Celorio, 2005).

uma ideia de cooperação e dando uma imagem mais alargada do que era a vida nos países do Sul. No entanto, uma visão muito eurocêntrica, pouco responsabilizadora dos países do Norte e pouco analítica dos contextos locais, continua a ser uma amarra para este conceito.

Nos anos 70 surge, segundo a autora, a terceira geração da ED, que denomina de “ED crítica e solidária”. Nesta fase, o conceito espelha as heranças do processo de descolonização e dos movimentos sociais e intelectuais do final da década de sessenta, dos quais a revolução do Maio de 68 foi um ponto alto. A ED que se difunde é agora muito baseada na crítica ao passado colonial e à pesada herança que este deixa nos países do Sul e centrada na autonomia política e financeira. Estas críticas fizeram com que na “II Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento” se introduzissem objetivos sociais explícitos. Em 1974, a Assembleia Geral da UNESCO aprovou uma resolução na qual se diz que “*Educação para o Desenvolvimento é a educação para a compreensão, a paz e a cooperação internacionais e a educação relativa aos direitos do homem e às liberdades fundamentais*” (Pereira, 2003).

Uma quarta geração de ED caracteriza a década de 1980, com a ideia inovadora de “ED para o desenvolvimento humano e sustentável”, com enfoque nas questões ambientais e na inclusão social.

Por fim, a década de 1990 traz-nos a quinta geração, a geração da “ED para a cidadania global”, fundamental no entendimento atual que se tem da ED. A crise de meados dos anos noventa trouxe consigo a reflexão sobre a pensada “infalibilidade” do modelo dos países do Norte e ficou claro que a crise é um fenómeno que ataca todas as regiões do mundo, não sendo apenas feudo dos países ditos subdesenvolvidos. A crise do Estado Social no Mundo Ocidental e a queda dos regimes de Leste trouxeram um novo foco aos problemas mundiais. A globalização e a privatização da economia mundial, e os consequentes fenómenos de exclusão, trazem grandes desafios para o setor social, vindo exigir das sociedades uma atitude de compromisso, de empenhamento cívico, de grande ativismo, de influência política, de uma democracia mais forte, onde os cidadãos sejam atores empenhados e comprometidos. Para lá se chegar, as metodologias só podem ser as que deem palavra às minorias e aos excluídos, as que mostrem as suas realidades e que lhes permitam ter uma palavra a dizer sobre o futuro.

Para concluir este breve percurso histórico, pensamos ser importante salientar o ano de 2002 como um marco importante para a ED, na Europa, uma vez que foi realizado o 1.º Congresso Europeu de Educação Global³, realizado em Maastricht, no quadro do Centro Norte-Sul do Conselho da Europa, onde se juntaram representantes dos governos europeus e de onde saiu um documento de orientação que ficou conhecido como *A Declaração de Maastricht*, “*a primeira declaração a nível europeu a visar a promoção e o reconhecimento da Educação Global como componente essencial das tarefas educativas do presente, através da implementação de planos de ação nacionais*” (ENED, 2010).

3 *Global Education* é o conceito mais usado por algumas instâncias da União Europeia, como o Centro Norte-Sul do Conselho da Europa ou o Global Education Network Europe.

2.2 A Educação para o Desenvolvimento na atualidade: fundamentos e desafios

A Educação para o Desenvolvimento⁴ constitui uma necessidade maior do mundo contemporâneo como contributo “para a erradicação da pobreza e para a promoção do desenvolvimento sustentável através de abordagens e atividade educativas” (Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento, 2007). Permitindo



GEED. IPP3, 2013.

abordar temas complexos do desenvolvimento global – de forma integrada, dinâmica, crítica e contínua e tendo como principal objetivo inculcar valores, princípios, atitudes e ações para um mundo mais justo, inclusivo, equitativo e sustentável – contribui para que se caminhe para sociedades mais justas, onde todos usufruem dos seus direitos enquanto cidadãos, em especial o direito à Educação, e possam encontrar espaços de exercício da sua cidadania.

No entanto, a primeira dificuldade que surge quando nos referimos a estes conceitos é a sua definição, seja em Portugal⁵, seja ao nível internacional, uma vez que encontramos entendimentos mais reducionistas, que olham a ED ao serviço da ajuda ao desenvolvimento, e outros mais amplos que vêm a ED como um “chapéu”

onde cabem quase todos os problemas dos nossos tempos (Mesa, 2000).

Apesar de ser uma tarefa difícil e sempre inacabada, uma vez que a ED tenta responder aos desafios concretos do seu tempo e, por essa mesma razão, está em constante processo de “reinvenção”, tentaremos aqui salientar alguns dos aspetos mais relevantes que podem ajudar à definição.

4 Toma-se aqui o conceito **Educação para o Desenvolvimento**, expressão eleita em Portugal aquando da sua estratégia nacional, como sinónimo de **Educação Global**, expressão cunhada em 1989 pelo Centro Norte-Sul do Conselho da Europa, e como sinónimo de **Educação para a Cidadania Global**, uma vez que se aceita o pressuposto de que essa é a designação da atual geração de ED, segundo a teoria de Manuela Mesa (ENED, 2010 e Mesa, 2000). Esta multiplicidade de conceitos – que pode ser justificada pela novidade desta abordagem – ou pela necessidade de constante adaptação aos desafios do momento – é visível nos países da União Europeia e gera alguma discussão. Em Portugal, por exemplo, discute-se se a Educação para o Desenvolvimento, como preconizada na sua estratégia nacional, é uma “Educação para...”, equiparada à Educação para a Paz, para o Género, para o Ambiente, por exemplo, ou se será um conceito mais amplo para o qual todas concorrem, mais na linha dos conceitos de Educação Global ou Educação para a Cidadania Global. Apesar de nos identificarmos mais com o conceito de Educação para a Cidadania Global, utilizar-se-á, neste artigo, o conceito de Educação para o Desenvolvimento, uma vez que foi o conceito eleito oficialmente para a estratégia neste domínio, em Portugal. Esta questão foi discutida, no mês de maio de 2013, nas III Jornadas Nacionais de ED, em Lisboa, comprovando a pertinência desta temática (Coelho, 2013).

5 Este facto é mesmo sublinhado em relatórios de instituições europeias que apontam para a indefinição do conceito no país, como por exemplo no DEAR in Europe – Recommendations for future Interventions, anexo B, 2010: 290.

Em primeiro lugar, pensamos ser importante salientar que a expressão Educação para o Desenvolvimento é composta por dois termos diferentes *Educação* e *Desenvolvimento* e que, portanto, o seu significado depende de como vemos cada um destes conceitos individualmente.

Como Educação consideramos a linha de pensamento de correntes do séc. XX que consideram a educação como um processo e um produto cultural, político e social, e autores como Dewey, Montessori, Freinet, Neil, Piaget ou Vigotsky (Argibay, 2005). No entanto, a grande referência unanimemente considerada é Paulo Freire e a sua pedagogia social, sintetizada numa **“conceção libertadora de educação”** (Gadotti, 2001: 63) expressa na *“ideia da educação como prática de liberdade e como auto conscientização por parte dos grupos oprimidos”* (Argibay, 2005: 76).

Quanto ao conceito de Desenvolvimento, este é visto pela ED no sentido que Sen (2003) lhe atribui, de *“ampliação das liberdades das pessoas para que tenham vidas longas, saudáveis e criativas, para que antecipem outras metas que tenham razões para valorizar e para que se envolvam activamente na definição equitativa e sustentável do desenvolvimento num planeta partilhado”* (PNUD, 2010).

Alejandra Boni (2006) tentando fundamentar o modelo da ED da quinta geração, como educação para a cidadania global, ou cosmopolita, propõe que se analisem as suas dimensões ideológica, axiológica, pedagógica e psicológica.

A fundamentação ideológica proposta pela autora baseia-se no modelo de desenvolvimento à escala humana de Max-Neef, que tem uma visão universalista do desenvolvimento e dos direitos humanos e que procura uma nova forma de relacionamento entre os cidadãos mundiais, através da multiculturalidade. A fundamentação axiológica tem a sua raiz nos valores da Declaração Universal dos Direitos do Homem. A fundamentação pedagógica constrói-se a partir dos escritos de Paulo Freire sobre a educação popular e sobre a educação como prática social e crítica da sociedade, educações que têm em vista a emancipação das pessoas a quem se dirige. A fundamentação psicológica encontra a sua raiz nas teorias do desenvolvimento do juízo moral de Kohlberg, que defende que o indivíduo possui um sistema de regras morais, a consciência moral, que evolui de estádios mais básicos para estádios mais complexos no âmbito da justiça moral, e nas teorias, tal como a de Vigotski, que defendem uma perspectiva socio construtivista da aprendizagem que preconiza a ideia de uma construção do conhecimento como síntese dos conhecimentos anteriores do indivíduo, do contexto sociocultural, do sistema de valores e do tipo de aprendizagem individual.

Neste contexto, Boni propõe para a ED a seguinte definição:

proceso educativo transformador, comprometido con la defensa y promoción de los derechos humanos de todas las personas, que busca vías de acción en el ámbito individual, local y global para alcanzar un desarrollo humano. Pretende fomentar la autonomía de la persona, a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el diálogo, que forme en conocimientos, habilidad y valores, y que promueva un sentido de pertenencia a una comunidad mundial de iguales (2006: 47).

De salientar, na definição anterior, o excerto *“que forme en conocimientos, habilidades y valores”* que liga intimamente a ED aos três tipos de saberes que se buscam em qualquer processo educativo: o saber-saber, ligado aos conhecimentos; o saber-fazer, ligado às competências; e o saber-ser, ligado às atitudes e valores (Coelho, 2013).

Este processo não se baseia, assim, num conteúdo técnico, mas num enfoque para o conjunto de todo o curriculum. Não estamos a falar apenas de uma modalidade educativa, mas de uma “*conceção geral da educação*” (AC SUR, 1998: 19) que implica, da mesma maneira, a mobilização de conhecimentos, competências e atitudes/valores. Na atualidade, investigadores nas áreas de estudos pós-coloniais vêm alertar para um perigo que a ED pode correr – o de, na sua análise do mundo, apenas o olhar do ponto de vista ocidental, menosprezando toda a sua complexidade, e, com um toque de superioridade disfarçado, considerar que encontrou a solução para os problemas do mundo. Esta forma de pensamento pode, rapidamente, e como denunciam diversos autores, tornar-se uma nova forma de colonialismo camuflado sob um espírito de solidariedade *desequilibrado* (Andreotti, 2006, 2011; Bourn, 2008). Vanessa Andreotti expressa desta forma o seu temor:

Some of these initiatives to produce global subjectivities tend to prescribe the adoption of strategies that very often foreclose the complex historical, cultural and political nature of issues, identities and perspectives embedded in global/local processes and events and in the production of knowledge about the self, the other and the world. In spite of the complexity of contemporary globalization, many of these initiatives seem to echo the simplistic us/them, here/there binarisms that have been denounced and addressed by postcolonial critiques (2011: 1).

Para esta autora, um dos grandes focos da ED deve estar na assunção de que todo o conhecimento é parcial e incompleto, baseado nas vivências pessoais de cada um e que, por essa razão, cada cidadão deve estar preparado para assumir as limitações da sua visão do mundo, para se questionar, para “desaprender” (*unlearning*) e transformá-las no contacto com os outros. Andreotti cria o conceito de *soft global citizenship education* e *critical global citizenship education* dizendo que a primeira tende a ser uma visão “curta” sobre os fenómenos mundiais caindo, muitas vezes, em leituras reducionistas das realidades, propondo, assim, também, soluções ou atitudes redutoras que, muitas vezes, tendem a fazer perpetuar as realidades que tentam combater, enquanto a segunda tende a procurar as causas estruturais e complexas e a ter uma atitude de procura de espaços que permitam a compreensão e o surgimento de novas leituras do mundo.

3. A Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento

Em Portugal, o conceito de ED pertenceu ao domínio da sociedade civil e das Organizações Não Governamentais (ONG) até ao ano de 2002, altura em que se deram os primeiros passos para a institucionalização da temática com a presença de representantes portugueses no 1.º Congresso Europeu de Educação Global, realizado em Maastricht em 2002.

No documento *Uma visão estratégica para a Cooperação Portuguesa* aprovado em novembro de 2005 pelo Conselho de Ministros e publicado em Decreto de Lei em dezembro do mesmo ano, verifica-se o reconhecimento da ED como uma das prioridades da política nacional de cooperação, com a consequente abertura, por parte do

Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD)⁶, da primeira linha de financiamento para projetos de ED.

Em 2008 surge a necessidade de elaboração de uma Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED), processo liderado pelo IPAD juntamente com outros atores governamentais e não-governamentais referenciados como particularmente relevantes neste domínio.

A 26 de novembro de 2009, foi publicado em Diário da República o documento de orientação da ENED, aprovado através de despacho conjunto do Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Cooperação e do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. O documento publicado consagrou como objetivo geral da ENED *“promover a cidadania global através de processos de aprendizagem e de sensibilização da sociedade portuguesa para as questões do desenvolvimento, num contexto de crescente interdependência, tendo como horizonte a ação orientada para a transformação social”* (2009, p. 48398).

Definida a estratégia, iniciou-se o processo de elaboração do Plano de Ação, como previsto, que foi assinado a 22 de abril de 2010, por 14 das 16 instituições públicas⁷ e organizações da sociedade civil⁸ envolvidas no processo de elaboração.

Para a operacionalização do dispositivo de acompanhamento e avaliação, o IPAD celebrou um contrato-programa com o Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC), dada a experiência demonstrada pelo Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento (GEED) da Escola Superior de Educação na área de ED, ao longo dos últimos doze anos.



GEED. IPP3, 2013.



GEED. IPP3, 2013.

6 Refere-se o IPAD pois foi sob a alçada deste Instituto que as ações referidas neste artigo decorreram. Com a reorganização política acontecida durante o ano de 2011, este Instituto sofreu um processo de fusão com o Instituto Camões sendo agora o seu nome oficial Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I. P. Para mais informações consultar o Decreto - Lei n.º 21/2012, de 30 de janeiro, que define a missão e as atribuições deste Instituto e o sítio oficial da instituição <http://www.instituto-camoes.pt>.

7 APA - Agência Portuguesa do Ambiente; ACIDI - Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural; CIG - Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género; Comissão Nacional da UNESCO; Conselho Nacional de Educação e Instituto Português da Juventude.

8 APEDI - Associação de Professores para a Educação Intercultural; CPADA - Confederação Portuguesa das Associações de Defesa do Ambiente; Comissão Nacional Justiça e Paz; Conselho Nacional da Juventude; Fundação Calouste Gulbenkian.

4. A Educação para o Desenvolvimento na formação inicial de professores

O IPVC elegeu a área da ED como sendo parte integrante do seu Plano Estratégico no quadro do Eixo Relações com a Sociedade e Internacionalização. A Escola Superior de Educação do IPVC, enquanto instituição pública de ensino superior que forma professores e educadores assumiu que a área de ED deverá, conforme os princípios orientadores emanados da cooperação portuguesa e de organismos internacionais, ser uma aposta fundamental para a compreensão das questões complexas do desenvolvimento, tais como: a divulgação e discussão dos conceitos, princípios e competências para a Cidadania Global junto da comunidade escolar; a implementação de práticas de Educação para a Cidadania Global e a apresentação de propostas para a revisão dos programas da formação inicial, em serviço e contínua de professores e educadores.

A criação do GEED, gabinete do IPVC que privilegia na sua ação a área de ED, foi uma das grandes faces visíveis deste envolvimento do IPVC. Através deste seu gabinete, o IPVC, como já referido, foi convidado pelo IPAD para o planeamento, acompanhamento e avaliação da ENED, fazendo ainda parte deste projeto a capacitação da Escola Superior de Educação (ESE) na área de ED (protocolo assinado em julho de 2011 e em vigor até junho de 2016).

Para melhor se chegar às escolas, afigura-se como essencial o envolvimento das Escolas Superiores de Educação, dado o facto de assumirem, em Portugal, grande parte da formação inicial de professores do ensino básico e um papel cada vez mais relevante no que respeita à promoção de ações de formação e de produção de conhecimento no domínio da ED.

O público do ensino superior – estudantes, futuros professores, formadores e investigadores – e a comunidade educativa dos agrupamentos de escolas – professores, direção e associação de pais – são considerados privilegiados uma vez que se aponta para uma educação integral do indivíduo, onde se trabalhe

“(...) a consciencialização e compreensão das causas dos problemas de desenvolvimento e das desigualdades locais e globais; a vivência da interculturalidade; o compromisso para a ação transformadora alicerçada na justiça, equidade e solidariedade; a promoção do direito e do dever de todas as pessoas, e de todos os povos, de participarem e contribuírem para um desenvolvimento integral e sustentável” (2009, p.48395).



GEED. IPP3, 2013.



GEED. IPP3, 2013.

As escolas desempenham um papel primordial no desenvolvimento do conceito de ED, devendo preparar-se para estar à altura do desafio que lhes é pedido, o de ajudarem a educar cidadãos atentos ao Outro e ao mundo que o rodeia, cidadãos participativos que se empenhem na construção de relações mais justas e fraternas, que possam, de facto, intervir e alterar a ordem atual. As temáticas de ED devem ser trabalhadas de forma transversal em todas as áreas letivas e não letivas e cabe à própria escola ter uma atitude global assente nestes princípios, que inspire e instigue os alunos no seu dia-a-dia. Neste contexto, a ESE-IPVC optou por introduzir esta temática na sua Unidade Curricular – *Iniciação à Prática Profissional 3 (IPP3)*, da licenciatura em Educação Básica, contribuindo para a Medida 2.1 da Estratégia Nacional de ED, que se refere à integração da ED na formação inicial que profissionaliza para a função docente. Sendo uma licenciatura dentro dos critérios do denominado processo de Bolonha, a licenciatura de Educação Básica lança, nos seus três anos, as bases para que os alunos possam ter informação e experiências suficientes para poderem escolher, com mais propriedade, a especialidade de ensino que pretendem seguir no Mestrado, e optarem por prosseguir para o 2.º ciclo de estudos – o ensino pré-escolar, o 1º ciclo do ensino básico (1.º ao 4.º ano) e/ou o 2.º ciclo do ensino básico (5.º e 6.º ano).

A Iniciação à Prática Profissional pretende, ao longo dos três anos, oferecer um espaço de “(...) trabalho de campo em escolas cooperantes que incluem observação e colaboração em situações de educação (...)” (Programa da Unidade Curricular, 2010/2011, p. 1). No último ano da licenciatura, o terceiro, a Unidade Curricular (UC) organiza-se em torno do conceito de estágios trimestrais nos já referidos três níveis de ensino.

No programa de IPP3 são propostos os objetivos da Unidade Curricular, sendo de salientar o de *Desenvolver o conhecimento sobre a Educação Básica e, mais especificamente, sobre os níveis da educação pré-escolar, 1.º ciclo do EB e 2.º Ciclo do EB, nas dimensões organizacional, curricular e pedagógica* (Programa da UC 2010/2011, p. 2).

O GEED foi chamado a colaborar na referida Unidade Curricular, tendo ficado responsável por desenvolver os conteúdos de ED no estágio relativo ao 2.º ciclo do Ensino Básico. O objetivo era a dinamização de nove blocos letivos de 2 horas cada para os cerca de 90 alunos (distribuídos pelos três trimestres, cerca de 25 alunos por trimestre).

Aos objetivos da UC, mais dedicados às questões organizacionais, curriculares e pedagógicas, foram acrescentados os seguintes **objetivos**:

- Desenvolver competências de sensibilização para os temas da Educação para o Desenvolvimento no âmbito da promoção da cidadania global;
- Compreender o seu papel de professor como agente de Educação para o Desenvolvimento nas escolas.

Fonte: Programa da UC 2011/2012, p. 2

A que se associam *os seguintes conteúdos*:

- A Educação para o Desenvolvimento como forma de abordagem de temas complexos do desenvolvimento global de forma integrada, dinâmica, crítica e contínua e cujo principal objetivo é inculcar valores, princípios, atitudes e ações para um mundo mais justo, inclusivo, equitativo e sustentável;
- A dinamização de atividades de ED na sala de aula, em particular, e na escola, em geral.

Fonte: Programa da UC 2011/2012, p. 2

Com estes dados iniciou-se um processo de definição de como trabalhar temas de ED mantendo as principais linhas de objetivos e conteúdos que orientam a UC. Assim, pensou-se que estas nove sessões deveriam prever as seguintes componentes: características específicas do 2.º ciclo, abordagem teórica aos conteúdos de ED a trabalhar, fundamentos de prática pedagógica – planificação, elaboração de recursos – observação, intervenção em sala de aula e momentos de reflexão e de avaliação.

No processo de pensamento sobre a metodologia de inserção dos conteúdos de ED, incidiu-se, sobretudo, nas necessidades dos públicos-alvo: os estudantes da licenciatura de Educação Básica, mas também os alunos do 2.º ciclo com quem iriam trabalhar, ao intervir em sala de aula.

Que modelo poderia ser interessante e útil para ambos? Como intervir numa turma, de forma tão pontual, ao longo de três trimestres, mas que fizesse sentido, que deixasse marcas, que tivesse um princípio, um meio e um fim?

O modelo escolhido pressupunha a eleição, por trimestre, de um tema de ED que fosse trabalhado pelos futuros professores. Como critério de seleção para o tema trimestral optou-se por, no ano letivo 2011/12, procurar no calendário de direitos humanos da ONU uma data cujo tema fosse atrativo e cuja data fosse conveniente para o calendário escolar. Nos seguintes anos (2012/13 e 2013/14), uma vez que já existiam pontos de contacto entre a ESE e as escolas-cooperantes, foi pedido às escolas que sugerissem temas de interesse e a equipa da ESE foi responsável pela seleção dos temas, sempre com base no calendário dos direitos humanos da ONU e cruzando com os temas sugeridos pelas escolas.

Quadro 001: Temáticas trabalhadas no âmbito da ED, nos 3 anos

Ano Letivo		Temáticas trabalhadas no âmbito da ED
2011/2012	1.º Trimestre	Voluntariado como prática de Cidadania Dia Internacional do Voluntário para o Desenvolvimento Económico-Social (5 dezembro)
	2.º Trimestre	Discriminação Racial Dia Mundial para a Eliminação da Discriminação Racial (21 março)
	3.º Trimestre	Solidariedade intergeracional Dia Europeu do Diálogo entre Gerações

2012/2013	1.º Trimestre	Voluntariado como prática de Cidadania Dia Internacional do Voluntário para o Desenvolvimento Económico-Social (5 dezembro)
	2.º Trimestre	Direito à Educação Dia mundial da justiça social (20 fevereiro)
	3.º Trimestre	A diversidade cultural Dia Mundial da Diversidade Cultural Para o Diálogo e o Desenvolvimento (21 maio)
2013/2014	1.º Trimestre	Solidariedade como prática de cidadania Dia Internacional do Voluntário para o Desenvolvimento Económico-Social (5 dezembro)
	2.º Trimestre	Direito à educação Dia mundial da justiça social (20 fevereiro)
	3.º Trimestre	A aceitação da diferença como prevenção de bullying Dia Internacional das Crianças Vítimas de Agressão (4 junho)

Após se ter pensado neste formato para os estágios do 2.º ciclo, desenvolveram-se encontros com os seis agrupamentos de escolas potenciais cooperantes, localizados no concelho de Viana do Castelo, com o objetivo de apresentar a proposta. Dos seis agrupamentos, cinco aceitaram o desafio e tornaram-se parceiros no processo nos anos letivos de 2011/12 e 2012/13. No ano letivo 2013/14, foram novamente contactados os seis agrupamentos e todos acederam ao convite, tendo o projeto sido alargado. As direções das escolas comprometer-se-iam a encontrar professores disponíveis para integrar nos tempos letivos da disciplina de Formação Cívica as intervenções dos alunos estagiários.



GEED. IPP3, 2013.

A ESE comprometeu-se em envolver os professores das escolas-cooperantes no processo de idealização dos projetos por parte dos alunos estagiários, de forma que estes os validassem antes da sua execução. Esta atividade foi, então, pensada e elaborada pelos alunos estagiários, validada pelos responsáveis da UC e pelas escolas cooperantes e, por fim, implementada nas turmas pré-definidas.

O desafio lançado aos futuros professores foi o de, com estes temas em mente, preparar três intervenções a acontecer nas escolas cooperantes: as duas primeiras na sala de aula e uma última que fosse a apresentação de uma atividade final que envolvesse mais públicos para além da própria turma. A intervenção trimestral ficou, com a seguinte estrutura:

Quadro 002: Estrutura da intervenção trimestral

Sessão	Atividade	Dinamizador
1. ^a	Apresentação da metodologia e da avaliação da IPP3-3. ^o ciclo	Responsável pela UC e equipa GEED
	Características do 2. ^o ciclo	
2. ^a	Enquadramento da Educação para o desenvolvimento (ED)	Equipa GEED
	Projetos de ED – Comemoração do dia pré-estabelecido	
3. ^a	Planificação da atividade e da participação nas escolas	Equipa GEED
4. ^a	Planificação da atividade e da participação nas escolas	Equipa GEED
5. ^a	Intervenção nas escolas, em sala de aula	Equipa IPP3
6. ^a	Intervenção nas escolas, em sala de aula	Equipa IPP3
7. ^a	Implementação da atividade	Equipa GEED
8. ^a	Apresentação oral das atividades e dos processos	Responsável pela UC e equipa GEED
	Avaliação e considerações finais	

Fonte: Documento de Trabalho 2011/2012, p. 3

As quatro primeiras sessões decorreram nas instalações da ESE, dinamizadas pela equipa do GEED e pela responsável da UC.

- A 1.^a e a 2.^a corresponderam à introdução teórica e à contextualização do projeto. Estas sessões serviram ainda para trabalhar os temas trimestrais selecionados, com os alunos da licenciatura;
- As duas sessões seguintes (3.^a e 4.^a) serviram para que cada grupo de alunos decidisse qual a atividade final a propor à escola cooperante e de que forma deveriam decorrer as duas sessões seguintes, de intervenção em sala de aula. Nestas sessões foram trabalhados os conceitos de preparação pedagógica – planificação, os elementos de um plano de sessão, elaboração e exploração de recursos, entre outros. Foram exploradas as competências de criatividade e de interação com os alunos;
- A 5.^a e 6.^a sessões, como apresentado no anterior quadro 002, corresponderam às duas intervenções na sala de aula. Nestas sessões os alunos estagiários mobilizaram as suas competências de interação com os alunos, de cumprimento do plano de sessão, de imprevisto perante situações inesperadas, de gestão de sala de aula. No final de cada sessão, os alunos da licenciatura entregaram uma reflexão sobre a sua experiência, segundo um modelo de guião pré-estabelecido baseado nos seguintes pontos de reflexão:

- Forma de abordagem ao tema – O que foi feito na aula?
- Interação com os alunos – Qual foi a reação dos alunos? Como foi estimulada a sua participação?
- Pontos fortes – O que correu melhor?
- Pontos fracos – O que correu pior?
- Recomendações – O que deve ser alterado?

Fonte: Documento de Trabalho 2011/2012, p. 4



GEED. IPP3, 2013.



GEED. IPP3, 2013.

– A 7.^a sessão ficou reservada para a atividade final pensada pelos alunos estagiários e executada em conjunto com os alunos e professores das escolas cooperantes. Esta sessão foi supervisionada por um elemento da equipa do GEED que preencheu um instrumento de observação elaborado para o efeito com os *itens a observar* considerados fundamentais para a avaliação da prática docente do estagiário.

- Pertinência da Atividade face ao Tema
- Coerência entre planificação e sua execução
- Interação com os alunos
- Cuidado na apresentação
- Resultado da atividade – se objetivos foram atingidos

Fonte: Documento de Trabalho 2011/2012, p. 4

Manteve-se, ainda, um instrumento já utilizado na UC em anos anteriores que permitiu recolher a avaliação do/a professor/a cooperante responsável pela turma onde os futuros professores desenvolveram o seu estágio.

– As duas últimas sessões, decorridas novamente nas instalações da ESE, foram consideradas fundamentais neste processo, uma vez que foram espaços onde cada grupo de alunos foi convidado a apresentar os trabalhos decorridos no trimestre, partilhando com os colegas da mesma turma as dificuldades, surpresas e descobertas de todo o processo. Esta apresentação oral poderia ser organizada como o grupo entendesse, considerando apenas alguns pontos fundamentais pré-definidos a referir.

Paralelamente, cada aluno teve de redigir uma reflexão final sobre todo o processo de estágio no 2.º Ciclo, respondendo aos seguintes *pontos para reflexão*:

- Conhecimento das características do 2º ciclo – suas especificidades
- Compreensão do conceito de Educação para o Desenvolvimento
- Abordagem do tema com os alunos – ideias para a implementação
- Processo de planificação e preparação de materiais
- Interação com os alunos
- Implementação da atividade – apreensão do conceito pelos alunos
- Pontos fortes de todo o processo – O que correu melhor?
- Pontos fracos de todo o processo – O que correu pior?
- Recomendações gerais – O que deve ser alterado?

Fonte: Documento de Trabalho 2011/2012, pp. 4-5

Nesta fase final foram valorizadas as capacidades de análise, de reflexão e de síntese dos estagiários ou futuros professores.

Ao longo deste três anos de processo, visto como um percurso piloto, foram sendo feitas adaptações decorrentes da observação e avaliação das necessidades da equipa responsável, dos estagiários e das escolas-cooperantes:

- A composição da equipa do GEED envolvida foi sendo alterada, tendo o número de elementos sido reduzido. Esta alteração decorreu, num primeiro momento, de se ter avaliado que era mais favorável para a comunicação com os alunos estagiários um número mais reduzido de elementos. No ano letivo 2013/14, a redução da equipa do GEED originou também a redução de supervisores envolvidos neste processo, o que teve as suas repercussões ao nível da profundidade do acompanhamento personalizado que se pretendia;
- Outra situação a alterar foi a inclusão de um tópico sobre elaboração das planificações das sessões de intervenção nas escolas, uma vez que foram identificadas essas necessidades dos alunos;
- A identificação das dificuldades sentidas pelos estagiários, de uma forma geral, ao nível do poder de reflexão demonstrado na redação das reflexões escritas a entregar após cada sessão de intervenção, exigiu uma alteração dos procedimentos pré-definidos no modelo inicial, tendo sido dada uma atenção individualizada, numa primeira fase, sobre o processo de reflexão e de expressão, o que permitiu que muitos melhorassem, consideravelmente, nas reflexões seguintes;
- A seleção dos temas a trabalhar em cada trimestre também sofreu alteração, como já foi referido anteriormente. Num primeiro ano, a seleção foi realizada pela equipa do GEED, sem consulta às escolas-cooperantes. Nos anos posteriores a seleção manteve-se da responsabilidade dos professores da ESE, no entanto, foi feita uma auscultação



GEED. IPP3, 2013.



GEED. IPP3, 2013.

dos professores das escolas-cooperantes no sentido de eles expressarem as suas necessidades. Os temas sugeridos, dentro dos Planos Anuais de Atividades das Escolas para a Formação Cívica, foram os seguintes: prevenção rodoviária, educação sexual, prevenção do *bullying*, valorização da escola, participação cívica, entre outros. Foi realizada uma tentativa de cruzar os temas pedidos pelas escolas com os temas considerados mais relevantes para serem trabalhados na área da Educação para o Desenvolvimento, mantendo a ideia inicial de relacionar com o calendário de eventos da ONU;

– Foi identificada a necessidade de se aumentar o número de sessões nas escolas-cooperantes, o que se tenta operacionalizar, sempre que o calendário escolar (das escolas e da própria ESE) o permite.

De uma forma geral, ao longo dos 3 anos letivos do projeto, a estrutura global das sessões manteve-se. No entanto, sentiu-se a necessidade de manter uma certa flexibilidade para proceder a adaptações necessárias, quer aos tempos letivos das escolas-cooperantes, quer da própria ESE, sem a qual o processo poderia ter ficado comprometido.

5. Metodologia de Avaliação do Projeto

Na ESE-IPVC, no ano lectivo 2011/12 ficou estabelecido que a temática de ED seria integrada na UC de IPP3 e que paralelamente ao acompanhamento aos estágios, o GEED desenvolveria a avaliação do respectivo processo. Para tal, foram sendo aplicados questionários ao longo dos três anos, aos 234 futuros professores que frequentaram esta UC, aos 40 professores cooperantes e, por fim, aos 16 directores das escolas que cooperaram neste processo, tal como poderemos ver no seguinte quadro.

Quadro 003: Público alvo do estudo

	Tipo de participantes	N.º de grupos	N.º participantes	N.º respondentes
1.º ano 2011/2012	Futuros Prof.	32	82	53
	Prof. Cooperantes		14	9
	Diretores de Escola		5	3
2.º ano 2012/2013	Futuros Prof.	36	74	46
	Prof. Cooperantes		13	10
	Diretores de Escola		5	4
3.º ano 2013/2014	Futuros Prof.	37	78	62
	Prof. Cooperantes		13	9
	Diretores de Escola		6	1
Total 2011/2014	Futuros Professores		234	161
	Professores Cooperantes		40	28
	Diretores de Escola		16	8

É de referir que, regra geral, mantiveram-se os mesmos professores cooperantes no acompanhamento aos grupos de estagiários em diferentes anos letivos. Quando necessário, por questões de indisponibilidade, mobilidade de professores e calendário, foram sendo integrados novos professores.

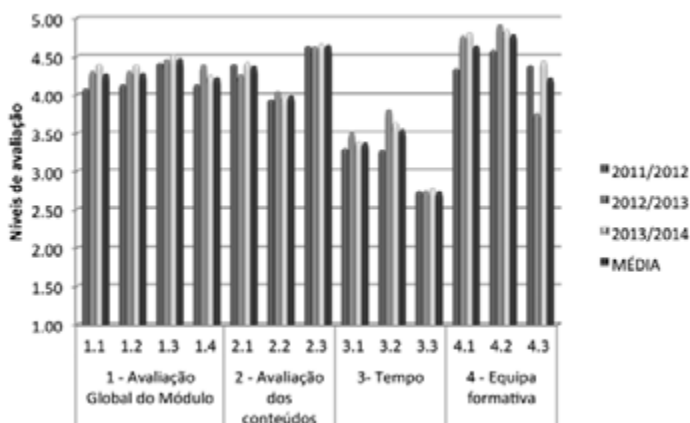
Foram entregues questionários de tipo misto, caracterizados por questões fechadas onde os respondentes teriam que avaliar a questão e responder de acordo com uma escala de intensidade onde o número 1 representava *pouco* e o 5 representava *muito* e por questões abertas onde o inquirido poderia responder livremente (Ghiglione & Matalon, 2005). Os questionários dirigidos aos futuros professores foram entregues no final de cada trimestre, enquanto os dirigidos aos professores cooperantes e aos directores apenas foram entregues no final do processo, ou seja no final do ano lectivo. A resposta ao questionário é facultativa e, portanto, como se pode observar no quadro 003, nem todos os participantes deste processo entregaram o questionário devidamente preenchido, no entanto, é de referir que a taxa de resposta é de 68,8 % para os estagiários, de 70 % para os docentes e de 50 % para as direcções das escolas cooperantes.

6. Apresentação e Discussão de Resultados

6.1. Avaliação realizada pelos futuros professores/estagiários

No sentido de se avaliar a intervenção em ED no âmbito da unidade curricular de IPP3, o questionário aplicado aos futuros professores incidiu, por um lado, de uma forma quantitativa, na avaliação global do módulo, dos conteúdos, do tempo usado durante as atividades e da equipa formativa, por outro, de uma forma mais qualitativa, nas principais aprendizagens efectuadas no decorrer do módulo que serão úteis para a vida profissional do futuro docente, no que deveria ser alterado e, por fim, na recolha de outros comentários e/ou sugestões.

Gráfico 001: Avaliação realizada pelos futuros professores



Tal como se pode observar no gráfico 001, a análise da média dos 3 anos letivos permite concluir que o **módulo** agradou aos alunos (Q1.1 - 4,27), foi adequado ao nível de conhecimento dos futuros professores (Q1.2 - 4,28), os objetivos propostos foram cumpridos (Q1.3 - 4,47), correspondendo assim às expectativas dos futuros professores (Q1.4 - 4,23). Estes valores determinaram a manutenção da estrutura de base do módulo.

No que refere à avaliação dos **conteúdos**, os temas abordados foram do interesse dos futuros professores (Q2.1 - 4,37), devidamente aprofundados (Q2.2 - 3,99) e considerados úteis para a sua formação (Q2.3 - 4,65).

O grupo de questões relacionadas com o **tempo** foi o que menor pontuação obteve, variando entre os níveis dois e quatro. Os resultados indicam que os estagiários entenderam que o tempo dedicado à exposição teórica (Q3.1 - 3,37), à planificação (Q3.2 - 3,54), assim como à implementação das atividades nas escolas (Q3.3 - 2,73) foi desajustado, tendo sido claramente insuficiente. Estes valores foram reforçados pelas respostas abertas dadas pelos alunos, como veremos mais adiante.

A avaliação da **equipa formativa** por parte dos estagiários é bastante positiva variando entre os níveis quatro e cinco. Segundo os dados, os alunos consideram que os professores da ESE deram o apoio científico e pedagógico necessário (Q4.1 - 4,64), mostraram-se disponíveis (Q4.2 - 4,78) e os professores cooperantes prestaram o apoio necessário à implementação das atividades (Q4.3 - 4,22). Evidencia-se, portanto, uma avaliação geral bastante positiva no acompanhamento dos estagiários, quer por parte dos orientadores, quer por parte dos professores cooperantes. Desenvolveu-se um acompanhamento que se caracterizou por ser de proximidade e que se concretizou na supervisão das atividades no local, leitura e debate com os estagiários sobre as reflexões entregues, realização de sessões de tutoria e troca de informação por telefone e correio eletrónico. Com base nas **questões abertas** dos referidos questionários, foi possível aferir as opiniões dos futuros professores no que refere às **aprendizagens** que o presente módulo lhes permitiu realizar e que são identificadas como úteis para a sua vida profissional. Tendo-se procedido à análise do conteúdo presente nas respostas às questões abertas, apresentam-se de seguida as principais respostas e a sua frequência.

Os futuros professores consideraram que esta unidade curricular permitiu, ao longo destes três anos, conhecer a realidade escolar (14) através de uma efetiva interação com os alunos do segundo ciclo, conhecendo as suas características (36), o que os levou a ter uma opinião mais formada sobre que nível de educação selecionar para o período de especialização.

Ao nível dos **conteúdos**, houve um reconhecimento de que este tempo contribuiu para a educação de futuros cidadãos em ED, pois temáticas ligadas à cidadania são de extrema importância para formar melhores cidadãos, ativos, informados e responsáveis (29); serviu para saber que qualquer pessoa se pode tornar num agente de transformação, basta para tal interessar-se pelo mundo e sociedade que o rodeia (1); permitiu a aqui-



GEED. IPP3, 2013.



GEED. IPP3, 2013.

sição, o aprofundamento e a consciência da necessidade de dominar os conhecimentos sobre os temas de ED, o que contribuirá para melhores intervenções e para o enriquecimento da formação atual de professores (28), e permitiu valorizar temas como o do voluntariado (8).

Ao nível das **práticas pedagógicas**: permitiu ter a consciência da necessidade de planificar antes da intervenção (10) e de a desenvolver de forma flexível (2), não esquecendo a importância da existência de um plano B (17); fomentou

a importância de desenvolver atividades diversificadas, desafiadoras e adequadas (4), de apostar em novos métodos e dinâmicas para trabalhar e avaliar os conteúdos com os alunos (7), de saber dialogar e gerir o tempo e a turma (4), e de se ser resiliente (2); ressaltou a vantagem que se retira da realização de projetos e do envolvimento dos alunos nessa realização (4), bem como do trabalho em grupo e da cooperação com todos os colegas de trabalho (7); chamou a atenção para a necessidade de motivar os alunos e para captar a sua atenção, promovendo a participação (6) e para uma maior consciência da relação entre professor e alunos nestas idades (1); possibilitou a oportunidade de refletir sobre a própria prática de modo a melhorar a intervenção (1) e sobre a importância de valorizar o desenvolvimento moral, para além do cognitivo (1); alertou ainda para o cuidado a ter de não rotular os alunos e saber desvalorizar os rótulos que eventualmente já lhes tenham sido atribuídos (3).

Ao longo dos questionários surgiram palavras que pretendiam descrever as aprendizagens realizadas, tais como: consciencialização, compreensão e sensibilização.

Em suma, evidencia-se que os futuros professores consideraram que este módulo lhes permitiu ter consciência de que a temática de ED é fundamental não só para a formação de melhores cidadãos, como para a sua formação profissional, bem como consideraram que foi uma ótima oportunidade para interagir com os alunos, colocar em prática os conhecimentos e interagir com o contexto escolar e as respetivas escolas.

Como todo este processo representa uma experiência piloto com o objetivo, não só de integrar ED nas práticas pedagógicas dos futuros professores, como também incitar à prática destas temáticas pelos alunos nas escolas cooperantes, era necessário perceber o que **deveria ser alterado e/ou melhorado**. Assim sendo, os alunos consideraram que há necessidade de haver mais tempo para planificar e para implementar as atividades nas escolas (115), de haver sessões de observação da turma antes de uma possível intervenção (38) e de ser estabelecido um maior contacto entre os professores da ESE e os cooperantes das escolas (3). Há também uma necessidade de maior supervisão pedagógica aos estagiários (2), de maior aposta na criação de materiais (2), de uma diferente seleção dos temas, de forma a serem mais apelativos (2), e de um tratamento mais aprofundado para melhorar a exposição com os alunos (1). Foram ainda sugeridas a possibilidade de trabalhar na escola a realidade educativa de outros países e a desigualdade de género (1), de haver debates entre turmas de futuros professores com objetivos de clarificar o conceito de cidadania, (1) e de serem selecionadas turmas do

5.º ano, para não interferir com os exames nacionais, deixando, por isso, mais tempo para a elaboração e implementação do projeto na escola (3).

No primeiro ano, 2011/12, destacaram-se duas respostas idênticas que sublinhavam as desvantagens de haver vários professores orientadores pois gerava mais confusão no desenrolar da orientação. Uma outra sugeria que o tema não deveria ser indicado pelos professores da ESE, mas sim negociado. Estas respostas serviram de base para a tomada de algumas decisões e respetivas alterações, introduzidas logo no segundo ano letivo (2012/13), com o intuito de melhorar o decorrer do processo.

Considerando que o papel do futuro professor neste módulo se centrava, essencialmente, em **desenvolver atividades e conteúdos de ED**, sentiu-se a necessidade de questionar os estagiários no sentido de registar algumas características que estes apontassem como as mais importantes para desempenhar a referida função. Desta feita, reunimos as seguintes opiniões: o futuro professor deve, a um nível pessoal, ser uma pessoa ativa e sempre disponível para aprender mais e expor-se (4), gostar daquilo que faz (1), ser um exemplo para os alunos, demonstrando atitudes e práticas de civismo para com os outros (5) e associando o discurso à realidade (2). Deve possuir e demonstrar valores (9), como espírito solidário, justiça e inclusão (5), para poder formar bons cidadãos, ativos e conscientes dos seus direitos e deveres (16), desenvolver espírito crítico e capacidade de análise (6), ter uma perspetiva alargada e aberta sobre o mundo (2), ter capacidade de inovação (3), ter sentido de cooperação (2), demonstrar empatia, colocando-se no lugar do outro (3), possuir capacidade de improviso (3), de mediação e exposição das ideias em grande grupo (4). Deve também ter consciência do mundo que o rodeia, possuir capacidade de pesquisa e manter-se bem informado e atualizado (6), ter uma atitude dinâmica (4), ser coerente e flexível no que faz (2), compreensivo (2), responsável (1), disponível para com o próximo (1), equilibrado (1), sensível e justo no tratamento para com as pessoas (1); necessita ainda de conhecer e trabalhar as dinâmicas sociais e económicas, as culturas de cada nação, os problemas globais (2), incentivar o pensamento, a reflexão e a discussão de ideias sobre a realidade educativa do mundo e a importância da escola na vida de cada um (6).

A um nível mais didático, deve conhecer as necessidades da turma com que trabalha e adequar os temas (1), desenvolver atividades diferentes e dinâmicas com os alunos, fomentar um clima de confiança e entreajuda com os alunos (33), dominar os conteúdos das temáticas (27), consciencializar os alunos para a importância deste tema nuclear, levando-os à prática da Cidadania Global (23). Deve também preocupar-se em motivar os alunos (16), desenvolver uma boa planificação, pensada nos alunos, e gerir o tempo (11), usar a criatividade (8), saber ouvir os alunos, saber falar com eles, respeitar as suas opiniões e incentivar os debates (7), fazer boas exposições com os alunos e passar a mensagem (2), levar os alunos à reflexão e ao questionamento (2), para além de ter capacidade de avaliação (2). Ao nível da comunidade, deve saber trabalhar em grupo (2), envolvendo a comunidade educativa (1)



GEED. IPP3, 2013.

e possibilitando o alargamento da educação a todos (1). Ao longo dos questionários surgiram palavras que pretendiam descrever as características de quem pretende desenvolver atividades e conteúdos de ED, tais como: vontade, interesse, participação, empenho, entusiasmo, coesão, eficácia, inovação, perseverança, autoavaliação, solidariedade, cidadania, organização, carisma, inovação e pró-atividade.

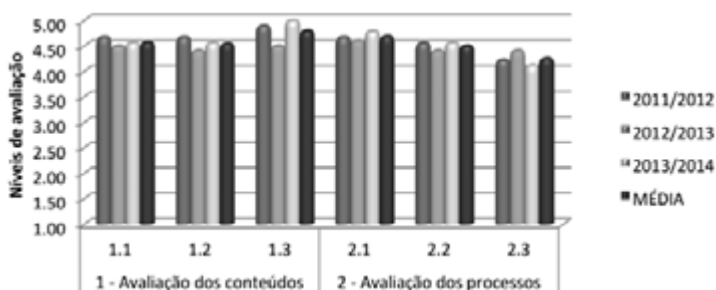
Foram ainda enunciados outros **comentários e/ou sugestões**, sendo de destacar, por ordem decrescente de frequência, a indicação da importância de manter este trabalho de ED nas escolas (8) e um elogio generalizado à equipa orientadora que se mostrou motivadora e disponível (6); a sugestão de um acompanhamento mais igual para todos os estagiários (5); a importância dos temas tratados, temas interessantes que possibilitam pistas para a implementação de conteúdos em futuras aulas (4); a sugestão de que os produtos produzidos neste módulo devessem ficar na escola como material de suporte a novas aulas (1) e a valorização do envolvimento da comunidade neste tipo de trabalho (1). Em jeito de comentário mais pessoal foi também registado que esta intervenção contribuiu para a seleção do nível que o futuro professor irá optar para aprofundar no mestrado (1), que este módulo se revelou um verdadeiro desafio (1) e que foi um ciclo que superou as expectativas (1).

Outros comentários propõem que fossem criadas oportunidades para uma intervenção individual de cada estagiário (neste processo, os estagiários vão sempre em pares), o que se revelaria muito difícil, uma vez que este facto aumentaria o período de tempo que as escolas teriam de disponibilizar para o processo. A experiência revela que conseguir a aceitação e o empenho de escolas neste tipo de projetos tem a sua dificuldade pois a disponibilidade em acolher professores estagiários no dia-a-dia da sala de aula nem sempre é a maior, face ao alargado programa curricular que os professores-cooperantes têm de cumprir.

6.2. Avaliação realizada pelos professores cooperantes

Foram também recolhidas as opiniões dos professores cooperantes, elementos fundamentais no desenrolar de todo este processo, no sentido de se perceber como é que estes avaliaram a forma como este processo se desenvolveu, assim como, no sentido de recolher sugestões de como poderia ter decorrido.

Gráfico 002: Avaliação realizada pelos professores cooperantes



A análise da média dos 3 anos letivos permite-nos concluir que os docentes que cooperaram com a ESE no acompanhamento dos futuros professores consideraram os **conteúdos** abordados pelos estagiários interessantes (Q1.1 – 4,57), não só para eles, mas também interessantes para os seus alunos (Q1.2 – 4,54) e úteis para a formação dos seus alunos enquanto cidadãos (Q1.3 – 4,79).

Entenderam que os professores da ESE foram interlocutores acessíveis na organização da logística (Q2.1 – 4,68) e que os estagiários estavam bem preparados ao nível dos conteúdos (Q2.2 – 4,50), ligeiramente melhor preparados do que ao nível da intervenção pedagógica (Q2.3 – 4,25).

Nesta avaliação, os professores cooperantes consideraram que as **principais vantagens** que este processo proporcionou foram: a possibilidade de os alunos de 2.º ciclo contatarem com novos e interessantes temas (8), a interação dos estagiários com a turma (uma experiência positiva, inovadora e proveitosa) (3), a oportunidade que este processo possibilita de haver intervenção por parte de novos agentes educativos no processo de ensino e aprendizagem (6) e a oportunidade dos estagiários conhecerem a realidade educativa e de refletirem sobre ela (1).

Sublinharam o cuidado, por parte dos estagiários, em dar a conhecer o trabalho planificado, tendo em conta as necessidades dos alunos das escolas (2), a diversificação de estratégias utilizadas pelos estagiários (1), salientando o que isso significa de aprendizagem para si próprios (1). Consideraram também como vantajoso os temas estarem enquadrados nos conteúdos abordados na disciplina da Educação para Cidadania (1) e irem ao encontro de alguns valores enumerados no Plano Educativo do agrupamento (1).

No que refere ao que **deveria ser alterado**, o aspeto mais salientado pelos professores cooperantes, tal como foi apontado pelos futuros professores, foi o tempo reduzido que os estagiários têm destinado ao contato com os alunos (16). Referem ainda que este processo deveria ser programado com maior antecedência para uma melhor integração nas atividades da escola (3) e um maior envolvimento da comunidade (1). Mais, apontam a dificuldade em encontrar uma turma disponível para receber os estagiários (1) e sublinham que a coincidência das atividades do terceiro período com os exames do 6ºano deveria ser evitada (1). É interessante verificar que os professores cooperantes também sugerem a existência de um período de observação, por parte dos futuros professores, antes da intervenção na sala de aula, com os alunos do 2.º ciclo (2).

Quando questionados sobre a possibilidade de **manutenção do projeto** no ano seguinte, os professores cooperantes não têm, em geral, uma opinião clara, aludindo, sobretudo, aos condicionalismos da reorganização curricular (4) e da incerteza face ao seu próprio futuro (mobilidade de professores). Alguns consideraram que seria difícil a realização desta atividade após a reforma educativa que suprimiu o tempo letivo destinado à Formação Cívica. No entanto, nos cinco agrupamentos que estão no processo



GEED. IPP3, 2013.

desde o ano letivo 2011/12, a possibilidade do tempo letivo da “oferta de escola” foi aproveitada para manter a Educação para a Cidadania (mesmo que o título não seja sempre exatamente esse) e para se manter o projeto/parceria em funcionamento.

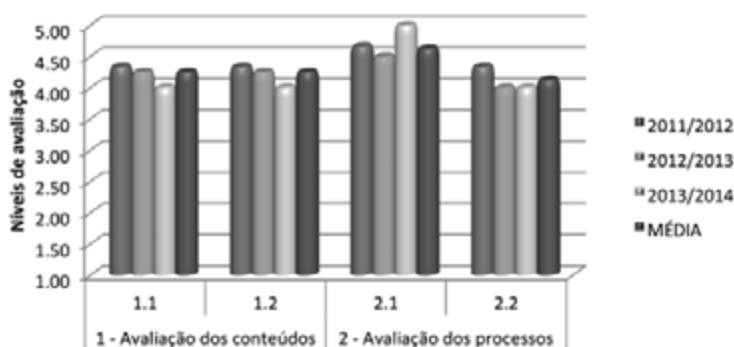
À pergunta sobre se **pretendem continuar a cooperar com a ESE**, no geral, os docentes respondem afirmativamente (13). Alguns fazem depender a sua cooperação da sua situação profissional afirmando que dependerá de ser diretor de turma ou não (2), de continuar a existir um tempo letivo dedicado à cidadania (2) e de se manter na escola (2). Os professores reconhecem que o contacto dos alunos com os grupos de estágio se configura sempre como uma mais-valia para o seu processo de ensino e aprendizagem (3), salientando a oportunidade de contactar com diferentes metodologias de ensino (2).

Por fim, os professores **cooperantes sugerem** que haja uma maior articulação entre eles e os professores da ESE, concretamente através da realização de uma reunião no início do ano letivo (1) e uma auscultação das escolas para coordenar os temas a tratar com os conteúdos já eleitos para a disciplina (2). Como já foi referido, esta sugestão foi implementada logo no segundo ano do projeto.

6.3. Avaliação realizada pelas direções das escolas cooperantes

Os diretores das escolas que cooperaram com a ESE realizaram a avaliação deste processo no final de cada ano letivo (de salientar que foram conseguidas 50 % das respostas).

Gráfico 003: Avaliação realizada pelos diretores das escolas cooperantes



No que refere aos **conteúdos**, os diretores consideraram, em termos médios, que os temas abordados pelos estagiários foram do interesse da escola (Q1.1 – 4,25) e que se coadunaram com as temáticas previstas no Plano Anual de Atividades dos agrupamentos (Q1.2 – 4,25). No que refere à **avaliação dos processos** estes consideraram, que os professores da ESE foram interlocutores acessíveis na organização da logística (Q2.1 – 4,63) e reconheceram que as atividades desenvolvidas pelos estagiários enriqueceram o plano anual de atividades da escola (Q2.2 – 4,13).

As **principais vantagens** que este processo acarretou, segundo os diretores de escola, estão relacionadas com a possibilidade de familiarização, por parte das escolas cooperantes, com a nova organização curricular dos cursos superiores de educação básica e dos restantes agentes educativos neles incluídos (1), com o contributo dos grupos de estágio para o processo de ensino e aprendizagem, ao quebrar as rotinas com metodologias inovadoras e motivadoras (1), com a possibilidade dada aos alunos na



GEED. IPP3, 2013.

aquisição de uma nova visão dos temas abordados (1) e com a partilha e atualização recíproca de experiências, metodologias, saberes e a boa comunicação que se estabelece entre as partes envolvidas (1). Também foi vantajoso ter sido dada a possibilidade de participar no processo de seleção das temáticas a desenvolver, o que resultou numa planificação mais cuidada, e ter sido utilizada a metodologia de projeto, o que permitiu avaliar o processo e o produto final (1). Foram ainda sublinhadas a comunicação constante entre a ESE-IPVC e as escolas cooperantes (1), a existência de um trabalho mais sistemático em contexto de sala de aula, e a promoção da interação com as restantes turmas da escola cooperante (1). A interação estagiários-alunos-professores foi considerada fundamental (1), assim como o facto das ações dos estagiários contribuir para o enriquecimento do Plano de Atividades do agrupamento (1), de haver a possibilidade de cedência de materiais para poderem ser usados em contexto de sala de aula (1) e de serem dinamizados espaços que se encontravam praticamente desativados (1). No que refere ao que **deveria ser alterado**, os diretores acabam por referir o pouco tempo que os estagiários passam na escola, o que limita a sua capacidade de envolvimento e conhecimento da respetiva dinâmica e ligação aos projetos que já estão em curso (2). Os diretores das escolas cooperantes sugeriram também que todo o processo deveria ser planificado com maior antecedência, nomeadamente: a escolha dos temas e das datas das intervenções com as escolas cooperantes no sentido de integrar as atividades no plano anual de atividades (2). Salientaram ainda que deveria haver uma maior flexibilidade do horário do estágio de modo a mais facilmente se adequar à realidade dos agrupamentos (1). Foi ainda sugerida a realização de uma apresentação do processo IPP3 nas reuniões de departamento contando com a presença dos docentes da ESE (1).

Ao serem questionados sobre a **disponibilidade de colaboração** da sua escola com a ESE no âmbito da IPP3, a maioria dos diretores responde afirmativamente, justificando que os novos professores devem ter contacto com a sua futura realidade (2) e que o processo de ensino-aprendizagem ganha com a intervenção de outros agentes educativos (1). Alertam para a necessidade de se aumentar a presença dos estagiários nas escolas (1), de se planificarem as atividades em reuniões conjuntas (2) e de se poder inserir o projeto em temas das horas letivas de Português, Ciências ou História (1), ou numa outra disciplina que a escola possa oferecer, de forma complementar, no âmbito da cidadania (1). Condicionam a colaboração aos seguintes fatores: aos horá-

rios atribuídos (1), aos cargos assumidos (1), ao crédito que a escola atribuir à disciplina de educação para a cidadania (1). Sugeriram ainda a criação de uma plataforma de comunicação mais eficiente entre a ESE e as escolas cooperantes onde se pudesse desenvolver reuniões periódicas entre ambas as partes e a atribuição de um certificado por parte da instituição de ensino superior que atestasse, individualmente, o contributo de cada docente-cooperante envolvido neste processo, o que já é feito.

7. Conclusões

Este artigo pretendia apresentar a experiência levada a cabo na ESE de Viana do Castelo, no âmbito do projeto “Capacitação da ESE-IPVC em matéria de ED e em matéria de planeamento, acompanhamento e avaliação da ENED 2010-2015”, visando especificamente contribuir para a Medida 2.1 da Estratégia Nacional de ED, que se refere à integração da ED na formação inicial que profissionaliza para a função docente.

Esta experiência, consolidada em três anos letivos, permite já uma análise de dados e de resultados crítica, a partir dos quais se podem tirar conclusões, retirar lições e entrever adaptações a serem feitas.

De uma forma geral, a estrutura do **módulo** agradou aos estagiários, tendo obtido pontuações elevadas (entre 4 e 5), o que fez com que esta não sofresse grandes alterações ao longo dos três anos.

No que refere à avaliação dos **conteúdos**, para todos os participantes – estagiários, cooperantes e direções – os temas abordados foram considerados úteis quer para a formação dos futuros professores quer para a formação dos alunos do 2.º ciclo. Este foi um fator que consideramos muito importante, num momento de reformas educativas como a atual, que enfatiza muito os domínios científicos e técnicos e que aposta menos na formação humana dos alunos, enquanto futuros cidadãos.

Relativamente aos conteúdos, pensamos ser importante apresentar algumas reflexões finais:

- a dificuldade em encontrar opções concretas para que os alunos do 2.º ciclo experimentem as temáticas trabalhadas. Veja-se o exemplo do voluntariado. Depois das sessões nas escolas, verificou-se que os alunos pretendiam ter experiências de voluntariado, no entanto, não se encontravam muitas ofertas e/ou instituições que acolhessem crianças em idade escolar.
- a dificuldade sentida na mudança de discurso e de comportamentos dos alunos estagiários. Veja-se o exemplo da multiculturalidade. Talvez devido ao pouco tempo dedicado à exploração dos conteúdos com os estagiários, antes de estes partirem para as implementações nas escolas, ou devido à formação preceituosa a que todos estamos sujeitos, não foi fácil abandonar uma linguagem baseada em estereótipos, abrindo uma verdadeira discussão de multiculturalidade. Inicialmente, os estagiários apresentaram propostas de tratamento do tema muito baseadas em categorias com características pré-definidas, em vez de trabalharem com os seus alunos o mais importante – a destruição destes estereótipos, quase sempre construídos sobre assunções erradas sobre os outros.
- a dificuldade de explorar alguns conteúdos numa vertente de Educação para o Desenvolvimento, ficando, algumas vezes, apenas por uma abordagem de cidadania local,

sem a perspetiva global. Veja-se, por exemplo, o tema do diálogo intergeracional, que apenas foi explorado localmente e não se considerou como é que este tema poderia ser abordado em outros países, outras culturas. Ou, por exemplo, como é que este tema poderia ser potencializado no sentido de ser um tema ED na sua globalidade, através da análise dos fenómenos demográficos, políticas de natalidade, etc.

A avaliação da **equipa formativa**, por parte dos estagiários, foi também bastante positiva, o que nos permite concluir que o acompanhamento dos estagiários, quer por parte dos orientadores, quer por parte dos professores cooperantes, tem sido considerado de qualidade. O acompanhamento de proximidade revelou-se essencial pois ao longo da preparação das intervenções, à medida que as reflexões iam sendo realizadas e lidas pelos orientadores, era disponibilizado aos estagiários um comentário com o objetivo de melhorar os processos e o pensamento sobre os mesmos, no sentido de mostrar caminhos e não centrado apenas nos resultados finais. Temos consciência de que este tipo de acompanhamento se tornará difícil de concretizar noutras Unidades Curriculares. A redução da equipa do GEED ao longo do processo (até chegar a apenas uma professora no 3.º trimestre do ano letivo 2013/14) comprovou a dificuldade de se manter o nível de proximidade e acompanhamento necessários para o cumprimento dos objetivos delineados para este projeto.

O maior inconveniente/obstáculo referido por todos os participantes foi o **tempo**, uma vez que este se revela claramente insuficiente para todas as etapas do processo. De facto, enquanto equipa responsável pelo projeto, sentimos que todo o processo foi caracterizado pela difícil tarefa de conseguir conciliar vários e diferentes tempos de diferentes instituições e de diferentes intervenientes: por um lado, os tempos de funcionamento de uma instituição de ensino superior (organizado em semestres), da Unidade Curricular da IPP3, dos alunos estagiários e da equipa de professores da ESE; por outro, o tempo do funcionamento das escolas (organizado por trimestres), do plano anual de atividades, das planificações de cada professor e dos horários de cada turma. O grande desafio coloca-se em tentar fazer coincidir os tempos e proceder à sua mais correta divisão de forma que todos os tempos previstos no processo da IPP3 – a preparação na ESE, as intervenções em sala de aula, a avaliação final do processo – sejam aproveitados o mais possível, não sendo desperdiçado nenhum momento. Esta característica tornou o processo muito exigente, quer para os alunos, quer para a equipa do GEED, só possível de concluir com muita dedicação (em termos de tempo e de entrega pessoal), ultrapassando, em muito, as horas definidas no programa.

Um dos desafios que este processo teve de vencer no ano letivo de 2012/13, foi o de encontrar um espaço de ação nas escolas, uma vez que a supressão da hora letiva atribuída à Formação Cívica⁹, passando este tema a ser tratado de forma transversal por todas as disciplinas, poderia ter sido um entrave a todo o processo. No entanto, como já foi referido, nos cinco agrupamentos que estão no processo desde 2011, o tempo reservado à “oferta de escola” foi atribuído às questões da Cidadania, mantendo a possibilidade de colaboração. Esta opção dos agrupamentos cooperantes reafirma a crença no papel das escolas enquanto locais privilegiados para a formação integral dos alunos.

9 Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

A um nível **metodológico**, sentimos que a aposta na metodologia de projeto foi a mais acertada, sobretudo pelo curto tempo de permanência dos estagiários nas escolas, pois permite que a intervenção seja pensada como um todo, que tenha um sentido, uma direção, “um princípio, um meio e um fim”. Corria-se um sério risco de que a ida dos estagiários às escolas poder acabar por ser uma experiência fragmentada e avulsa, sem possibilidade de aprendizagens consolidadas, para todos os intervenientes. Outro fator a ter em conta, e muito referido pelos inquiridos, é o facto de os orientadores, durante o processo de planificação, sempre insistirem na utilização de metodologias ativas, dinâmicas, inovadoras, cativantes da atenção dos alunos; metodologias baseadas nas experiências anteriores dos alunos e centradas na própria construção do saber. Os professores das escolas cooperantes reconhecem aprender muito com os estagiários ao nível das metodologias utilizadas. Saliente-se, ainda, a grande aprendizagem sobre a valorização dos processos, em detrimento da avaliação dos resultados. Este ponto é essencial quando se trabalham temas ligados à ED ou à Cidadania porque estas áreas não se podem medir nem avaliar predominantemente por resultados, por produtos, por indicadores exclusivamente quantitativos, mas representam muito quando inspiram mudanças, quando permitem experimentar novas realidades, quando despertam atitudes. No texto de uma das reflexões de uma das estagiárias, evidencia-se esta preocupação:

“(...) no final da segunda sessão, já tínhamos a resposta se a nossa intervenção na escola tinha sido marcada pelo sucesso ou pelo insucesso porque independentemente da forma como iria correr a apresentação final o nosso principal objetivo era o de contribuir para criação nos alunos de uma mentalidade de cidadãos globais. (...) A avaliação ficou concluída quando no final da segunda sessão surgiu um problema por algumas raparigas também quererem cantar a parte “a solo” e os rapazes não aceitarem muito bem. Rapidamente a reação da restante turma foi dizer: “Oh, professora, isto também é uma discriminação”, foi aí que percebemos que o conceito de discriminação tinha ficado bem consolidado (...). A situação acabou mesmo por ser resolvida de forma autónoma pelos alunos sem a nossa intervenção. Decidimos atribuí-lhes essa responsabilidade (...)” (estagiária, 2011/12).

Salientamos as principais vantagens atribuídas a este processo, referidas pelos diversos respondentes aos inquiridos:

- a possibilidade de uma grande interação entre diversos atores da comunidade educativa, o que se revelou uma aprendizagem para todos;
- o reconhecimento das temáticas de ED e de cidadania global como fundamentais para as escolas, no sentido de formar melhores cidadãos, ativos, informados e responsáveis;
- a identificação e valorização de ferramentas imprescindíveis para a profissão, como a planificação, por exemplo, bem como de metodologias e práticas educativas diversificadas e desafiadoras;
- a centralidade colocada na metodologia de projeto, que potencia o trabalho em grupo, a participação dos alunos e a cooperação entre todos os atores da comunidade educativa;
- a possibilidade de centrar as aprendizagens no desenvolvimento humano dos alunos, bem como de centrar as reflexões nos processos e não nos resultados.

Por fim, terminamos a nossa reflexão, sublinhando as características que os estagiários identificaram como necessárias para um educador que trabalhe atividades e conteúdos de ED. Segundo os próprios, o professor deve ser uma pessoa ativa e dinâmica, disponível para aprender, atento para se manter atualizado sobre o mundo que o rodeia de forma a poder trabalhar as dinâmicas sociais e económicas, as culturas de cada nação, os problemas globais. Deve gostar daquilo que faz, possuir e demonstrar valores, para poder formar bons cidadãos, através do seu exemplo, mostrando coerência entre a prática e o discurso; deve mostrar empatia e capacidade de se colocar no lugar do outro. Deve desenvolver espírito crítico e capacidade de análise para poder incentivar o pensamento; ter capacidade de inovação, ter sentido de cooperação; possuir capacidade de improviso, de mediação e exposição das ideias em grande grupo. No fundo, citando um dos estagiários, deve estar apto para “consciencializar os alunos para alguns dos paradigmas presentes em pleno séc. XXI”. E é exatamente este o objetivo que tem orientado este projeto – a formação integral do professor, de modo a que este possa descobrir todo o potencial de uma educação que se deseja emancipadora e para a transformação social, uma educação que forme cidadãos capazes de responder aos desafios da sociedade contemporânea.

8. Referências bibliográficas

- ACSUR-Las Segovias (1998), *Guía de Educación para el desarrollo. Y tú... ¿cómo lo ves?*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Argibay, Miguel & Celorio, Gema (2005), *La Educación para el desarrollo*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Andreotti, Vanessa (2006), Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, Vol. 3, 2006: 40-51. Consultado em julho de 2013 <http://www.developmenteducationreview.com/issue3-focus4>.
- Andreotti, Vanessa & de Souza, Lynn Mario (2011), *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*. Nova Iorque: Taylor & Francis.
- Boni, Alejandra & Pérez-Foguet, Agustí (coord.) (2006), *Construir la Ciudadanía global desde la universidad. Propuestas pedagógicas para la introducción de la Educación para el Desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas*. Barcelona: Intermón Oxfam, Ediciones e Ingeniería Sin Fronteras.
- Bourn, Douglas (ed.) (2008), *Development education: debates and dialogues*. London: Bedford Way Papers.
- Coelho, La Salette (2013), *Erguer Pontes, Tecer Futuros e Construir Alternativas: a Economia Social e Solidária como prática(s) de Educação para o Desenvolvimento*. Tese de Mestrado em Economia Social, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.
- Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento: o Contributo da Educação para o Desenvolvimento e da Sensibilização* (2007), Consultado em setembro de 2012 http://ec.europa.eu/development/icenter/repository/PUBLICATION_CONSENSUS_PT-067-00-00.pdf.

- DEAR in Europe ~ Recommendations for future Interventions by the EC: *Final Report of the Development Education & Awareness Raising Study* (2010), Consultado em setembro de 2012 https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/aidco/images/d/d4/Final_Report_DEAR_Study.pdf.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Ministério da Educação e Ciência. In Diário da República, 1.ª série – N.º 129 – 5 de julho de 2012.
- Despacho n.º 25931/2009, Ministérios dos negócios Estrangeiros e da Educação. *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento*, pp. 48391-48402.
- Documento de Trabalho da Unidade Curricular IPPIII*, 2010/2011, GEED.
- Gadotti, Moacir (2001), Cruzando fronteiras. Teoria, método e experiências freireianas. In Teodoro, António (org.), *Educar, promover, emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória*: 47-77. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Ghiglione, Rodolphe & Matalon, B. (1992), *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- IPAD (2005), *Uma visão estratégica para a Cooperação Portuguesa*. Lisboa: Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, Ministério dos Negócios Estrangeiros.
- Mesa, Manuela (dir.) (2000), *La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid: tendencias y estrategias para el siglo XXI*. Madrid: Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado de la Comunidad de Madrid. Consultado em setembro de 2011 http://www.ceipaz.org/educacionparaeldesarrollo/index.php?option=com_k2&view=item&task=download&id=4&Itemid=3.
- Pereira, Luísa Teotónio (2003), Educação para o Desenvolvimento: Evolução Histórica do Conceito. *Revista Fórum DC – Desenvolvimento e Cooperação*. Consultado em setembro de 2012 www.cidac.pt/ED.
- PNUD (2010), Relatório de desenvolvimento Humano. *A Verdadeira Riqueza das Nações: Vias para o Desenvolvimento Humano*. Edição do 20.º aniversário.
- Programa da Unidade Curricular Introdução à Prática Profissional III*, 2010/2011.
- Sen, Amartya (2003), *O desenvolvimento como liberdade*. Lisboa: Gradiva.

Educação em situações de emergência, porquê?

Rede Interinstitucional para a Educação em situações de Emergência (INEE)*

p. 117-128

Introdução

A educação é fundamental para todas as crianças, mas particularmente urgente para as dezenas de milhões de crianças afetadas por situações de emergência, sejam essas emergências de origem humana ou consequência de desastres naturais. Todas as pessoas têm direito à educação e aquelas afetadas por emergências não são exceção, mesmo durante os conflitos ou nos momentos imediatamente a seguir aos desastres naturais (INEE, 2010; Mendizabal, Hearn, Anderson & Hodgkin, 2011; Sinclair, 2002). O direito à Educação é referido em numerosos tratados e declarações internacionais, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Convenção dos Direitos da Criança (1981). A educação é um direito que empodera, na medida em que o conhecimento e as competências adquiridas ao longo da educação básica permitem o exercício dos outros direitos fundamentais.

Um sudanês, refugiado no Chade, enquanto descrevia a importância da educação para os refugiados em situações de crise, afirmou que:

“Com esta guerra, as nossas cabeças de gado foram tomadas pelos Janjaweed e tivemos que abandonar a nossa terra. Tivemos que deixar para trás todos os nossos pertences. A única coisa que pudemos trazer connosco é aquilo que temos nas nossas mentes, aquilo que nos ensinaram, a nossa educação. A educação é a única coisa que não nos pode ser retirada e é com base nela que podemos construir um futuro melhor para os nossos filhos.” (entrevista feita pela Women’s Refugee Commission no campo de refugiados de Breijjing, Chade Oriental, 2005).

Historicamente, a educação tem sido considerada parte da intervenção a longo prazo na fase de desenvolvimento e não, necessariamente, da intervenção na fase da resposta de emergência (Barakat, Connolly, Hardman & Sundaram, 2012; Mendenhall, 2008; Mendizabal *et al.*, 2011). A ajuda humanitária envolve, tipicamente, a distribuição de bens alimentares e água, a atribuição de abrigo, a recuperação de estruturas de saneamento e a prestação de cuidados de saúde. No entanto, e tendo em conta que os conflitos duram, em média, dez anos e que as famílias permanecem nos campos de refugiados ou de deslocados internos durante uma média de dezassete anos, torna-se

* Com a participação de Andreia Soares, **facilitadora da comunidade de Língua Portuguesa da INEE** e Kerstin Tebbe, **Vice-diretora da INEE**.



Leste do Chade, 2008, Fabien Lapouge.

claro que a intervenção ao nível da educação não pode esperar até que se recupere a normalidade (Kirk, 2007; Nicolai, 2009). Relegar a educação para segundo plano, aquando da resposta humanitária, pode comprometer gerações, deixando-as sem formação, em desvantagem e sem preparação que lhes permita contribuir na reconstrução da sua sociedade. A crescente acumulação de evidências sobre o papel de garantia de sobrevivência e sustentabilidade da educação, tem resultado na mudança de paradigmas, sendo a

educação agora incluída no planeamento e na implementação da resposta humanitária (Brannelly, Ndaruhutse & Rigaud, 2009).

Em situações de emergência a qualidade da educação contribui para a proteção física, cognitiva e psicossocial de qualquer ser humano, o que, por sua vez, pode garantir a sua sobrevivência e a sua qualidade de vida. Através da educação é possível mitigar o impacto psicossocial dos conflitos e dos desastres pois traz consigo a sensação de normalidade, estabilidade, estrutura e esperança no futuro. Assim, uma educação de qualidade pode salvar vidas ao permitir a proteção física de perigos e da exploração no ambiente de crise. Quando uma criança está num ambiente de aprendizagem seguro, ele ou ela estará menos suscetível a ser explorado/a sexualmente ou economicamente e estará menos exposto/a a outros riscos, tais como o recrutamento de grupos armados ou criminosos (INEE, 2010; Nicolai, 2009; Rose & Greeley, 2006).

Para além disso, a educação permite a vinculação de informação prática que permite o desenvolvimento das competências essenciais à sobrevivência em contexto de crise e/ou conflito e o conhecimento de mecanismos de defesa tais como: evitar minas terrestres, proteger-se de abusos sexuais, prevenir a infeção com o VIH/SIDA, aceder a cuidados de saúde e pontos/programas de distribuição de comida. A educação em situações de emergência permite a proteção cognitiva promovendo o desenvolvimento intelectual ao contribuir para a melhoria dos níveis de literacia e numeracia e para a aquisição de competências de aprendizagem. Neste tipo de contextos a educação pode ainda incluir conteúdos de educação para a paz e resolução de conflitos e outros que possam contribuir para uma futura estabilidade económica.

Em situações de emergência, os programas de intervenção inovadores e o aumento da assistência técnica são uma oportunidade para a reconstrução de melhores sistemas educativos, permitindo ainda a melhoria da qualidade e do acesso à educação. Por um lado, as situações de emergências podem constituir oportunidades para o trabalho com as comunidades com vista à sua transformação social. A criação de programas de intervenção junto dos grupos, *a priori*, mais excluídos, como é o caso das meninas, mulheres e crianças com deficiência, pode garantir o acesso destes grupos à educação. Por outro lado, as crises tornam possível a aprendizagem de novas competências e valores por parte das comunidades, tais como a importância da educação inclusiva e da participação, assim como a paz, a tolerância, a resolução de conflitos, os direitos humanos e a conservação ambiental. Esta janela de oportu-

tunidade deve ser usada para promover uma maior equidade nos sistemas educativos e, assim, sociedades mais equitativas (Mendizabal *et al.*, 2011; Nicolai, 2009; Sinclair, 2002).

Educação em situações de emergência, que características?

A Educação é uma prioridade para as comunidades e oferece-lhes uma perspectiva de vida. Habitualmente, as comunidades desenvolvem, por iniciativa própria, algum tipo de educação/escola durante uma emergência. No entanto, manter essa iniciativa durante o período de crise é extremamente difícil, particularmente quando há menor capacidade local e menos recursos.

Ainda que não haja duas respostas iguais, há algumas características das respostas educativas que comumente se verificam em situações de emergência. A criação de espaços amigos da criança, onde elas podem permanecer em segurança, particularmente em situações de emergência, é fundamental para que possam aprender, brincar e assim recuperar alguma noção de normalidade. Para além disso, é a partir destes espaços que as crianças podem ser referenciadas para aceder a outros serviços vitais. As atividades criativas são, usualmente, valorizadas pelas crianças durante e depois de uma situação de emergência e este tipo de atividades permitem aceder a outras iniciativas culturalmente relevantes (Barakat *et al.*, 2012; Kirk, 2007; Nicolai, 2009; Rose & Greeley, 2006; Sinclair, 2002).

A definição do espaço destinado às atividades educativas é igualmente crucial e esse espaço pode ser construído a partir de materiais locais, assumindo a forma de um abrigo temporário, uma tenda ou outro tipo de abrigo. Para garantir o processo educativo é necessária uma equipa de pessoas que possam ensinar, cuidar e supervisionar as crianças. É possível que essas pessoas precisem de formação, bem como apoio contínuo e, ainda serem supervisionados. Muitas vezes são também necessários materiais pedagógicos de ensino-aprendizagem que garantam o funcionamento normal das turmas constituídas, nas quais as crianças estejam envolvidas no seu processo de ensino aprendizagem e que representem níveis mínimos de stress para os professores.

Para além de tudo isso, alunos e professores devem ter acesso a água potável e infraestruturas sanitárias, que estejam devidamente organizadas de acordo com os/as utilizadores/as, com espaços distintos para o/a professor/a e os alunos e, no último caso, distinguir ainda entre meninos e meninas. As escolas podem funcionar como porta de entrada para a distribuição de outros serviços básicos, tais como proteção, nutrição e saúde. A educação em situações de emergência deve garantir aos jovens o acesso a programas de desenvolvimento de competências vocacionais e formação profissional, que respondam às reais necessidades do mercado e permitam contribuir para a criação de oportunidades susten-



Córdoba, Colômbia, 2009,
UNICEF Colômbia.

táveis de trabalho. A educação para a aquisição de competências pessoais tais como comunicação, literacia financeira, sensibilização para o VIH/SIDA, desenvolvimento da liderança e mediação de conflitos.

Assegurar o direito à Educação em situações de emergência: a Rede Interinstitucional para a Educação em situações de Emergência

A Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (INEE), criada com base num conjunto de convenções legais internacionais, acredita que:

- a Educação é um direito humano básico de todas as pessoas afetadas por situações de crise e instabilidade;
- a Educação pode proteger as pessoas durante os períodos de crise e estabelece uma base sustentável para as fases de reconstrução, paz e desenvolvimento;
- a Educação deve fazer parte de todas as respostas humanitárias;
- as políticas e os serviços educativos devem ser assegurados de forma ativa e coordenados ao longo de todo o *continuum* entre a resposta humanitária e o desenvolvimento, antes e durante uma crise, bem como no processo de reconstrução que advém da mesma;
- a Educação, tal como outras das áreas de intervenção humanitária ou de promoção do desenvolvimento, deve responder a claros requisitos de qualidade que, por sua vez, possam ser mensuráveis;
- as crises, que possam destabilizar o sector de educação, devem ser consideradas não somente como situações urgentes de rápida resposta mas, também, como oportunidades para uma mudança positiva.

A INEE é uma rede aberta, com carácter não formal, constituída por uma comunidade *on-line* de membros que, trabalhando em conjunto no campo humanitário e de desenvolvimento, procuram assegurar que todas as pessoas afetadas por desastres naturais e conflitos têm acesso a uma educação relevante e de qualidade.

Esta Rede foi constituída em 2000, durante a Sessão Estratégica sobre Educação em situações de Emergência do Fórum Mundial de Educação, em Dakar. Nesta sessão surgiu a ideia de se desenvolver um processo que pudesse melhorar a comunicação entre agências e a colaboração no contexto da educação em situações de emergência. No seguimento do Fórum, decorreu em Novembro do mesmo ano em Genebra, um processo consultivo interinstitucional, no qual a INEE foi oficialmente apresentada com o intuito de alimentar e consolidar as redes já existentes. Nessa altura a educação ainda não era considerada uma prioridade ao nível da resposta humanitária mas, nos últimos catorze anos essa realidade alterou-se.

Esta evolução verificou-se também na própria Rede, tendo esta crescido substancialmente desde os 20 membros iniciais até aos atuais 11 000. A INEE teve também um papel instrumental e preponderante na formalização do *Cluster* Humanitário de Educação e, também, na conceção do Manual dos Requisitos Humanitários Globais do Projeto Esfera.

A defesa do direito à educação, independentemente da natureza da crise ou do conflito, assim como a sua promoção ao longo de todos os momentos de uma resposta

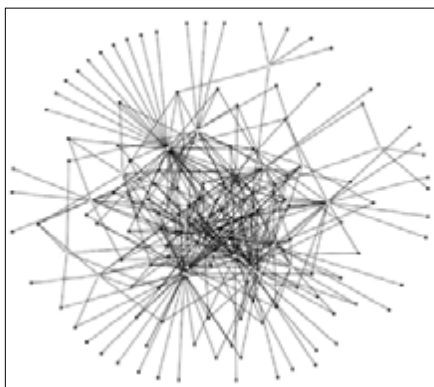
humanitária: prevenção, preparação, resposta e reconstrução, é outras das prioridades da Rede. Para tal, fazem parte do âmbito de intervenção da INEE a comunicação, a gestão de informação, a aprendizagem, o apoio aos membros, o desenvolvimento do trabalho em rede, a influência política, a *advocacy* e a mobilização de recursos. Em concreto, a Rede tem as seguintes funções:

- **Advogar:** a rede procura ampliar mensagens-chave, quer para o seu mandato, quer para os seus membros;
- **Fortalecer o sentido de comunidade:** a rede promove e sustenta os valores das pessoas ou grupos envolvidos;
- **Agregar:** a rede funciona no sentido de juntar diferentes pessoas ou grupos utilizando distintas estratégias de apoio, sejam elas relacionadas com a língua, a geografia, as funções ou os interesses específicos;
- **Desenvolver e disseminar recursos:** a rede desenvolve recursos relevantes e apropriados às necessidades dos seus membros e do terreno, ao nível das práticas e das políticas;
- **Influenciar políticas:** a rede concebe e implementa estratégias e atividades que permitem influenciar as políticas, a diferentes níveis e com diferentes partes interessadas, incorporando boas práticas e lições aprendidas no terreno;
- **Gerir e partilhar informação:** a rede funciona de forma a organizar e gerir informação relevante para os seus membros, através de conjunto de mecanismos de comunicação em múltiplas línguas;
- **Gerar conhecimento e facilitar a aprendizagem:** a rede desenvolve materiais pedagógicos e processos que permitem aos membros adquirirem novos conhecimentos e competências práticas, bem como identificarem, compreenderem e partilharem boas práticas, ao nível do terreno;
- **Conceber requisitos e recomendações:** a rede facilitou um processo, profundamente consultivo, que lhe permitiu desenvolver e disseminar os “Requisitos Mínimos da INEE para a Educação: preparação, resposta e reconstrução”. Neste manual é estabelecido um nível mínimo de acesso e de qualidade da educação em situações de emergência, e são dadas algumas recomendações sobre as responsabilidades dos técnicos implicados nesses serviços;
- **Apoiar os membros:** a rede apoia os membros a desenvolverem as suas próprias atividades de forma mais eficaz e eficiente, disponibilizando-lhes informação, conhecimento, ligação a atores chave e assistência técnica.

A forma de organização da INEE contempla várias estruturas, que procuram facilitar o trabalho colaborativo entre membros e atores chave, nos diferentes níveis: global, regional e local. Essas mesmas estruturas foram concebidas para promover a comunicação horizontal e a mobilização dos membros da INEE e da comunidade associada à Educação em situações de Emergência. Os membros podem participar, quer a título individual, quer em representação institucional. Quanto a outros atores chave, que não sejam membros, a INEE procura o seu envolvimento em determinadas atividades específicas e eventos estratégicos.

Os mecanismos colaborativos da Rede são muito distintos na sua estrutura, nível de participação, enfoque e grau de formalidade:

- **Grupos de Trabalho:** estruturas formais que procuram apoiar o desenvolvimento e a promoção de um trabalho muito específico da Rede. A participação nos grupos de trabalho é institucional, apenas sendo possível fazê-lo em representação de uma determinada agência ou organização.
- **Equipas Técnicas Temáticas:** estruturas semiformais, que permitem a participação de membros individuais, que trabalham de forma colaborativa no âmbito de áreas de interesse muito específicas, advogando em prol de questões chave relacionadas com a área de intervenção e desenvolvendo recursos e ferramentas, que permitam assegurar o acesso a uma educação de qualidade e segura, a todas as pessoas afetadas por situações de crise. A participação nestas equipas é livre e cada uma delas é facilitada por uma pessoa que se compromete com a coordenação do trabalho desenvolvido, de forma voluntária.
- **Comunidades Linguísticas:** estruturas de organização em função da língua de expressão e de trabalho dos vários membros da Rede, que não o inglês. Pertencer a uma comunidade linguística permite aos membros aceder e partilhar recursos específicos, conhecimento e experiência na língua que lhes seja mais familiar. Atualmente, a INEE conta com quatro comunidades linguísticas: árabe, espanhola, francesa e portuguesa. À semelhança das equipas temáticas, também as Comunidades Linguísticas são facilitadas por uma pessoa, nomeada para essa função.



O diagrama acima apresentado traduz as diferentes formas de participação na rede, representadas pelas linhas (estruturas da INEE) e os pontos (membros e grupos). Enquanto rede, a estrutura da INEE é completamente diferente da estrutura de uma organização típica.

(Adaptado de Mendizabal et al., 2011)

Para além das estruturas nas quais os membros podem participar ativamente, o organograma da INEE contempla ainda um órgão diretivo e um órgão operacional, respetivamente, o Grupo Orientador e o Secretariado. O **Grupo Orientador** acompanha e monitoriza a visão estratégica, e ainda faz uma gestão holística da rede. Em diálogo com os membros e em conformidade com o Plano Estratégico da INEE, o Grupo Orientador estabelece as metas e os respetivos planos de trabalho; aprova a criação de novos grupos de trabalho e equipas técnicas; e assegura a assistência estratégica às/aos técnicas/os do Secretariado. Este grupo é constituído por representantes seniores de organizações e agências, que estejam ativamente envolvidas no campo da Educação em situações de Emergência¹.

O **Secretariado** da INEE é constituído por uma equipa que procura assegurar a coordenação entre todos os outros mecanismos da Rede; apoiar os membros, construir ligações e relações; fortalecer compromissos, colaboração e parcerias; organizar

¹ A lista dos elementos que, atualmente, constituem o Grupo Orientador da INEE pode ser consultada aqui: <http://www.ineesite.org/pt/who-we-are#SGmembers>.

e partilhar informação; disponibilizar o conhecimento e as capacidades existentes no seio da comunidade de membros e gerir e coordenar todas as atividades da rede (Mendizabal *et al.*, 2011).

O que significa ser membro da INEE?

A comunidade de membros da INEE e as respetivas iniciativas e espaços de trabalho colaborativo são, na verdade, o coração da rede. A INEE está aberta à participação de todas as pessoas e organizações que implementem, apoiem, estudem, advoguem e se interessem pela Educação em situações de Emergência. Esta rede constrói a sua ação a partir dos contributos dos seus membros, em termos de ideias, informação, tempo, energia, recursos e áreas de especialização, através de processos colaborativos e em função da visão da rede.

Nos últimos anos, o número de membros da INEE aumentou de tal forma que hoje conta com mais de 10 000 membros em 170 países diferentes. Isto atribui à Rede um carácter dinâmico e multidisciplinar, para o qual também contribuiu a diversidade do perfil dos seus membros, que representam diversas afiliações institucionais, áreas geográficas e experiências pessoais e profissionais. Estes membros são profissionais, estudantes, professores/as, técnicos/as das agências das Nações Unidas, organizações não-governamentais, doadores, governos e universidades, que trabalham juntos no sentido de assegurar o direito à educação em situações de emergência e reconstrução.

Cada pessoa que se torna membro da INEE pode usufruir de um conjunto de mensagens eletrónicas, incluindo o Boletim Quinzenal, Mensagens Temáticas e o Boletim semanal com ofertas de emprego. Os membros também podem integrar as Equipas Temáticas e Comunidades Linguísticas já referidas, onde mais facilmente encontram membros com interesses comuns.

Ser membro da INEE permite, ainda, chegar até outros membros, formadores/as e investigadores/as, através da Base de Dados de Membros, disponível na página oficial da Rede, e comunicar diretamente com eles/as. Os membros são, também, encorajados a envolverem-se em várias outras atividades promovidas pela Rede ao longo de cada ano e, assim, contribuir para a INEE partilhando ideias, informação, recursos e conhecimento especializado.

A afiliação à INEE, enquanto membro, é gratuita, bem como a participação em todas as estruturas de trabalho colaborativo disponibilizados pela Redes, à exceção dos Grupos de Trabalho, cuja participação implica o contributo financeiro ou *in kind* das organizações representadas. Constituir-se membro da INEE e integrar as Equipas Temáticas e as Comunidades Linguísticas parte da iniciativa de cada uma das pessoas que o queiram fazer, à exceção dos Grupos de Trabalho cuja integração depende da



Benim, 2011, Cluster de Educação do Benim.

abertura de candidaturas para tal. A manifestação de interesse em participar nestas duas estruturas gratuitas da INEE deve ser feita aquando da inscrição² ou posteriormente através do perfil *on-line*³ de membro da INEE.

Como participar na INEE em português?

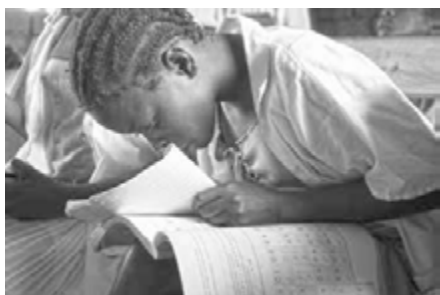
Os membros cuja principal língua de expressão não seja o inglês podem integrar as Comunidades Linguísticas e, nesse contexto, contar com o apoio do/a Facilitador/a de cada uma delas.

Tal como as comunidades árabe, espanhola e francesa, a Comunidade de Língua Portuguesa⁴ é um mecanismo de participação na INEE e destina-se a todos os membros que se expressem em língua portuguesa, em particular para aqueles que trabalhem no sector de educação e em áreas relacionadas. Sendo temáticas relativamente recentes, quer a Educação em situações de Emergência, quer a de Educação e Fragilidade, frequentemente estes profissionais sentem dificuldade em encontrar literatura e materiais pedagógicos, que os possam apoiar na resposta às necessidades específicas de ambos os contextos. Nesta comunidade linguística procura-se aglomerar esses materiais e conhecimento produzido e disponibilizá-lo a todas as pessoas que no seu perfil *on-line* da INEE identifiquem o português como língua de trabalho.

Outra das funções desta Comunidade é a divulgação e promoção da agenda e missão da Rede, cujas propostas de intervenção se parecem adequar às necessidades de vários contextos dos países de língua oficial portuguesa. Olhando para o contexto histórico, político, cultural e socioeconómico destes países e considerando as questões endereçadas pela agenda da Educação em situações de Emergência, poderá dizer-se que estarão em situação de crise crónica, reconstrução pós-conflito ou de fragilidade. As ferramentas e o conhecimento sistematizado pela INEE traduzem precisamente formas

de intervenção no sector da Educação que respondam a estas características, em prol do acesso e da qualidade da educação, bem como da sustentabilidade do sistema educativo.

Para além disso, os membros da INEE que selecionem a Atualização de Recursos e Notícias da Comunidade de Língua Portuguesa como uma das mensagens eletrónicas que desejam receber por parte da Rede, receberão mensalmente um boletim com informação específica sobre a educação em países de língua oficial portuguesa.



Kwanza Sul, Angola, s.d.,
Carolina Trutmann.

2 <http://www.ineesite.org/pt/join/>.

3 <http://www.ineesite.org/pt/members/edit>.

4 Saiba mais sobre esta Comunidade Linguística em <http://www.ineesite.org/pt/portugues>.

Onde encontrar a INEE nas Redes Sociais?

A INEE também tem presença ativa nas redes sociais⁵, reconhecendo que é esta outra das formas de interação com os seus, bem como de disseminação de informação e outras funções relacionadas com a missão da Rede. Muito embora, atualmente, a comunicação da INEE através das redes sociais se faça sobretudo em inglês e francês, os canais associados às redes: Facebook, o Google +, o Tweeter ou o LinkedIn, permitem ainda a vinculação de mensagens de *advocacy*, fundamentais à tomada de consciência da sociedade civil e dos decisores políticos da necessidade de garantir o acesso e a qualidade da Educação em situações de Emergência.

A informalidade que caracteriza a Rede faz com que seja possível a criação de novos canais, através das redes sociais, potenciando a comunicação em outras línguas, mediante proposta dos seus membros e parceiros.

Quais as principais iniciativas da INEE?

Considerando as suas funções e estruturas, a INEE dinamiza várias iniciativas fundamentais para assegurar o direito à educação em todos os contextos afetados por crises ou emergências.

Determinar requisitos e capacitar: Requisitos Mínimos e outras ferramentas

Para se alcançar um nível mínimo de qualidade e acesso à educação em situações de emergência, assim como assegurar a responsabilização de todos os técnicos que trabalham no setor da educação, a INEE recomenda a utilização dos **Requisitos Mínimos da INEE para a Educação: Preparação, Resposta e Reconstrução**⁶.

O manual dos Requisitos Mínimos resultou de um processo consultivo alargado, em que se procurou definir um conjunto de condições e recomendações que podem ser aplicadas nas diferentes fases de uma emergência: preparação, resposta e reconstrução, bem como na *advocacy* humanitária. A sua aplicação adequa-se a diferentes tipos de situações, incluindo desastres naturais e conflitos armados. Os Requisitos permitem orientar os processos de preparação e resposta para emergências agudas, de forma a reduzir os riscos, melhorar processos de preparação futuros e, ainda, estabelecer uma base para a qualidade da educação.



Sri Lanka, 2005, Josh Estey, CARE.

5 <http://www.ineesite.org/en/blog/follow-inee-on-social-media-in-english-and-french>.

6 <http://www.ineesite.org/pt/minimum-standards/handbook>.

Mais ainda, os Requisitos contemplam a flexibilidade necessária aquando da resposta às necessidades das comunidades, ao mesmo tempo que representam o enquadramento necessário à coordenação das atividades educativas de governos nacionais, outras autoridades, doadores e agências nacionais e internacionais.

Os Requisitos Mínimos da INEE para a Educação estão em conformidade e são reconhecidos pelos Requisitos Mínimos do Projeto Esfera para a Resposta Humanitária. Para além dos Requisitos Mínimos, a INEE desenvolveu, em conjunto com a sua comunidade de membros individuais e institucionais, outros materiais pedagógicos que podem servir de apoio à intervenção ao nível do terreno, como por exemplo:

- Pack sobre Educação sensível às questões de Conflito;
- Notas de Orientação sobre o processo de Ensino-Aprendizagem;
- Notas de Orientação sobre a Construção de Escolas Seguras;
- Notas de Orientação sobre a Compensação de Professores;
- Guia de bolso para a Educação Inclusiva;
- Guia de Bolso da INEE de apoio à Aprendizagem de Pessoas com Necessidades Especiais;
- Guia de bolso da INEE para as questões de Género;
- Guia de Referência sobre Financiamento externo da Educação;
- Notas de Orientação sobre VIH na Educação em situações de Emergência;
- Materiais da INEE sobre e para a *Advocacy*.

Para além da sua página oficial, a INEE, gere um centro de recursos pedagógicos, designado **Kit de Ferramentas da INEE**⁷, que consiste na compilação de mais de 800 obras cuidadosamente selecionadas. De momento, das referidas publicações, apenas o Manual dos Requisitos Mínimos para a Educação está disponível em português. No entanto, a INEE aceita, em permanência, propostas de potenciais parceiros e doadores para a tradução de outras ferramentas.

Liderar mudanças estratégicas no terreno: Educação e fragilidade



Uganda, 2005, Ami Vitale, CARE

À medida que o trabalho de Educação em situações de Emergência cresce e sofre mutações, a INEE procura acompanhar as mudanças que ocorrem ao nível do terreno. A expansão do campo da Educação em situações de Emergência ao longo dos anos tem trazido consigo a consciência que este tipo de educação não deve contemplar apenas o período imediatamente seguinte à crise. Na verdade, a educação em situação de emergência incorporou questões relacionadas com a prevenção e preparação, assim como, o

⁷ <http://toolkit.ineesite.org/toolkit/Home.php>.

processo de reconstrução a longo prazo e a transformação das causas da crise, ou seja, a intervenção nos fatores que podem despoletar uma emergência, sendo eles naturais ou de origem humana.

Um exemplo desta expansão é a agenda da 'Educação e Fragilidade', que surge em meados do ano 2000. Esta agenda desvia a atenção das crises agudas para as crises crônicas, nas quais a capacidade ou vontade do país em prestar serviços e assegurar os direitos das pessoas está diretamente relacionada com os riscos de crise associados à violência e a conflitos.

Em resposta a esta nova agenda, a INEE criou o Grupo de Trabalho para Educação e Fragilidade, que se assume como um mecanismo interinstitucional que visa a coordenação de diferentes iniciativas e procura catalisar a ação colaborativa em questões relacionadas com educação e fragilidade.

Este grupo trabalha no sentido de compreender de que forma a educação pode contribuir para a fragilidade ao, por exemplo, reforçar as divisões sociais graças ao acesso desigual a oportunidades educativas. Como parte desse trabalho, foram desenvolvidas iniciativas de investigação e criadas ferramentas pedagógicas, incluindo o Pack sobre Educação sensível às questões de Conflito⁸, que apoiam a definição de políticas e a criação de programas que minimizem os impactos negativos e maximizem os impactos positivos de um conflito. Para além disso, este grupo de trabalho tem procurado advogar em prol do aumento de financiamento da educação em contextos de fragilidade, como seja o caso dos países em fase de reconstrução pós-conflito. As atividades desenvolvidas no âmbito desta agenda têm proporcionado o alargamento da visão que a INEE tinha da 'Educação em situações de Emergência' e isso trouxe consigo novos membros, ideias e prioridades para a Rede.

Idealizar o futuro: consulta pública global da INEE

A comunidade internacional que trabalha nas e com as questões de desenvolvimento está a desenvolver novas metas que virão ocupar o lugar dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio a alcançar até 2015. Independentemente de como a educação seja contemplada nestas novas metas de desenvolvimento, será necessário continuar a trabalhar para assegurar a Educação em situações de Emergência. Para tal, a comunidade que trabalha em Educação em situação de Emergência necessita conceber uma nova visão para o seu trabalho no período pós-2015. Idealmente esta visão deve ser clara e fruto de um processo de procura de consenso. Assim, em 2014 a INEE propôs facilitar esse processo, dando-lhe a forma de Consulta Pública Global da INEE.

As Consultas Públicas Globais da INEE são processos dinâmicos concebidos para reunir os seus membros e parceiros com o intuito de se analisar e discutir temáticas relacionadas com o campo da Educação em situações de Emergência. As pessoas que participam nestes processos têm oportunidade de interagir e aprender com os seus colegas, através de uma série de eventos de trabalho em rede e workshops que procuram, precisamente,

⁸ <http://www.ineesite.org/en/education-fragility/conflict-sensitive-education>.

promover a partilha de boas práticas e a discussão sobre desafios comuns. Esta partilha e colaboração permitem preencher as lacunas entre preparação, resposta e desenvolvimento e, ainda, ir ao encontro das Metas de Educação para Todos.

Desde a sua fundação em 2000, a INEE tem promovido consultas públicas globais regulares, a cada quatro a cinco anos. Depois da última Consulta Global, que decorreu em 2009 em Istambul, Turquia, com a participação de 250 convidados, a INEE volta a propor aos seus membros que contribuam para o futuro da Rede e da Educação em situações de Emergência. Assim, ao longo de 2014, decorreu um processo descentralizado de auscultação no qual os membros tiveram oportunidade de expressar as suas opiniões. Isto pôde ser feito através de inquéritos *on-line*, eventos presenciais, consultas públicas virtuais, entre outros.

A informação recolhida ao longo de todo o processo acima descrito será integrada na redefinição da visão da INEE. Por sua vez, esta visão servirá de base para a construção do novo plano estratégico da INEE, a vigorar depois de 2015. Pode encontrar mais informação na página oficial da INEE, através do link: <http://www.ineesite.org/pt/consulta-publica-global-em-2014>.

Referência bibliográficas

- Barakat, S., Connolly, D., Hardman, F., & Sundaram, V. (2012), The role of basic education in post-conflict recovery. *Comparative Education*, 49(2), pp. 124-142. doi: 10.1080/03050068.2012.686259.
- Brannelly, L., Ndaruhutse, S., & Rigaud, C. (2009), *Donors' Engagement: supporting education in fragile and conflict-affected states*. Paris: UNESCO-IIEP, CfBT Education Trust.
- INEE. (2010), *Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery* New York: INEE.
- Kirk, J. (2007), Education and fragile states. *Globalisation, Societies and Education*, 5(2), pp. 181-200. doi: 10.1080/14767720701425776.
- Mendenhall, M. A. (2008), *Education and the Relief-Development Transition in Post-Conflict Countries: The (Un)sustainability of Educational Support Provided by International Organizations*. (Doctoral), Columbia University, Nova Iorque.
- Mendizabal, E., Hearn, S., Anderson, A., & Hodgkin, M. (2011), *Inter-Agency Network for Education in Emergencies: a community of practice, a catalyst for change*.
- Nicolai, S. (2009), *Opportunities for change: Education innovation and reform during and after conflict*. Paris: UNESCO-IIEP.
- Rose, P., & Greeley, M. (2006), *Education in Fragile States: Capturing Lessons and Identifying Good Practice* (p. 39). Paris: OECD.
- Sinclair, M. (2002), *Planning education in and after emergencies*. Paris: UNESCO-IIEP.

Entrevista



ANA CRISTINA PIRES FERREIRA

“O ensino superior é essencial em Cabo Verde, se estiver associado a um sistema de inovação e permitir desenvolver uma capacidade endógena para produzir conhecimento científico em áreas estratégicas”



Ana Cristina Pires Ferreira

“O ensino superior é essencial em Cabo Verde, se estiver associado a um sistema de inovação e permitir desenvolver uma capacidade endógena para produzir conhecimento científico em áreas estratégicas”

Entrevista conduzida por **Sílvia Azevedo*** e **Júlio Santos****

Setembro 2014

Cabo Verde é apontado no contexto africano como um bom exemplo de expansão e generalização do acesso à educação e do alcance de outras metas definidas no âmbito dos ODM e figura nos lugares cimeiros do índice Ibrahim de Boa Governação Africana. Contudo, como país com uma forte dependência de ajuda externa, organismos transnacionais e supranacionais são atores bastante presentes que moldam as políticas adotadas. A entrevista cruza estes aspetos centrando-se no papel que o ensino superior em Cabo Verde, com uma expressão ainda relativamente recente no país, pode desempenhar para o desenvolvimento endógeno e quais os desafios que enfrenta.

Ana Cristina Pires Ferreira é Doutora em Ciências da Educação, com especialização na avaliação de políticas educativas; cofundadora da Universidade de Cabo Verde aonde exerce a docência na área da Educação e desenvolve projetos de investigação que analisam as reformas educativas ocorridas após a independência. Exerceu entre 1997 e 2003 funções diretivas no Ministério da Educação de Cabo Verde.

Sílvia Azevedo (SA) / Júlio Santos (JS): **Face aos progressos que Cabo Verde tem exibido nos últimos anos, que também colocaram o país numa posição de desenvolvimento médio, que importância atribui à educação nesse percurso?**

Ana Cristina Pires Ferreira (ACPF):

A educação é considerada como um dos pilares do desenvolvimento do país. Em primeiro lugar e se adotar uma perspectiva instrumental, diria que ela fornece mão-de-obra qualificada a diferentes

níveis utilizada no mercado de trabalho nacional e “exportada”, principalmente através da emigração. Indo além dessa visão instrumental, diria que o maior contributo da educação é a mudança de mentalidade que ela tem provocado nas gerações que beneficiaram do processo de massificação do acesso, primeiro ao ensino básico, depois ao ensino secundário e, recentemente, a generalização do acesso ao ensino superior. Com efeito, pode-se tomar como exemplo algumas das mudanças que ocorreram na área da saúde reprodutiva. Essas mudanças estão

* Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto e Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

** Instituto de Educação da Universidade do Minho e Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto.

traduzidas na redução do número de crianças por mulher, aumento das famílias em que ocorre o planeamento familiar. Acresce-se a valorização da educação enquanto importante meio de mobilidade social e de melhoria da qualidade de vida. A educação faz parte da cultura, do imaginário cabo-verdiano, como um dos principais recursos do país, país que é extremamente desprovido de recursos naturais exploráveis, o que o obriga a voltar-se para o exterior para captar recursos necessários ao desenvolvimento.

SA/JS: Uma das suas áreas de investigação/especialização tem sido a transferência de modelos e de políticas e educativas. Que análise faz destas influências e da sua relação com o desenvolvimento do país ou, mais propriamente, o que representam estas influências para o país, nomeadamente na área da educação?

ACPF: Cabo Verde, enquanto país fortemente dependente da ajuda externa para o seu processo de desenvolvimento, está sob injunção das organizações internacionais de ajuda ao desenvolvimento que procuram transferir “boas práticas”, referenciais de políticas educativas, associadas aos financiamentos que concedem para o desenvolvimento. Não raras vezes, essas organizações internacionais financiadoras advogam um modelo de organização, funcionamento e gestão na educação que foi concebido numa realidade distante da cabo-verdiana, mas que por ter sido contextualizado e testada noutros países com algumas (poucas) características comuns ou próximas às de Cabo Verde, são consideradas válidas. Não raras vezes, os modelos têm um carácter geral, o que os torna atrativos para os diferentes atores nacionais porque cada um consegue projetar nele os

seus interesses, necessidades e problemas. Cabo Verde, assim como acontece com vários outros países africanos, acaba por constituir-se como um laboratório de experiência de modelos para a educação e para o desenvolvimento. A reciclagem da ajuda pública é um exemplo, assim como a criação de pólos educativos (agrupamento de escolas do ensino básico) para a realização da política de “todos na escola” difundida pela UNESCO na década de 1990 e reforçada em 2000.

Nesse processo experimental (ou não) os atores nacionais (políticos, técnicos, professores) e internacionais posicionam-se, interagem não numa postura de total subjugação dos primeiros em relação aos segundos, mas sim de alinhamento de discursos e de “bricolage” na implementação do modelo. Estes processos baseiam-se na leitura e reinterpretção do modelo, em função do contexto local (recursos, cultura...), nas adaptações que são realizadas em função do que os atores locais considerem como sendo úteis, pertinentes para a resolução dos problemas e questões que enfrentam. Um exemplo ilustrativo é a difusão do modelo de pluridocência, pela assistência técnica associada à cooperação portuguesa, durante a reforma educativa da década de 1990, e a adoção pelo Ministério da Educação de Cabo Verde da monodocência nos 6 anos do ensino básico, escolaridade obrigatória, por ser o que permitia conciliar melhor a visão de educação para todos com os recursos existentes e que não abundavam.

É evidente que Cabo Verde, para captar os financiamentos externos, para se inserir no sistema-mundo, adota na sua política educativa os discursos veiculados pelas organizações internacionais, bem como os “modelos viajantes”. No entanto, há um processo de contextualização mais ou menos profundo e extensivo que acontece. Além disso, não raras vezes,

são veiculados, ao mesmo tempo, mais do que um modelo que preconiza inovação em termos pedagógicos. No terreno da escola, da sala de aula, essas iniciativas misturam-se e através de processos de empréstimo e de cedência, tornam-se algo híbrido, diferente do modelo que chega. Um exemplo atual é a introdução da abordagem por competências no novo currículo do ensino básico e ao mesmo tempo uma nova metodologia de ensino da língua portuguesa no 1.º e no 2.º ano. Possuem filosofias distintas, alguns princípios comuns (criança no centro do processo educativo) e buscam os mesmos resultados, “saber comunicar de forma adequada no quotidiano”. No entanto, ambos ainda se encontram distantes da realidade das crianças que é da convivência de forma desigual de duas línguas, a materna (língua cabo-verdiana) e oficial (língua portuguesa).

Em suma, os modelos veiculados a nível internacional e que influenciam as políticas educativas do país permitem, não raras vezes, tornar mais visível os problemas já existentes, trazem soluções para estes ou então soluções para problemas ou ainda novos problemas. É pois, no processo de interação e de tensão entre as perspetivas transnacionais difundidas sob a forma de recomendações algumas vezes, ou de imposições noutras vezes, e das demandas ou exigências da sociedade cabo-verdiana que se desenvolve a política educativa.

SA/JS: O ensino superior é um nível de ensino com uma expressão relativamente recente e a ACPF esteve envolvida na sua implementação. Como avalia a importância do Ensino Superior para o desenvolvimento de um país e que tipo de constrangimentos, desafios/potencialidades enfrenta hoje o Ensino Superior em Cabo Verde?

ACPF: Cabo Verde, aquando da sua independência, em Julho de 1975, fez a opção de começar por investir na elevação do nível geral de escolaridade da população como elemento importante da mudança de mentalidade, como já me referi, necessária ao projeto de desenvolvimento que se pretendia para o país. Só em meados da década de 1990 e na sequência da expansão do ensino básico e do secundário, é que se perspetiva o ensino superior enquanto um subsistema educativo. A preocupação com o bem-estar geral da população, conjugada com as perspetivas de desenvolvimento dos principais financiadores da ajuda ao desenvolvimento (principalmente do Banco Mundial), que focam o ensino básico como sendo essencial, contribuem para protelar o investimento no ensino superior no país (alguns pensavam que o ensino superior deveria ser criado logo após a independência). No entanto, por ser reconhecido, pelo país, o contributo do ensino superior para o desenvolvimento enquanto meio de aquisição e produção de conhecimento aplicável na resolução dos problemas, vários foram os cabo-verdianos que saíram (e ainda continuam a sair mas em menor quantidade) para estudar em diferentes universidades. Esse movimento foi primeiramente em direção aos países que ajudaram na luta pela independência, nomeadamente Cuba e ex-URSS e depois foi-se diversificando, havendo no entanto, concentração em Portugal, por razões históricas.

Considero que o ensino superior é essencial em Cabo Verde, se estiver associado a um sistema de inovação e permitir desenvolver uma capacidade endógena para produzir conhecimento científico nas áreas já consideradas estratégicas para o seu desenvolvimento socioeconómico (mar, turismo, inclusão social...), se contribuir para processos de

transferência tecnológica e de aplicação de conhecimentos que permitam ao país enfrentar mais e melhor os desafios de desenvolvimento sustentável. A título de exemplo, só muito recentemente tem havido investimento por parte do ensino superior (Universidade de Cabo Verde) em áreas como as ciências do mar e ambientais, importantes para o país, com a capitalização de conhecimentos endógenos e dos veiculados através da cooperação interuniversitária internacional.

No meu entender, os constrangimentos e desafios do ensino superior em Cabo Verde prendem-se com:

- a) A garantia da equidade regional e social no acesso, visto as onze instituições públicas e privadas existentes oferecerem os seus serviços somente em 4 dos 22 municípios existentes e em duas ilhas das 9 ilhas. Ainda não existe um sistema de ensino superior a distância, que possa responder efetivamente às demandas e a oferta de formação superior profissionalizante curta (semelhante aos cursos de educação tecnológica – CET) é limitada em termos de abrangência (área científica e geográfica).
- b) O financiamento e a sustentabilidade constituem sem dúvida um dos elementos mais preocupantes. Com efeito, vários são os problemas nesses domínios pois, com a diversidade das instituições que são maioritariamente privadas, as propinas exigem das famílias um grande esforço financeiro e muita persistência para serem cobradas; o sistema de bolsas de estudo possui mecanismos de reembolso (salvo no caso de empréstimo bancário) e de retroalimentação que não são claramente definidos e efetivamente assumidos; acumulam-se as dívidas no ensino superior, as

desistências que ocorrem são ocasionadas maioritariamente por razões financeiras; nem sempre se consegue reunir as condições materiais, logísticas para a realização dos cursos, o que influencia negativamente a qualidade das aprendizagens, sobretudo quando se trata de cursos com componente tecnológica forte. Esses são alguns dos vários problemas que desafiam a qualidade dos cursos, da investigação e do ensino superior no seu todo em Cabo Verde para os quais se esperam soluções endógenas e criativas.

SA/JS: Qual a importância/papel que atribui à universidade relativamente às questões de género?

ACPF: Considero que a universidade, assim como os estabelecimentos de ensino noutros subsistemas educativos, têm um papel fundamental na promoção do equilíbrio de género ao proporcionar igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso no ensino superior nas mais diversas áreas. No entanto, verifica-se ainda na universidade de Cabo Verde e nas outras, cursos masculinizados (Engenharias) e cursos feminizados (nas Ciências Sociais, na Educação), o que revela ainda o enraizamento da distribuição desigual dos papéis na sociedade em função do sexo.

Conhecendo a realidade cabo-verdiana em que a desigualdade de género é patente em diferentes domínios e tendo em conta o desiderato, em termos de políticas públicas, de uma sociedade mais justa, mais coesa e mais próspera, não é por acaso que existe na Universidade de Cabo Verde um Centro de investigação sobre as questões de género e da família. A ideia de estudar para compreender e melhor agir é a base e a razão de existência dessa estrutura. Ela decorre da missão da Universidade que é contribuir para a transformação de Cabo

Verde, nomeadamente através da investigação e da extensão em áreas e sobre temas candentes.

SA/JS: Pensando nos jovens cabo-verdianos, que desafios enfrenta um jovem que frequenta o ensino superior em CV?

ACPF: Pensando num jovem que frequenta o ensino superior em Cabo Verde, no meu entender, os desafios que enfrenta prendem-se, por um lado, com a questão financeira já referida. Isto é, as dificuldades das famílias em assumirem o cofinanciamento dos custos neste subsistema, que são os mais elevados de todo sistema educativo pelas características que possui (necessidade de equipamentos com alguma sofisticação, de recursos humanos qualificados para a docência e a investigação...). Por outro lado, os desafios estão associados a um défice de cultura académica, decorrente de acesso limitado a material bibliográfico, da fraca imersão em contextos e processos de ensino e aprendizagem que contribuam para a afirmação e desenvolvimento dessa cultura. A título ilustrativo, poucos são os estudantes que frequentam as bibliotecas da Universidade ou que participam de moto próprio nas atividades de extensão (conferências, colóquios, etc.). Além disso, enfrentam o desafio do desenvolvimento de uma cultura de investigação, visto serem pouco ou nada envolvidos em projetos de investigação desenvolvidos na universidade. Muitas vezes, esse fraco envolvimento decorre das dificuldades dos docentes em interessar e motivar os estudantes, do fato destes terem que conciliar responsabilidades diversas (trabalho, associativismos, família...) e sentirem-se sobre-

carregados. O fraco envolvimento decorre ainda da postura de alguns docentes de se reservarem à função investigativa.

SA/JS: Que tipo de ensino superior anseia para Cabo Verde e para África nos próximos 10 anos?

ACPF: Considerando os desafios referidos acima, as perspetivas de transformação do país numa nação inclusiva, competitiva a nível internacional, e com prosperidade para Todos (visão do governo para Cabo Verde, no horizonte 2030), anseio para Cabo Verde um ensino superior que qualifique os jovens e os adultos e lhes permitam desenvolver competências técnicas, estéticas, socio-afetivas para agir, refletidamente, no contexto local e para se adaptarem aos contextos vários aonde estarão inseridos no quadro da emigração pois, esta é um elemento característico de Cabo Verde.

Anseio ainda, que o ensino superior, em Cabo Verde, assim como nos demais países africanos, contemple a investigação aplicada na resolução das questões de desenvolvimento social, económico e tecnológico a nível macro, intermédio e micro; que a investigação seja desenvolvida de forma autóctone, com base em referenciais e epistemologias que reflitam a vivência, (a)s identidade(s) africana(s). Espero que a África possa produzir e difundir conhecimento de si e para si, seguindo a perspetiva avançada por Amílcar Cabral, em 1973, “pensar com as nossas próprias cabeças”. Almejo ainda, que esse conhecimento seja reconhecido pela sua diversidade, pelo descentramento de paradigmas hegemónicos que acarretam e que, ao mesmo tempo, agregue valor à(s) cadeia(s) de conhecimento global.



REPÚBLICA PORTUGUESA
MINISTÉRIO DAS COLÓNIAS

HISTÓRIA GERAL
DAS
GUERRAS ANGOLANAS

POR
ANTÓNIO DE OLIVEIRA DE CADORNEGA

Capitão reformado e cidadão de S. Paulo da Assunção, natural de Vila Viçosa

1681

Revisto e anotado

POR

MANUEL ALVES DA CUNHA

TOMO III

DIVISÃO DE PUBLICAÇÕES E BIBLIOTECA
AGÊNCIA GERAL DAS COLÓNIAS

1 9 4 2

MANIFESTO DAS OSTILLIDADES,

QUE A GENTE, QUE SERVE A COMPANHIA Occidental de Olanda obrou contra os Vaffa-

África em debate

dos motiuos que obrigarão ao General Salvador Co
Problemáticas da literatura angolana
estes soldados Olandezes delle, sendo mandado a esta costa por sua Magestade a differente fim.

*ESCRITO POR LVIS FELLIS CRUS,
Secretario deste Reino, assistente nelle, & presente a todos
os successos, que recopila neste tratado.*

D E D I C A D O.

A SENHORA D. CATHARINA
D E V E L L A S C O.

EM LISBOA. Com todas as licenças necessarias. 1651.

Na Officina Craesbeeckiana.

De Capitão Mor Luis Felix
Cruz em Argolla contra o Clima de Illha
Cangano

Esta tribulada Terra,
Armazem de penna e dor,
Confusa, máis de temor,
Enfermo em vida.

Terra de gente oprimida,
monturo de Portugal,
para onde purga e um mal,
E sua escoria.

Onde de tempo van gloria,
o furto, amaldiçoadade,
a mentira, a falcidade,
E Benterece.

Onde a justiça parece,
por falta de quem a entenda,
Aonde para Ever emenda,
Luz da Deoz.

Que usava como Juuez,
quando Era Deoz de vinganca,
que mostrava com tres Lanças,
a sua yra.

Desem Trons nos alira,
com crua e sangrenta guerra,
na Infecunada da Terra,
pestilente.

Febre malina e tridente,
que aos tres dias e aos sete,
de baixo da terra mette
O mais abusto.

Corpo queimado e combusto,
Com o valor medicina,
Como se peconha fina,
fora dar

De estenoso e respirar,
e feito da Zona ardente,
onde esta Etiopia gente
faz morada.

Terra de gente tortada,
Oudacoz da escura route,
que a pira marica cabue,
Se encamria

Aqui a fortuna minha,
e conjurada com eu fado,
me puzeram em tal estado,
Qual me vejo.

Aqui onde o meu de rezo,
não eeyou nunca a seu fim,
por q' me acdo foy mim,
Quando me buico.

Aqui onde o Filho de Jesusco
e o gual Negro Neto,
e todo o Negro Bismeto,
Estado escuro.

Aqui onde o sangue puro,
o clima gual e Concome,
Ogero de eacoz come,
Craz e zento.

He

Entre a terra de gente oprimida e a terra de gente tostada: Luís Félix da Cruz e o primeiro poema angolano

Francisco Topa*

p. 139-156

É bem conhecido o primeiro poema escrito em Angola e sobre temática angolana: começado pelo verso «Nesta turbulenta terra», foi incluído por António de Oliveira Cadornega no final do tomo III da sua *História geral das guerras angolanas*, datado de 1681, mas publicado apenas em 1942.

Embora a visão de Angola nele apresentada não seja positiva, a circunstância de se tratar do primeiro poema escrito na e sobre a colónia fez com que recebesse alguma atenção dos especialistas, destacando-se os contributos de Heitor Gomes Teixeira (1978) e, mais recentemente, de Francisco Soares (2001). Apesar disso, vários aspetos importantes e decisivos ficaram por abordar ou por aprofundar, a começar pelo texto, ao mesmo tempo que lacunas e erros interpretativos foram sendo transmitidos.

Um confronto minimamente atento do manuscrito autógrafo de Cadornega – o Ms. 78 da série vermelha da biblioteca da Academia das Ciências de Lisboa – com a edição de 1942 permite perceber uma série de falhas, geralmente menores, embora algumas apresentem certa importância. Aponto três exemplos: no v. 71, *corcome* (variante de *carcome*) aparece transcrito como *a cor come*; no 117, *açote* é lido como *azeite*; no v. 69 *causa* é transformado em *cousa*. Por outro lado, um estudo minimamente aprofundado da versão manuscrita de Cadornega permite perceber que há nela falhas e faltas – a começar pela pontuação, praticamente inexistente – que afetam o sentido.

Além disso, conhecem-se outras versões manuscritas do poema: já na edição de 1942 da *História geral das guerras angolanas*, Manuel Alves da Cunha apontava em nota¹ a existência de uma no códice 905² da Biblioteca Nacional de Portugal. Em 1979, Heitor Gomes Teixeira chamou a atenção para outra cópia manuscrita da *História* de Cadornega existente na biblioteca da Academia das Ciências de Lisboa: trata-se do Ms. 645

* Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória» e Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto.

1 Diz o editor: «É a mesma que dá Cadornega neste tómo, acrescentando apenas um título, no princípio: *Descrição da Cidade de Loanda e Reyno de Angola*.» (p. 383). A informação não é correta, como já notou Heitor Teixeira (1978). Terei oportunidade de mostrar que este testemunho apresenta do poema uma versão com diferenças consideráveis face a todos os outros manuscritos.

2 O códice contém uma *Historia de Coimbra* por Francisco Carvalho, datada de 1795. O poema está intercalado entre as f. 317 e 318.



da série Azul. Contudo, e uma vez que se conserva o original autógrafo, esta cópia pode ser considerada *descripta* e ser eliminada na fase da *constitutio textus*. O mesmo acontece com outras cópias da obra de Cadornega, como é o caso dos Ms. 2, 3 e 4 do Fonds Portugais da Bibliothèqure Nationale de France. Para além disso, só recentemente foi notado que o poema também corria no Brasil em nome de Gregório de Matos³, que, como é sabido, viveu em Angola em 1694 e talvez 1695 (cf. Peres, 1968), tendo ficado dessa experiência dois outros poemas: o soneto «Pasar la vida, sin sentir que pasa» (Topa, 1999b, pp. 327-8) e o romance «Angola é terra de pretos» (Matos, 1990, vol. II, pp. 1181-1183). O que não foi ainda notado é que a atribuição do poema ao *Boca do Inferno* é pouco consistente: só dois dos numerosos cancioneiros manuscritos que recolhem a sua obra incluem esse poema⁴, circunstância que por si só deveria pôr em dúvida essa possibilidade de autoria.

A aproximação das duas tradições – a

angolana e a brasileira – não resolveu contudo a segunda questão importante que, mais que o problema do texto, interessou os comentadores que abordaram o poema: a autoria.

Durante algum tempo pensou-se que o texto seria do próprio Cadornega, apesar de ele declarar taxativamente: «he obra alhea e não do Autor, que nunca teve, nem por sombras, veia de poeta; o que pode ser que me valha, para ser mais bem afortunado (...)» (1942, III, p. 382-3). Além disso, o autor alentejano que escolheu Luanda como morada definitiva tem o cuidado de se demarcar de algumas das críticas contidas na composição:

(...) em huma obra ou satyra, que fez hum poeta curiozo das calamidades destes reinos, que com isso lhe não tirão sua grandeza e estimação; só que foi hum pouco mordaz, dizer perecia a justiça, por não haver quem a entendesse; o que he muito pello contrario; como tambem dizer onde o filho he fusco, e quasi negro o neto, e todo negro o bisneto, e tudo escuro: isto se entende em quanto aos que procedem do gentio da terra, que há muita gente branca e grave, todos procedidos de gente portugueza, vinda do nosso Reino de Portugal, todos brancos, sem mescla nenhuma; no de mais o decifrou muito ao natural (...) (*Ibid.*, p. 382).

³ Foi publicado pela primeira vez em 1969, na 1.ª edição preparada por James Amado (MATOS, 1969).

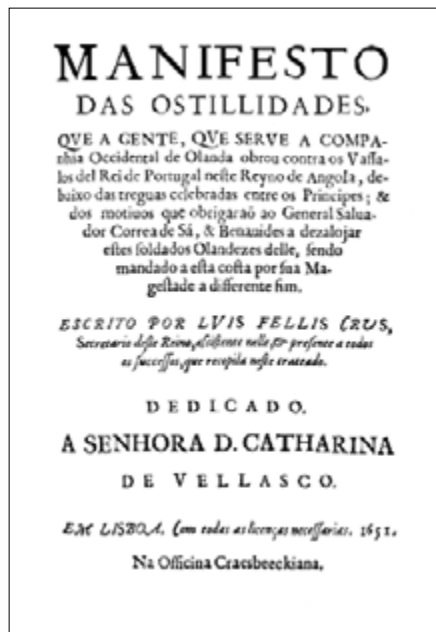
⁴ Cf. TOPA, 1999a, p. 146.

O argumento não é contudo decisivo, uma vez que poderia tratar-se de uma estratégia de defesa. A outra hipótese mais imediata seria a de aceitar Gregório de Matos como autor. Acontece porém que, além da fraca tradição testemunhal, há uma impossibilidade cronológica, como demonstrou Francisco Soares: o baiano só vai para Angola em 1694 e o terceiro tomo da *História geral das guerras angolanas* em que o poema figura está datado de 1681.

Creio que encontrei a resposta para esta questão, graças à descoberta, na Library of Congress, de Washington, de uma outra versão manuscrita do poema: trata-se do Ms. 168 dos Portuguese Manuscripts⁵, uma miscelânea poética (que aliás inclui uma secção com 55 textos de Gregório de Matos), ocupando a composição angolana as pp. 302-304. A legenda que o precede contém duas informações importantes, uma sobre a autoria, outra sobre o objeto do texto: «Do Capitão Mor Luis Feliz Cruz em Angolla contra o clima de Maçangano».

Não sendo uma personalidade histórica de grande relevo, Luís Félix Cruz também não é completamente desconhecido. Tanto Barbosa Machado (1752, vol. III, p. 91) como Inocêncio (1860, vol. V, p. 285) mencionam o seu *Manifesto das ostillidades, que a gente, que serve a Companhia Occidental de Olanda obrou contra os Vassallos del Rei de Portugal neste Reyno de Angola, debaixo das treguas celebradas entre os Principes; & dos motivos que obrigarão ao General Salvador Correa de Sá, & Benavides a dezalojar estes soldados Olandezes delle, sendo mandado a esta costa por Sua Magestade a diferente fim*. Datado de «São Paulo d'Assumpção 30 de Junho de 1649. annos.» mas publicado dois anos depois, em Lisboa, é dedicado a D. Catarina de Velasco, esposa do governador Salvador Correia de Sá e Benevides, apresentando-se o autor como «Secretario deste Reino, affiſtente nelle & preſente a todos os ſucceſſos que rocopila neste tratado».

Como o título o indica, o folheto relata os confrontos entre portugueses e holandeses desde que os últimos, a 24 de agosto de 1641, invadiram e tomaram Luanda até à restauração da soberania portuguesa sete anos mais tarde, a 15 de agosto, por ação de Salvador Correia. O autor narra a fuga do governador e da população para o presídio de Massangano, as calamidades verificadas, em consequência das doenças e da atuação das populações locais, e a heroica resistência dos portugueses.



5 Sobre eles, vd. LUND / KAHLER, 1980, p. 3.



Library of Congress, Portuguese Manuscripts,
Ms. 168, p. 302.

Por aqui ficamos de imediato na posse de algumas informações sobre a vida e o perfil de Luís Félix da Cruz: sabemos que foi Secretário do Reino de Angola (embora desconheçamos o período exato em que exerceu o cargo) e que aí viveu durante todo o tempo que durou a ocupação holandesa. Cadornega (1972, vol. II, p. 583) acrescenta que foi depois capitão-mór de Massangano: «Teve patente por 6 anos em 14-12-1652 por ter casado com Brites Cortes, filha mais velha do sargento mór Domingos Lopes de Cerqueira que foi morto em 19-6-1645 no interior de Quicombo, indo para Massangano»⁶. Segundo a carta-patente, este Domingos Lopes de Sequeira (e não *Cerqueira*) era «natural da cidade de Loanda do Reino de Angola, e filho de Luís Lopes Seq.³», tendo-se destacado como militar em importantes combates contra os povos locais e contra a pirataria. Para além de Brites, Domingos teve pelo menos mais um filho, a quem deu o nome do seu pai – Luís Lopes de Sequeira –, o qual se destacaria como uma das grandes figuras

militares de Angola: para além de outras importantes vitórias, derrotou o poderoso exército do rei do Congo na batalha de Ambuíla (ou Mbwiila)⁷, travada a 29 de outubro de 1665, firmando assim a soberania portuguesa no norte de Angola.

Este conjunto de dados permite-nos perceber que Luís Félix da Cruz se uniu a uma família já tornada local, inclusive do ponto de vista racial: o segundo Luís Lopes de Sequeira era mestiço, o que faz supor que a sua irmã Brites também o fosse. Faltam-nos dados sobre o percurso posterior de Cruz – e também sobre os motivos que o levaram a Angola –, mas tudo parece indicar que estamos perante alguém que acabou por fazer uma opção definitiva por esse espaço africano.

Antes de voltarmos ao *Manifesto das ostilidades*, convém sublinhar um aspeto que será retomado mais à frente, a propósito da autoria do poema angolano: António de Oliveira de Cadornega conheceu com toda a certeza Luís Félix da Cruz. Mais do que as informações que inclui sobre ele (a breve síntese biográfica atrás citada, o episódio da viagem de Luanda a Massangano com um grupo de Capuchinhos narrado no volume III da sua *História geral*), prova-o o facto de Cadornega integrar a população de Luanda que fugiu para Massangano aquando da invasão holandesa. Aí colocado em funções militares durante 28 anos, desempenharia outros cargos, como os de

6 O documento está depositado na Torre do Tombo: Registo Geral de Mercês, Livro 20, f. 326v-328r.

7 Sobre o tema, vd. Boxer, 1960 e Dias, 1942.

juiz ordinário, membro do senado da câmara ou provedor da misericórdia. A sua mudança para Luanda só se verificaria em 1669.

Uma vez que o meu objetivo é o estudo do poema agora atribuído a Luís Félix Cruz, são sobretudo dois os aspetos do folheto de 1651 que quero destacar. O primeiro diz respeito às observações sobre Massangano⁸ e o seu clima. Escreve o autor:

Começou a padecer o infalivel, & certo efeito da inclemencia do clima, rigorosas febres malignas, que ajudadas da necessidade, & descomodidade, matâo tanta gente, que hũa de cada dez pessoas, apenas escapava, cousa certa admiravel, que seja a calidade deste sertão tal, que se tem, como por Artigo de fé, vir a elle para adoecer, & chegar, os q escapaõ, ao extremo, de quasi mortos, & atè oje, desde que he descuberta esta conquista, não se acha, quem se izentasse desta pensaõ. (pp. 5-6)



Torre do Tombo, Registo Geral de Mercês, Livro 20, f. 326v.

Cadornega, no volume III da sua *História geral*, corrobora esta visão, afirmando que o clima é

(...) pouco salutar, e a respeito de estar entre paus e lagoas, não pelos rios que são agoas correntes, mas elles são cauza destes alagadiços; e quando há secas he menos sadio, por se levantarem grandes vapores de sequeidão daquelles brejos, que a não ser assim, fôra esta villa muito mais povoada do que he (...) (Cadornega, 1972, III, p. 118).

O segundo aspeto do *Manifesto* que deve ser destacado são as citações de Garino e Ariosto, já notadas por Edgar Prestage, que reeditou o texto em 1919. Essas referências revelam certa cultura literária, mais notória se admitirmos que o folheto terá sido escrito em Luanda, sem grande material bibliográfico de apoio. A primeira é de *Il pastor Fido*:

Diz sabia, & christãmente o Garino em a Tragicomedia, que intitulou do Pastor Fido, que os sucesos do mundo

Che al cieco caso il cieco valgo ascrive
Altro non è, che favellar celeste,
Cosi parlan tra noi l'eterni nume,

8 Como é sabido, a Vila de Nossa Senhora da Vitória de Massangano fica a pouco mais de 200 km de Luanda, na confluência de dois rios, o Lucala e o Cuanza. É de resto a reunião dos rios que explica o topónimo, que em ambundo significa 'confluência'. A sua fortaleza foi fundada por Paulo Dias de Novais, em 1583.

Queste son le lor voce
 Mute a l'orechie, é risonanti al cuore
 Di chi l'intende: o quatro volte è sei
 Fortunato colvi che bem l'intende.⁹

Que traduzidas estas maravilhosas palavras em o nosso Portugues, dizem: Que todos os sucessos do mundo, que o cego vulgo atribue encontrados, a caso são celestes palavras, & vozes, com que Deos nos falla se mudas as orelhas, soantes ao coração de quem as entende (...) (pp. 24-25).

A citação de Ariosto ocorre no seguinte contexto:

Bem pudera o General pello precedido, trattar de vingar tantas infidelidades quantas vzou esta gente contra os vassalos de sua Magestade quãdo não fora por mais, que para com o exemplo euitar outras em outras partes; que diz o Ariosto:

Che chi fã sua vendetta oltra ch'offende
 Che offeso l'há, da molti si deffende.¹⁰

Que he o mesmo, que quem se vinga, alem de offender a quem o offendeo, se defende de muitos. (p. 29)

O conjunto de dados que acaba de ser apresentado torna credível a atribuição do poema em debate a Luís Félix Cruz, ficando assim resolvido (a menos que venham a surgir novos elementos) o problema da autoria. Creio que o facto de Cadornega omitir uma indicação autoral que com toda a certeza conheceria se terá ficado a dever ao seu desejo de 'proteger' Luís Félix, cuja visão menos positiva de Angola (ou de Massangano) e dos seus colonizadores tenderia a suscitar animosidades. A questão conexa da data, não ficando resolvida, sofre uma ligeira modificação relativamente ao que até agora se pensava: aceitando a legenda do manuscrito de Washington que o dá como criticando o clima de Massangano, o poema terá sido escrito bem antes da data de conclusão da *História geral*, no período compreendido entre 1641 (data da invasão holandesa e da fuga da população de Luanda) e 1669 (ano em que Cadornega deixa essa povoação e se fixa na capital). Atendendo ao facto de o autor ser referido como *capitão-mor*, talvez nos devamos inclinar para a data de 1652 ou para um ano pouco posterior.

Um pouco mais complexo é o problema do texto: para além do manuscrito da biblioteca da Academia das Ciências de Lisboa que encerra a *História geral* de Cadornega (n.º 78 da série Vermelha, a partir de agora designado como **ACL**), temos a versão do já referido Códice 905 da Biblioteca Nacional de Portugal (para o qual usarei a sigla **BNP**) e do Ms. 168 da coleção Portuguese Manuscripts da Library of Congress (que será referido como **LC**). A esses juntam-se dois testemunhos em que o poema vem atribuído ao brasileiro Gregório de Matos¹¹: o Ms. Asensio-Cunha (hoje pertencente à biblioteca

9 São os v. 40-46 da cena VI do ato V, em que fala Tirenio: «Ch'al cieco caso il cieco volgo ascrive, / altro non è che favellar celeste. / Così parlan tra noi gli eterni numi, / queste son le lor voci / mute a l'orecchie e rionanti al core / di chi le 'ntende. Oh quattro volte e sei / fortunati colui che bem le 'ntende!» (GUARINI, 1977).

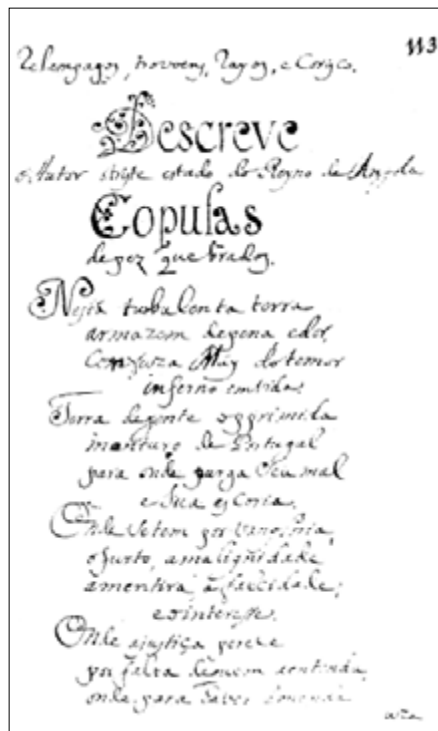
10 Trata-se de *I cinque canti i quali seguono la materia del Furioso*, canto I, est. 17, v. 7-8: «Ma chi fa sua vendetta, oltra che offende / chi offeso l'há, da molte si difende.»

11 Circunstância que parece provar a relativa popularidade do texto em Angola, se pensarmos que ele terá sido escrito quase meio século antes da chegada do baiano a Luanda.

da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro¹², que será nomeado através da sigla **AC**) e o Ms. do cofre 50.2.1A da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro¹³ (doravante referido como **BNRJ**). A colação dos cinco testemunhos e a análise das variantes e erros permite perceber com facilidade que há duas famílias: uma englobando **AC** e **BNRJ**, a segunda agrupando **ACL**, **LC** e **BNP**. Outra conclusão que se impõe de imediato é a de que a versão mais correta é a de **AC**, apesar de o códice em causa (que aliás, e à semelhança de quase todos os outros, não está datado) parecer mais recente: confirma-se assim o preceito da crítica textual *recentiores non deteriores*. É possível que o copista que o preparou tenha usado uma transcrição do poema mais antiga ou mais próxima de qualquer outra forma do original perdido. Para além de erros comuns conjuntivos, **BNRJ** apresenta face a **AC** algumas variantes, em geral pouco significativas. Destaca-se contudo pela falta dos v. 50-53 e por alguns outros erros privativos, como a trivialização ou *lectio facilior* do v. 157: *alma* em vez de *almo* (vivificante, benéfico).

Quanto à segunda família, **ACL** é o testemunho que apresenta a versão mais coerente e com menos erros, constituindo alguns destes claras trivializações, como acontece no v. 24 (*pestilência* em vez de *pestilente*, afetando a rima). Destaca-se também pela particularidade – estranha, se pensarmos que se trata do manuscrito autógrafo de António de Oliveira de Cadornega – de quase não ter pontuação. **LC** apresenta uma série de variantes privativas, algumas das quais constituem erros difíceis de explicar. Além disso, faltam-lhe os versos 140-143. **BNP** tem também uma série de variantes exclusivas, muitas delas com implicação na métrica ou configurando casos de trivialização. Além disso, inclui depois do v. 12 quatro estrofes que não figuram nos outros testemunhos:

a poligamia em todos cresce,
vivendo com muitas mulheres,
excedendo todos os poderes
que a Igreja dá;



Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro,
Ms. do cofre 50.2.1A, p. 113.

12 Cf. Topa, 1999, p. 64 e ss. Foi com base nessa versão que o poema foi publicado por James Amado: Matos, 1990, vol. II, pp. 1183-8.

13 Cf. Topa, 1999, pp. 267 e ss.

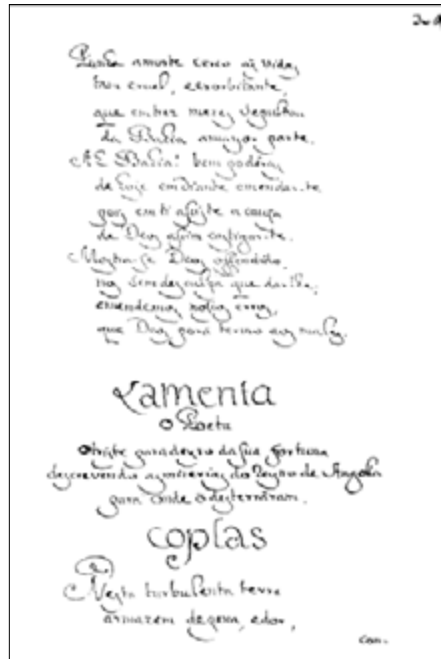
porque os Eclesiásticos cá
dão muito mau exemplo,
e quanto mais chegados ao templo
são peiores.

Vigários, Cónigos e Piores
não repreendem as mancebias
e tem nos Seculares espias,
e não é muito;

porque a um contaram outro
entre negras e Mulatas,
e não se castigam estas faltas
como se merece.



Biblioteca Nacional de Portugal,
Códice 905, 1.ª página do poema.



Ms. Asensio-Cunha, vol. II, p. 305.

Denunciando o problema da poligamia e o comportamento dos clérigos, tais versos não destoam, à partida, do resto do poema. Basta contudo uma leitura um pouco mais atenta para se perceber os problemas de métrica (a maioria dos versos é hipermétrica, havendo também um caso de hipometria), o que parece revelar uma tentativa – canhestra – de agravar a denúncia dos males da terra.

Feito este balanço sobre os resultados revelados pela colação dos testemunhos, resta concluir que a melhor solução para a edição do poema será a de usar AC como versão

de base, anotando no aparato as variantes dos outros testemunhos. Em cinco casos – um número pequeno se atendermos aos 180 versos do poema –, esses testemunhos serão usados para emendar erros de AC, de um modo geral do tipo mecânico e sem grande significado. A legenda (o paratexto que antecede o poema e o introduz) será apresentada no aparato, tanto mais que se refere a Gregório de Matos que agora sabemos com toda a certeza não ser o seu autor. A proposta de edição virá no final deste trabalho e segue o modelo que usei em TOPA, 1999b, pp. 21 e ss.

Antes de passar ao comentário do poema, convém fornecer uma breve explicação sobre a sua forma, classificada nos testemunhos *brasileiros* como coplas ou coplas de pé quebrado. Não tem suscitado dúvidas a estrutura da quadra, cujos três primeiros versos são heptassilábicos, nem a identificação do esquema rimático: os v. 2 e 3 rimam entre si, enquanto que o último rima com o primeiro da copla seguinte. Na última estrofe – em que todos os versos são de redondilha maior – o esquema rimático é ABBA. O quarto verso das coplas é que tem representado um problema.

Heitor Gomes Teixeira escreveu que «(...) o número de sílabas do último verso de cada estrofe serve mais as necessidades da expressão da ideia do que obedece a regra imposta por métrica de uma qualquer “arte poética” abstracta.» (1979, p. 177). Observa ainda o mesmo comentador que «Estudadas todas as posições do verso final de três sílabas, em nenhuma hipótese é possível determinar e propor um sistema.» (*ibid.*). Alfredo Margarido, que comentou o poema no âmbito da obra de Gregório de Matos, também não percebeu esse verso, dando-o como de redondilha menor (1993, p. 446). Apesar destes desacertos, o verso em causa não tem particularidades especiais: é o quebrado do verso de redondilha maior, apresentando-se habitualmente como trissílabo. Em certas circunstâncias, pode contudo assumir a forma de tetrassílabo, como explica Rogério Chociay:

Com isso, o quebrado assumia configuração de *tetrassílabo*, que, no entanto, se desfazia, do ponto de vista métrico, pelo fato de a sua sílaba inicial ser contada como parte do verso anterior, seja por *sinalefa* entre a sílaba fraca final desse verso (e então o processo se denomina *sinafia*), seja por pura absorção, quando esse verso surge como agudo (e neste caso o procedimento se denomina *compensação*). (CHOCIAY, 1993, p. 45)

É isso precisamente o que acontece no poema de Luís Félix da Cruz: das 44 ocorrências desse quebrado, há 26 (59 %) em que ele se apresenta como trissílabo (v. 16, 32, 36, 40, 44, 60, 64, 68, 72, 76, 80, 84, 88, 92, 96, 100, 104, 108, 116, 136, 144, 148, 160, 164, 168 e 172); há 12 (27,2 %) em que, sendo ele tetrassílabo, se dá a sinafia (v. 12, 24, 28, 52, 56, 124, 128, 132, 140, 152, 156 e 176); e cinco (11,3 %) em que, assumindo também a forma de tetrassílabo, se verifica o fenómeno da compensação (v. 4, 8, 48, 112 e 120). O único caso duvidoso é o do v. 20: *de sua ira*. Não sendo impossível a sua leitura como trissílabo, o mais natural é considerá-lo como um tetrassílabo. Acontece que a palavra final do verso anterior é *lanças*, o que impede tanto a sinalefa como a compensação. Para terminar, farei um breve comentário sobre o poema, cujo sentido se apresenta a partir de agora – espero eu – mais perceptível com a edição que proponho mais à frente. A ideia dominante, como observaram os poucos comentadores que a ele se referiram, é a visão negativa de Angola (ou de Massangano, se atribuímos crédito à legenda do manuscrito de Washington): sublinhando as diferenças que a separam da sua terra

Referências bibliográficas

- Boxer, Charles Ralph (1960), *Uma relação inédita e contemporânea da batalha de Ambuíla em 1665*. Luanda: Museu de Angola.
- Cadornega, António de Oliveira de (1942), *História geral das guerras angolanas: 1680*. Revisto e anotado por Manuel Alves da Cunha. Tomo III. Lisboa: Agência-Geral das Colónias.
- _____. *História geral das guerras angolanas: 1680*. Anotado e corrigido por José Matias Delgado. Tomo III. Lisboa: Agência-Geral do Ultramar, 1972.
- Chociay, Rogério (1993), *Os metros do Boca: teoria do verso em Gregório de Matos*. São Paulo: Editora UNESP.
- Cruz, Luís Félix (1651), *Manifesto das ostillidades, que a gente, que serve a Companhia Occidental de Olanda obrou contra os Vassallos del Rei de Portugal neste Reyno de Angola, debaixo das treguas celebradas entre os Principes; & dos motivos que obrigarão ao General Salvador Correa de Sá, & Benavides a dezalojar estes soldados Olandezes delle, sendo mandado a esta costa por Sua Magestade a diferente fim. Escrito por Luis Fellis Crus Secretario deste Reino, affistente nelle & prefente a todos os Jucceffos que rocopila neste tratado. Dedicado a Senhora D. Catharina de Velasco*. Lisboa: Offician Craesbeeckiana.
- _____. (1919), *Manifesto das ostilidades...* por Luis Felis Crus. Nova ed. conforme a de 1651. Publicada por Edgar Prestage. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Dias, Gastão Sousa (1942), *A batalha de Ambuíla*. Lisboa: [Editora Ática].
- Guarini, Gioban Battista (1977), *Il pastor fido*. In *Il teatro italiano. II. La tragedia del Cinquecento*. A cura di Marco Ariani. Torino: Einaudi.
- Lund, Christopher C.; Kahler, Mary Ellis (1980), *The Portuguese Manuscripts Collection of the Library of Congress: a guide*. Washington: Library of Congress.
- Machado, Diogo Barbosa (1752), *Bibliotheca Lusitana Historica, Critica, e Cronologica. Na qual se comprehende a noticia dos authores portuguezes, e das obras, que compuserão desde o tempo da promulgação da Ley da Graça até o tempo prezente. Por Diogo Barbosa Machado Ulyssiponense Abbade Reservatario da Parochial Igreja de Santo Adrião de Sever, e Academico do Numero da Academia Real*. Tomo III. Lisboa: Officina de Ignacio Rodrigues.
- Margarido, Alfredo (1993), *Gregório de Matos em Angola*. In AAVV. – *Estudos universitários de língua e literatura: homenagem ao Prof. Dr. Leodegário A. de Azevedo Filho*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, pp. 443-457.
- Matos, Gregório de (1969), *Crônica do viver baiano seiscentista feita em verso pelo Doutor Gregório de Matos e Guerra*. Fielmente copiada de manuscritos anônimos daquele tempo, e disposta como melhor pareceu a um curioso de nome James Amado. 7 vols. Salvador: Janaina.
- _____. (1990), *Gregório de Matos: Obra Poética*. Edição de James Amado. Preparação e notas de Emanuel Araújo. Rio de Janeiro: Record.
- Peres, Fernando da Rocha (1968), *Gregório de Matos e Guerra em Angola. Afro-Ásia*. Salvador, n.ºs 6-7, pp. 17-40.

- Silva, Inocêncio Francisco da; Aranha, Brito (1860), *Diccionario Bibliographico Portu- guez*. Vol. V. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Soares, Francisco (2001), *Notícia da literatura angolana*. Lisboa: Imprensa Nacional- -Casa da Moeda.
- Topa, Francisco (1999), *Edição crítica da obra poética de Gregório de Matos: Vol. I, tomo 1: introdução; recensio (1.ª parte)*. Porto: Edição do Autor.
- _____ (1999a), *Edição crítica da obra poética de Gregório de Matos: Vol. I, tomo 2: recensio (2.ª parte)*. Porto: Edição do Autor.
- _____ (1999b), *Edição crítica da obra poética de Gregório de Matos – Vol. II: edição dos sonetos*. Porto: Edição do Autor.
- Teixeira, Heitor Gomes (1978), *Descrição de Luanda: um poema do século XVII*. Lisboa, 1979. Separata de Boletim da Sociedade de Geografia Lisboa, p. 169-184.
- Wheeler, Douglas; Pélissier, René (2011), *História de Angola*. Lisboa: Tinta-da-China.

Testemunhos manuscritos: **AC**, II, p. 305-313 (Gregório de Matos) / **ACL V** 78, p. 323-326 (an.) / **BNRJ** 50.2.1A, p. 113-120 (Gregório de Matos) / **BNP** 905, s/p (an.) / **LC P** 168, p. 302-304 (Luís Félix Cruz)

Versão de **AC**

- | | |
|--|--|
| <p>Nesta turbulenta terra[,]
armazém de pena e dor,
confusa mãe do temor,
inferno em vida;</p> <p>5 terra de gente oprimida,
munturo de Portugal,
para onde purga seu mal
e sua escória;</p> <p>onde se tem por vanglória
10 o furto, a malignidade,
a mentira, a falsidade
e o interesse;</p> <p>onde a justiça perece
por falta de quem a entenda,
15 e onde para haver emenda
usa Deus</p> <p>do que usava c'os Judeus,
quando era Deus de vinganças,</p> | <p>20 que com todas as três lanças
de sua ira</p> <p>de seu trono nos atira
com peste e sanguínea guerra,
com infecúndias da terra,
e pestilente</p> <p>25 febre maligna e ardente,
que aos três dias ou aos sete
debaxo da terra mete
o mais robusto</p> <p>30 corpo queimado e combusto,
sem lhe valer medicina,
como se peçonha fina
fora o ar;</p> <p>deste nosso respirar
efeitos da zona ardente,
35 onde a etiópica gente
faz morada;</p> |
|--|--|

gente asnaval e tostada
que da cor da escura noite
a pura marca e açoite
40 se encaminha;

aqui a fortuna minha
conjurada com meu fado
me trazem em tal estado
qual me vejo.

45 Aqui onde o meu desejo
debalde busca seu fim,
e sempre me acho sem mim,
quando me busco;

aqui onde o filho é fusco
50 e quasi negro é o neto,
negro de todo o bisneto
e tudo escuro;

aqui onde ao sangue puro
o clima gasta e consome,
55 o gesto rói e corcome
o ar, e o vento,

sendo tão forte e violento
que ao bronze[,] metal eterno
que o mesmo fogo do Inferno
60 não gastara,

o racha, quebra e prepara,
que o reduz a quasi nada;
os bosques são vil morada
de Empacaças[,]

65 animais de estranhas raças,
de Leões, Tigres e Abadas,
Elefantes às manadas,
e matreiros

lobos-cervais, carniceiros,
70 Javalis de agudas setas,
Monos, Bugios de tretas,
e nos rios

há maldições de assobios
de cocodrilos manhosos,
75 de cavalos espantosos
dos marinhos,

que fazem horrendos ninhos
nas mais ocultas paragens
das emaranhadas margens,
80 e se acaso

quereis encher de água um vaso,
chegando ao rio ignorante
logo nesse mesmo instante
vos sepulta

85 na tripagem mais oculta
um intrépido Lagarto,
vós inda vivo, ele farto;
pelo que

não ousais a pôr o pé
90 uma braça da corrente
que este tragador da gente
vos obriga

a fugir-lhe da barriga;
Deus me valha, Deus me acuda
95 e com sua santa ajuda
me reserve;

em terra não me conserve
onde a sussurros e a gritos
a multidão de mosquitos
100 toda a noite

me traga em contino açoite
e bofetadas soantes,
porque as veias abundantes
do vital

105 humor puro e cordial
não veja quasi rasgadas
a puras ferrotoadas;
e inda é mais:

se acaso vos inclinais
 110 por fugir da ocasião
 da vossa condenação
 a Lavrador;

estando a semente em flor,
 qual contra pintos minhotos,
 115 um bando de gafanhotos,
 imundícia,

ou qual bárbara milícia
 em confusos esquadrões
 marcham cem mil Legiões
 120 (estranho caso!),

que deixam o campo raso,
 sem raiz, talo, nem fruto,
 sem que o Lavrador astuto
 acudir possa;

125 antes metido na choça
 se lastima e desconsola,
 vendo o quão geral assola
 esta má praga.

Há uma cobra que traga
 130 de um só sorvo e de um bocado
 um grandíssimo veado;
 e se me ouvis,

há outra chamada Enfuís,
 que se vos chegais a ela
 135 vos lança uma esguichadela
 de peçonha,

quantidade que se exponha
 bem dos olhos na menina,
 com dores que desatina
 140 o paciente,

cega-vos em continente,
 que o trabuco vos assesta
 distante um tiro de besta;
 (oh clemência

145 de Deus!) Oh omnipotência
 que nada embalde criaste!
 Para que depositaste
 num lugar

instrumentos de matar
 150 tais e em tanta quantidade?
 E se o sol com claridade
 e reflexão

é causa da geração,
 como aqui corrompe e mata?
 155 E se a lua cria a prata,
 e seu humor

almo, puro e criador
 comunica às verdes plantas,
 como aqui maldades tantas
 160 descarrega?

E se a chuva só se emprega
 em fertilizar os prados,
 como febres aos molhados
 dá mortais?

165 E se quantos animais
 a terra sustenta e cria
 são dos homens comedia,
 como nesta

terra maldita e infesta,
 170 triste, horrorosa e escura,
 são dos homens sepultura?
 Mas, Senhor,

Vós sois sábio e criador
 desta fábrica do mundo,
 175 e é vosso saber profundo
 e sem medida.

Lembraí-vos da minha vida
 antes que em pó se desfaça,
 ou dai-me da vossa graça
 180 por eterna despedida.

Variantes

Legenda. Lamenta o Poeta o triste paradeiro da sua fortuna descrevendo as misérias do reino de Angola para onde o desterraram. / Coplas **AC** Descrição da Cidade de Luanda e Reino de Angola **BNP** Descreve o Autor o triste estado do Reino de Angola / Cópulas de pés quebrados. **BNRJ** Do Capitão-Mor Luís Félix Cruz em Angola contra o clima de Massangano **LC**
Falta em ACL, que apresenta a particularidade de quase não ter pontuação

3. Mãe do] mãe de **ACL** mas de **LC**

6. monturo] montura **BNP**

7. para] por **ACL**, seu] o seu **BNP**

8. e sua] e a sua **BNP**

9. onde] donde **BNP**

10-11. *Em ACL, está invertida a ordem destes versos.*

10. furto, a] roubo a **ACL** furto e a **BNP**

12. e o] o **ACL**

Post 12. BNP apresenta as seguintes quatro estrofes, em que há uma série de problemas métricos: a poligamia em todos cresce, / vivendo com muitas mulheres, / excedendo todos os poderes / que a Igreja dá; // porque os Eclesiásticos cá / dão muito mau exemplo, / e quanto mais chegados ao templo / são peiores. // Vigários, Cónigos e Piores / não repreendem as mancebias / e tem nos Seculares espias, / e não é muito; // porque a um contaram outo / entre negras e Mulatas, / e não se castigam estas faltas / como se merece.

13. Onde] Donde **ACL** Aqui **BNP** Aonde **LC**, perece] padece **BNP** parece **LC**

15. e onde para] donde para **ACL** e para **BNP** onde para **BNRJ** aonde para **LC**, emenda] algũa emenda **BNP**

17. do que] o que **BNP** **LC**, usava] usa **BNRJ**, c'os] com os **ACL** **LC**

18. quando] que **BNP**, vinganças] vingança **ACL**

19. que] pois **BNP**, com todas as três] mostrava com três **LC**

20. de] da **BNP** a **LC**

21. de] do **BNP**

22. peste e sanguínea] crua e sanguina **ACL** crua e sanguinolenta **BNP** crua e sangrenta **LC**

23. com infecúndias] com influência **ACL** com a infecúndia **BNP** na infecúndia **LC**

24. e pestilente] e pestilência **ACL** pestilente. **BNRJ** **LC**

26. ou aos] e aos **ACL** **BNP** **LC**

28. o mais] ao mais **BNP**

30. medicina] medina **BNP**

33. Deste nosso] Onde tudo é **BNP**

34. da zona] de asma **BNP**

35. onde a etiópica] donde esta Etiópia **ACL** e aonde a Etípoe **BNP** onde esta Etiópia **LC**

37. gente asnaval e] terra de gente **ACL** **BNP** **LC**

38. que da] ou da **ACL** **LC** ou de **BNP**

39. a] que a **ACL** **BNP** **LC**

42. meu] seu **AC**

43. trazem] trouxe a **ACL** puseram **BNP** **LC**

46. de balde busca] não chegou nunca a **ACL** **LC** não chega ao **BNP**

47. e sempre] porque **ACL** **BNP** **LC**

49. onde] donde **ACL** **BNP**

50-53. *Faltam estes versos em BNRJ.*

50. e quasi negro é] e quasi negro **ACL** e é quasi negro **BNP** **LC**

51. negro de todo] e todo negro **ACL** **BNP** e todo o Negro **LC**

52. e tudo] é tudo **LC**

53. onde ao] onde o **ACL LC** donde o **BNP**
 55. a cor do rosto rói e come **BNP** o gesto rói e a cor come **LC**
 57. sendo] é **ACL BNP LC**
 58. ao bronze] o bronze **ACL BNP LC**
 60. não] o não **ACL BNP LC**
 62. que o] e o **LC**
 63. Os bosques são] O bosque é **BNP**
 64. de Empacaças] de Empacaça **BNP** da impacaça **LC**
Em BNP há uma nota no final da página que esclarece: Esse animal é feito de um boi; porém dous grandes do Minho juntos não fazem um.
 65. animais] animal **BNP LC**, estranhas raças] estranha raça **ACL BNP LC**
 66. Tigres e] Tigres, **LC**
 67. manadas] marradas **AC BNRJ**
 68. e matreiros: **AC** e os Marteiros **LC**
 69. cervais,] cervais **ACL LC** feitos **BNP** cervais e **BNRJ**, carniceiros] carneiros **BNRJ**
 71. Monos,] monos **ACL** Monos e **BNP**
 73. há maldições de] hay estrondos e **ACL** há estrondos e **BNP** os estrondos e **LC**
 74. manhosos] nanossos **ACL**
 77. horrendos ninhos] os horrendos ninhos **ACL** redemoinhos **BNP**
 79. onde vivem esses salvagens, **BNP**
 80. e se] se **LC**
 82. chegando] chegais **ACL BNP LC**
Em BNP, a última palavra resulta de uma emenda: estava no plural, tendo depois sido riscado o s final.
 83. nesse] no **BNP**
 86. um] o **ACL BNP LC**
Em BNP, uma nota lateral esclarece: chama-se Jacaré.
 87. vós inda vivo,] que ainda vós vivo, **ACL** onde vós vivo e **BNP** que inda vós vivo, **LC**
 89. ousais] usais **BNRJ**, o pé] um pé **BNP**
 90. uma braça] duas braças **BNP LC**
 94. valha,] valha e **ACL**
 95. e com sua santa] com sua graciosa **ACL LC** com a sua graciosa **BNP** e com a sua santa **BNRJ**
 96. me] e me **ACL BNP LC**
 97. em terra não] a terra onde **ACL LC** para terra donde **BNP**
 98. onde a sussurros e a] sem os sussurros e **ACL BNP** onde a sussurros e **BNRJ** sem que os sessurros nem **LC**
 99. a multidão de] da multidão de **ACL** da multidão dos **BNP LC**
 100. toda a] toda **ACL** toda o **BNP** todas as **LC**, noute] noutes **LC**
 101. me traga em contino] me obriga a encher de **ACL** me obriguem a encher de **BNP** me obriguem dar-me de açoutes **LC**
 102. ou de palmadas soantes **ACL LC** e de bofetadas tantas **BNP**
 103. porque] e que **ACL** que **BNP**
 105. puro] quente **ACL BNP LC**
 106. não veja] veja **ACL** vejo **BNP** via **LC**, rasgadas] despegadas **ACL LC** despejadas **BNP**
 108. e inda é] e ainda hay **ACL** e ainda **BNP** pois inda é **LC**
 109. se acaso] se é que **ACL BNP** sabe que **LC**
 111. da] de **ACL** e da **BNP**
 112. a] o **BNP LC**
 113. estando a] depois da **BNP LC**
 114. qual] quais **LC**, pintos] pinta **LC**

115. um bando] vem bandos **ACL** há bandos **BNP** e a bandos **LC**
 116. e mais imundícia **BNP**
 117. ou qual] que qual **ACL LC** a qual **BNP**, milícia] malícia **LC**
 119. cem mil] confusas **AC BNRJ**
 121. o campo] a campo **BNP**
 122. nem] ou **BNP**
 123. sem] e sem **BNP**
 124. acudir] valer lhe **AC BNRJ**
 126. se lastima] lastimado **ACL LC**, e desconsola] se consola **ACL LC** e consola **BNP**
 127. vendo o quão geral] ver que geralmente **ACL BNP** de ver o como **LC**
 128. má praga] praga **BNP**
 129. traga] estraga **BNRJ**
 130-131. *Em BNP, é inversa a ordem destes versos.*
 130. só sorvo e de um] sorvo ou **BNP** sorvo ou de um **LC**
 133. há outra] outra há **LC**, chamada Enfuís] que chamam enxuis **ACL** que chamam suís **BNP** que chamam ensuis **LC**
 135. esguichadela] cuspidela **ACL BNP LC**
 137. que se exponha] que é vergonha **ACL LC** tão medonha **BNP**
 138. bem] e bem **BNP**, na menina] nas mininas **ACL**
 140-143. *Faltam estes versos em LC.*
 141. Cega-vos] E cegou-vos **BNP LC**, em] no **ACL**
 142. que o trabuco] se acaso **BNP LC**
 143. distante] distância **ACL**, um tiro] a tiro **ACL BNP LC**
 144. sem clemência. **LC**
 145. Oh de Deus omnipotência **ACL LC** Ó Deus de omnipotência **BNP**
 146. nada] dia **ACL**, criaste] criastes **ACL** criastes **LC**
 147. depositaste] depositastes **ACL** depositastes **LC**
 148. num] em um **BNP LC**
 151. E se] Se **ACL LC** Pois se **BNP**, com] com a **ACL LC**
 157. almo, puro] almo puro **ACL** alvo, puro **BNP** alma pura **BNRJ** alvo puro **LC**
 161. E se] Se **ACL BNP**
 162. em] de **ACL**
 163. febres aos] dá febres nos **BNP**
 164. dá] e nos **BNP**
 166. a terra] o campo **BNP LC**
 169. terra maldita] terra maldida **AC** parte malvada **ACL BNP LC**, e infesta] infesta **LC**
 170. triste, horrorosa] horrenda triste **ACL** estranha, horrenda **BNP LC**, e escura] escura **LC**
 171. são dos] dos **ACL LC**, sepultura] vil sepultura **ACL BNP LC**
 173. sábio e criador] justo criador **ACL LC** sábio criador **BNRJ** justo fazedor **BNP**
 174. fábrica] máquina **LC**
 175. e vosso saber fecundo **ACL** vosso saber é fecundo **BNP** o vosso saber profundo **LC**
 176. e sem] é sem **LC**
 177. lembrai-vos da minha] alembrai-vos desta **ACL LC**
 178. antes] e antes **LC**, se] me **BNRJ**
 179. dai-me a vossa imensa graça **ACL BNP** dai-me, Senhor, vossa graça **LC**
 180. por] para a **ACL LC**
Post 180. Em ACL, vem a seguinte inscrição, que é a fórmula com que Cadornega encerra os tomos da sua obra: Só a deus honra e glória debaixo da correção da santa madre igreja. BNRJ apresenta esta expressão: Amen JESUS.

Justificação de emendas

42. Trata-se claramente de um lapso de **AC**, que decidi pois emendar, acolhendo a versão dos restantes testemunhos.
67. Não sendo impossível a lição de **AC** (e **BNRJ**), creio que resulta de uma gralha, pelo que efetuei a emenda, acolhendo a solução dos outros testemunhos.
119. Embora a lição de **AC** (e **BNRJ**) seja possível, creio que resulta de uma gralha estimulada pela forma do verso precedente, pelo que efetuei a emenda, acolhendo a solução dos outros testemunhos.
124. A lição de **AC** (e **BNRJ**) torna o verso hipermétrico, na medida em que não permite a sináfia. Optei assim pela versão dos restantes testemunhos.
169. Trata-se de uma gralha evidente de **AC**, que corriji com base em **BNRJ**.

Notas

23. infecúndia – infertilidade. A palavra não está registada nos dicionários (nem nos antigos, nem nos contemporâneos).
24. pestilente – o mesmo que *pestilento*.
- 25-30. Referência à malária.
29. combusto – comburido, abrasado.
37. asnaval – provável variante de *asnal*.
39. marca – possivelmente no sentido de ferrete.
64. Empaçaca – o mesmo que pacaça, mamífero ruminante, bóviedo bufalino, africano, frequente em Angola.
66. Tigres – como é sabido, não há tigres em África. É possível que o termo seja usado num sentido mais genérico para designar outro tipo de felídeos.
- Abada – espécie de rinoceronte.
69. lobo-cerval – o autor refere-se certamente ao serval (*Felis serval*), felino selvagem africano, de médio porte, encontrado geralmente em áreas de savana.
70. Referência ao javali-africano ou facóquero (*Phacocærus æthiopicus*), porco selvagem com dois pares de excrescências na pele, localizadas ao lado e em frente aos olhos, e grandes presas voltadas para cima.
- 75-76. cavalos-marinhos – o mesmo que hipopótamos (*Hipopotamus amphibius*).
85. tripagem – as tripas.
86. Lagarto – a nota de BNP não está correta, dado que não há jacarés em África. É possível que o autor se refira a alguma variedade de crocodilos.
105. humor quente e cordial – o sangue.
114. minhoto – milhano ou milhafre, no sentido de ladrão.
- 129-131. Alusão à também chamada cobra-de-veado ou jiboia (*Boa constrictor*).
- 133-136. Referência à cobra cuspideira (*Naja nigricollis*), uma das mais perigosas de África. Costuma apontar à face da vítima, lançando jatos de veneno que causam fortes dores e podem causar cegueira.
141. em continente – o mesmo que *in continente*, imediatamente.
155. Provavelmente por causa da sua cor, a prata surge tradicionalmente associada à lua e a Diana.
167. comedia – alimento, comedoria.

Arte poética

Trata-se de um poema em coplas de pé quebrado, constituído pois por quadras cujos três primeiros versos são heptassilábicos, ao passo que o 4.º é um quebrado. Na última estrofe, todos os versos são de redondilha maior. Quanto à rima, os v. 2 e 3 rimam entre si, enquanto que o último rima com o primeiro da copla seguinte. Na última estrofe, o esquema rimático é ABBA.

Cidade Alta de Reis Ventura: a apologia do Estado colonial em Angola no discurso literário da década de 1950*

Alberto Oliveira Pinto**

p. 155-169

Reis Ventura e a legitimação ideológica da política colonial de europeização dos espaços urbanos angolanos a partir da II Guerra Mundial

Manuel Joaquim Reis Ventura (Chaves/Portugal, 1910 – Oeiras/Portugal, 1988) estreou-se como escritor em 1934 com o poema *A Romaria* (que assinou com o pseudónimo Vasco Reis), galardoado com o Prémio Antero de Quental do Secretariado da Propaganda Nacional (SPN), ex-aequo com *Mensagem* de Fernando Pessoa. Fixou-se em Angola em 1938, a um ano do deflagrar da II Guerra Mundial, como funcionário da Câmara Municipal de Luanda, sendo posteriormente professor do ensino secundário particular, Vice-Presidente da Junta de Exportação da Província, Vogal do Conselho Legislativo de Angola e Chefe de Serviços do Contencioso e Relações Exteriores da Companhia dos Petróleos de Angola. Colaborou regularmente, como articulista, no jornal *A Província de Angola* até 1975, ano em que, durante os conturbados meses de transição para a independência angolana, regressaria definitivamente a Portugal, deixando em Angola todas as suas economias (OLIVEIRA, 2005, pp. 257-258).

Durante as quase quatro décadas que viveu em Angola, Reis Ventura produziu uma vasta obra ensaística e literária. Quer nos seus artigos de opinião, quer nos seus ensaios e romances, mostrou-se desde sempre um entusiasta do abrupto crescimento económico da Angola colonial após 1945, data do termo da II Guerra Mundial, impulsionado pela alta dos preços do café – no Ambriz, no Uíje e no Amboim – e do sisal – em Benguela e no Lobito –, cujos méritos atribuiu insistentemente ao aumento progressivo da população branca. Orgulhando-se de ser português e “civilizador”

* O autor escreve de acordo com a antiga ortografia.

** Doutor em História de África pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL). Investigador do Centro de História da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (CH-FLUL) (Grupo Mundos Novos e Conexões Mundiais) e do CEa – Centro de Estudos sobre África e Desenvolvimento, do Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa. [Comunicação apresentada no Colóquio Internacional *O Estado Colonial – Género ou Subespécie*, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 16 e 17 de Maio de 2013.]

dos africanos e concebendo sempre Angola como uma continuidade de Portugal, este transmontano viveria intensa e efusivamente a aceleração da política dos colonatos, assim como a dos projectos urbanísticos de segregação racial, nomeadamente em Luanda, incrementada pelo governador-geral José Agapito da Silva Carvalho durante o seu longo mandato, que decorreria entre 1947 e 1955 (Neto, 1964, p. 187-190 e p. 320).

Deste modo, particularmente atento às transformações sofridas neste período na capital de Angola, quer no que diz respeito ao brusco aumento da população branca – a qual, em toda a colónia, quase duplicou, de 44.083 indivíduos em 1940, para 78 826 em 1950 –, quer à consequente construção inopinada de edifícios para habitação de colonos resultante dos lucros do comércio do café (Amaral, 1962, pp. 39-45 e pp. 48-62), Reis Ventura foi concebendo, nas páginas d' *A Província de Angola*, jornal diário de Luanda, na década de 1950, dois folhetins de subtítulo quase igual, que não tardaria a publicar sob a forma de livros: *Quatro Contos por Mês (Cenas da Vida em Luanda)* (1955) e *Cidade Alta (Cenas da Vida de Luanda)* (1958). Ambos os volumes contaram com capas da autoria do famoso pintor Albano Neves e Sousa (Matosinhos/Portugal, 1921 – Baía/Brasil, 1995). Paralelamente, Reis Ventura publicou artigos e ensaios de teor político e económico, nos quais procurava legitimar teoricamente as perspectivas colonialistas que se projectavam nas suas ficções. Entre eles, destacamos o livro *A Nova Angola* (1959), igualmente com capa de Neves e Sousa, onde o autor procede a uma análise optimista da evolução política e social em Angola na década transacta que, como já o dissemos, foi quase integralmente coincidente com o longo mandato do governador Agapito.

No romance *Cidade Alta*, a pretexto de uma história policial, Reis Ventura consegue pintar um fresco interessante sobre o que era, na década de 1950, a frivolidade da vida da sociedade colonial em Luanda e noutros pontos de Angola, que aliás se prolongaria até à revolução de 25 de Abril de 1974. No entanto o subtítulo, *Cenas da Vida de Luanda*, só se justifica parcialmente, porquanto o romance se limita a evidenciar uma pequena elite que não ultrapassa os 30 % da população branca da cidade – esta constituída no seu total por cerca de 34.250 indivíduos em 1955 –, desprezando e silenciando, quer os demais colonos, quer a camada mestiça – cerca de 11 550 indivíduos em 1955 –, quer sobretudo a maioria negra que se aglomerava nos musseques, a qual contabilizava, também em 1955, mais de 143.700 indivíduos (Amaral, 1962, pp. 48-49).

Uma leitura atenta de *Cidade Alta* permite-nos destacar os quatro elementos essenciais que, em 1958, data da publicação do romance, mais suscitavam a atenção do autor, no que diz respeito à legitimação ideológica do Estado colonial em Angola. Em primeiro lugar, a exaltação da europeização de Angola, consubstanciada essencialmente na construção de edifícios destinados aos colonos, que empurrava, conseqüentemente, os africanos para as periferias das cidades, os musseques. Em segundo lugar, posicionando-se numa perspectiva diacrónica, Reis Ventura centra a sua visão do futuro na miragem da descoberta de petróleo em Angola, até então ainda uma quimera. Mas, em contrapartida, não deixa de olhar para o passado, dito glorioso, do imperialismo português, aproveitando oportunamente as manifestações de protesto, em Luanda, contra as primeiras tentativas de invasão, por parte da União Indiana, dos enclaves de Dadrá e de Nagar-Aveli, sob administração portuguesa na Índia.

Finalmente, fiel a uma concepção conservadora que vê na mulher portuguesa em Angola apenas uma dedicada companheira do marido colonizador e uma abnegada progenitora dos filhos deste, os quais contribuirão para o “embranquecimento” da colónia, Reis Ventura mostra-se preocupado com o que designa, numa nota explicativa inicial, por “certos desvios da versatilidade feminina, demasiadamente influenciada pelo figurino americano” (Ventura, 1958, página inicial não numerada). Mas de que trata o romance *Cidade Alta*? Analisemo-lo confrontando-o, aqui e ali, com passagens de *A Nova Angola*, o ensaio teórico que Reis Ventura publicaria apenas um ano depois.

As conotações do título *Cidade Alta*: a miragem do petróleo e a exaltação da abrupta construção de edifícios para colonos no tecido urbano de Luanda

Convém delimitar, desde já, o(s) significado(s) do título deste romance de Reis Ventura: *Cidade Alta*.

O espaço urbano de Luanda, a primeira cidade fundada na África a sul do Sara por europeus, em 1576, foi estruturado desde a primeira hora na base de dois pólos distintos: a Cidade Alta, por cima das barrocas, e a Cidade Baixa, no sopé destas, junto à baía. Se esta última, a Cidade Baixa, nasceu e expandiu-se como centro portuário e comercial, já a primeira, a Cidade Alta, manter-se-ia sempre, até aos dias de hoje, a sede dos poderes político-administrativo, eclesiástico e militar (Pinto, 2012, p. 113).

A Cidade Alta ergue-se sobre o alto do barrocal a que Paulo Dias de Novais chamou, em 1576, Morro de São Paulo e onde foram edificados em adobe, de poente para nascente, uma fortaleza (São Paulo), uma igreja e a residência do governador. O eixo principal da Cidade Alta – artéria que ao longo dos séculos assumiria vários nomes, tais como Estância da Matriz, Rua de Diogo Cão ou, actualmente, Rua 17 de Setembro – foi sempre demarcado, portanto, por três edifícios que, embora sofrendo diversas transformações, representaram sempre os três poderes coloniais (e pós-coloniais): o poder político-administrativo, consubstanciado no Palácio dos Governadores; o poder eclesiástico, sediado na Igreja Matriz ou Sé de Luanda; e o poder militar, centrado na Fortaleza de São Miguel. O nome desta fortaleza, inicialmente erguida em adobe, foi evocativo de São Paulo, o santo homónimo de Paulo Dias de Novais, fundador da cidade, até à invasão holandesa de 1641. Depois de reconstruída em pedra pela engenharia militar flamenga, veio a adquirir o nome de São Miguel, arcanjo padroeiro da expedição militar luso-brasileira de Salvador Correia de Sá, uma vez recuperada Luanda aos holandeses em 1648.

Quanto à Igreja Matriz, sob o nome de Igreja da Conceição, foi residência dos bispos do Congo até à ocupação holandesa. A ela confluíam, até essa data, as caravanas de escravos vindas do corredor do Cuanza – segundo Cadornega, partiam anualmente de Luanda entre oito a dez mil cabeças de escravos para o Brasil – a fim de receberem o baptismo colectivo do bispo, o qual, descendo as barrocas, acompanhava a comitiva até ao local de embarque, a bacia meridional da enseada – a confinar com a Samba e a Corimba –, que ficaria, por esse facto, conhecida pelo nome de Praia do

Bispo. Havendo-se a Sé de Luanda – assim como a sua padroeira, Nossa Senhora da Conceição – transferido para a Igreja da Misericórdia, igualmente na Cidade Alta, após a recuperação do domínio de Luanda pelos luso-brasileiros aos holandeses em 1648, a antiga Igreja Matriz manter-se-ia, mesmo depois desta “Restauração”, em completo abandono, sendo definitivamente demolidas as suas ruínas em 1879. Apenas foi conservada uma das torres sineiras, transformada em Observatório Meteorológico “João Capelo”. No vértice do ângulo sudeste da varanda da torre, elevava-se um mastro de ferro de 7 metros ao longo do qual, durante anos, subia diariamente um balão de forma esférica que indicava, no momento da sua queda, a cada hora, a temperatura média e o estado do tempo de Luanda. O nome Balão, então atribuído à antiga torre sineira, a Torre do Balão, passou depressa para o beco adjacente, onde foram construídas as casas dos directores do Banco de Angola, o Beco do Balão, e estendeu-se mesmo à área da Cidade Alta mais próxima.

A pintura de Neves e Sousa que ilustra a capa de *Cidade Alta* de Reis Ventura mostra precisamente, sobre um fundo alaranjado que evoca o estereotipado pôr-do-sol angolano, a silhueta da antiga torre sineira da Igreja Matriz de Luanda, agora Observatório Meteorológico, ladeada dos contornos das casas luxuosas do Beco do Balão, assim como do que restava dos sobrados anteriores ao século XIX. Na mesma imagem ainda é possível divisar, quer a silhueta de um candeeiro público, representando a modernidade, quer a de uma mulemba centenária que, debruçando-se sobre a Praia do Bispo – até ser construída diante dela, em meados da década de 1940, a moradia reservada aos representantes da *Casa Inglesa*, da autoria do arquitecto Vasco Vieira da Costa (Fernandes, 2002, p.37), –, demarcava o fim do beco.

É precisamente numa casa situada muito perto do Beco do Balão que se inicia o romance *Cidade Alta*, numa tarde de Junho de 1954, durante um jogo de bridge, onde participam cinco homens e quatro mulheres da alta sociedade colonial, num convívio amistoso regado com uísque – bebida só popularizada em Angola a partir dos anos da II Guerra Mundial (Paço D’Arcos, 1967, p. 17), mercê dos lucros do comércio do café – servido por criados negros. Toda a então província de Angola conta agora com uma população branca que já atinge um total de 109.568 indivíduos (Amaral, 1962, pp. 48-49). Vive-se sob o signo da miragem de uma provável descoberta de petróleo em Angola, aguardada para muito em breve. Já há algum tempo que empresas como a Petrofina mobilizam geólogos para sondar as costas angolanas. O “ouro negro” será efectivamente “descoberto” em Benfica, a 42 quilómetros a sul de Luanda, daí a onze meses, em Maio de 1955. E, como se fora um milagre de Nossa Senhora de Fátima, tal ocorrerá precisamente no dia 13. Reis Ventura dedicará ao acontecimento – ou ao “milagre”? – o capítulo XXIV de *Cidade Alta*, intitulado “Sondagens em Benfica” (Ventura, 1958, pp. 169-172).

A luxuosa moradia do Balão, que constitui o cenário de grande parte deste romance, é propriedade do fictício engenheiro Gaspar de Galvão Soutello, o qual se arroga permanentemente de, nos últimos dez anos – isto é, desde que acabou a II Guerra Mundial –, haver construído meia centena de prédios em Luanda. A aparatosa mansão onde reside, assim como o seu enquadramento na paisagem luandense, é descrita em termos bem reveladores das violentas transformações então em vias de sofrer o tecido urbano da cidade:

“Era uma bela vivenda, que revelava o dinheiro e o bom gosto do proprietário e construtor. O engenheiro tinha muita vaidade nela e com boas razões: era uma realização sua, custeada com dinheiro ganho a projectar e dirigir a construção de casas para a gente mais rica da capital de Angola. Da varanda do primeiro andar, avistava-se o tranquilo oval da Baía e o formoso anfiteatro da cidade. Ao fundo, a Avenida Salvador Correia, na caprichosa mistura de altos prédios modernos e velhos sobrados oitocentistas. Mais além, a Avenida Marginal, já bordada de alguns grandes edifícios que pronunciavam a esplêndida urbe futura. E das artérias da cidade baixa, o casario trepava as encostas, em direcção ao Palácio do Governo, ao Hospital Central, ao Liceu Salvador Correia e ao Largo dos Lusíadas. Para lá desta linha, adivinhavam-se os bairros da Samba, do Musseque Braga, da Maianga, de Vila Alice e de São Paulo” (Ventura, 1958, pp. 12-13).

Para além do Palácio do Governo, ao qual já nos referimos, assinalemos sucintamente o historial dos outros locais e edifícios de Luanda mencionados no texto. O Hospital Central ou Hospital Maria Pia (Josina Machel, após a Independência) existia desde 1883 e resultou da recuperação do Convento de São José, construído em 1604 pelos Franciscanos nos terrenos compreendidos entre a Maianga do Povo e a Maianga do Rei, fronteiros ao então descampado da Samba, e encerrado em 1834, quando foram extintas as ordens religiosas pelo liberalismo.

O Liceu Salvador Correia, existente desde 1918, funcionou inicialmente na Cidade Alta, quase contíguo ao Hospital, até ser transferido para um edifício inaugurado em 1942 na recente Rua Brito Godins, que demarcou pelo asfalto, a partir de então, a separação entre a suave encosta da Ingombota – já há mais de dez anos ocupada por uma população branca que expulsara os africanos – e o planalto do Maculusso, cuja área ainda era habitada pelos africanos do Musseque Braga. Estes não tardariam a evacuar o local daí a três anos, repelidos pelos europeus enriquecidos pela alta do preço do café, que ergueram novos prédios e moradias naquele que passaria a ser conhecido por Bairro do Café (Pinto, 2012, p. 128). Decerto que, entre os construtores destas residências e serviços que “embrancheceram” o Maculusso, figuravam personagens como o engenheiro Soutello. E estranhámos, a propósito, que Reis Ventura ainda designe por Musseque Braga, em 1958, aquele que há alguns anos já era o Bairro do Café.

O Largo dos Lusíadas, embora oficialmente inaugurado com esse nome em 1935 sobre o terreno que resultou das obras de alcatroamento da antiga lagoa pantanosa do Kinaxixi, seria sempre conhecido pelo nome dessa lagoa ou, em alternativa, por “Maria da Fonte”, apodo que, por antonomásia, o povo de Luanda aplicou ao monumento erguido no local, consagrado aos mortos da Grande Guerra de 1914/18 no sul da Angola (Pinto, 2003, p. 43).

Finalmente, os bairros da Samba, Maianga, Vila Alice e São Paulo – Reis Ventura enuncia-os de sudeste para noroeste – correspondem, efectivamente, a áreas de Luanda cujo asfaltamento ou, por outras palavras, a penetração da cidade branca no musseque, era muito recente, com menos de uma década, e mais uma vez ficava a dever-se à alta do café.

Apresentado pelo narrador como um herói, o engenheiro Soutello é um empreendedor cheio de ideias novas e hipocritamente filantrópicas, tais como a que se segue:

“A minha ideia é muito simples. Se vier o petróleo, [...] Luanda pulará rapidamente para as proporções duma grande capital. E o problema da habitação vai tornar-se mais sério. / – Já o é – atalhou a Marilene. – Uma vivenda aceitável, já não custa menos de 2.500\$00 [dois mil e quinhentos escudos]. / – Eu sei – confirmou o engenheiro. E também não ignoro que a aspiração de quase todas as **famílias modestas** é possuir casa sua. Por isso me lembrei de fazer alguma coisa para facilitar a realização deste sonho. [...] Em regra, o capital investido numa casa recupera-se com 10 ou 12 anos de rendas. Consequentemente, uma sociedade construtora poderia entregar as habitações aos inquilinos, ao cabo de quinze anos consecutivos de arrendamento. [...] Alinhando alguns números, o engenheiro demonstrou que umas 50 habitações para rendas mensais de 1.500\$00 [mil e quinhentos escudos] não custariam mais de dez mil contos [dez milhões de escudos] e em quinze anos as rendas produziriam 13.500 contos [treze milhões de quinhentos mil escudos], realizando assim um lucro na ordem dos 35 %. [...] O engenheiro Soutello lançou-se imediatamente na concretização da sua ideia, com o dinâmico entusiasmo que lhe era peculiar. [...] Fundou a COCAL (Construtora de Casas, Lda.), com o capital inicial de dez mil contos [...].” (Ventura, 1958, p. 100-101 e p. 119) [sublinhados nossos]¹.

Sublinhámos a expressão “famílias modestas” porque ela se restringe às famílias portuguesas – e mesmo entre estas, apenas às raras que, vindas da metrópole, possuíam recursos económicos – e não às angolanas, às quais continuava vedado o acesso ao arrendamento de habitações na cidade branca, fora dos musseques. Arnaldo Santos, aliás, demonstra-o na crónica “Núpcias Adiadas”, publicada em 1964 numa revista do Huambo, onde descreve uma série de recusas preempatórias de senhorios de vivendas do bairro do Miramar, em Luanda, em arrendá-las a jovens casais negros (Santos, 1980, pp. 159-165). Embora o Miramar não seja ainda designado por esse nome em meados da década de 1950, ao tempo em que Reis Ventura escreve *Cidade Alta*, é possível vislumbrá-lo nas páginas do seu romance, nomeadamente nos capítulos III e XVIII. No primeiro deles, o Miramar encontra-se presente no passeio ocioso de fim de tarde de duas jovens brancas da alta sociedade colonial, Rita e Maria Eugénia:

“Subiram a Calçada das Cruzes, meteram à Rua Mouzinho de Albuquerque e foram parar na Avenida Almirante Azevedo Coutinho, ao dobrar da graciosa curva, que é actualmente um dos melhores miradouros da cidade” (Ventura, 1958, pp. 26-27).

Não há nada que enganar: a Rua Mouzinho de Albuquerque outra não é senão a actual Marechal Tito, que liga o Kinaxixi ao Miramar, passando pelo Cemitério do Alto das Cruzes, e a Avenida Almirante Azevedo Coutinho, actual Presidente Houari Boumédiène, é a que marca o limite deste bairro de luxo por sobre as barrocas que dão para a baía e para o bairro da Belavista. Mais adiante, no capítulo XVIII, Maria Eugénia, agora recém-casada com um médico reputado, vai viver para “uma graciosa vivenda acabada de construir na Rua do Almirante Azevedo Coutinho” (Ventura, 1958, p. 131). Note-se que Arnaldo Santos, na crónica/conto “Núpcias Adiadas”, descreve uma realidade que se desenrola em Luanda dez anos depois do tempo retratado por Reis Ventura

¹ Desde 1952 que a moeda corrente em Angola era o escudo, em substituição do antigo angolar (Sousa, 1967, pp. 109-110; Sousa, 1969, pp. 135-144).

em *Cidade Alta*. As vivendas do Miramar já foram então integralmente construídas e há cerca de uma década que foi criada a promissora e filantrópica COCAL do engenheiro Soutello. Mas os resultados estão à vista: acentua-se a divisão entre a cidade branca e a cidade negra. Aliás a firma desta COCAL, pese embora a preocupação de Reis Ventura em assinalar numa nota de rodapé que se trata de uma empresa fictícia, não deixa, contudo, de lembrar a da empresa agro-industrial CAOP (Companhia da África Ocidental Portuguesa), que efectivamente procedeu a construções para colonos brancos em Luanda durante a década de 1950, asfaltando o que fora o musseque do Cayatte e dando mesmo nome a um conglomerado de vivendas arrendadas a colonos na zona de São Paulo, empurrando os antigos moradores africanos para o contíguo musseque do Marçal. O engenheiro Soutello e as personagens de Reis Ventura representam sem dúvida, diga-se com ironia, modelos exemplares de heróis portugueses! *A Cidade Alta* não é, portanto, na ficção deste escritor, apenas o nome do bairro de Luanda onde se concentram os poderes coloniais. É igualmente a metáfora encomiástica de um espúrio heroísmo dos colonizadores mais endinheirados, aliás nos nossos dias plenamente vivo nas sociedades portuguesa e angolana. Mas o discurso patriótico de Reis Ventura não fica por aqui.

O discurso patriótico e a “destropicalização do continente negro”: o passadismo da Índia e a discreta mestiçagem de um jovem jurista angolano considerado português porque “eugenizado”

Não é por acaso que Reis Ventura inicia em Junho de 1954 o romance *Cidade Alta*. É que esse mês é o mesmo em que ocorreu a visita a Angola do então Presidente da República de Portugal, o general Craveiro Lopes, a qual o escritor transmontano aproveita, em *A Nova Angola*, para enaltecer o que entende falaciosamente ser a “portugalidade” do povo angolano:

“[...] o certo é possuir Angola uma elevada consciência lusitana e um apurado sentido de unidade nacional. [...] o senhor general Craveiro Lopes pôde sentir, em toda a sua magnífica realidade, o profundo portuguesismo das gentes de Angola” (Ventura, 1959, pp. 132-133).

Logo a seguir, na mesma obra, Reis Ventura exalta um facto ocorrido em Luanda apenas um mês depois da visita presidencial:

“E a menos de um mês [depois] da sua [de Craveiro Lopes] partida, a inolvidável manifestação de 24 de Julho de 1954, em protesto contra a invasão de Dadrá, foi a estupenda chancela dos factos a todas as afirmações de lealdade e de patriotismo, produzidas durante a visita do Supremo Representante da Soberania. [...] Angola revelou-se, então, tal como verdadeiramente é: – um dos baluartes da unidade nacional” (Ventura, 1959, p. 133).

Os assaltos aos enclaves indianos de Dadrá e de Nagar-Aveli, sob administração portuguesa, a 22 de Julho de 1954, primórdios do conturbado processo que culminaria na invasão de Goa, Damão e Diu pela União Indiana em Dezembro de 1961 (Morais, 1995, pp. 19-26), seriam noticiados em Angola no dia seguinte, a 23, a tempo de o poder colonial organizar, em vinte e quatro horas, uma curiosa manifestação – que

de “espontânea” nada teve – defronte do Palácio do Governador, na Cidade Alta de Luanda, na manhã de dia 24. Em *Cidade Alta*, Reis Ventura consagra ao evento todo o capítulo XII, ostensivamente intitulado “Vinte e quatro de Julho de 1954”, ao qual dá início chamando “bandoleiros” aos indianos:

“Ao entardecer de 23 de Julho de 1954, correndo veloz como o incêndio nas anharas ressequidas, uma estranha notícia se divulgou: bandoleiros armados, provenientes da União Indiana, tinham invadido o pequeno enclave português de Dadrá” (Ventura, 1958, p. 87).

As oito páginas que se seguem pretendem ser a crónica dessa pretensa “manifestação popular”, em cuja descrição Reis Ventura não hesita em comparar-se a Fernão Lopes. Mas a acção do capítulo XIII, intitulado “Terra para Homens”, ainda decorre durante a mesma manifestação de 24 de Julho de 1954 junto ao Palácio do Governador e ao som do discurso patriótico de José Agapito da Silva Carvalho, anunciando a partida para a Índia de voluntários portugueses. Neste capítulo há que destacar dois aspectos. O primeiro é que é nele que, curiosamente, o engenheiro Soutello informa os seus apeniguados da brilhante ideia de criar a COCAL. O segundo é o curto diálogo travado entre dois soldados da Companhia Indígena, a qual Reis Ventura não suspeitava, ao tempo, que viria a ser extinta daí a oito anos, em 1962, com a supressão do Estatuto do Indigenato decretada por Adriano Moreira em consequência do deflagrar da Guerra Colonial. Estes dois soldados da Companhia Indígena, apresentados darwinisticamente como “crianças grandes” e cuja linguagem não podia deixar de ser o “preto-guês”, são as únicas personagens africanas a figurarem, ainda que passageiramente, em *Cidade Alta*, e as suas presenças, assim como as suas palavras, destinam-se apenas a tentar convencer o leitor de que os angolanos se sentem portugueses e estão do lado dos colonizadores contra os ventos independentistas que, soprando desde o fim da II Guerra Mundial, anunciam para o ano seguinte a histórica Conferência de Bandung:

“Dois soldados da Companhia Indígena, **batendo as botifarras nos ladrilhos do passeio, falavam alto e com gestos largos, na exuberância alegre do seu atavismo tribal: / – Eh, os caneco [indianos] vai mesmo apanhar porrada!... Você vai ver. / – Um sordado preto de Angola chega para dez “nehrus”!** – completou o outro, altivamente” (Ventura, 1958, p. 98) [sublinha-dos nossos]².

1954 é, igualmente, o ano da publicação da edição portuguesa de *Aventura e Rotina* de Gilberto Freyre – a brasileira é do ano anterior –, longo diário da viagem que o sociólogo pernambucano efectuara pelas colónias portuguesas entre Agosto de 1951 e Fevereiro de 1952. Subsidiado pelo governo de Lisboa, Gilberto Freyre percorrerá Angola “escortado” pelo então Ministro das Colónias e do Ultramar português Sarmento Rodrigues e também pelo incansável governador-geral José Agapito da Silva Carvalho. Em *A Nova Angola*, Reis Ventura elogia o discurso de Agapito por ocasião do banquete de homenagem a Gilberto Freyre (Ventura, 1959, p. 131)³. Contudo, ainda longe da ade-

2 O adjectivo depreciativo “nehrus” é alusivo, evidentemente, ao nome de Jawaharlal Nehru (1889-1964), líder independentista indiano e Primeiro-Ministro da União Indiana entre 15 de Agosto de 1947 e a data do seu falecimento, a 27 de Maio de 1964.

3 Nesse banquete, segundo o próprio Gilberto Freyre, estiveram igualmente presentes o então Arcebispo de Angola, D. Moisés Alves de Pinho, e o advogado madeirense Eugénio Ferreira, futuro independentista (Freyre,

são à lição de Freyre, a que procederá precipitadamente em 1966 no romance *Queimados do Sol* – mercê, sem dúvida, do eclodir da Guerra Colonial –, o autor de *Cidade Alta* não parece ser, em 1959, grande simpatizante do luso-tropicalismo. Na vez disso, prefere apoiar-se num crítico de Gilberto Freire, o comandante Ernesto de Vilhena, director da Companhia dos Diamantes de Angola, a quem se deve a curiosa teoria da “destropicalização do Continente Negro” (Ventura, 1959, p. 49; Vilhena, 1955, pp. 57-67). A esse propósito Reis Ventura cita a frase ao tempo frequentemente proferida por velhos colonos em Angola: “Isto agora já não é África”. À primeira vista, esta frase parece ser uma simples hipérbole, onde o substantivo África se afigura como uma metáfora da ideia de “espaço não socializado” ou “espaço selvagem”. Na realidade exprimia muito mais do que isso, pois não só Reis Ventura como muitos portugueses em Angola acreditaram, sobretudo a partir da década de 1950, que o colonialismo conduziria, não apenas a uma europeização somática dos colonizados, mas também a uma operação de aclimação, não no sentido da adaptação dos europeus aos trópicos – como ainda era defendido nos anos de 1930 por autores como Henrique Galvão –, e sim no sentido inverso, da adaptação dos trópicos aos europeus. Eis a razão pela qual o engenheiro Soutello e as demais personagens de Reis Venturas moradores da Cidade Alta de Luanda ostentam, nos meses de cacimbo, nomeadamente em Junho, pulôveres e cachecóis. E eis igualmente a razão pela qual os construtores das moradias da Cidade Alta dessa época, como as do Beco do Balão ou as do Bairro do Saneamento, concebiam as salas de jantar dessas vivendas com lareiras que jamais eram acesas⁴. Ainda a propósito do luso-tropicalismo, é importante assinalar que Reis Ventura, no que diz respeito ao argumento colonialista ancestralmente português da “miscigenação” ou da “mestiçagem”, em que seria persistente nos seus romances das décadas de 1960 e de 1970, é ainda muito discreto nos anos de 1950, mal conseguindo disfarçar os seus sentimentos autênticos de mistofobia, então já politicamente incorrectos. Em *Cidade Alta*, limita-se a dar vida a José Santiago Valadim, jovem jurista de 26 anos de idade, um “eugenizado”, uma vez que não se lhe notam os traços somáticos africanos. No final do romance, este mestiço envergonhado casará com Rita, uma filha de colonos de carácter fútil, mas amante dedicada. O “embranquecimento” dos angolanos encontra-se, pois, assegurado.

O Dr. Valadim carrega consigo o desgosto e o preconceito de não haver conhecido o pai branco, que abandonara a mãe, uma “mulata-cabrita da Gabela” (sic.), mas que todavia lhe foi sempre fazendo chegar as verbas necessárias a que pudesse licenciar-se em Direito em Coimbra. Sobre essa “mulata-cabrita” – ou seja, sobre essa filha de europeu e de mulher mestiça (Ribas, 1998, p. 35) –, que cometeu o feito “heróico” de dar à luz um “eugenizado”, fornece Reis Ventura as seguintes informações:

“[...] D. Beatriz Valadim, filha do tenente Valadim que se cobrira de glória, nessa formidável marcha da coluna de Paiva Couceiro desde o Bailundo ao Cubango, tinha apenas a casa em que vivia, na Gabela, e um sobrado em Luanda, que rendia quinhentos angolares. Outros rendimentos, só os da costura que fazia para as damas ricas da vila” (Ventura, 1958, p. 59).

1954, p. 396).

4 Este último pormenor das lareiras nas vivendas de luxo da Cidade Alta de Luanda faz parte da memória do autor destas linhas, que viveu os primeiros anos da sua vida numa vivenda do Beco do Balão.

Pese embora a informação interessante acerca do montante irrisório das rendas que ao tempo auferiam os proprietários mestiços dos velhos sobrados de Luanda, parece-nos que a ficção de Reis Ventura nada tem de verosímil no que diz respeito à paternidade atribuída a D. Beatriz Valadim, porquanto não dispomos de qualquer informação no sentido de saber se o malgrado tenente Eduardo António Prieto Valadim (Lisboa/Portugal, 1856 – Niassa/Moçambique, 1890), cuja celebridade entre os portugueses mais não ficou a dever-se senão ao facto de haver sido decapitado por um moçambicano aliado aos ingleses dias depois do Ultimato Britânico, alguma vez pisou o solo angolano. As campanhas de Paiva Couceiro do Bailundo ao Cubango, a que Reis Ventura se refere, decorreram entre 1889 e 1891 (Pélissier, 1986b, pp. 69-101). Só daí a quatro anos, em Janeiro de 1895, desembarcava Paiva Couceiro em Moçambique, onde efectivamente prestara serviços militares o tenente Valadim desde 1884, até ser morto em 1890 (Pélissier, 1994a, pp. 353-355, 360-361, 366 e 396). Como poderia Valadim ter servido sob as ordens de Paiva Couceiro em Angola? E, acima de tudo, como é que, não havendo saído de Moçambique, poderia Valadim fazer chegar a Angola um espermatozóide seu e alojá-lo no útero de uma mulher da Gabela para que viesse ao mundo uma “cabrita” com o seu nome?

Ignora-se igualmente quem foi o parceiro sexual da fictícia D. Beatriz Valadim na operação final de “eugeniização”, ao conceber o futuro ilustre jurista, mas é por demais evidente que Reis Ventura já esboçava, com este pai ausente mas extremoso para com o filho mestiço, a personagem que, em 1965, protagonizaria o seu romance *Caminhos. Vida e Paixão de um Motorista de Angola*. Aí assistiremos à relação amorosa entre João do Souto, um português humilde natural de Amarante, e outra (?) “cabrita” da Gabela, esta chamada Beatriz Alpedrim e filha de um falecido militar português, herói das “campanhas de pacificação do gentio”, designado por tenente Alpedrim. Também aí o português, João do Souto, embora assumindo a paternidade do filho de Beatriz e custeando-lhe os estudos em Coimbra, recusa-se a dar-se-lhe a conhecer. Esse filho é outro “eugenizado” e tornar-se-á um advogado reputado em Luanda com o nome de... Dr. Alpedrim! Coincidência a mais?

Deixaremos para um estudo futuro o romance *Caminhos. Vida e Paixão de um Motorista de Angola*, mas antecipemos apenas que, nele, a retórica literária de Reis Ventura procurará ludibriar brilhantemente a fatídica realidade colonial do abandono dos filhos mestiços pelos progenitores portugueses. Nessa fase criativa, já impregnada de um espírito luso-tropicalista tardio, Reis Ventura recuperará o velho expediente, timidamente afluído em *Cidade Alta*, de fazer das mulheres mestiças instrumentos sexuais da eugeniização de Angola. Mas por enquanto, para o escritor colonial de 1958, as procriadoras dos povoadores de Angola ainda são, como concluiremos, preferencialmente as mulheres brancas.

O género feminino no discurso colonial de *Cidade Alta*: as “criadas brancas” e as progenitoras dos colonizadores de raça pura

Sendo um escritor colonial e colonialista, Reis Ventura tem o mérito de, nos seus romances, trazer à luz do dia realidades do facto colonial português em Angola às quais os escritores nacionalistas coevos foram indiferentes. Se em *Fazenda Aban-*

donada (1962) assistimos ao percurso de um colono que, à semelhança de muitos, se tornou mendigo em Luanda, em *Cidade Alta* (1958) deparamos com uma outra instituição silenciada: a “criada branca”. Trata-se de um fenómeno social português bem mais amplo e que, embora havendo sido em tempos temática de folhetins, de cantigas de rádio e de algum cinema tendencialmente musical, foi estranhamente votado ao silêncio depois de 1975 em Portugal: a criada de servir, popularmente designada por “sopeira”⁵.

Transcreva-se uma curiosa notícia, publicada no número do *Boletim Geral das Colónias* de Junho de 1950 e intitulada “Emprego de serviçais brancas no Ultramar”:

“Como se sabe, é corrente em Angola e em Moçambique o emprego de negros em serviços domésticos, costume que por mais de uma vez tem merecido a crítica na imprensa do Ultramar pelos inconvenientes que importa. [...] Tem o senhor Ministro das Colónias [Teófilo Duarte, entre 2 de Fevereiro de 1947 e 2 de Agosto de 1950] adoptado ultimamente, em relação àquele facto, uma orientação tendente a impulsionar a **substituição de criados pretos por criadas brancas idas daqui**. Para isso autorizou que todos os funcionários casados, que o quisessem, se fizessem acompanhar por criadas, a quem se pagaria a passagem pelo fundo de colonização. Ao abrigo dessa disposição, já seguiram para Angola, na companhia dos respectivos amos, 25 criadas, e para Moçambique 34. [...] A fim de impulsionar o movimento, estão em curso negociações com ordens religiosas para se estabelecerem em Luanda e em Lourenço Marques casas do género da da Costa do Castelo, em Lisboa, destinadas a receber raparigas idas da metrópole, até se empregarem. Dados os precedentes observados, é de esperar **que a maior parte das raparigas idas nestas condições se casem a breve trecho**. [...] A bordo do “Moçambique”, partiram, com destino às colónias, alguns turnos de órfãs e de ex-internadas em asilos e albergues de Lisboa, que vão empregar-se em serviços domésticos” (Sic.)⁶.

Como pode ver-se por este documento, a ida para Angola de mulheres jovens provenientes de todos os pontos de Portugal e destinadas ao serviço doméstico, na maioria de origem rural e analfabetas, remonta a 1950. Está por fazer um estudo que nos elucide sobre o número aproximado das que efectuaram este périplo ao longo dos 25 anos que se seguiram, mas não temos dúvidas de que nem todas se empregavam no serviço doméstico, pela simples razão de que só uma minoria de colonos dispunha de recursos económicos suficientes para lhes pagar um ordenado que já se aproximava dos mil escudos mensais, sendo a maioria das famílias obrigada a continuar a recorrer aos serviços dos negros, muito menos dispendiosos. A memória da nossa própria vivência em Luanda nos últimos anos do colonialismo português levam-nos a alvitrar algumas ideias que carecem, por enquanto, de fundamento documental. Parte considerável destas “criadas brancas”, uma vez desembarcadas na colónia, não teve dificuldade em encontrar marido, respondendo a anúncios postos em jornais, preferencialmente n’ *A Província de Angola*, por colonos que, havendo conseguido prosperar nos seus negócios, largavam as companheiras negras e os filhos mestiços para casarem com mulheres europeias. A chegada da “criada branca” a Angola nos

5 Registe-se, contudo, o importante estudo recente de Inês Brasão, *O Tempo das Criadas. A Condição Servil em Portugal (1940-1970)*, que no entanto não analisa esta realidade nas colónias portuguesas do continente africano.
6 *Boletim Geral das Colónias*, N.º 301, Ano 26.º, Junho de 1950, pp. 98-99. Sublinhados nossos.

anos de 1950, assim como de outras mulheres portuguesas, contribuiu assim para que os colonos celibatários dotados de recursos financeiros pudessem recrutar noivas europeias recorrendo a anúncios nos jornais da própria colónia e não nos metropolitanos, como acontecia nos anos de 1930 e conforme mostra Artur Ferreira da Costa na novela “O Testamento do Papa Rolas” (Costa, 1945, p. 81-298), que analisámos noutra lugar (Pinto, 2012, p. 241-265). Estamos, além disso, em crer que o número de “criadas brancas” aumentou consideravelmente em Angola depois de 1961, com o eclodir da Guerra Colonial, porquanto muitas destas jovens terão seguido para as colónias atrás dos namorados, incorporados no exército português. Seja como for, ter em casa “criadas brancas” era, nos anos de 1950, de 1960 e de 1970, um luxo em Luanda, como aliás Reis Ventura muito acertadamente o regista.

Ainda que desempenhando papéis secundários na teia do romance, em que casas de família vamos encontrar “criadas brancas” no romance *Cidade Alta?* Curiosamente, não é assinalada nenhuma “criada branca” na casa do abastado engenheiro Soutello, situada na Cidade Alta propriamente dita. Das famílias coloniais que figuram neste romance de Reis Ventura, apenas duas são servidas por “criadas brancas”. Nenhuma dessas duas famílias reside na Cidade Alta e sim em bairros que resultaram da recente urbanização colonial de Luanda. As “criadas brancas” são, em ambos os casos, mulheres jovens, com menos de 30 anos de idade.

A primeira família é a do engenheiro Monteiro Brázio, distinto geólogo da Petrofina, casado com D. Rosa Eduarda da Nóbrega, ambos pais de Maria Eduarda da Nóbrega Monteiro Brázio (Dádá), assassinada dramaticamente aos 26 anos. A família reside numa das recentes moradias luxuosas do Bairro da Exposição-Feira⁷, próximo de São Paulo. A “criada branca” dos Brázio chama-se Maria dos Anjos Silva, interfere nos capítulos VIII e XXVIII e o seu testemunho em tribunal revela-se decisivo no apuramento da identidade do assassino de Dádá, a filha dos patrões.

A segunda família é constituída pelo casal constituído por Maria Eugénia Soutello Duarte, sobrinha do engenheiro Soutello, e pelo Dr. Almada, médico de elevada reputação em Luanda. Ambos se instalam, como já o dissemos, numa vivenda acabada de construir na Rua do Almirante Azevedo Coutinho, isto é, no embrião daquele que virá a ser a “segunda Cidade Alta de Luanda”, ou “Cidade Alta meridional”, isto é, o elegante Bairro do Miramar. O nome da “criada branca” que os serve é curiosamente, decerto por inadvertência de Reis Ventura, o mesmo da filha do casal que está para nascer: Maria Luísa. Maria Luísa ou Luizinha – referimo-nos à “criada branca” e não, obviamente, à criança – assiste à cena patética de ver o patrão resistir ao poder de sedução que sobre ele exerce Marilene, a leviana esposa de um advogado, num capítulo intitulado “Perturbações num lar feliz” (Ventura, 1958, pp. 173-176). No capítulo seguinte, “Frente a frente” (Ventura, 1958, pp. 177-182), a “criada branca” Luizinha intervém para comentar com as suas congéneres da vizinhança a vida privada dos seus patrões. Com esta cena, paralela ao enredo do romance, Reis Ventura pretendia, através do depoimento da “criada branca”, evidenciar a idoneidade de carácter do casal Maria Eugénia/Dr. Almada. No entanto, consegue com ela documentar o facto de, no Miramar, haver mais “criadas brancas”. Dialogam com

7 Bairro construído no local onde se realizara a Exposição-Feira de Angola, que decorreu em Luanda entre 15 de Agosto e 18 de Setembro de 1938 e foi inaugurada pelo então Presidente da República de Portugal, Óscar Fragoso Carmona (*Boletim Geral das Colónias*, N.º 163, Ano XV, 1939, p. 45-75).

Luizinha pelo menos mais duas, chamadas, respectivamente, Aninhas e Rosária. Esta última é “governanta dum casal de estrangeiros” – decerto franceses, ingleses, belgas ou sul-africanos –, o que demonstra, de algum modo, que nem todos os portugueses dispõem de recursos económicos para ter casa no Miramar e que, mesmo entre os que moram neste bairro de luxo, nem todos são servidos por “criadas brancas”.

Mas Maria Luísa é também, como o dissemos, o nome da filha deste casal do Miramar. Vamos encontrar esta criança branca, futura progenitora de colonizadores de “raça pura”, em 1957, com dois anos de idade, acompanhada dos pais e da roda de amigos da “Cidade Alta” – lembremo-nos das duas conotações do termo neste romance – no alto do primeiro arranha-céus da Avenida Marginal. Contemplando a paisagem modificada de Luanda, o pai embevecido pega na filhinha ao colo e diz-lhe com orgulho: “Olha a tua terra, minha filha! É linda não é?” (Ventura, 1958, pp. 263). Sem mais comentários, aprecie-se a descrição que o narrador, nesse capítulo conclusivo, faz da nova cidade:

“Do terraço do imponente edifício, o grupo contempla a formosa avenida: expressiva imagem da febre construtiva que se apoderou das gentes angolanas. Lá em baixo, entre os belos prédios com a pintura ainda fresca e novas construções que se erguem dos alicerces, a branca ermida da Nazaré é um beijo da tradição na face renovada da cidade. Para baixo, até às Portas do Mar, alinham-se edificações que realizam já um belo conjunto urbanístico. Depois, em contraste impressionante, seguem-se os antigos sobrados do tempo da borracha, corroídos da humidade salina, esperando resignadamente o martelo demolidor. E, ao fundo, a fortaleza de São Miguel recorda a alma intemerata dos avós que souberam pensar no Continente Negro, séculos antes de abusivamente se falar em artificiais agrupamentos afro-asiáticos” (Ventura, 1958, pp. 259-260).

Evidentemente que Reis Ventura mal suspeitava que, para que chegasse a Independência de Angola, em 1975, faltavam menos de vinte anos. Mas cabe-nos interrogar se hoje, em meados da segunda década do século XXI, não assistimos em Luanda a algo de muito idêntico ao que Reis Ventura documenta no seu romance *Cidade Alta* em 1958.

Referências bibliográficas

- Amaral, Ilídio do (1962), *Ensaio de um Estudo Geográfico da Rede Urbana de Angola*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar.
- Brasão, Inês (2012), *O Tempo das Criadas. A Condição Servil em Portugal (1940-1970)*. Lisboa: Tinta-da-China.
- Boletim Geral das Colónias*, N.º 163, Ano XV, Janeiro de 1939, [Número especial dedicado à viagem de S. Ex.ª o Presidente da República a S. Tomé e Príncipe e a Angola (II)], p. 628
- Boletim Geral das Colónias*, N.º 301, Ano 26, Junho de 1950, pp. 98-99.
- Costa, Ferreira da (1945), *Pedra do Feitiço. Reportagens Africanas*. Porto: Edição LEN.

- Fernandes, José Manuel (2002), *Geração Africana. Arquitectura e Cidades em Angola e Moçambique, 1925-1975*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Freyre, Gilberto (s.d. [1954]) (1.ª edição brasileira de 1953), *Aventura e Rotina. Sugestões de uma viagem à procura das constantes portuguesas de carácter e acção*. Lisboa: Edições Livros do Brasil.
- Lobo, Manuel da Costa (1967), *Subsídios para a História de Luanda*, Prefácio de Henrique Paço d'Arcos. Lisboa: Edição do Autor.
- Morais, Carlos Alexandre de (1995), *A Queda da Índia Portuguesa. Crónica da Invasão e do Cativo*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Neto, João Pereira (1964), *Angola. Meio Século de Integração*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina.
- Oliveira, Jorge Eduardo da Costa (2005), *Memórias de África. 1961-2004. Figuras e factos da minha vida*. Lisboa: Edição do Autor.
- Paço D'Arcos, Henrique (1967), Prefácio a Manuel da Costa Lobo, *Subsídios para a História de Luanda*, pp. 11-21.
- Pélissier, René (1986a), *História das Campanhas de Angola. Resistência e Revoltas, 1845-1941*, Vol. I., Trad. Manuel Ruas. Lisboa: Editorial Estampa.
- _____ (1986b), *História das Campanhas de Angola. Resistência e Revoltas, 1845-1941*, Vol. II., Trad. Manuel Ruas. Lisboa: Editorial Estampa.
- _____ (1994a), *História de Moçambique. Formação e oposição 1854-1918*. Vol. I, Trad. Manuel Ruas. Lisboa: Editorial Estampa.
- _____ (1994b), *História de Moçambique. Formação e oposição 1854-1918*. Vol. II, Trad. Manuel Ruas. Lisboa: Editorial Estampa.
- Pinto, Alberto Oliveira (2013), *Representações Literárias Coloniais de Angola, dos Angolanos e das suas Culturas (1924-1939)*, Prefácio de Isabel Castro Henriques. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- _____ (2012), *Angola e as Retóricas Coloniais. Roupagens e Desvendamentos*, Prefácio de Ana Mafalda Leite. Lisboa/Luanda: Mercado de Letras Editores/Edições Chá de Caxinde.
- _____ (2003), *A Oralidade no Romance Histórico Angolano Moderno*. Lisboa: Novo Imbondeiro.
- Ribas, Óscar (1998), *Dicionário de Regionalismos Angolanos*. Matosinhos: Contemporânea Editora.
- Santos, Arnaldo (1980), *Prosas*. Luanda: União dos Escritores Angolanos.
- Sousa, L. Rebelo de (1967), *Moedas de Angola*, Vinhetas de Neves e Sousa. Luanda: Banco de Angola.
- _____ (1969), *O Papel-Moeda em Angola (Subsídios para o seu Estudo)*. Desenhos de Neves e Sousa. Luanda: Banco de Angola.
- Ventura, Reis (1955), *Quatro Contos por Mês (Cenas da Vida em Luanda)*, Capa de Neves e Sousa. Lisboa: Publicações Unidade.

- _____ (1958), *Cidade Alta (Cenas da Vida de Luanda)*, Capa de Neves e Sousa. Luanda: Livraria Lello.
- _____ (1959), *A Nova Angola*, Capa de Neves e Sousa. Luanda: Tipografia Angolana.
- _____ (1962), *Fazenda Abandonada*, Capa de Neves e Sousa. Sá da Bandeira: Publicações Imbondeiro.
- _____ (1965), *Caminhos. Vida e Paixão de um Motorista de Angola*. Braga: Editora Pax.
- _____ (1966), *Queimados do Sol*, Capa de Neves e Sousa. Braga: Editora Pax.
- Vilhena, Ernesto de (1955), *Aventura e Rotina (Crítica de uma Crítica)*. Lisboa: Editorial Império.





África em debate

Poderes e identidades

CABRAL KA MURI



GRANDEZAS, Lda
T. 22 23 66

L'État colonial face à l'altérité linguistique au Cap-Vert et au Sénégal

Alexis Diagne Thevenod*

p. 173-184

La France et le Portugal ont marqué idéologiquement l'entreprise coloniale par l'accent mis sur le rôle civilisateur de leur colonisation et un idéal intégrationniste des colonies à la métropole, perçues comme un ensemble indivisible. Pourtant, la France républicaine et le Portugal salazariste – deux régimes «métropolitains» aux fondements bien distincts – ont mené en pratique «un exercice d'adaptation culturelle et politique nécessairement empirique» (Betts, 1987: 342) dans l'entre-deux guerres. Cibles particulièrement privilégiées en matière d'hésitation de politiques coloniales, le Cap-Vert et le Sénégal ont vécu les paradoxes de l'État colonial: précocité de l'enseignement de la langue impériale, rejet systématique de la/les langues vernaculaires, différenciation juridique de ses populations du reste des colonies mais assimilation superficielle et ultra-sélective de ses habitants. Une dynamique de rejet conjointe à une rhétorique d'intégration que les élites s'approprièrent pour valoriser la «langue des noirs»¹ comme pivot dans la nationalité française, portugaise, autant que proprement sénégalaise ou cap-verdienne. Du reste, en intégrant seules les langues européennes au fonctionnement de l'administration, l'État colonial orientait le devenir linguistique des sociétés africaines. Par voie pyramidale, des langues étrangères quelques décennies plus tôt se sont trouvées en position de force dans l'État indépendant pour dominer la vie publique (gouvernement, administration, justice, système éducatif, etc.) et par là influencer les comportements linguistiques tant à l'échelle individuelle (plurilinguisme) que collective (multilinguisme). Par ailleurs, l'inclusion des États africains dans une communauté linguistique privilégiée – principalement le *Commonwealth*, la Communauté des Pays de Langue Portugaise (C.P.L.P.) et l'Organisation Internationale de la Francophonie (O.I.F.) – rééquilibrait les relations inter-étatiques postcoloniales sur le socle d'un héritage proprement colonial. En étudiant l'altérité linguistique en situation coloniale, il n'est question ni de donner sens à l'idée que francophonie et lusophonie actuelles seraient des relents, sous une

* Université Paris-Sorbonne.

1 L'écrivain Eugénio Tavares fut l'un des premiers intellectuels capverdiens à défendre l'usage et l'emploi de la langue capverdienne - abusivement désignée *linguá de pretos* par l'administration coloniale - en la replaçant notamment dans sa genèse proprement métisse (Tavares, 1924). Au Sénégal, l'alternative au français s'est très tôt focalisée autour du wolof (cf. infra), ce qui posa dès l'indépendance la question de la légitimité de cette langue à s'imposer comme marqueur identitaire et linguistique de la nation, au dépend des autres langues locales.

forme nouvelle, de la politique d'«acculturation» coloniale, ni de tirer les conclusions d'une dichotomie coloniale/post-coloniale où l'on serait passé d'un rejet systématique des langues vernaculaires à une intégration équilibrée des composantes linguistiques nationales. Plus qu'une politique clairement définie en métropole et – encore moins – rigoureusement appliquée dans les colonies, administrer par et pour la langue coloniale s'est inévitablement heurté à des réalités disparates. Quant aux réalités linguistiques des sociétés contemporaines africaines, il est délicat par exemple, de considérer sérieusement le Cap-Vert comme État bilingue ou le Sénégal comme État multilingue.

Le champ thématique s'intéressant à la langue dans le système colonial peut être très vaste². Nous nous limiterons ici aux deux langues «coloniales» qu'étaient le français et le portugais en Afrique, en nous focalisant sur les enjeux politiques et idéologiques de l'importance accordée à la diffusion de ces langues dans les colonies en général, au Cap-Vert et au Sénégal en particulier.

État colonial, État métropolitain: des équivoques d'un nationalisme impérial et ses prolongements dans la «politique de la langue»

Les singularités administratives propres à chaque nation colonisatrice proposant une démarcation intangible entre autonomie administrative dans les colonies britanniques et intégration politique pour les colonies françaises et portugaises ont été largement relativisées. Depuis les travaux de Raymond Betts (1961) notamment, l'historiographie s'est penchée sur une plus grande perméabilité des idées et des pratiques coloniales, l'alternance des schémas d'administration au gré du contexte historique, et l'extrême diversité des situations coloniales nécessitant une distorsion empirique de quelques schémas directeurs venus des métropoles.

Pourtant, concernant la langue et ce que l'on désigne aujourd'hui par politiques ou processus d'acculturation, l'idée d'homogénéité des empires coloniaux n'a pas pour autant été abandonnée sur certains points. C'est ainsi que le chercheur Ali Mazrui replit l'opposition entre une arrogance *culturelle* française (refus du mélange des cultures dans les écoles coloniales et insistance sur la suprématie de la civilisation française) et une arrogance *raciale* britannique (insistance sur la ségrégation des races entre les écoles mais tolérance quant au mélange des cultures dans les programmes); pour ce dernier, la menace des langues impériales sur les langues africaines était particulièrement sérieuse chez les puissances coloniales d'expression latine – Français, Portugais, Italiens et Espagnols – qui ont montré une forte préférence pour l'assimilation culturelle dans leurs politiques linguistiques pour les colonies (Mazrui, 1998: 14; 28).

En amont des politiques d'acculturation marquée dans les possessions française et portugaises, se trouvait une convergence historique qui surpassait encore la nature des régimes politiques en métropoles. Cette convergence, qui va graduellement de la décennie 1870 à l'extrême fin du 19^e siècle, est celle qui voit la jonction entre l'État

² Pour une introduction et un panorama des pistes abordées par ce domaine de recherches, voir Van den Avenne (dir.), 2012.

métropolitain et l'État colonial dans un nationalisme impérial. Cette fusion, qui fut avant tout théorique et discursive (qui n'a d'ailleurs jamais dépassé complètement ce stade), va rendre non seulement possible mais nécessaire – pour des raisons de cohérence – l'idéal intégrationniste à terme des populations d'outre-mer aux ensembles «national-impérial» français et portugais.

Perspectives impériales et nouvelles conceptions de la nation qui ont, jusqu'à un certain point, gommé les oppositions politiques traditionnelles en France et au Portugal: la Société de Géographie de Lisbonne fondée en 1875 ou le «parti colonial» en France rassemblaient au-delà des appartenances politiques. La vocation humaniste du projet colonial était mise en avant, dimension que l'on retrouve dans la multiplication des ouvrages de synthèse sur les aspects de la colonisation européenne. Ainsi, vers la fin de sa carrière, le Ministre de la Marine et de l'Outre-mer João de Andrade Corvo (1872-1877) publiait ses *Études sur les provinces d'Outre-mer* (IV vol., 1883-1887), et peu de temps avant, les mots de l'économiste libéral Paul Leroy-Beaulieu étaient emprunts de modération quant à la politique à mener à Saint-Louis du Sénégal lorsqu'il affirmait ne pas prétendre «nous assimiler les indigènes, mais les rapprocher de nous par l'éducation, les idées, le travail et la législation» (1974: 403).

La typologie du statut de puissance impériale fut centrale dans la convergence des projets français et portugais d'expansion coloniale outre-mer. La défaite de la France face à la Prusse en 1871 et l'amputation de son territoire national faisait écho au sentiment de perte d'une gloire passée marquée par la nostalgie des siècles de grandes découvertes portugaises. Dans ce retour de grandeur, la propagation de la langue nationale au-delà des mers fut l'un des outils jugé le mieux adapté. Près d'un siècle après les préconisations de l'Abbé Grégoire *Sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française* (Convention, 1794), Onésime Reclus, géographe, fit apparaître pour la première fois le terme «francophonie» dans *France, Algérie et Colonies* publié en 1880. Surtout, ce fut la création de l'Alliance française en 1883 dont le but était clairement affirmé, «propager la langue française dans les colonies et protectorats et à l'étranger»³. L'alliance publiait régulièrement un bulletin dans lequel étaient discutés assez librement les moyens et les méthodes de diffusion du français. Parmi ses membres, l'administrateur colonial Louis Faidherbe préconisait dans l'un de ces bulletins (1885) un *enseignement à deux vitesses*, une méthode classique pour les écoles des centres civilisés et une méthode expéditive dans les écoles indigènes des postes avancés:

Ce sont deux choses complètement distinctes d'apprendre à des peuplades sauvages à comprendre et à parler à peu près le français et d'instruire complètement dans la langue française quelques sujets choisis⁴

Quelques années plus tard, en 1893, M. Rinn, officier et conseiller du Gouvernement à Alger, proposait une réforme orthographique de la langue française pour faciliter son accès aux populations colonisées et aussi «pour faire de notre langue un instrument

3 Le nom complet qui figure à l'entête de chaque bulletin est le suivant: «Alliance Française. Association nationale pour la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger. Reconnue d'utilité publique».

4 *Bulletin Alliance Française* n.º 6-7 (1885); cité dans Claude Cortier, «Il y a un siècle... l'enseignement pratique à l'Alliance Française», *Mots*, n.º 61, décembre 1999, p. 128.

de civilisation et de conquête morale plus commode et plus maniable que les langues des nations concurrentes».⁵

Concurrence linguistique des nations européennes dans les colonies qui ne doit pas faire oublier l'importance des flux et des échanges d'idées à propos des manières d'administration les mieux adaptées aux colonies. Le bulletin de la Société de Géographie de Lisbonne publiait ainsi des articles en français. Administrateurs coloniaux, juristes, médecins, géographes, économistes représentant plusieurs nations européennes étaient présents au Congrès International Colonial de Paris en 1889. La séance du 31 juillet fut présidée par Luciano Cordeiro – Secrétaire perpétuel de la société de géographie de Lisbonne – et avait pour thème «de l'influence de l'éducation et des institutions européennes sur les populations indigènes des colonies». Entre partisans d'une éducation européenne pour les indigènes, d'une éducation adaptée, ou pas d'éducation du tout, les débats furent loin de faire l'unanimité. Seul l'objectif semblait mettre d'accord tout le monde, à savoir servir les intérêts des nations européennes. Ainsi en allait-il de l'opinion du commandant Ferreira d'Almeida:

L'expérience personnelle que j'ai acquise comme gouverneur à Angola me permet d'affirmer que certains peuples, comme les noirs de la côte occidentale d'Afrique, ne sont nullement réfractaires au progrès et à l'instruction. En les instruisant, au contraire, nous pouvons les transformer en auxiliaires précieux des Européens dans ces contrées (Exposition Universelle, 1889: 29).

En France, le projet colonial fut associé à un degré tel au nouvel impérialisme de la Troisième République – la «mission civilisatrice» fut comme nulle part ailleurs élevée au rang de doctrine impériale officielle – que certains historiens ont poussé l'analogie en qualifiant ce régime de république coloniale⁶. Le Portugal, qui n'a pas connu une semblable continuité institutionnelle sur toute la durée coloniale, a tout de même construit une image unifiée de son empire non pas tant sur le plan du concept d'idéologie coloniale, mais sur celui du mythe – après la perte du Brésil – d'un héritage sacré de ses possessions africaines; l'élaboration quasi continue d'un tel discours sous des régimes aussi divergents que la monarchie constitutionnelle (1820-1910), la république (1910-1926), puis la dictature (1926-1974), contribua à un nationalisme portugais singulier, liant la survie de la nation et de son identité à la permanence de l'empire (Alexandre, 1995). Ainsi, au même titre qu'il a pu exister une utopie francophone coloniale (Parker, 2010), un mirage lusophone⁷ s'est dessiné bien avant l'institutionnalisation de la lusophonie, sur des fondements tout autres puisque fixés à partir d'une échelle de valeurs des langues, des cultures, des peuples.

À mesure que s'affirmait un nationalisme impérial en France et au Portugal, l'enjeu linguistique outre-mer prenait une tournure géopolitique. Cependant, s'il existait un consensus vague autour d'une «mission civilisatrice» incombant aux puissances colo-

5 BAF n.° 45 (1893); cité dans Cortier (1999, p. 133).

6 Nicolas Bancel, Pascal Blanchard, Françoise Vergès (dir.), *La République coloniale. Essai sur une utopie*, Paris, Albin Michel, 2003. Pour une introduction à l'idéologie coloniale en Afrique Occidentale Française, voir: Alice L. Conklin, *A Mission to Civilize. The Republican Idea of Empire in France and West Africa, 1895-1930*, Stanford (Californie), Stanford University Press, 1997.

7 Le philosophe portugais Eduardo Lourenço s'est penché sur l'identité portugaise postcoloniale en prenant pour trame la conception mythique de la nationalité lusophone. Voir Lourenço (1976; 1999).

niales, aucun moyen de diffusion de la langue ni méthode spécifique d'enseignement n'emportait l'adhésion générale. Ces équivoques, ce flou, se prolongeaient avec accentuation lorsqu'il s'est agit de mettre en oeuvre dans les colonies les lignes impériales de politiques linguistiques discutées en métropole.

Administrer par la langue au Cap-Vert et au Sénégal

À partir des premiers contacts entre Européens et Africains sur les côtes occidentales de l'Afrique au 15^e siècle, puis via l'imposition d'une administration calquée sur la métropole dans le dernier siècle de colonisation – c'est-à-dire prenant pour véhicule et norme une langue, une religion, une culture – le Cap-Vert et le Sénégal se sont singularisés autant par leurs convergences que par leurs divergences. L'ancienneté des contacts a permis d'y établir un axe privilégié de pénétration des langues européennes en Afrique noire, et a progressivement favorisé l'émergence de sociétés métisses. Ce fut le cas à Rufisque, Saint-Louis et Gorée, où rang social, proximité avec la culture française et degré de métissage ont constitué entre le 17^e et le 19^e siècles un triptyque tout à fait particulier dans la société coloniale sénégalaise, sans pour autant modifier la culture proprement africaine de ces villes (Sackur, 1999; Camara & de Benoist, 2003); Au Cap-Vert, ce fut même le conditionnement de l'émergence nationale d'une société créole. D'où un premier écart majeur dans la genèse des interactions entre Africains et Européens sur chacun des territoires. Lorsque, au milieu du 15^e siècle, les premiers navigateurs portugais longent le littoral et installent peu à peu des comptoirs sur ce «finistère ouest-africain» (Barry, 1988), la Sénégambie⁸ est riche d'une présence humaine plusieurs fois millénaire, comprenant une multitude d'ethnies ainsi qu'une mosaïque de langues coexistant sur le même territoire, dont certaines, comme le peul, le wolof, ou le mandingue, ont très tôt été influencées par la culture de l'islam et par la langue arabe. L'arrivée des Européens – Portugais, puis Hollandais, Anglais et Français – réorienta le commerce de la zone auparavant tourné vers le Soudan et le Sahara en direction de l'océan. Simultanément à «la victoire de la caravelle sur la caravane» (Godinho, 1969), le commerce atlantique fait de la frange maritime le front principal d'acculturation (Barry, 1988). Concernant l'archipel du Cap-Vert, il serait plus juste de parler d'antériorité de colonisation, ou mieux, d'implantation. Car, s'il est difficile d'écarter l'hypothèse d'une connaissance des îles par des pêcheurs wolof, sérère et lébu venus du continent (Carreira, 1972), le peuplement des îles fut assuré par les descendants de colons européens et de populations ouest-africaines mises en esclavage pour alimenter la traite négrière vers le Brésil, les Antilles et l'Amérique cen-

8 Le Sénégal tel qu'on le connaît aujourd'hui sous ce nom et dans ses limites géographiques actuelles n'existait pas. Plusieurs interprétations ont été avancées pour l'origine du nom «Sénégal». L'abbé David Boilat, dans son ouvrage *Esquisses Sénégalaises* publié en 1850, avait popularisé l'idée que ce serait une déformation de *suñu gaal*, «notre pirogue» en wolof. Une autre hypothèse avance que le terme tire son origine de Zenaga, tribu berbère chassée du Maghreb et venue s'installer en Mauritanie puis au Sénégal. Saliou Kandji, *Sénégal n'est pas Sunugal, ou De l'étymologie du toponyme Sénégal*, Dakar, Presses universitaires de Dakar, 2006.

9 Plusieurs siècles avant leur transcription en alphabet latin, ces langues ont disposé d'un système d'écriture fondé sur l'alphabet arabe et connu sous le nom d'ajami (de l'arabe *'ajamiyyu* signifiant «non arabe»). Mamadou Cissé, «Écrits et écritures en Afrique de l'Ouest», *Revue électronique internationale de sciences du langage – Sudlangues*, n.° 6, Dakar, Université Cheikh Anta Diop, Juin 2006, pp. 63-88.

trale. Progressivement, répondant aux nécessités de survivance locale, une société créole se forma et la langue capverdienne – créole à base lexicale portugaise – prit forme entre le 15^e et le 17^e siècles (Quint, 2009)¹⁰.

Outre l'oeuvre pionnière des missionnaires dans la diffusion des langues européennes en Afrique, concomitante aux avancées coloniales des empires depuis le 15^e siècle, l'établissement des premières écoles «occidentales» d'une manière ou d'une autre liées au système colonial – donc au gouvernement métropolitain – coïncida au Cap-Vert et au Sénégal. En 1817, une première école primaire fut inaugurée à Praia (Santiago), mais semble n'avoir fonctionné que très irrégulièrement avec de longues périodes d'inactivités (Moniz, 2007; Brito-Semedo, 2006). Hasard de l'histoire, la même année, la première école française ouvrait à Saint-Louis avec à sa tête, Jean Dard, un instituteur qui eu l'occasion de mettre en oeuvre pour quelques années un système novateur d'apprentissage du français à partir de la langue wolof. En 1826, en avant-propos à sa *Grammaire wolofe*, ses convictions étaient établies:

Quoi que l'on en dise, il faut que les Noirs soient instruits dans leur langue maternelle; sans cela point d'établissements durables, point de civilisation. Et en effet, de quel utilité peuvent être des mots français ou anglais répétés par un jeune Africain, quand il ne peut comprendre ce que ces mots signifient dans son propre langage? (Dard, 1826: XXIV).

D'ailleurs, et selon les travaux de Denise Bouche sur l'enseignement en Afrique Occidentale Française (AOF), l'intention de Dard de faire du wolof une langue écrite et enseignée était en complète contradiction avec les intentions de ses protecteurs parisiens (Bouche, 1975). Plus tard, l'enseignement primaire au Sénégal fut délégué à une confrérie religieuse qui disposa d'un quasi-monopole de 1841 à 1903. Très pragmatique et déjà à l'oeuvre, le gouverneur Faidherbe créa dès 1856 l'*École des Otages* avec l'intention d'éduquer à la manière européenne des fils de chefs locaux pour servir d'intermédiaires par la suite avec les autorités coloniales:

Je crois – notait le gouverneur dans une lettre adressée au Ministre le 18 janvier 1856 – qu'il faudrait avoir de ces otages de tous les pays du fleuve. Ainsi à nos portes, dans le Cayor il n'y a pas, autour du Damel un seul individu pouvant servir d'intermédiaire entre lui et nous... Il faut leur apprendre notre langue pour la commodité de nos relations avec leur pays (cité dans Sow, 2004: 58)

Il convient de noter que l'instruction au Sénégal – et donc l'enseignement de la langue française –aussi précoce qu'elle fut, ne concerna jusqu'en 1903, avec l'unification du système scolaire en AOF sous le gouverneur général Roume, qu'une infime partie de la population, habitants des Quatre Communes (Saint-Louis, Gorée, Rufisque et Dakar), en grande partie chrétienne, largement métisse, et «assimilée». À partir de 1903, la diffusion de la langue française via l'enseignement public au Sénégal fut étroitement liée à l'évolution du système d'éducation de l'AOF: en théorie, un usage exclusif est réservé au français, en pratique, les instituteurs français instruits en langues locales avaient une certaine marge de manoeuvre dans l'application des textes.

¹⁰ Voir aussi les contributions de Ilídio do Amaral, Luís de Albuquerque et Ilídio Cabral Baleno dans l'*História Geral de Cabo Verde I* (1991).

L'éducation coloniale au Cap-Vert connut plus d'irrégularités. L'instruction publique fut régularisée par le décret royal du 14 août 1845 à partir duquel fut possible la création de nouvelles écoles primaires et secondaires. Une école primaire fut ouverte à Brava en 1848, puis transférée à Praia en 1856, suivant exactement le lieu de résidence du gouverneur. La première école secondaire fondée à Praia en 1860 ferma définitivement ses portes six ans plus tard par manque de professeurs et d'élèves. La première école secondaire à fonctionner régulièrement fut le *Seminário-Liceu* ouvert à São Nicolau en 1866; les élèves en sortaient généralement prêtres – important dans la formation d'une conscience religieuse chrétienne au Cap-Vert – mais le lycée forma également à la fonction publique. Suivant la proclamation de la République au Portugal en 1910 et la séparation de l'Église et de l'État, il devint le *Liceu Nacional de Cabo Verde* en 1917, et resta jusqu'à 1960 l'unique établissement d'enseignement secondaire de l'archipel, formant la majeure partie de l'élite de cette période (Batalha, 2004; Moniz, 2007). Le Cap-Vert fut, en quelque sorte, avantagé par rapport aux colonies portugaises continentales puisque jusqu'en 1875, l'archipel totalisait plus d'écoles primaires (45) que la Guinée (6), São-Tomé e Príncipe (2), l'Angola (25) et le Mozambique (8) réunis (Brito-Semedo, 2006: 122). Cependant, l'effort budgétaire a minima de l'État colonial combiné à des frais de scolarité élevés garantissaient de fait le caractère élitiste de l'éducation au Cap-Vert.

À l'établissement du système colonial européen et lorsque la question de la diffusion de la langue par le système éducatif se posa, les situations socio-linguistiques se différenciaient nettement: au Cap-Vert, le portugais faisait face à une seule langue nationale lui empruntant la plus grande partie de son vocabulaire, et que l'administration s'efforçait de dévaloriser; au Sénégal, le français dû s'imposer sur un territoire multilingue où aucune de ces langues n'avait de rapport génétique avec la langue métropolitaine, et où l'une d'entre-elles, le wolof, s'étendit dès la fin du 19^e siècle comme langue urbaine et commerciale à l'ensemble du territoire sous l'influence même de la politique de conquête territoriale française¹¹. Malgré ces différences, la politique de diffusion linguistique fut sensiblement identique, avec un même idéal de mission civilisatrice via un système éducatif qui ne toucha pratiquement qu'une élite minoritaire et urbaine jusqu'aux indépendances, bien que la démocratisation de l'enseignement fut plus nette au Sénégal après 1945.

D'une certaine manière, les finalités impériales de l'Estado Novo n'ont guère innové par rapport à l'idéologie «colonial-républicaine» française: intégrer les colonies à la mère-patrie en «civilisant» les populations africaines et les acceptant à terme comme citoyens portugais (Newitt, 1981: 185). Cependant et au-delà de cette utopie partagée, le régime salazariste trouva sa singularité coloniale dans une version simplifiée et nationaliste du lusotropicalisme développé par Gilberto Freyre dans les années 1930 pour le Nordeste brésilien. C'est en gardant ce contexte à l'esprit qu'il faut lire le rapport du gouverneur Carlos Alves Roçadas en 1950:

11 La diffusion du wolof fut concomitante à la construction par les Français de la ligne de chemin de fer Dakar-Niger pour assurer le transport des productions de l'intérieur vers les ports. Fiona Mc Laughlin, «The Ascent of Wolof as an Urban Vernacular and National Lingua Franca in Senegal» in Cécile B. Vigouroux, Salikoko S. Mufwene (dir.), *Globalization and Language Vitality: Perspectives from Africa*, Londres, Continuum Publishers, 2008, pp. 142-170.

O crioulo caboverdeano é, pois, obra do coração português e sem qualquer sinal evidente de inferioridade intelectual mas, antes pelo contrário, se mostra sempre predisposto a aceitar todas as manifestações intelectuais e artísticas, que se lhe deparem.

Em boa verdade o problema da expansão da língua e da civilização portuguesa, não é de pôr em Cabo Verde. É certo que o povo usa de um dialecto – o crioulo – mas, na generalidade, compreende o português e faz-se compreender. O dialecto referido, varia bastante de ilha para ilha mas, sente-se nele como pano de fundo, a língua portuguesa. Quanto à expansão da civilização portuguesa nada há a referir. Nesse particular o Caboverdiano não difere do metropolitano. A sua civilização é a nossa (Roçadas, 1950: 432; 443)

Quelques années plus tard, le sentiment de Gilberto Freyre lui-même est moins enthousiaste quant à la langue créole, «dialecte qui le répugne», mais avec toujours cette préoccupation quant au degré d'eupéanisation de la société capverdienne:

Dada a incaracterização cultural a que chegou o cabo-verdiano, o remédio para esta sua situação me parece que seria um revigoramento de influência europeia tal, na sua população, que animasse, nas gerações mais novas, atitudes ainda mais europeias que as actuais; um comportamento mais europeu (1953: 248).

Le statut de l'*Indigenato* ne fut pas appliqué au Cap-Vert – ce qui le différenciait du continent où la population «assimilée» ne représentait qu'un très faible pourcentage de la population. Pour autant, ses habitants n'ont jamais disposé d'une quelconque citoyenneté portugaise à l'image des *Originaires* des Quatre Communes au Sénégal. Mais comme pour les autorités françaises, il était avantageux pour le projet colonial portugais de mettre en avant l'une de ses colonies par rapport aux autres, et d'utiliser cette distinction plutôt que d'accepter une intégration réelle qui se serait alors propagée aux autres colonies. Un camouflage où la frontière entre acculturation et aliénation s'évaporait, se traduisant par un certain culte pour la langue portugaise, devenue comme l'écrivain Teobaldo Virginio le reconnu – «une cible à atteindre, la voie de la promotion» (Boston: Avril 1987 in Laban, 1992: 283).

Des langues coloniales aux «phonies» postcoloniales

La «glottophagie coloniale» décrite par le linguiste Louis-Jean Calvet (1974) fonctionna au Cap-Vert comme au Sénégal. Ceci non pas tant dans la suppression de la langue de l'«autre» mais dans son exclusion volontaire de la construction de la nation (la ou les langues nationales ont été prioritairement exclues des sphères du pouvoir colonial), et donc dans la reconnaissance de son épaisseur, de son existence historique. Dans ce processus d'exclusion – qui allait à l'opposé du principe d'assimilation favorisé par Lisbonne et Paris, mais l'assimilation d'une élite revient à l'exclusion de la masse – l'école occidentale a joué un rôle fondamental dans la non reconnaissance voire le bannissement des langues maternelles à l'école, ceci conduisant à un processus d'acculturation par l'usage d'une langue et l'appropriation de codes étrangers définis comme seuls valables.

Le bilinguisme colonial – écrivait Albert Memmi en 1957 – n'est ni une diglossie où coexistent un idiome populaire et une langue de puriste, appartenant tous deux au même univers affectif, ni une simple richesse polyglotte, qui bénéficie d'un clavier supplémentaire mais relativement neutre; c'est un drame linguistique (Memmi, 1957).

À ce constat amer dressé par l'écrivain à partir de son vécu de la situation tunisienne, il serait pourtant injustifié de le comprendre dans sa totalité concernant le Sénégal ou le Cap-Vert. Car, paradoxalement, cette double incorporation linguistique – qui trahissait une finalité de double exclusion, de la langue maternelle jugée inapte à la modernité et sans profondeur historique, et de la langue coloniale qui devait être enseignée prioritairement à des fins de fluidité administrative plus qu'à l'accès à la culture métropolitaine – participa à façonner un univers hybride qui allait être les prémisses de «phonies» postcoloniales singulières au Cap-Vert comme au Sénégal.

L'identité proprement nationale du Cap-Vert contemporain – la *caboverdianidade* – est tout autant créolophone que lusophone. Le pays a forgé cette cohésion nationale fortement ancrée dans le monde lusophone tout au long de son histoire. La valorisation de la langue créole dans les poésies de Eugénio Tavares (1867-1930), la vivacité de l'émancipation littéraire, sociale et culturelle du mouvement *Claridade* (1936-1966), ou encore les efforts de standardisation de l'écriture du créole capverdien depuis la fin des années 1980, ont participé à époques et contextes forts différents, à deux phénomènes: inscrire le pays dans l'espace lusophone et enrichir la lusophonie de la spécificité capverdienne. Si bien qu'aujourd'hui, malgré une situation linguistique encore marquée par la diglossie¹², le Cap-Vert tend vers une situation de bilinguisme de plus en plus équilibrée.

Le Sénégal, malgré une situation linguistique plus diversifiée – le français, langue officielle, cohabite avec une vingtaine de langues dont six reconnues comme langues nationales –, s'est également construit et a affirmé une identité spécifique à l'échelle de l'Afrique et du monde francophone. Le dynamisme contemporain du Sénégal à l'échelle de la francophonie – ses deux premiers présidents ont été directement impliqués, Léopold Sédar Senghor comme promoteur et l'un des «pères fondateurs» de l'institution, Abdou Diouf comme Secrétaire général de l'Organisation Internationale de la francophonie (2002-2014) – ne saurait être totalement délié d'une relation singulière entre la colonie et sa métropole jusqu'à l'indépendance: la ville de Saint-Louis accueillait la première école française d'Afrique noire dès 1817; les habitants des «Quatre Communes» (Saint-Louis et Gorée en 1872, Rufisque en 1880, et Dakar en 1887) disposaient de droits étendus – citoyenneté française, représentation politique au Parlement – bien que limités – s'appliquant à un faible pourcentage de la population globale du pays, l'accès était encore restreint par des distinctions juridiques comprenant des barrières sociales et légales (Diouf, 2000; Coquery-Vidrovitch, 2001); En 1902, Dakar devenait la capitale de l'AOF, facilitant les circulations d'idées et de personnes non seulement avec la France mais avec l'ensemble des pays francophones d'Afrique. Par ailleurs, le succès du concept de négritude dans l'entre-deux-

12. Langue nationale, le créole n'est pas utilisé de façon systématique dans l'enseignement ni largement dans la production littéraire, rôle encore dévolu à la langue officielle, le portugais, qui s'impose dans toutes les situations formelles de communication. Voir Veiga (2000).

-guerres, qui prit sous la plume de Senghor l'idée d' «assimiler, non être assimilé», ou l'engouement international que suscitait les idées de la revue *Présence Africaine*, fondée en 1947 par Alioune Diop, participaient à un décloisonnement des frontières impériales et invitaient à repenser radicalement les relations entre la France et ses colonies.

L'État colonial utilisa l'outil linguistique comme dialectique d'inclusion de la colonie à la métropole sans pour autant accepter une complète nationalité – française ou portugaise – aux populations auxquelles étaient enseignées ces langues. Pour le Cap-Vert et le Sénégal, cela contribua plutôt à créer et accumuler des distinctions sociales à plusieurs échelles: nationale d'abord, entre une élite lettrée, étroitement incorporée au système colonial et le reste de la population tenue à l'écart par un accès restreint à l'éducation ou par l'accès à une instruction sommaire; continentale ensuite, entre ces deux territoires et les autres colonies africaines où la diffusion linguistique fut plus tardive; «impériale» enfin, puisque jusqu'à la fin, colonies et métropoles sont restés sur un pied d'inégalité quant à la diffusion de la langue de la «nation» impériale. En s'appropriant les langues européennes aux indépendances, les nouveaux États ont poussé au rééquilibre des termes de l'échange linguistique au sein de la lusophonie et de la francophonie. Cependant et malgré les efforts de standardisation, de valorisation et de diffusion des langues africaines exclues sous l'administration coloniale, le rapport interne entre langue officielle et langue(s) nationale(s) garde le poids, au Cap-Vert et au Sénégal, de l'héritage impérial du tout-portugais ou du tout-français.

Références bibliographiques

- Albuquerque, Luís de, Madeira Santos, Maria Emília, orgs (1991), *História Geral de Cabo Verde, I*, Lisbonne: Instituto de Investigação Científica e Tropical, Praia: Instituto Nacional de Cultura.
- Alexandre, Valentim (1995), *A África no imaginário político Português (séculos XIX-XX), Pénélope*, n.º 15: O Imaginário do Império, Lisbonne: Cosmos Editora, pp. 39-52.
- Bancel, Nicolas, Blanchard, Pascal, Vergès, Françoise, orgs (2003), *La République coloniale. Essai sur une utopie*, Paris: Albin Michel.
- Barry, Boubacar (1988), *La Sénégamie du XVe au XIXe siècle. Traite négrière, Islam et conquête coloniale*, Paris: L'Harmattan.
- Batalha, Luís, *A Elite Portuguesa-Cabo-verdiana: ascensão e queda de um grupo colonial intermediário*, in, Carvalho, Clara, de Pina Cabral, João, orgs, *A Persistência da História: Passado e Contemporaneidade em África*, Lisbonne: Imprensa de Ciências Sociais, pp. 191-221.
- Betts, Raymond F. (1961), *Assimilation and Association in French Colonial Theory 1890-1914*, NY & London: Columbia University Press.
- _____ (1987), La domination européenne: méthodes et institutions, in, Boahen, A. Adu, orgs, *Histoire Générale de l'Afrique. VII: L'Afrique sous domination coloniale, 1880-1935*, Paris: Unesco/NEA.

- Boilat, David (1853), *Esquisses Sénégalaises. Physionomie du Pays. Peuplades. Commerce. Religions. Passé et Avenir. Récits et Légendes*, Paris: P. Bertrand.
- Bouche, Denise (1975), *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique Occidentale de 1817 à 1920. Mission civilisatrice ou formation d'une élite?*, Thèse présentée devant l'Université de Paris I le 8 juin 1974, 2 vol., Lille: Atelier Reproduction des thèses, Paris: Diffusion H. Champion.
- Brito-Semedo, Manuel (2006), *A construção da Identidade Nacional. Análise da Imprensa entre 1877 e 1975*, Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.
- Camara, Abdoulaye, de Benoist, Joseph Roger (2003), *Histoire de Gorée*, Paris: Maison-neuve & Larose.
- Calvet, Louis-Jean (1974), *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*, Paris: Payot.
- Carreira António (2000 [1971]), *Cabo Verde: formação e extinção de uma sociedade escravocrata (1460-1878)*, 3.^a edição, Praia, Instituto de promoção cultural.
- Cissé, Mamadou (Juin 2006), *Écrits et écritures en Afrique de l'Ouest*, *Revue électronique internationale de sciences du langage – Sudlangues*, n.º 6, Dakar, Université Cheikh Anta Diop, pp. 63-88.
- Conklin, Alice L. (1997), *A Mission to Civilize. The Republican Idea of Empire in France and West Africa, 1895-1930*, Stanford (Californie): Stanford University Press.
- Coquery-Vidrovitch, Catherine (2001), *Nationalité et citoyenneté en Afrique occidentale française: Originaires et citoyens dans le Sénégal colonial*, *The Journal of African History*, vol. 42, n.º 2, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 285-305.
- Cortier, Claude (décembre 1999), *Il y a un siècle... l'enseignement pratique à l'Alliance Française*, *Mots*, n.º 61, pp. 127-136.
- Corvo, João de Andrade (1883-1887), *Estudos sobre as províncias ultramarinas*, IV vol., Lisbonne: Academia Real das Sciencias.
- Dard, Jean (1826), *Grammaire wolofe ou méthode pour étudier la langue des Noirs qui habitent les royaumes de Bourba-Yolof, de Walo, de Damel, de Bour-Sine, de Saloume, de Baole, en Sénégambie*, imprimé par autorisation du roi par l'imprimerie royale.
- Diouf, Mamadou (2000), *Assimilation coloniale et identités religieuses de la civilité des Originaires des Quatre Communes (Sénégal)*, *Revue Canadienne des Études Africaines*, vol. 34, n.º 3, Canadian Association of African Studies, pp. 565-587.
- Exposition Universelle (1889), *Congrès international colonial tenu à Paris du 30 juillet au 3 août 1889. Procès-verbaux*, Paris: Imprimerie Nationale.
- Freyre Gilberto (1953), *Aventura e rotina: sugestões de uma viagem a procura das constantes portuguesas de caráter e ação*, Lisbonne: Edição Livros do Brasil.
- Godinho, Vitorinio Magalhães (1969), *L'économie de l'empire portugais aux XVe et XVIe siècles*, Paris: S.E.V.P.E.N.
- Grégoire, Henri (1794), *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir le patois, et d'universaliser l'usage de la langue française*, Séance du 16 prairial, l'an deuxième

de la République une et indivisible, Suivi du décret de la Convention nationale, Imprimés par ordre de la Convention nationale.

- Kandji, Saliou (2006), *Sénégal n'est pas Sunugal, ou De l'étymologie du toponyme Sénégal*, Dakar: Presses universitaires de Dakar.
- Laban, Michel (1992), *Cabo Verde: Encontro com escritores – vol. 1*, Porto: Fundação Eng. António de Almeida.
- Leroy-Beaulieu, Paul (1882 [1874]), *De la colonisation chez les peuples modernes*, 2ème ed., Paris: Guillaumin et C., Libraires.
- Lourenço, Eduardo (1976), *Situação Africana e Consciência Nacional*, Amadora: Génese.
- _____ (1999), *A Nau de Ícaro seguido de Imagem e Miragem da Lusofonia*, Lisbonne: Gradiva.
- Mazrui, Ali A. & Alamin (1998), *The Power of Babel: Language & Governance in the African Experience*, Oxford: James Currey; Nairobi: E.A.E.P.; Kampala: Fountain Publishers; Cape Town: David Philip Publishers; Chicago: University of Chicago Press.
- Mc Laughlin, Fiona (2008), *The Ascent of Wolof as an Urban Vernacular and National Lingua Franca in Senegal*, in, Vigouroux, Cecile B., Mufwene, Salikoko, orgs, *Globalization and Language Vitality: Perspectives from Africa*, Londres: Continuum Publishers, pp. 142-170.
- Memmi, Albert (mai 1957), *Portrait du Colonisé, Esprit*, n.º 5, Paris: Seuil.
- Moniz, Elias Alfama (2007), *Percalços do ensino colonial em Cabo Verde: século XVI aos anos 40 do século XX*, *Revista e-Curriculum*, vol. 3 – n.º 1, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica.
- Newitt, Malyn (1981), *Portugal in Africa: The Last Hundred Years*, Londres: Longman.
- Parker, Gabrielle (2010), *L'utopie francophone. Grands desseins revus et corrigés*, in, Mbembe, Achille, orgs, *Ruptures postcoloniales*, Paris: La Découverte, pp. 233-248.
- Quint Nicolas (décembre 2009), *O cabo-verdiano: uma língua mundial*, *Revista de Estudos Cabo-Verdianos*, n.º 3, Praia: Edições UniCv, pp. 129-144.
- Reclus, Onésime (1886 [1880]), *France, Algérie et Colonies*, Paris: Librairie Hachette et Cie.
- Roçadas, Carlos (1950), *Relatórios da Inspeção Superior da Administração Ultramarina. Carlos Alves Roçadas (Governador da Provincia de Cabo Verde) – Relatório do Ano 1950*, vol. II, Lisbonne: Arquivo Histórico Ultramarino.
- Sackur, Karen Amanda (1999), *The development of creole society and culture in Saint Louis and Goree, 1719-1817*, These submitted for the degree of Doctor of Philosophy, School of Oriental and African Studies, University of London.
- Sow, Abdoul (2004), *L'enseignement de l'Histoire au Sénégal des premières écoles (1817) à la réforme de 1998*, Thèse de Doctorat ès Lettres et Sciences Humaines, sous la

direction de M. Mbaye Guèye, Faculté Lettres et Sciences Humaines – Département Histoire, année académique 2003-2004.

Tavares, Eugénio (1924), *Língua de pretos, O Manduco: órgão defensor dos interesses da Colónia*, Ano 1, n.º 11.

Van Den Avenne, Cécile, orgs (juillet 2012), *Linguistiques et colonialismes, Glottopol: revue de socio-linguistique en ligne*, n.º 20. <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol> (consulté le 1/07/2013).

Veiga, Manuel (2000), *Le créole du Cap-Vert: étude grammaticale descriptive et contrastive*, Paris: Karthala.

Percepções sociais sobre o poder do voto. O exemplo da cidade de Quelimane, 1998-2011*1

Ricardo Raboco*

p. 189-203

“O Preço a pagar pela tua não participação na política é seres governado por quem é inferior”.

Platão, (c. 428-347 aC)

Nos dias de hoje, é muito frequente ouvir-se que todos políticos são iguais ou conforme o ditado “farinha do mesmo saco” e que o voto não muda nada ou seja, não tem qualquer valor, e, neste contexto, votar e não votar dá tudo na mesma. Ademais, é muito frequente ouvir-se que “eu não sou político” e “não tenho nada a ver com a política” e ainda “a política é para os políticos”. Os cidadãos tendem a distanciar-se da vida política do país.

Esta forma de perceber as coisas, à partida mostra dois casos paradigmáticos das democracias africanas actuais no geral, e, da moçambicana em particular nomeadamente o significado do voto e a importância da política na vida das pessoas. Desta feita, encetando-se uma análise profunda em torno destes dois paradigmas pode-se encontrar as raízes do fenómeno das abstenções eleitorais e dos votos em branco nas democracias do séc. XXI.

Estudos sobre o significado do voto e da política na vida das pessoas têm procurado obter respostas sobre alguns dos principais dilemas sobre esta temática: porque é que as pessoas não vão votar? Qual é a importância do voto? Por que razão tem votado? Quando vai votar qual é o critério que usa para escolher o candidato (manifesto eleitoral, partido, candidato)? Qual deveria ser o perfil dos candidatos a membros da Assembleia Municipal e a Presidência do Município? Quais os critérios que toma em consideração para avaliar se este ou aquele candidato é certo para a presidência do Município? Quantos membros da Assembleia Municipal conhecem?

A literatura sobre estes dilemas tem sido extensa, pese embora, as conclusões obtidas parecem não responder cabalmente e, de forma objectiva, a todas as questões de investigação sobre o significado do voto e da política na vida das pessoas. Tal cenário resulta do facto de uma das características subjacentes ao estudo do significado do

* O autor escreve de acordo com a antiga ortografia.

** Licenciado em Ensino de História e Mestrado em Ciências Políticas e Estudos Africanos. Docente na Universidade Pedagógica – Delegação de Quelimane.

1 Agradecimento aos jovens e estudantes universitários do curso de História da Universidade Pedagógica – Delegação de Quelimane que ajudaram na recolha dos dados nos diversos bairros do Município de Quelimane.

voto na vida pessoal e comunitária ser a inexistência de conclusões simples ou poções mágicas para explicar um fenómeno tão complexo e dinâmico como este.

Neste contexto, o presente artigo procura perceber a problemática da participação política em Moçambique com especial enfoque no significado do voto para as comunidades. Entende-se que o significado do voto, ou seja, o voto não se traduz apenas num mero exercício de cidadania, mas sim, um instrumento que possibilita a escolha dos representantes e dos governantes que fazem e executam as leis que interferem directamente na vida da comunidade. Logo, o voto é um mecanismo de mudança pois, i) o votar e não votar pode significar uma melhoria ou uma queda na qualidade de vida dos cidadãos e, ii) o resultado que se espera do voto – a governação – pode condicionar o acto de votar e de não votar.

Neste sentido, encara-se o voto como o fio condutor das democracias contemporâneas. É o único meio legal e legítimo para levar a cabo uma (re)evolução sociopolítica e económica que pode retirar um país, uma região e ou uma cidade de um Estado de governo – Estado Weberiano² – para um Estado de governação³ – Estado pós-moderno. Desta feita, se é verdade que o voto é o motor da mudança e da transformação social e, o meio que possibilita o exercício legal e legítimo do poder nas democracias contemporâneas não é menos verdade que pouco se sabe sobre a importância e, acima de tudo, o real significado do voto na vida das pessoas. E, como resultado, muita gente não se interessa com este processo. Ademais, não é menos verdade que a partidocracia, a descrença nas instituições públicas e o *modus operandi* deficiente dos órgãos de gestão eleitoral particularmente o Secretariado Técnico de Administração – Eleitoral doravante STAE – condicionam a ida das pessoas às urnas demonstrando um alto nível de maturidade política dos cidadãos, mas, não a noção da importância do voto, pois, a abstenção não traz mudanças se não a estatização ou a depreciação cada vez mais acentuada da qualidade de vida. Nesta perspectiva de análise, a realização de campanhas – sem se olhar nos aspectos político-partidários mas sim, por um simples acto de cidadania – contínuas e sistemáticas de sensibilização e educação comunitária sobre o significado do voto em suas vidas pode melhorar os níveis de participação política em Moçambique e quiçá reduzir sistematicamente o fenómeno abstencionista.

O presente artigo pretende retratar o estudo desencadeado no âmbito do projecto de pesquisa sobre as “Percepções Societais sobre o Poder do Voto” no Município de Quelimane no período compreendido entre 1998 e 2011. A iniciativa resulta de uma simples vontade de exercício da cidadania e do activismo social como cidadãos residentes na urbe. A escolha desta temática deveu-se essencialmente a três razões fundamentais: a primeira razão resulta do facto de quase sistematicamente as eleições moçambicanas serem caracterizadas por abstenções massivas (1999, 2004 e 2009, nas eleições gerais e 1998, 2003, 2008 e 2011⁴, nas eleições autárquicas). Por exemplo, depois de uma participação considerada positiva nas eleições de 1994 com cerca de 87 % dos eleitores a dirigirem-se às urnas, a abstenção dominou todas as eleições seguintes. Em 1999 o nível de abstenção foi de 31 %, em 2004 a abstenção aumentou para 64 % e em 2009 atingiu 55 % (STAE, 2006, 2010).

2 Não inclusivo.

3 Inclusivo. Um Estado onde todos participam na construção do seu futuro e sobretudo na definição de políticas públicas de desenvolvimento.

4 Eleições intercalares resultantes da renúncia dos Edis de Quelimane, Cuamba e Pemba.

Os elevados índices de abstenção são, também, visíveis e preocupantes nas eleições municipais. Nas primeiras eleições autárquicas realizadas em 1998⁵ em 33 cidades, o nível de abstenção foi de cerca de 85 %, sendo que nas eleições seguintes (2003) a taxa de abstenção situou-se em 75,84 %. As últimas eleições, realizadas no ano de 2008 em 43 cidades e vilas, o nível de abstenção foi de 55 %. No caso específico da Cidade de Quelimane – Zambézia nas eleições de 2008 foram inscritos 110.013 potenciais eleitores e, destes foram às urnas 47 319 e, nas intercalares de 2011 foram inscritos 134.942 e foram votar apenas 37 508 (SATE, 2012). Significa isto que, em 2008, em Quelimane os níveis de abstenção rondaram os 57 % e, em 2011, atingiu 72 %. Estes dados – apesar de não se ter o número real dos mortos, dos que mudaram da cidade e dos que vieram para a cidade – revelam o quanto os eleitores e as urnas estão de “costas voltadas” e, nesta perspectiva corroborando a apreciação de Luís de Brito (2007, p. 6) “o facto de mais de metade dos eleitores não participar nos últimos escrutínios pode significar que os cidadãos não sentem que o seu voto possa ter qualquer utilidade” e, portanto, são “um sinal de disfuncionamento do sistema político” (Ibid., p. 6).

A segunda razão assenta na “inércia” dos órgãos de gestão eleitoral e do governo que mesmo sabendo do crescimento “vertiginoso” do desinteresse pelo voto, pouco ou nada tem feito para reverter o actual cenário. Sobre esta aparente inércia, levanta-se uma questão simples mas complexa de se analisar: a quem interessa as abstenções eleitorais? A terceira e última razão repousa nos contornos das eleições intercalares ocorridas em Quelimane, em 2011, resultante da renúncia do Edil Pio Augusto Matos⁶. Nestas eleições, à semelhança das outras que ocorreram no mesmo período de acordo com o Boletim sobre o Processo Político em Moçambique n.º 51-17 de Setembro de 2012: “Os partidos políticos, os média e a sociedade civil, estiveram mais bem preparados e mais ousados nas 4 eleições intercalares de 7 de Dezembro de 2011 e 18 de Abril de 2012. Todos eles consideraram estas eleições como o exercício de treino para as eleições municipais do próximo ano e as eleições nacionais de 2014” e mais adiante escreve-se ainda que “A polícia e os partidos esticaram a corda até onde puderam e como resultado fizeram levantar muitas perguntas sobre o que é permitido. Os meios de comunicação social tiveram não só uma presença aumentada e sobretudo muito mais eficaz, mas também isso colocou um desafio: terão eles a capacidade de replicar esta presença nas eleições de muito maior dimensão?”

Uma breve leitura destes dois cenários – apesar da promiscuidade entre o que é permitido na legislação eleitoral e o que não é permitido, como por exemplo, a presença massiva dos agentes da lei e ordem nas assembleias de voto envolvendo-se em situações em que não lhes é permitido pela lei eleitoral moçambicana – faz notar o aumento do

5 É pertinente esclarecer que neste ano, em função das contradições entre os dois maiores partidos em Moçambique – a Frelimo e a Renamo – em matérias de legislação eleitoral no concernente à criação de uma Comissão Nacional de Eleições (CNE) e a sistematização/actualização do recenseamento eleitoral, mas também à definição do regime de tutela administrativa e financeira do Estado, ao sistema de finanças locais e do património das autarquias locais. Este debate foi caracterizado por uma intensa confrontação no parlamento moçambicano culminando com a ameaça, que se viria a concretizar, da Renamo de não participar nas primeiras eleições municipais de 1998. Tal facto poderá ter contribuído na desmobilização dos eleitores não só da Renamo como também, de outros cidadãos devido às incertezas que se colocavam ao processo.

6 Renunciou por motivos de saúde. Refira-se que esta alegação foi muito contestada no seio dos munícipes que apontavam mais para razões políticas, ou seja, pressão do partido Frelimo que suportou a sua candidatura uma vez que faltava um ano e meio para cumprir o seu mandato. E, este terá sido um dos factores da abstenção pois, reinava o entendimento de que seria os munícipes, ou seja, aqueles que o votaram a pedir a sua renúncia e não o partido.

nível de participação⁷ e do interesse pelo voto graças ao trabalho dos média privados e de grupos de cidadãos que consciencializaram as comunidades sobre o significado do voto. Isto, por sua vez, demonstra que é possível mudar o cenário mas, para tal, é preciso manter e encetar um trabalho muito sério de consciencialização dos cidadãos sobre o significado do seu voto na sua vida.

As razões acima expostas justificam a pertinência do estudo e, espera-se que o mesmo possa ser mais um instrumento de activismo social no sentido de chamar à consciência dos cidadãos sobre o significado do voto e, acima de tudo, melhorar a qualidade do debate político local e nacional neste período eleitoral. Espera-se que o mesmo incentive outros estudos que sejam similares a este e que possam efectivamente captar dentro de cada realidade específica a percepção das comunidades sobre a importância do voto o que, por sua vez, poderá ajudar e encontrar as raízes da fraca participação eleitoral de modo a propor alternativas de ultrapassá-los.

Objectivos da pesquisa

O objectivo primário da presente pesquisa resultou da necessidade de fazer um inquérito de opinião com o intuito de captar as percepções dos cidadãos sobre o significado do seu voto com vista não só a melhorar a qualidade do debate político local e nacional nas eleições que se avizinham mas também a dar um contributo indispensável sobre as raízes do fenómeno abstencionista que vem crescendo de eleições em eleições. Ainda, procura-se a partir deste estudo, produzir ilações e ao mesmo tempo propor alternativas que possam efectivamente ajudar a reverter esta tendência. Assim, nortearam a realização da presente pesquisa os seguintes objectivos:

- Captar a percepção dos cidadãos sobre a importância do voto;
- Consciencializar os cidadãos sobre o significado do voto e da política nas suas vidas;
- Discutir o papel dos órgãos de gestão eleitoral, partidos políticos e sociedade civil na consciencialização e na educação cívica das comunidades e dos potenciais eleitores sobre a importância do voto;
- Debater a necessidade da inclusão desta temática nos currículos de ensino de História em Moçambique.

Metodologia

A metodologia usada é eminentemente qualitativa, pese embora, em algum momento, o facto de ter-se recorrido a dados quantitativos. Refira-se que, o recurso a dados quantitativos neste artigo não foi com o intuito de compreender as quantidades em si mas sim, o significado desta quantidade. Por exemplo, dos 100 inqueridos 80 recensaram-se e 20 não o fizeram e, neste contexto, a ideia não é trazer os números mas, o significado desses números, ou seja, por que é que as pessoas foram recensar-se e por que não foram recensar-se.

⁷ Apesar de a Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO) não ter participado e mobilizado os seus militantes a não participar.

O método qualitativo foi combinado com as técnicas de consulta bibliográfica e de trabalho de campo. A consulta bibliográfica consistiu na leitura de estudos já realizados, apesar de alguns não irem concretamente sobre o fenómeno da abstenção eleitoral como é no caso de Brazão Mazula (dir) (2006) “*Voto e Urna de Costas Voltadas: Abstenção Eleitoral 2004*”, sobre as implicações do sistema eleitoral no processo de voto como o caso de Luís de Brito (2007) “*A Democracia à Prova das Urnas: Elementos para um programa de Pesquisa sobre as Abstenções Eleitorais em Moçambique*” e (2008) “*Uma nota sobre voto, abstenção e fraude em Moçambique*”, José Jaime Macuane (2009) “*Reforma, Contestação Eleitoral e Consolidação da Democracia em Moçambique*” e sobre a violência antes e pós-eleitorais e suas implicações na abstenção no caso de Paul Collier (2009) “*Wars, Guns & Votes: Democracy in Dangerous Places*”.

O trabalho de campo consistiu na recolha de depoimentos através de uma entrevista semi-estruturada que foi concebida a partir dos principais tópicos e objectivos da pesquisa. A recolha dos depoimentos foi realizada nos meses de Julho e Agosto em quatro (4) Postos Urbanos da Cidade de Quelimane. Sendo que para cada Posto Urbano foram recolhidos depoimentos de 25 cidadãos. A escolha dos cidadãos foi de forma aleatória e, procurou-se privilegiar os “sem poder” ou seja, os cidadãos sem um nível de escolaridade significativa. Neste processo, procurou-se um equilíbrio não só de género mas também, de representação, isto é, recolheu-se depoimentos de Jovens, Adultos e Velhos num equilíbrio homem/mulher tendo conta os espaços urbano e suburbano.

Desta feita, dos 100 cidadãos inquiridos:

- 50 são jovens dos quais 25 Homens e 25 Mulheres cuja idade varia de 18 a 35 anos;
- 25 são adultos dos quais 12 Homens e 13 Mulheres com idades compreendidas entre 36 a 50 anos;
- e, finalmente 25 são velhos sendo 13 Homens e 12 Mulheres a partir dos 50 anos.

Foi entrevistado este grupo de cidadãos pelo facto de serem eles os potenciais eleitores e eleitos e, por ser sobre eles que recaí todas as acções dos eleitos.

Dada a natureza do tema, os entrevistados pediram o anonimato. Em função deste pedido e, para salvaguardar a imagem e reputação dos entrevistados optou-se pela enumeração e codificação das entrevistas. Por exemplo, usou-se C1, C2, C3...C100 para significar cidadão um, dois, três até ao cidadão 100. Tratando-se de uma pesquisa qualitativa que se assenta na compreensão da natureza de um fenómeno social (Richardson, 2008, p. 79) – a percepção societal sobre o poder do voto – e pelo facto de “a fonte directa de dados ser o ambiente natural” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 47) – os Postos Urbanos da Cidade de Quelimane – e também, pelo facto de “os dados recolhidos serem em forma de palavras ou imagens e não de números e os resultados escritos da investigação conterem citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação” (Ibid., p. 48), os depoimentos foram transcritos respeitando-se as falas dos sujeitos da pesquisa.

Para desenvolver o argumento central do artigo, duas teorias serviram de base: a teoria sociológica e a teoria racionalista.

A primeira teoria explica a diminuição da importância atribuída ao voto através da posição que os indivíduos ocupam na sociedade, dos sistemas de valores associados e da acção socializadora e mobilizadora das organizações sociais e políticas respec-

tivas. Deste modo, conforme Françoise Subileau (1989), o abstencionismo seria um fenómeno resultado de uma fraca integração na sociedade política ligada a uma fraca inserção social.

A segunda teoria tem, segundo James Buchanan e Gordon Tulloch citados por Rosário (2009), como fundamento, os cálculos estratégicos dos actores e como objecto principal a exploração da racionalidade económica e mais precisamente a relação funcional entre as orientações do voto e a conjuntura económica. Nesta teoria, o actor é racional e calcula o custo e a probabilidade que o seu voto tem de afectar o resultado entre as alternativas existentes. Porém, ela supõe que os indivíduos são racionais e têm capacidade emocional e tempo necessário para escolher o melhor percurso de acção, pouco importa a complexidade da escolha. Aliás, de acordo com Borba (2008), os pressupostos da teoria da escolha racional à decisão eleitoral encontra aplicação pioneira na obra de Anthony Downs. Apoiando-se nesse autor, refere que a decisão entre ir votar e se abster é medida por um cálculo feito pelo eleitor. No caso, se os benefícios esperados pelo voto forem maiores que seus custos ele vota, caso contrário, se abstém.

A Política, o Voto e a Democracia: rediscutindo a abstenção eleitoral em Moçambique

Robert Dahl em sua obra *“Modern Political Analysis”* questionava-se sobre o que não é Política? Entendia o autor nesta época que esta seria – quiçá, continua sendo – uma pergunta muito difícil de responder. Todavia, lembrava Robert Dahl que “quer uma pessoa queira quer não, virtualmente ninguém está completamente fora do alcance de um tipo qualquer de sistema político” (Dahl apud Rogério, 2002, p. 16). Assim, sendo a política tendencialmente omnipresente, é problemático explicar quais os resíduos “não políticos” da vida humana. Dahl continua explicando que “um cidadão encontra política no governo de um país, de uma cidade, de uma escola, de uma igreja, firma de negócios ou sindicato, clube, partido político, associação cívica e uma multitude de outras organizações” (Ibid., p. 16). A política é facto inescapável da existência humana. Todos estão envolvidos, de uma maneira ou de outra, num dado momento, num determinado género de sistema político” (Ibid.).

Sem querer, no entanto, esgotar e confrontar o pensamento de Robert Dahl fica a lição que como humanos somos guiados e fazemos parte da política, por isso, não existe o “apolítico”. Aliás, o simples facto de um cidadão afirmar “não sou político” já é uma opção política. Outrossim, o clássico da Filosofia como Aristóteles já afirmava que o “homem é um *Zoom Politikon*”, ou seja, o homem é por excelência, “um animal político”. Com base neste diapasão, a política é entendida como sendo “ciência de governação dos Estados” (Cunha, 2007) “uma actividade humana de tipo competitivo, que tem por objecto a conquista e o exercício do poder” (Amaral, 2009) ou ainda “a forma de acção social traduzida num conflito graduado entre actores humanos, individuais ou grupais, para a determinação, mais ou menos sujeita a meios de coacção, indução, persuasão, treino, pressão difusa ou outros, de padrões de comportamento colectivos, dentro de um quadro normal de reconhecimento recíproco dos actores, que podem, por vezes, adquirir situações externas de dano ou supressão de um ou mais agentes conflituantes” (Rogério, 2009).

Com base nesta caminhada conceptual pode-se especular três significados actuais da política: comando, organização e representação. Tomando em consideração este último sentido da política, torna-se necessário falar da possibilidade de escolher e ser escolhido para comandar ou representar os comandados – Voto e Democracia.

Neste contexto, “se o voto é um dos fundamentos primeiros da legitimidade política dos governantes nos Estados modernos, a abstenção eleitoral não pode deixar de ser vista como uma ameaça a esta legitimidade” (Brito, 2007, p. 2). “A abstenção manifesta um desengajamento dos cidadãos em relação ao sistema político e aparece como um sintoma de crise do processo democrático na razão proporcional da sua importância” e, ela diz ainda o autor em referência “pode ser considerada “um aviso à classe política”, expressão de “uma crítica ao sistema partidário” e manifestação do “desencontro entre a esfera eleitoral e as expectativas dos eleitores” (Ibid., p. 2).

Decerto a avaliar pelos níveis de abstenção eleitoral em Moçambique que não só colocam em causa a legitimidade dos representantes diante dos representados, mas também fica a sensação de que se caminha para uma “democracia sem eleitores”. Aliás, o estudo dirigido por Brazão Mazula cujo título é “*Voto e Urna de Costas Voltadas: Abstenção Eleitoral em 2004*” alista uma série de factores que fazem com que haja este desinteresse crescente pelas urnas. Dos factores indicados, destacam-se: i) Questões organizacionais; ii) expectativas frustradas da população; iii) descrédito em relação aos órgãos eleitorais; iv) fraca campanha de educação cívica; v) percepção de que as eleições não mudam nada na vida do cidadão; vi) falta de interesse do eleitorado vii) incapacidade dos Partidos da Oposição em ser alternativa à Frelimo.

Por sua vez, Luís de Brito (2008), em “*Uma nota sobre voto, abstenção e fraude em Moçambique*”, parte do questionamento “haverá uma relação entre a abstenção registada e os prováveis sinais de fraude frequentemente apontados?” Na perspectiva do autor muito provavelmente esse terá sido um factor desmobilizador para alguns eleitores, mas, na ausência de estudos sobre o voto a nível individual, não é possível verificar o seu peso. Uma outra hipótese avançada pelo autor em referência é uma relação indirecta: a abstenção massiva do eleitorado da Renamo poderá dever-se ao facto de, depois de duas eleições consecutivas perdidas, parecer não haver motivos para exercer um direito de voto que não produz efeito. No que diz respeito ao eleitorado da Frelimo, pode-se colocar como hipótese que haja uma certa frustração em relação às promessas e expectativas criadas nas eleições anteriores e que não se verificaram. Em termos gerais, o facto de mais de metade do eleitorado ter preferido não participar no escrutínio de 2004 parece significar que, independentemente dos factores mais imediatos que terão contribuído para a abstenção, um grande número de cidadãos não sente que o seu voto tenha utilidade, ou valha a pena (Cf. Brito, 2008, p. 10).

A par da frustração dos eleitores, membros e simpatizantes dos dois maiores partidos – Frelimo e Renamo – Luís de Brito não descarta a hipótese de a deficiência do sistema de representação decorrente da forma como são eleitos os representantes por meio de listas plurinominais e fechadas que conduzem a uma “forte” disciplina partidária ser um indicador da abstenção. Esta percepção está patente no artigo de Brito (2008, p. 11) ao argumentar que “visivelmente, passada a euforia da paz reencontrada, o discurso e a acção política não respondem aos problemas sentidos como mais importantes pelos cidadãos” e ao explicar que “pelo contrário, a natureza do sistema de representação que não favorece o contacto dos eleitos e responsáveis políticos com o eleitorado e

desloca o centro de gravidade da actividade política para os aparelhos partidários, favorecendo a predominância de uma política do ventre em circuito restrito, o que não pode deixar de provocar a alienação de uma parte significativa dos cidadãos em relação ao jogo político” (p. 11).

Um outro aspecto que se pode tomar em consideração na identificação dos factores ou das causas abstencionistas são os cenários de violência e conflitos antes e pós-eleitorais. Esta constatação já foi feita por Paul Collier (2009) na obra *“Wars, Guns & Votes: Democracy In Dangerous Places”*. Nesta obra o autor partindo dos exemplos da Nigéria e do Zimbabwe assegura que os conflitos pré e pós-eleitorais em vários países criam uma sensação de incerteza e de insegurança política sobre o futuro e, numa altura de eleições as pessoas não vão às urnas. Este cenário é também uma prática em Moçambique por isso, as incertezas políticas resultantes das crescentes ameaças de boicote dos processos em virtude das supostas fraudes. Em suma, não será surpresa que as eleições que se avizinham em função do actual cenário político sejam menos participadas sobretudo, nas eleições gerais de 2014.

Torna-se necessário salientar que a questão da crise das urnas com os eleitores não é apenas um problema da “jovem democracia” moçambicana. É um cancro não só dos países em desenvolvimento bem como dos países desenvolvidos – nas tais ditas democracias consolidadas. Aliás, conforme o diagnóstico de muitos autores, a democracia está em crise, assim como os partidos políticos – historicamente considerados fundamentais para o funcionamento e manutenção das democracias representativas –, observa-se o declínio da importância dos partidos nas democracias contemporâneas. Esta percepção é bem vincada por Manuel Castells quando mostra como as eleições têm revelado um dado importante: a diminuição da participação da população nos processos eleitorais. Para este autor:

A democracia está em crise e como consequência há uma clara crise de legitimidade (...) as novas condições institucionais, culturais e tecnológicas do exercício democrático, tornaram obsoletos os sistemas partidários existentes, levando à volatilidade eleitoral, o desaparecimento gradativo dos partidos e a importância decisiva da mídia nos processos eleitorais e assim para ele a tendência global parece indicar ou confirmar, ao longo do tempo, a proporção decrescente de votos para os partidos (Castells, 2001, p. 401).

Mais adiante, na obra em referência, o autor assegura que “um componente essencial dessa crise de legitimidade consiste na incapacidade de o estado cumprir com seus compromissos como estado de bem-estar, desde a integração da produção e do consumo, com um sistema globalmente independente e os respectivos processos de reestruturação capitalista” (Castells, 2001, p. 401).

A mesma visão de Manuel Castells é partilhada por Bernard Manin (1995, p. 16) que avançava que o que tem sido entendido como “crise da democracia” é:

O declínio das relações de identificação entre representantes e representados e a mudança para um novo modelo político. De um modelo no qual a representação política tinha o domínio do parlamento – na qual a relação representantes e representados não seria mais pessoal, mas intermediado pelos partidos, que ele chama de “democracia de partidos” para um novo modelo, o da democracia de público, no qual os partidos perdem essa condição, substituído pela mídia.

Assim, para o autor, “o que se observa é o fim da era dos partidos no modelo do governo representativo. A crise do governo representativo expressa-se na distância crescente entre representantes e representados, e, portanto, uma crise de representação política” (Manin, 1995, p. 17).

Disto, afere-se que os partidos deixaram de ser instâncias para a canalização das principais demandas sociopolíticas, o que significa essencialmente uma crise de intermediação e representatividade. Tal cenário nota-se claramente por exemplo, nos bairros da cidade de Quelimane que quando há problemas de abastecimento de água, cortes constantes e sistemáticos de energia, problemas das vias de acesso, as questões são canalizadas à imprensa em detrimento dos membros da Assembleia Municipal que são os seus legítimos representantes. O que se observa é, portanto, um divórcio crescente entre os partidos e a sociedade e, portanto, o fim da centralidade dos partidos políticos. Por sua vez, este cenário influencia na redução significativa da importância do voto, ou seja, o aspecto relevante dessa crise de representatividade é expressa nos altos índices de abstenção eleitoral quer nas democracias ocidentais e quer na nossa democracia. Aliás, Anícia. Lalá e Andrea Ostheimer (2004) mostram que grande parte das populações nos países em desenvolvimento associa a democratização à esperança de melhorias das suas condições de vida. Quando estas condições não melhoram a despeito das promessas feitas nas eleições passadas, há maior tendência dos cidadãos de se abster, pois grande número não sente que o voto tenha alguma utilidade.

Em função deste último aspecto, não é de estranhar que, os índices de abstenção em países como Moçambique sejam tão elevados e cresçam de eleição para eleição. Tal percepção é partilhada por Philippe Braudel (2000, p. 361) ao documentar que “a abstenção eleitoral existe no meio de duas variantes: a primeira é uma abstenção reveladora de uma medíocre inserção social e a segunda concerne, ao contrário, às pessoas interessadas pela política, informadas e atentas” e ao explicar que “neste caso, a abstenção é a recusa, pelos cidadãos, de escolher dentre as condições de oferta eleitoral tal como se apresentam a eles, isto é, o acto de negar ou se eximir de fazer opções políticas” (Ibid., p.361). Assim sendo, afirma o autor em jeito de síntese, “os cidadãos estimam não encontrar a possibilidade de exprimir adequadamente as suas preferências” (Ibid.).

Desta forma, e numa lógica racional, conclui-se que a participação do cidadão no processo de votação e na política será valiosa para este, se os benefícios superarem os custos, neste caso, os benefícios estariam relacionados ao facto do cidadão conseguir que a política de sua preferência seja implementada. Neste caso, as crescentes abstenções eleitorais seriam resultado de duas interpretações: i) daquelas pessoas atentas e informadas sobre a política mas, desiludidos com as ofertas políticas não vão votar e ii) daquelas pessoas que não conhecem o significado do voto, ou seja, não sabem qual é a importância do voto. E, para estes últimos votar e não votar da tudo na mesma basta que, sejam-lhes garantida a Paz e a tranquilidade públicas.

Importância do voto na percepção dos cidadãos em Quelimane

Nesta secção, procura-se desenvolver a percepção dos cidadãos sobre a importância do voto e o significado da política em suas vidas. A percepção é desenvolvida partindo dos principais tópicos da pesquisa.

Para começar: ***“O conhecimento sobre o dever cívico de recensear, votar e da importância do voto”***. Dos resultados dos depoimentos recolhidos a partir dos cem (100) cidadãos da Cidade de Quelimane constata-se que a maior parte deles já se recensearam. Dos cem (100) cidadãos apenas 8 (8%) é que não se recensearam. Dentre as razões que os levaram a não recensear apontam-se “bichas longas”, “descrença no órgão de administração eleitoral pelo seu carácter partidário”, isto é, há uma percepção de que este órgão é mais um ao serviço do partido no poder – Frelimo – e com isto tende a favorecer a este partido e, consequentemente recensear e não recensear dá tudo na mesma porque já se sabe quem vai ganhar, outros não recensearam porque se encontravam doentes mas tinham vontade de fazê-lo e outros ainda encontravam-se nas suas machambas. Tais argumentos podem-se encontrar nos seguintes depoimentos quando questionados se ***“já recensearam? Por quê?”***:

- “Não, porque já sei quem vai ganhar, recensear não recensear tudo é igual”;
- Não, andei doente durante o tempo do recenseamento;
- “Não porque para além das bichas exigiam documento que não tenho como é no caso do BI porque perdi e meu voto não mudaria nada porque a comissão nacional de eleições e o STAE estão partidarizados”;
- Não, porque estava na machamba”.

Se é verdade que dos 8 por cento que não recensearam por motivos já avançados anteriormente, não é menos verdade que os que recensearam o fizeram porque tem a plena consciência de que recensear é o requisito básico para poder votar. Alguns recensearam para não ser conotados como da Renamo já que este partido por razões já conhecidas e publicamente avançadas desmobilizou os seus militantes e simpatizantes a não se recensearem. Ademais, outros recensearam somente para ter cartão de eleitor já que em alguns postos de controlo policial tem-se exigido o cartão de eleitor.

- “Sim. Somente para ter o cartão de eleitor, porque ouvi que algumas vezes tem sido exigidos nas viagens como por exemplo no posto de controlo de Nicoadala”;
- “Sim, porque se não recensear sinto que estarão a falar que pertenço a outro partido e não serei bem vista na sociedade”.

Sobre a “importância do voto” nota-se que a maior parte dos cidadãos entrevistados possuem um conhecimento razoável sobre a importância do voto. Razoável, porque dos 100 entrevistados, 50 (50 %) afirma que o voto tem a finalidade primária de eleger os candidatos ou os representantes; 28 (28 %) entendem que o voto é o factor e o motor de desenvolvimento pois, o voto permite mudanças no rumo da autarquia mas, desde que o vencedor saiba auscultar os verdadeiros problemas dos municípios e, finalmente, 22 (22 %) não têm conhecimento sobre a importância do voto.

Os que não têm conhecimento, quando questionados ***“na sua opinião qual é a importância do voto?”*** apresentam os seguintes argumentos:

- “Nenhuma, pois as vitórias retumbantes como “eles” afirmam de voz audível resultam dos esquemas feitos na CNE e STAE e o voto dos cidadãos é apenas uma forma de simbolizar a dita democracia”;

- “Não sei. Nunca votei porque sei que todos os partidos e todos candidatos são iguais. Todos não são sérios. As eleições só são para enganar o povo enquanto eles sabem quem vai ganhar. Quem escolhem são eles e não vejo a necessidade de votar”;
- “Não sei se tem importância, os donos sabem os porquês (...)”.

Refira-se que dos que não têm conhecimento não significa que são totalmente ignorantes. Neste contexto, apresentam a sensação de que o incumprimento das promessas durante as campanhas, a “letargia” na solução dos problemas por parte dos governantes localmente eleitos e a desilusão pelo modelo de gestão autárquica (não participativa) faz com que não seja atribuído ao voto nenhum significado. Isto pode-se provar nos seguintes depoimentos:

- “Não tem nenhuma importância porque os que desejamos não são os que dirigem”;
- “Não Seja sua finalidade, mas votando ou não tudo é igual para mim”;
- “Quer em Quelimane ou Moçambique o voto não tem importância nenhuma, apenas os eleitores são obrigados a votar para eleger o partido no poder”.

Desse entendimento e sobretudo decorrente da impossibilidade de mudar o cenário ou fazer eleger o candidato da preferência do cidadão, reduz-se cada vez mais a importância atribuída ao voto. Este facto foi constatado no depoimento dos cidadãos quando questionados se **“alguma vez já votou? Justifique!”**:

- “Já. Mas eu pensando que o meu voto faria diferença, nada deu razão pela qual tomei essa atitude”;
- “Já votei uma vez porque queria ver melhorar a situação económica e social da população e outros intervenientes socioeconómicos e culturais”;
- “Sim já exerci o direito de votar. Era para ter um candidato certo e que resolva problemas do povo e não que traz problemas para o município”.

Neste grupo, há que destacar os que nunca votaram porque para eles qualquer candidato que for eleito vale, ou seja, para eles não interessa votar o importante é que lhes seja garantida a paz, a segurança e a tranquilidade pública, por isso, não lhes preocupa quem vai governar:

- “Não! Porque para mim qualquer que ser votado e ocupar o cargo é o certo”;
- “Nunca votei e nem preciso votar. Para mim o mais importante é me deixarem viver em paz de modo que eu possa trabalhar e criar meus filhos”.

Em relação à questão **“Quando vai votar o que tem votado (Manifesto eleitoral, candidato ou partido)? Justifique!”** Nesta questão a ideia principal era de aferir o que faz com que o cidadão eleja este ou aquele candidato? É eleito pelo seu prestígio e influência moral na comunidade? Ou pelo partido que suporta a sua candidatura? Dos resultados obtidos constata-se que: dos 100 entrevistados 19 (19 %) vota no candidato; 38 (38 %) vota no partido; 17 (17 %) vota no manifesto; 24 (24 %) vota no candidato e no partido; 2 (2 %) vota no candidato e no manifesto; 1 (1 %) vota no partido e no manifesto; 0 (0 %) vota em tudo e, 7 (7 %) não sabe justificar, ou seja, não sabe dizer o fundamento que lhe leva a escolher um candidato.

Com base nos dados apresentados, nota-se que a condição de escolha dos candidatos para a maior parte dos cidadãos é em primeiro lugar o partido que suporta a can-

didatura do candidato e, em segundo lugar o candidato e o partido. Desta feita, o manifesto eleitoral não é condição *sine qua non* para a escolha dos candidatos. Vários são os argumentos para esta tendência:

- “Pretendo ver o partido no poder até mais anos. Quanto ao candidato não há homem certo”;
- “Voto no partido porque é que faz melhores coisas”;
- “Partido porque é a partir do partido onde saem ordens para candidatos”;
- “Voto no partido e o respectivo candidato porque sei que o candidato faz o que o partido manda”.

Quando questionados sobre “*Qual deveria ser o perfil dos candidatos a membros da Assembleia Municipal e a Presidente do Município?*” a experiência política, o nativismo ou seja, o ser natural, alto nível de responsabilidade, idoneidade, a sensibilidade, honestidade, sinceridade são os perfis que os cidadãos almejam que os candidatos a membros da Assembleia e a Presidente do Município tenham. E, esperam que estas questões tenham sido acauteladas no processo de selecção e eleição dos candidatos. Isto pode-se vislumbrar nos seguintes depoimentos:

- “Deve ser uma pessoa responsável com uma conduta social aceitável, deve ser conhecida pelas boas práticas. Deve ser um cidadão que conhece a realidade local e ter um nível aceitável”;
- “Tem que ser um individuo escolarizado com bom nível académico. Um cidadão íntegro, humilde, honesto e trabalhador”;
- “Pessoas idóneas que encaram o problema do povo como se fossem os seus problemas. Pessoas com conhecimentos básicos de ciências políticas e, acima de tudo pessoas com muita experiência”;
- “Pessoas preocupadas com o Bem-estar do povo que se preocupam inteiramente com os anseios da sociedade e não com os partidos que sustentaram as suas candidaturas”.

Para o caso específico dos candidatos a membros da Assembleia Municipal, os cidadãos entendem que esta deve ser constituída por diferentes sensibilidades, ou seja, por pessoas oriundas de todas as camadas e estratos sociais (homens, mulheres, deficientes físicos, escolarizados, não escolarizados). Esta percepção está patente no seguinte depoimento:

- “Devem ter formação específica por exemplo, na saúde, contabilidade e outras áreas de modo que possa criticar com bases e, devem reunir condições económicas e sociais”.

A ideia de “deve reunir condições económicas e sociais” resulta da percepção de que o ser membro de uma Assembleia Municipal não deve ser percebido como uma forma de emprego e também de se beneficiar da coisa pública mas sim, de ser a voz dos munícipes na apresentação e solução dos seus problemas.

Questionados sobre “*Quais são os critérios que toma em consideração para avaliar se este ou aquele candidato é o mais certo para ser Presidente do Município?*” as respostas foram várias: i) o partido que suporta a candidatura, ii) realizações do candidato no mandato anterior (se for o caso de candidato que já ou está a dirigir

a autarquia, iii) seriedade e credibilidade do candidato no seio da sociedade e do partido que o suporta, iv) formação académica, nível de educação, e posição económica, v) discurso e eloquência, vi) naturalidade, ou seja, deve ser natural de Quelimane, vii) experiência na liderança e as obras realizadas antes de ser candidato.

- “Ser rico para não desviar o fundo do município. Ser académico e ter bom discurso”;
- “A personalidade e qualidade do candidato”;
- “Ser alguém natural da cidade, ouvir o povo, fazer o máximo para cumprir o manifesto eleitoral”;
- “Deve ser filho e natural da autarquia, de modo a viver todos problemas da mesma autarquia e estar financeiramente estável”.

Interrogados sobre “*Quantos membros da Assembleia Municipal conhece?*” constatou-se que apenas 22 (22 %) é que conhecem alguns membros da Assembleia Municipal e, 78 (78 %) não conhecem nenhum membro.

- “Nenhum, falando a verdade nunca vi e não conheço nenhum membro da Assembleia Municipal de Quelimane”;
- “Não conheço porque estes nunca se apresentam aos seus municípios. O que de certo modo tenho duvidado se o que se debate na Assembleia Municipal é do interesse dos municípios ou não uma vez que nunca se encontram com os municípios para colher as suas sensibilidades”;
- “Nenhum membro infelizmente. Triste não é!?”

Sublinhe-se que dos que conhecem, não é pelos nomes mas por ouvir falar ou por ser indicado que aquele(a) é membro da Assembleia Municipal. Isto, mais uma vez, vem provar a crise da democracia representativa e que por sua vez, reduz a significância do voto.

Considerações finais

À guisa das considerações finais e, em função dos resultados preliminares da pesquisa conclui-se que a participação política em Moçambique, particularmente a participação eleitoral constitui um desafio. Este desafio decorre da necessidade de (re)animar os potenciais eleitores para as urnas.

O estudo permite ainda concluir que vários são os factores que reduzem cada vez mais a significância atribuída ao voto. Dos factores apontados destacam-se particularmente: a crise da representatividade, o incumprimento das promessas, a impossibilidade de o seu voto criar mudanças e a falta de interesse pela política. Se estes cenários, adicionados à questão do perfil dos candidatos a membros da Assembleia Municipal de candidatos a presidência da edilidade não forem acautelados poderá condicionar a ida dos potenciais eleitores às urnas.

Ademais, se por um lado, a abstenção frequente às urnas é resultado do incumprimento das promessas eleitorais e da crise de representação e de identidade entre os representantes e os representados não significa as pessoas não conhecem a importância do voto mas, estes aspectos contribuíram para reduzir significativamente a importância do voto. Por esta razão, somos de opinião contrária aos que defendem

a introdução do voto obrigatório em Moçambique. O nosso entendimento é de que se esgote todos os mecanismos de educação cívica eleitoral séria e efectiva e, se os resultados não forem palpáveis aí pode-se pensar numa legislação que obrigue o acto de votar. Mas também, é preciso tornar-se claro que mesmo com a introdução do voto obrigatório ninguém garante que todos vão escolher, correndo-se o risco de aumentar os votos em branco que, politicamente pode ter o mesmo significado dos factores abstencionistas. Aliás, historicamente, votar não faz parte da tradição moçambicana pois, na tradição moçambicana o poder foi sempre transmitido por via hereditária obedecendo a uma lógica patrilinear no sul e matrilinear no norte de Moçambique, por isso, devem ser esgotados todos os mecanismos de trazer os eleitores de volta às urnas.

Neste contexto, sugere-se que para trazer de volta os eleitores, para que o voto tenha significado é necessário que sejam acauteladas todas as necessidades e anseios dos munícipes e dos potenciais eleitores: a inclusão, transparência, a representatividade e o desenvolvimento. Ademais, sugere-se ainda a necessidade de realização de campanhas porta a porta no sentido de desenvolver uma verdadeira “educação eleitoral” destacando-se a importância do voto sem no entanto, olhar-se pelas cores políticas e partidárias. E, esta actividade não deve ser reservada apenas aos partidos políticos mas também, à sociedade civil, ou seja, a educação para a cidadania é um dever de cada um de nós.

Sugere-se ainda a realização de encontros contínuos e sistemáticos nas comunidades e com as comunidades para se discutir franca e abertamente a importância do voto e o significado da política na vida comunitária. É importante ainda que os manifestos eleitorais dos candidatos sejam distribuídos e acessível para todos e, se possível traduzidos na língua local de modo que se possa ter alternativas de escolha e melhorar acima de tudo a qualidade do debate político.

Referências bibliográficas

- Amaral, Diogo Freitas de (2009), *História das Ideias Políticas Vol I*. Coimbra: Almedina.
- Bogdan, Robert e Biklen, Sari (1994), *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora.
- Borba, Julian (2011), *As Bases Sociais e Atitudinais da Alienação Eleitoral no Brasil*. Porto Alegre. 2008. pp. 134-157, www.sur.ufrgs.br/index.php/debates/article/view/6989/4559 (consultado a 3 de Janeiro de 2011).
- Braudel, Philippe (2000), *Sociologie Politique*. 5.^a ed., Paris: Parisense.
- Brito, Luís de (2007), *A Democracia à Prova das Urnas: Elementos para um programa de Pesquisa sobre as Abstenções Eleitorais em Moçambique*. Maputo: IESE.
- ____ (2008), *Uma nota sobre voto, abstenção e fraude em Moçambique*. Maputo: IESE.
- Castells, Manuel (2001), *O Poder da Identidade*. Vol 2, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Collier, Paul (2009), *Wars, Guns & Votes: Democracy In Dangerous Places*.

- Cunha, Paulo Ferreira da (2007), *Repensar a Política: Ciência e Ideologia*. 2ª ed., Coimbra: Almedina.
- Lalá, Anícia, Ostheimer, Andrea (2003), *Como Limpar as Nódoas do Processo Democrático? Os Desafios da Transição e Democratização em Moçambique (1990-2003)*. Maputo: Konrad Adenauer.
- Manin, Bernard (1995), *As metamorfoses do governo representativo*. Revista da Anpocs. n.º 29.
- Mazula, Brazão (dir) (2006), *Voto e Urna de Costas Voltadas: Abstenção Eleitoral 2004*. Maputo: Im Prensa Universitária.
- Richardson, Robert. J. (1999), *Pesquisa Social: métodos e Técnicas*. São Paulo: Editora Atlas.
- Rogero, Nuno (2002), *O que é Política*. 3.ª ed., Coimbra: Quimera Editores.
- Rosário, Domingos do (2009), *Les Mairies des "Autres": Une Analyse Politique, Socio-historique et culturelle des Trajectoires Local. Le Cas D'Angoche, de l'Île de Mozambique et de Nacala Porto*. Thèse pour le Doctorat en Science Politique. IEP. Bourdoux.
- STAE. (2006), Eleições Gerais de 2004. Maputo.
- _____. (2010), Eleições Gerais de 2009. Maputo.
- STAE – Zambézia (2012), Eleições Autárquicas. Zambézia.
- Subileau, Françoise; Toinet, Marie-France Toinet (1989), L'abstentionnisme en France et Aux Etats-Unis: méthodes et interprétations. In: GAXIE, Daniel (org.). *Explication du vote*. Un bilan des études électorales en France. Paris: Press de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

Handwritten Arabic text in a dense, cursive script, likely a religious or historical document. The text is written in black ink on a light-colored background. The script is highly stylized and difficult to read due to its density and the overlapping of lines. The text appears to be a collection of names, titles, or a list of items, possibly related to a historical event or a religious text. The overall appearance is that of a manuscript page with a high density of text.

The background of the entire page is filled with dense, overlapping Arabic calligraphy in a black and white color scheme. The script is highly stylized and appears to be a form of Thuluth or similar elegant script. The text is arranged in vertical columns, creating a rich, textured pattern that serves as a decorative backdrop for the central text.

Notas de Leitura

Migrations, contestations, mutations

René Pélissier

p. 207-219

Puisque l'on parle en premier de migrations, commençons par un remarquable rassemblement de contributions originales sur le phénomène dans l'Império qui commença le plus tôt et fut l'un des derniers à fermer boutique parmi ses confrères ouest-européens contemporains. Restent les empires purement continentaux qui appartiennent à une espèce plus coriace et qui n'a pas encore dit son dernier mot, malgré quelques amputations malencontreuses en voie d'ailleurs de guérison, semble-t-il? **Imperial Migrations**¹, sous la direction d'Eric Morier-Genoud et Michel Cahen, brasse, sans évidemment l'épuiser, une matière si riche que l'on ne peut ici qu'en évoquer quelques exemples relativement récents (fin du XIX^e siècle-jusqu'à la fin de la décolonisation). Autrement dit, qui voudrait connaître ses prémices avec la conquête des *praças* au Maroc, ensuite l'expansion à l'Âge d'Or, puis la décadence orientale et le repli sur l'Afrique devra s'adresser ailleurs pour les détails.

Ce qui reste suffira amplement si l'on veut bien prendre connaissance d'une partie du contenu de l'ouvrage. On se bornera à en extraire ce qui suit. Tout d'abord une présentation en 40 pages de la littérature scientifique générale sur les diasporas dans le monde lusophone, depuis la percée dans les océans atlantique et indien. Ensuite viennent les migrations métropolitaines en Angola et au Mozambique, celles des Cap-Verdiens sous l'Estado Novo, les Suisses et les Ismailis au Mozambique, les consuls goanais en Afrique orientale britannique, la communauté portugaise en Afrique du Sud, les Chinois au Mozambique, puis leur installation au Brésil. On finit par un morceau polymorphe où l'on aborde les problèmes d'identité des communautés africaines au Portugal ou des questions où les concepts valent au gré des auteurs qui s'attaquent à des zones minées comme la lusitanité, la lusophonie, la décolonisation, les identités de la diaspora, leur réception dans le pays hôte. On ajoutera, pour faire bonne mesure, un des premiers textes du volume sur les Africains dans la société métropolitaine, qui est largement illustré par des caricatures ou des réclames commerciales qui montrent que le Portugais n'échappait pas à la tendance générale dans son attitude vis-à-vis de l'Africain, quoi qu'en ait dit la propagande lusotropaliste.

Il est patent que les organisateurs du livre ont dépendu de l'existence ou non de spécialistes de toutes les questions qu'ils auraient voulu traiter. On ne s'improvise pas en quelques mois fin connaisseur par exemple de l'émigration des «Macaistas»

¹ Morier-Genoud, Eric & Cahen, Michel (eds.) (2012), **Imperial Migrations. Colonial Communities and Diaspora in the Portuguese World**, Basingstoke (Grande-Bretagne), Palgrave Macmillan, p. XII-351, photos noir et blanc, index.

en Extrême-Orient ou des Portugais en Australie et à Hawaï. De même pour les Mozambicains en Afrique du Sud. Compte tenu de leurs exigences en matière de compétences, il fallait faire des choix. Les amateurs superficiels ont donc été écartés et, sans entrer dans les arcanes de la confection des contributions, on peut juger du sérieux des contributeurs par un simple coup d'œil aux bibliographies qu'ils ont choisies pour appuyer chaque article. Ce livre est généralement sérieux, car il a été rédigé par des gens sérieux.

Pour la Guinée, les réticences de certains éditeurs font que ce sont encore les anciens combattants qui quantitativement tiennent le haut du pavé en matière de livres accessibles sur cette colonie qui en a torturé plus d'un. Qualitativement, il y a longtemps que nous n'avons plus d'exigences impossibles à satisfaire: nous recensons donc tout ce qui nous parvient, partant du principe qu'il n'y a pas de livres inutiles. Mais nous faisons parfois d'étranges rencontres, comme celle de l'auteur de **Quebo. Nos confins da Guiné**². Son auteur, Rui Alexandrino Ferreira, avait déjà publié en 2000, chez le même éditeur (Palimage), un premier livre (*Rumo a Fulacunda*) dont la critique figure dans notre *Angola-Guinées-Mozambique-Sahara-Timor, etc. Une bibliographie internationale critique (1990-2005)*, Editions Pélissier, Orgeval (France), 2006, p. 514. C'était un livre difficile à exploiter pour un historien, mais l'A. avait une position originale pour un officier de carrière, car il se retournait contre ces mêmes officiers de carrière qui ne voulaient pas se battre. Lui était né à Sá da Bandeira (Angola). Ce que nous ne savions pas, c'est que sa première commission avait été effectuée à titre d'*alferes*, dans le cadre du service militaire obligatoire. Rendu à la vie civile en 1967 il s'ennuyait à Sá da Bandeira et décida de se réengager pour devenir capitaine.

Compte tenu de la fonte des officiers qui faisaient tout pour ne pas revenir en Guinée, il est réaffecté à cette colonie/province maudite, en 1970, et en janvier 1971 il est nommé à la tête d'une compagnie de Guinéens à Aldeia Formosa, ou Quebo dans la toponymie actuelle. Il terminera cette deuxième commission en septembre 1972. Il a donc combattu quasiment à la frontière de la Guinée Conakry, sous la mandature de Spínola dont il se dit grand admirateur. Ce qui fait qu'il est probablement le seul auteur blanc d'Angola à avoir publié deux livres sur la Guinée, son illustre devancier João Teixeira Pinto, né lui aussi au Sud-Ouest Angola, n'en ayant laissé qu'un seul, d'ailleurs posthume. Curieusement, l'un et l'autre commandaient des troupes irrégulières ou régulières africaines.

L'A. n'a pas appris en quatorze ans à écrire des mémoires de guerre qui soient facilement lisibles. On ne l'utilisera donc que pour connaître quelques-unes des opérations en pays peul (Fula), la politique de Spínola à l'égard des musulmans et la trahison dont ils furent victimes, abandonnés par le haut-commandement portugais de 1974-1975. L'A. finit lieutenant-colonel! Il a jugé bon d'inclure des témoignages d'un général du MFA en sa faveur et d'autres de grades moins élevés. Soit! On n'utilisera donc ce livre qu'à titre documentaire, mais il est clair qu'il était plus sensible à l'avenir incertain des populations ayant combattu du côté des Portugais que la majorité des officiers de l'époque. Ceux-ci étaient trop contents de se débarrasser du boulet colonial, car ils

2 Ferreira, Rui Alexandrino (2014), **Quebo. Nos confins da Guiné**, Coimbra, Palimage, p. 364, photos noir et blanc.

étaient à peu près certains qu'ils ne pourraient jamais l'emporter en Guinée, la solution étant devenue purement politique.

On commencera la partie angolaise de la chronique par une étude fondamentale de Ruy Llera Blanes, *A Prophetic Trajectory*³ qui fera probablement l'admiration des spécialistes de l'anthropologie et de la sociologie religieuses en Afrique. Cet auteur espagnol écrivant en anglais et travaillant en Norvège a, pour ce qui nous concerne, une méticulosité qui honorerait un historien, et en plus il fait preuve d'une connaissance incomparable des sources et des pièces d'archives relatives à un mouvement religieux angolais (et surtout à son fondateur, Simão Gonçalves Toko ou Toco en portugais). Certes, somme toute, ils n'ont eu qu'une influence très secondaire dans l'histoire du nationalisme local. Dans notre thèse de doctorat d'Etat (*La colonie du Minotaure. Nationalismes et révoltes en Angola, 1926-1961*, 1978, Editions Péliissier, Orgeval, p. 727), nous ne leur consacrons qu'à peine plus de sept pages, car pendant sa préparation il était impossible de prévoir qu'une petite secte millénariste négro-africaine, pourchassée par les autorités portugaises, aurait une résilience suffisante pour surmonter les horreurs de la guerre civile. A celles-ci il faut ajouter les persécutions marxisantes initiales, les ambiguïtés de son créateur (apôtre de la non-violence et se déclarant publiquement portugais), l'affaiblissement dû à ses divisions internes, et bien d'autres faiblesses, pour finalement se retrouver, au XXI^e siècle, à ouvrir des églises au Portugal, dans la diaspora kongolaise en Hollande, au Brésil, à Londres, en Afrique du Sud et à faire même des conversions au Japon(?).

L'introduction qui consacre ses 36 pages à une discussion approfondie des différentes tendances, écoles et querelles des spécialistes des religions nativistes en Afrique est d'une lecture ardue pour le profane, mais l'A. se rachète par une bibliographie de 24 p. Il ne devient facilement compréhensible que lorsqu'il fournit la biographie la plus détaillée qui existe à ce jour sur Simão Toko (pp. 39-103). Drôle de bonhomme celui-là qui rencontre Dieu en personne, converse avec Jésus, meurt et ressuscite et devient un prophète professionnel influencé par les Baptistes britanniques des missions de Quibocolo et de Bembe au Kongo, les Kimbanguistes de Léopoldville, l'Armée du salut, la Watch Tower et probablement d'autres éminents décortiqueurs de la Bible.

Nous aurions aimé plus de développements sur Toko assigné à résidence au Sud-Angola et sur ses coreligionnaires internés aux camps de Missombo et de São Nicolau. Ce qui se dégage le plus clairement de la période où il est condamné à occuper les fonctions de gardien de phare adjoint à Ponta Albina, à la périphérie du désert du Namib, c'est que, malgré la surveillance de la Pide, il réussit à se tenir en contact avec ses adeptes que les autorités ont eu la mauvaise idée de séparer et d'implanter ou d'emprisonner dans tout l'Angola. De bakongo à l'origine, le tokoïsme devient alors angolais, grâce à un prosélytisme ardent et à une certaine solidité des structures imaginées par Toko avant et pendant son exil forcé dans le désert, puis aux Açores. Quand il rentre en 1974 à Luanda, sa secte a eu une ration de persécutions suffisante pour que le MPLA juge que, malgré son double jeu, il est à la tête d'une formation de pacifistes méritants, des «martyrs» au même titre que ses propres membres, même s'ils n'ont pas lu le *Capital*.

3 Llera Blanes, Ruy (2014), *A Prophetic Trajectory. Ideologies of Place, Time and Belonging in an Angolan Religious Movement*, New York, Oxford, Berghahn Books, p. XIV-234, photos noir et blanc, index.

Toko meurt en 1984 et, le prophète disparu, les hiérarques qu'il avait mis en place se disputent l'héritage, suivant en cela les tendances fractionnistes de la plupart des formations politiques en Afrique noire. A un moment, l'A. dénombre déjà quatre groupes qui luttent entre eux. Puis la scissiparité s'emballera. A proximité de Catete, la nouvelle Jérusalem du MPLA, sa police, dont on connaît le mode opératoire dans l'Angola indépendant, tire (février 1987) sur des tokoïstes ayant renoncé à leur pacifisme. Même chose à Luanda. Selon les propos de cadres de l'église consultés, il y aurait eu 30-40 (?) morts. Cela n'arrête nullement les tendances centrifuges. En 2000, à Negage, Afonso Nunes, un jeune adepte, reçoit le Saint-Esprit en personne, et tentera un effort de réunification et une ouverture sur la société civile, mais les divisions persistent puisqu'en 2008, Llera Blanes dénombre alors neuf églises se réclamant du Messie bazombo, décédé 24 ans plus tôt. Les fonctionnaires du MPLA n'en reconnaîtront que trois.

Le plus grand mérite de l'A. est qu'il a eu le temps de consulter à maintes reprises (2007, 2008, 2011, 2012, 2013) en Angola, les héritiers (au moins deux évêques) de différentes chapelles et quelques-uns des plus anciens fidèles et surtout leurs successeurs ayant survécu aux bouleversements enregistrés depuis leur rentrée en Angola en 1950 où initialement les tokoïstes se firent remarquer par une ardeur au travail et une ferveur pour leur guide spirituel et temporel encore intactes. A signaler, en vue d'une réédition éventuelle, qu'il faudrait corriger la p. 68: le phare de Ponta Albina, où travaillait Simão Toco lors de sa déportation au Sud-Angola, n'était pas situé sur la Baía dos Tigres (laquelle, d'ailleurs, n'a pas été débaptisée pour devenir Tombwa), mais bien à une vingtaine de km au sud de Porto Alexandre (qui lui désormais s'appelle bien Tombwa), c'est-à-dire à une bonne grosse centaine de km de la Baía dos Tigres. Il n'y a d'ailleurs toujours pas de piste côtière et c'est par mer ou en faisant un large détour par l'intérieur et une piste exécrationnelle que les deux localités étaient accessibles avant la rupture de l'isthme.

Dans un tout autre genre, on soulignera également l'importance d'une enquête journalistique qui vise à éclairer, elle aussi, une période sombre de l'histoire déjà passablement controversée du MPLA. Correspondante de la BBC à Luanda de 1998 à la fin de 2000, Lara Pawson a de grandes qualités, à commencer par une obstination à ne pas se satisfaire des déclarations officielles des chargés de l'information dans des pays qui maltraitent encore plus la vérité que leurs propres citoyens. L'Afrique en regorge, de l'Erythrée au Zimbabwe en passant par les deux grands PALOP et bien d'autres abattoirs. Et surtout elle n'aime pas qu'on la mène en bateau. **In the Name of the People**⁴ est un titre passe-partout qui cache un sous-titre qui l'est beaucoup moins: **Angola's forgotten massacre**. Connaissant le portugais, l'A. cherche, au début, à comprendre la tentative de coup d'Etat de Nito Alves (27 mai 1977) contre la direction blanche et métisse du MPLA, par une fraction noire et populiste qui, elle non plus, n'a pas les mains très propres, si l'on connaît ses agissements en 1975 et ultérieurement. S'enfonçant dans ce marécage fait de silences, de craintes, de terreurs et de mensonges, elle découvre peu à peu la terrible répression déclenchée par Agostinho Neto, sa police politique et ses alliés cubains. Et là les vraies difficultés commencent. Elle a

4 Pawson, Lara (2014), **In the Name of the People. Angola's forgotten massacre**, London, I.B. Tauris & Co, p.XIV-271, index.

l'honnêteté de reconnaître qu'il est encore trop tôt pour arriver à une conclusion solide. N'ayant pu consulter aucune archive locale (et qu'y aurait-elle trouvé de non encore censuré?), son travail s'est limité à : 1.º) interroger des exilés en Angleterre et au Portugal et des participants restés sur place en Angola, mais encore terrorisés en 2005; 2.º) exploiter quelques témoignages rendus publics (en anglais et en portugais seulement). De ce fait, elle tend à probablement surestimer un peu l'importance de l'événement dans le cours tourmenté de l'histoire angolaise. Mais notre opinion n'est fondée sur rien de concret et de ce fait elle n'est que provisoire.

Où se situe donc la valeur de son livre? Selon nous, dans la description des interviews qu'elle conduit et dans sa dénonciation des journalistes britanniques engagés du côté du MPLA vainqueur. Appliquant à la lettre les préceptes du journalisme d'investigation, elle contrôle ses sources et va les confronter directement et frontalement chez les intervenants. Cela conduit très loin avec elle: elle aurait fait merveille dans la police judiciaire: description du quartier, de l'entourage, de l'habillement, des boissons, des attitudes d'une brochette de témoins interviewés. Les vieilles gloires de l'angolanisme marxiste ou marxisant de la presse britannique des années 1960-1980 et au-delà en prennent un sérieux coup: le crédit de Basil Davidson, leur père spirituel, de Jane Bergerol, Michael Wolfers, Victoria Brittain (qui l'éconduit) s'en relèvera difficilement parmi les lecteurs. Ce sont pour elle des partisans engagés jusqu'à la moelle dans l'eau sale de la politique, quand elle se rend compte qu'ils ont menti par omission ou commission, mais en toute connaissance de cause.

Avec les lusophones, elle n'a pas plus d'égards, qu'ils soient en exil, ou consultés au Portugal et – pire pour eux – à Luanda même. A l'égard de ces derniers, elle va les voir dans leur *muçequé*: des rescapés alcoolisés et terrorisés par leurs souvenirs. Une génération après les faits, ils craignent encore dans leur misère d'ivrognes une arrestation. La plupart soutiennent que ce n'était pas un coup d'État, mais une simple protestation, ce qui n'explique et ne justifie pas les meurtres commis par certains partisans du Poder Popular. Tout pouvoir, totalitaire ou non, est une éprouvette qui secrète ses propres virus. En Afrique noire, où il est souvent impossible d'arriver à une vérité incontestable lorsque l'on parle de statistiques mortuaires, chiffrer en Angola les victimes de la répression durant les mois qui ont suivi le 27 mai 1977 se heurte à une autre difficulté. L'Angola a hérité de la détestable propension de certains Portugais, en dictature ou non, à surenchérir dans le *boato* (la fausse rumeur, la médisance, l'inflation des malheurs). Il n'est donc pas surprenant que certaines sources écrites prennent pour argent comptant le chiffre colporté par la rumeur orale de 30.000 victimes de la «purge» opérée par le MPLA dans ses rangs et dans les structures qu'il avait mises en place dans la population, à l'échelle nationale, depuis 1975. Même outrancier, ce chiffre serait d'ailleurs encore faible dans la nécrologie de l'Angola de 1975-2002.

L'A. a fait un travail de pionnière et de défricheuse en anglais pour un public non spécialisé. Elle admet qu'elle n'offre qu'un itinéraire incomplet dans le cimetière d'un scandale étouffé, mais resurgissant peu à peu en portugais. C'est un bel exemple de narration journalistique indignée dont Henry W. Nevinson est le modèle lointain pour l'Angola. Son style flamboyant et tonique est celui d'une romancière qui aurait voulu écrire un thriller haletant mais qui, malheureusement pour l'Angola, est fondé sur des faits que certains ont voulu cacher, tandis que d'autres s'ingénient à les grossir pour abattre le pouvoir en place.

Pour le Mozambique, notre éloignement de la scène portugaise et *a fortiori* mozambicaine ne nous avait pas préparé au choc ressenti lors de la réception de **Portugueses e Africanos nos Rios de Sena**⁵. Nous nous doutions bien qu'avec une thèse de doctorat en histoire de 1050 pages, il ne fallait pas s'attendre à l'insignifiance. Mais nous ne pouvions pas deviner que nous sommes désormais en présence d'une œuvre révolutionnaire qui rend caducs les écrits – d'ailleurs peu nombreux – publiés sous les anciens régimes (Monarchie, République, Dictature et Estado Novo inclus) ou à l'étranger à propos des siècles «obscur» traversés par la Zambézie depuis l'arrivée des Portugais. Eugénia Rodrigues, nous pesons notre vocabulaire, a réalisé un chef-d'œuvre de courage, de synthèse, d'analyse et de clarté que personne avant elle n'avait osé entreprendre.

Nous savions et nous l'avons déjà écrit à maintes reprises qu'une nouvelle génération d'historiens portugais novateurs, informés et travailleurs a largement balayé dans les études ultramarines les pâles copistes tolérés ou nourris par la rigidité salazariste. Mais l'acharnement mis par l'A. à traquer dans ses moindres détails le phénomène des *prazos da Coroa* aux XVII^e et XVIII^e siècles, essentiellement mais non uniquement de part et d'autre du Zambèze, l'a conduite à absorber une masse documentaire d'une abondance rare, gisant dans les archives et les bibliothèques des Etats suivants: Brésil, Índia, Mozambique, Portugal, Vatican. A cela, elle a ajouté une bibliographie (sources imprimées et travaux originaux) dont l'énumération occupe une vingtaine de pages qui la rendent maître de l'inimaginable complexité de l'histoire des ethnies africaines qui sont entrées en contact (ou en conflit) avec les Portugais pendant plus de deux siècles, parfois assez loin du grand fleuve (cf. Zimbabwe actuel).

On aura une assez bonne idée de l'ampleur de l'entreprise si l'on sait que son index (*índice remissivo*) comporte 45 pages sur deux colonnes. En d'autres termes, si on laisse aux spécialistes anglophones de l'ethno-histoire de l'Afrique centre-australe le soin de savourer le contenu de l'ouvrage (à notre avis, ils y mettront au moins trois jours pleins s'ils possèdent une très bonne connaissance du portugais et environ une ou deux semaines s'ils déchiffrent à peine la langue), on peut ici se contenter de résumer notre pensée. Eugénia Rodrigues a rédigé pendant des années un travail majestueux et primordial comme ceux que l'on exigeait naguère des docteurs d'Etat à la Sorbonne, avant que tout cela ne soit emporté par de vagues doctorats, faits à la va-vite pour singer les Ph. D. américains, et qui émettent le savoir ou le focalisent sur des thèmes mineurs, voire sans intérêt.

Nous ignorons si les universités portugaises décernent encore des doctorats *honoris causa* à des historiens qui ont enrichi par une œuvre originale et colossale nos connaissances en une quelconque matière. Peut-être l'exemple du grand Charles R. Boxer a-t-il condamné les historiens étrangers à être bannis de ces honneurs, s'ils osent toucher à l'essence même de l'histoire portugaise: l'expansion, la colonisation. Mais pourquoi alors ne pas envisager de se tourner vers la production locale? Autrement dit, avec encore un nouveau travail fondamental venant s'ajouter à celui-ci et Eugénia Rodrigues ferait – selon nous – une bonne candidate à un titre d'*honoris causa*, si tant est que le processus n'est pas faussé par des choix politiques ou idéologiques.

5 Rodrigues, Eugénia (2013), **Portugueses e Africanos nos Rios de Sena. Os Prazos da Coroa em Moçambique nos Séculos XVII e XVIII**, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, p. 1050, tableaux, glossaire, cartes, index.

Quand on sait que, dans certains pays, des ignares vaniteux collectionnent des doctorats *honoris causa* à la chaîne, moyennant finances, on peut rêver et imaginer que le Portugal sera un jour le dernier rempart de la qualité et du travail bien fait dans le domaine historiographique. Mais il ne faudrait pas qu'une thèse soutenue en 2003 soit imprimée en 2013 comme c'est le cas avec ce mastodonte, sinon ce serait, dans bien des cas, des honneurs posthumes. Nous souhaitons à l'A. une longue vie pour qu'elle continue à labourer profond dans les champs du fondamental. Il y a tant à faire. Que nul ne se disperse: il y a de nouvelles et hautes montagnes qui attendent d'être conquises. On demande d'autres intrépides.

Toujours pour le Mozambique, un autre pavé de presque 500 pages d'un sous-officier du contingent qui rend compte de ses expériences dans la guerre coloniale sur le plateau des Makondes doit également être pris en considération. Pourquoi? Parce que c'est le secteur le plus dur pour les Portugais en 1970, parce que l'A. est dans le déminage et parce que surtout il a écrit l'un des meilleurs livres sur l'incapacité du haut-commandement à comprendre qu'il ne pouvait vaincre une guérilla se déroulant dans un contexte aussi favorable à ses ambitions et contraire à celle des «envahisseurs».

Parmi les facteurs militant contre les Portugais, il y avait: 1.°) l'hostilité d'un milieu naturel inconnu de troupes non préparées à l'affronter; 2.°) l'opiniâtreté et l'endurance d'une ethnie xénophobe et faible en nombres mais farouchement attachée à son indépendance qu'elle n'avait perdue que tout récemment (dans les années 1910-1920 et non par le mythe d'une prétendue colonisation multiséculaire); 3.°) son sentiment d'avoir été exploitée par une Administration brutale qui exigeait beaucoup d'elle et ne lui avait pratiquement rien apporté en échange; 4.°) la proximité d'une frontière poreuse qui lui offrait l'asile, l'exemple tout proche d'une indépendance sans Blancs et surtout un soutien en armement d'origines communistes, parfois supérieur à celui des Portugais; 5.°) un choix tactique habile de la part du FRELIMO qui, plutôt que de miser sur l'affrontement direct avec des garnisons largement statiques, les asphyxiait progressivement par l'emploi massif des mines et le canonage à distance; 6.°) le sentiment diffus ou exprimé parmi les soldats métropolitains qu'ils ne se battaient pas dans une guerre patriotique pour défendre leur sol et leur famille, mais qu'ils avaient été envoyés dans un «pays de sauvages» comme un troupeau destiné à se faire tuer pour maintenir en vie un régime usé qui leur avait apporté la stabilité certes, mais ni la «liberté», ni la richesse, sauf pour une minorité qui les méprisait aussi bien au Portugal qu'au Mozambique; 7.°) conséquence de ce qui précède en 6.°, le manque d'agressivité – sauf dans les troupes spéciales – des unités chargées de quadriller le plateau, tant au niveau des officiers de carrière que des hommes du contingent (*a tropa fandanga*).

Dès lors, l'Armée portugaise était condamnée à une lente guerre d'usure et ce n'est pas le coup de pilon de Kaulza de Arriaga qui pouvait régler définitivement le sort de la puce makonde. Les uns s'enlisaient à Mueda et dans une petite poignée de postes isolés (Nangololo, Sagal, Miteda, etc.), les autres maintenaient leurs pressions de part et d'autre du Rovuma. Dans **A guerra na picada**⁶ de Rodrigues Soares on trouvera non pas un relevé chiffré et daté de toutes les opérations mais une peinture réaliste de

6 Soares, Rodrigues (2014), *A guerra na picada. Moçambique 1970*, Lisboa, Chiado Editora, p. 494.

ce que ressentait la plupart des soldats condamnés à patrouiller puis à végéter sans autre idéal que de sortir vivant et – si possible – entier, de ces mois et années sacrifiés à l'appétit de fourmis guerrières qui les grignotaient progressivement.

Si l'on se tourne maintenant vers le Sud-Est asiatique et le reflux de l'expansion portugaise en Orient, on doit mentionner en priorité un reportage original sur des descendants lointains (réels ou prétendus) d'aventuriers, de commerçants ou de mercenaires portugais, contemporains de notre ami Fernão Mendes Pinto, ce qui assurément ne nous rajeunit pas, ni lui ni nous, mais nous console de savoir qu'il est finalement plus (ou moins?) menteur que le héros national des lettres portugaises.

Os filhos esquecidos do Império⁷ a pour auteur un journaliste-documentariste-photographe qui a déjà publié *Na senda de Fernão Mendes Pinto*. Placé sous un tel patronage, un reporter portugais actuel ne peut que provoquer chez nous un sentiment *a priori* favorable. On va donc rencontrer avec lui du monde qui sort de l'ordinaire. Et nous ne sommes pas déçu, car de la page 13 à la 121^{ème}, simple historien de l'Afrique lusographe et du Timor oriental que nous sommes, nous découvrons une communauté de *lusodescendentes* en Birmanie qui, contre vents et marées, oubliés du Portugal, revendiquent malgré tout de glorieux ancêtres, soldats de fortune au service des rois locaux. Honnêtement, pour savoir si du sang portugais coule encore dans leurs veines il faudrait reconstituer leur ADN pour chacun d'entre eux car nous avons des doutes sur l'authenticité génétique de tous ses membres, compte tenu du fait que le nombre de Portugais européens des XVI^e-XVII^e siècles dans les bandes de mercenaires qui en Orient louaient leurs services devait être faible et pour les Portugaises insignifiant. Quoi qu'il en soit, l'A., Joaquim Magalhães de Castro, offre des portraits de visages encore troublants, à la quinzième génération. Que connaissent du Portugal ces *Bayingyis* de Birmanie? Pas grand-chose, si ce n'est le catholicisme, des patronymes pour certains, la langue nullement.

Pour le chapitre consacré aux métis du Nord-Sumatra, notamment chez les musulmans indépendantistes de l'Achéh (graphie portugaise actuelle) qui donnèrent tant de mal aux Néerlandais et ensuite aux troupes de Djakarta, l'A. a du mal à trouver autre chose que de la musique. Finalement, il arrive chez les *Kristangs* de Malacca que nous avons vus *in loco*, il y a quelques décennies. Eux parlent un *crioulo* portugais, voire un portugais standard pour les plus érudits, repris en mains par une mission catholique portugaise. L'A. habitera suffisamment longtemps chez eux pour s'apercevoir que la communauté est divisée par des questions de détournement de fonds, comme dans une ville portugaise quelconque. Elle est confrontée aux appétits des promoteurs et il est peu probable qu'elle puisse conserver longtemps encore une identité qui était déjà «muséale», il y a trente ans. L'exode vers les lumières de Singapour l'a privée de ses élites depuis longtemps.

On notera que Magalhães de Castro s'entoure de références bibliographiques rarement ou jamais invoquées dans le journalisme actuel, mais précieuses pour charpenter ses pérégrinations dans les territoires mythiques de mémoires en partie reconstituées de l'extérieur ou inventées. Nous cherchions dans la touffeur du Sri Lanka des années 80 ce que l'on pouvait espérer trouver d'influences portugaises et il

7 Castro, Joaquim Magalhães de (2014), *Os filhos esquecidos do Império*, Lisboa, Edições Parsifal, p. 197 + 16p. de planches couleur.

faut reconnaître qu'elles s'étaient tellement diluées qu'il fallait introduire une bonne dose d'optimisme pour croire en apercevoir quelques traces. C'était déjà un petit miracle biologique. Chercher des métis portugais décelables en Orient deviendra dans quelques générations, une quête aussi difficile que celle de cette mission grecque qui parcourait, il y a quelques années, l'Afghanistan pour voir ce qui subsistait de l'héritage génétique des soldats d'Alexandre le Grand: des yeux bleus sur quelques visages d'habitants de vallées perdues. C'est déjà beaucoup après des millénaires de lessivages et de brassages ethniques grignotant les noyaux originels de ces enclaves ethniques.

Pour Timor, le moulin éditorial anglophone continue à lui accorder une importance sans commune mesure avec le poids réel de cette nouvelle entrée dans la constellation internationale. Les spécialistes australiens en sont même arrivés à coloniser les presses britanniques et américaines, estimant peut-être que les éditeurs australiens ont atteint le point d'engorgement. C'est ainsi que **The Politics of Timor-Leste**⁸ contient treize contributions et une introduction dont neuf ont été rédigées par des Australiens et une dixième par un Timorien ayant enseigné en Australie. C'est beaucoup pour un livre publié dans une université américaine, et qui n'affiche qu'un seul auteur américain (semble-t-il). Le texte est clair et sans être simpliste il va droit à l'essentiel sans jargon. Parmi les thèmes traités on citera: 1.° le semi-présidentialisme et la consolidation de la démocratie (l'une des tartes à la crème des politologues, toujours à la recherche de nouveaux sujets; 2.° la Constitution; 3.° le combat contre la corruption; 4.° la Justice; 5.° les partis politiques; 6.° la politique étrangère; 7.° le jeu de l'autorité moderne vs la traditionnelle, au niveau local; 8.° les groupes informels prétendant défendre la sécurité interne (les gangs de jeunes, entre autres); 9.° la stratégie en matière de développement; 10.° la décentralisation, etc.

Pour un débutant, on peut lui conseiller de commencer par assimiler ce guide informel qui toutefois ne prend pas suffisamment en compte le substrat traditionnel et rural où le poids des coutumes et du catholicisme semble être encore prépondérant, n'en déplaie aux beaux parleurs à Dili.

Dans un registre plus restreint qui fera plaisir aux historiens, on remontera plus de deux générations en arrière avec une monographie minutieuse consacrée à la position britannique face à une moitié d'île où, pratiquement, Londres avait tacitement délégué ses intérêts – mineurs, il faut le reconnaître – à l'Australie. L'étude du professeur d'histoire Nicholas Tarling⁹ porte sur une période dramatique, puis marquée par la reconstitution de l'emprise coloniale portugaise et aboutissant, en fin de course, à sa disparition dans les remous de la décolonisation et à son remplacement par la guerre civile et l'irruption d'une nouvelle colonisation beaucoup plus inhumaine. Autrement dit, les deux séquences 1941-1945 et 1975-1976 peuvent être considérées comme deux régressions ou rechutes encadrant une longue et fragile convalescence de trente ans dans un hospice sous-doté en médicaments et en personnel soignant appliquant, d'ailleurs, une thérapeutique archaïque.

8 Leach, Michael & Kingsbury, Damien (eds.) (2013), **The Politics of Timor-Leste. Democratic Consolidation after Intervention**, Ithaca (New York), Cornell Southeast Asia Program Publications, p. VII-277.

9 Tarling, Nicholas (2013), **Britain and Portuguese Timor, 1941-1976**, Clayton (Victoria, Australie), Monash University Publishing, p. XV-319, index.

L'A. maîtrise bien la bibliographie pertinente et a épluché les archives britanniques de façon exemplaire (surtout celles du Foreign Office). Les quatre premiers chapitres sont réservés à la Seconde Guerre mondiale, à l'occupation japonaise, aux négociations et au rétablissement de l'autorité portugaise. Les quatre derniers portent sur la confrontation diplomatique entre Djakarta et Lisbonne (et bien d'autres parties), sur l'explosion révolutionnaire au Portugal, sur les conflits à Timor et sur l'absorption de Timor par l'Indonésie. De longues citations verbatim montrent que les diplomates britanniques avaient une bonne perception de l'évolution locale et cherchaient à obtenir de Lisbonne une passation des pouvoirs en douceur, faute de pouvoir respecter leur engagement de défendre militairement une «colonie» portugaise aussi indéfendable que Goa l'avait été.

L'une des premières choses qu'un lecteur doit exiger d'un critique est qu'il soit honnête et, corrélativement, qu'il fasse amende honorable lorsqu'il s'est trompé dans ses appréciations. Nous avons écrit (René Pélissier, *Angola-Guinées-Mozambique-Sahara-Timor, etc. Une bibliographie internationale critique (1990-2005)*, Editions Pélissier, Orgeval, 2006, p. 568) que le 4^{ème} volume de l'*História dos Portugueses no Extremo Oriente... Período Republicano*, Fundação Oriente Lisbonne, 2003 était insuffisant pour Timor. Nous le pensons toujours, mais rien dans le court texte timorieniste qu'il contenait ne pouvait nous indiquer que son auteur allait devenir le meilleur historien portugais de la période coloniale comprise entre 1769 et 1945, vue sous l'angle, disons «administratif» et «social», dans la partie colonisée successivement par Goa, Macao et Lisbonne. Il est donc nécessaire maintenant de rendre justice à Fernando Augusto de Figueiredo et son **Timor. A presença portuguesa (1769-1945)**¹⁰ dont le travail synthétique, par son ampleur et sa minutie, nous a très agréablement surpris. Sa thèse de doctorat (non consultée) semble avoir été encore plus développée, avec une bibliographie plus complète et une structure (alors chronologique) entièrement différente. Elle a servi de base à l'étude examinée ici, laquelle était prête dès 2004, mais qui ne fut imprimée qu'en 2011, délais fréquents, mais inacceptables, même au pays de la lenteur institutionnelle, qui, pourtant, prétend avoir un intérêt tout particulier pour Timor.

Dans cette version – «commercialisée», pense-t-on –, l'ouvrage a subi un remodelage, devenu thématique, qui offre huit chapitres: 1.º) évolution géopolitique, depuis l'installation de la capitale à Dili (1769) jusqu'à la fin de l'occupation japonaise; 2.º) administration et Justice; 3.º) économie; 4.º) finances publiques; 5.º) travaux publics, transports et communications; 6.º) société; 7.º) missions et enseignement; 8.º) santé et assistance. Ce découpage est d'autant plus précieux qu'il n'avait jamais été réalisé avec une telle richesse de détails. Même amputée, la bibliographie citée occupe encore une quarantaine de pages, ce qui est déjà respectable.

En résumé, l'A. a accompli un travail énorme, fondamental dans plusieurs domaines, et même s'il manque parfois de sources étrangères ayant posé un regard plus critique sur certains aspects, on peut conclure que ce texte aurait mérité plus de célérité dans sa publication et une diffusion en librairie plus active. Après tout, on ne passe pas une dizaine d'années de sa vie à des recherches ardues pour sa seule

10 Figueiredo, Fernando Augusto de (2011), **Timor. A presença portuguesa (1769-1945)**, Lisboa, Centro de Estudos Históricos, Universidade Nova de Lisboa, p. 568, illustrations noir et blanc.

satisfaction personnelle ou pour gagner(?) de l'argent, mais bien pour accroître les connaissances. Sinon à quoi servent les universités qui délivrent ces doctorats en «sciences» historiques? Nous recommandons ce livre qui est pratiquement inconnu de la plupart des timorianistes dans le Monde et, probablement, rarement lu par les hommes politiques portugais et leurs «protégés» dans quelques administrations plus bureaucratiques que nécessaires. En tout cas, des chercheurs comme F. A. de Figueiredo devraient être encouragés à publier tous leurs travaux.

Nous supposons que si l'on est Prix Nobel de la Paix et titulaire de six doctorats *honoris causa*, il est plus facile de publier ses livres sans attendre sept ou dix ans. Cela n'enlève rien aux mérites et à l'utilité du petit travail de l'évêque Dom Carlos Filipe Ximenes Belo¹¹ qui a eu l'excellente idée de composer une sorte d'éphéméride de sa capitale. Il a recueilli une foule de dates plus ou moins importantes et il les enfile les unes après les autres en les accompagnant çà et là de citations puisées chez des auteurs antérieurs. On y apprend beaucoup de choses sur la société, la croissance urbaine, les vicissitudes, les crises, etc. Parmi les onze segments du livre les plus novateurs, on notera le chapitre sur Dili avant le transfert des autorités de Lifau (actuellement dans l'enclave méridionale) au préside du nord, sur la cité pendant l'occupation japonaise, puis sur l'occupation indonésienne et sur la destruction partielle de la ville par les milices des militaires de Djakarta. Il accorde une attention inévitable aux événements religieux et avance prudemment dans le Dili de l'indépendance.

Puisque nous sommes arrivés à ce que l'on peut tenir pour une extrémité du Sud-Est asiatique, ou de l'Océanie dans l'autre sens, rebroussons chemin et revenons vers l'ancienne tutrice de Dili (Macao), avec un livre collectif sur l'histoire urbaine et notamment sociétale de ce qui ne fut jamais une colonie portugaise mais avant tout un comptoir cosmopolite implanté sur un territoire chinois. Le livre édité par C. X. George Wei¹² ne donne pas une lecture suivie de l'évolution de Macao à travers les siècles, mais plusieurs plongées dans des domaines tels que les religions et le développement de la localité, le rôle des missionnaires sur la formation des élites, les femmes, la compétition des puissances maritimes sur la route commerciale Goa-Japon, la présence britannique dans les eaux territoriales chinoises, l'ombre de Hong Kong, la tolérance religieuse dans une ville internationale tournée vers les échanges et ayant toujours su préserver une grande autonomie à l'égard de Lisbonne, le nationalisme et les variations des composantes ethniques, le rôle de la création par Pékin d'une région administrative spéciale, la piraterie en période d'effacement de l'autorité, etc.; les textes concernent essentiellement la pointe de l'île fluviale et peu ou pas les deux petites îles (surtout Coloane) qui en dépendent. Dans le déferlement du capitalisme sauvage venu de Chine depuis quelques années, Macao a perdu ce qui faisait naguère son charme. Désormais, l'empire des casinos et des gratte-ciel a détrôné le vernis – souvent cosmétique, d'ailleurs – portugais. On ne va plus à Macao pour rêver mais pour s'y enrichir vite. Vite!

Dans notre reflux vers l'ouest (de Timor à Macao) poussons jusqu'au Mozambique avec un ancien marin devenu sociologue puis historien, mais qui a conservé des liens avec

11 Belo, Carlos Filipe Ximenes (2014), *Dili, a cidade que não era*, Porto, Porto Editora, p. 144 + 16 p. de planches couleur et noir et blanc.

12 Wei, C. X. George (ed.) (2014), *Macao. The Formation of a Global City*, Abingdon (Angleterre), Routledge, p. XXXV-235, photos noir et blanc, index.

l'Armada puisqu'il publie dans les *Edições Culturais da Marinha* dont les livres sont si difficiles à trouver en librairie, hélas pour leurs auteurs et leurs lecteurs. Donc, le professeur João Freire¹³ est imbattable pour naviguer dans les publications anciennes de la Marinha et nous révéler des faits peu connus des historiens du Mozambique. Son texte le plus neuf semble être **Do controlo do mar ao controlo da terra** qui est utile pour connaître le contexte légal et les opérations de cette Marine chargée de la répression de la traite sur les côtes mozambicaines. Naturellement, il réhabilite le rôle de son Arme, mais il apporte aussi quelques éléments non étudiés avant lui sur l'occupation de l'Extrême-Nord par la *Companhia do Niassa*. Dire (p. 228) que «*as populações nativas não se manifestaram significativamente, nem a favor de uma banda, nem da outra, nem autonomamente*» est en contradiction avec les sources allemandes et britanniques citées dans Edward Paice, *Tip & Run...*, London, Weidenfeld & Nicolson, 2007, sans même parler des Makondes qui apparaissent dans certains textes en portugais.

Plus ancien mais aussi plus inattendu, le même A.¹⁴ revisite dans une optique très critique les textes des grands noms de la génération des «Centurions», commencée en 1895, soit António En(n)es, Mouzinho de Albuquerque, Azevedo Coutinho et Massano de Amorim. Le professeur détache de longs extraits des cinq principaux livres de ces quatre «intouchables» de la mythologie *castrense* et coloniale portugaise, avant de les analyser, tout en fournissant des notes explicatives bienvenues. Est-ce la contamination de certains sociologues français ou d'autres facteurs plus personnels? Nous ne savons pas. Toujours est-il qu'il détruit avec constance les mythes nationalistes construits après coup par les militaires et les laudateurs ou embaumeurs ultérieurs. La grande nouveauté est que lui, fils d'un commandant en chef en Angola (Général Silva Freire), lui-même officier de marine déserteur (1968), affichant des convictions libertaires, publie dans un organisme officiel de la Marine la meilleure analyse en portugais de nous connue de «hauts faits d'armes» tels que Marracuene et Chaimite. Même la campagne du Barué en 1902 de l'officier de Marine Azevedo Coutinho n'échappe pas à cette salutaire autopsie des «prouesses» des grands ancêtres. Son livre – malheureusement tiré à 300 exemplaires – marque une remise en question fondamentale de ce que nous, misérables historiens étrangers, regardions déjà avec la prudence et la sérénité nécessaires aux spécialistes de la conquête portugaise qui veulent garder la tête froide et remettre à leur vraie place les idoles, qu'elles soient blanches ou noires (Gungunhana). Le danger est que l'on passe d'un extrême à l'autre, au gré de la mode et des variations du climat politique. En parlant d'idoles, regardons-en une autre, bien vivante, qui sévit encore au moment où nous écrivons (2015). **La cavalcade africaine**¹⁵ est l'histoire passionnelle et pathétique d'éleveurs rhodésiens obligés de quitter leurs terres (et leur patrie) pour obéir à la politique mal conçue de récupération des fermes des Blancs, instaurée par le président Mugabe

13 Freire, João (avec Medeiros, Eduardo) (2013), **Do controlo do mar ao controlo da terra. A Marinha entre o combate ao tráfico negreiro e a imposição de soberania no norte de Moçambique, 1840-1930**, Lisboa, Comissão cultural de Marinha, *Edições Culturais da Marinha*, p. 288, photos noir et blanc.

14 Freire, João (ed.) (2009), **Moçambique há um século, visto pelos colonizadores: campanhas militares, ocupação do território, conhecimento dos povos (1895-1910). Compilação, notas e comentários por João Freire**, Lisboa, Comissão cultural de Marinha, *Edições Culturais da Marinha*, p. 220.

15 Retzlaff, Mandy (2014), **La cavalcade africaine. Du Zimbabwe au Mozambique, le combat d'une famille pour sauver ses chevaux et sa vie**, Paris, JC Lattès, p. 333 + 8 p. de planches couleur.

au profit de pseudo-anciens combattants, en tout cas à la solde du parti au pouvoir (ZANU). En août 2001, les fermes commencent à être assiégées et attaquées par des mafias politiques, leur police secrète et des bandes de prisonniers de droit commun, relâchés puis chargés de renforcer les nervis du pouvoir qui «nationalisent» les fermes au Mashonaland, c'est-à-dire le plus souvent les incendient ou les démolissent en abattant les animaux. La famille de l'A., qui n'est que locataire dans son ranch d'élevage de chevaux, essaie de sauver sa raison d'être en les éparpillant dans les fermes encore épargnées et se replie progressivement vers la frontière du Mozambique. D'exode en exode, avec ce qui subsiste du troupeau initial, la famille s'installe (p. 229) au Mozambique avec 104 chevaux. Elle monte d'abord un club hippique à Chimoio. Les Mozambicains locaux n'avaient pas vu d'équidés depuis une génération. Les enfants les prennent même pour de gros chiens (p. 234). Endettés, les éleveurs se replient sur la côte à Vilanculos où une herbe toxique détruit la plupart des survivants. En 2012, ils reviennent visiter le Zimbabwe où les anciennes fermes sont dévastées, les cultures ruinées (sauf sur les terres louées à des Chinois). Ce pèlerinage dans le cimetière abandonné d'une colonisation agraire (aux origines douteuses, et même souvent iniques) est le symbole (dramatique pour les populations locales affamées) du grand scandale d'une politique qui a trahi ses idéaux généreux pour s'enfoncer dans la destruction de ses richesses au profit d'une nouvelle classe d'exploiteurs impitoyables. Le livre est fait d'abord pour attendre les amis de la race chevaline dans le monde. Certes, et ce but est probablement atteint. Mais que sont devenus les soutiens extérieurs de l'époque «héroïque»? Penauds ou décidés à ne rien voir de la vampirisation de tout un pays dont les campagnes crient famine et dont la seule exportation est devenue celle de millions de paysans émigrés en Afrique du Sud. Il faut toujours se méfier des «héros» en histoire, y compris des libérateurs devenus séniles et manipulés par leur entourage.

Resumos

Porquê investir na educação em países da África Subsariana?

Maria Teresa Santos

O investimento na educação tem estado na linha da frente da agenda internacional da cooperação internacional para o desenvolvimento. Esta aposta tem refletido não raras vezes a crença de que a educação promove o crescimento económico, contribui para a redução da pobreza, e que existem ganhos privados para o indivíduo que compensam o investimento realizado na educação e de que este investimento é gerador de ganhos sociais. Neste artigo procuraremos discutir até que ponto estes ganhos são observáveis ao nível da África subsariana. No final, defendemos que estes ganhos estão dependentes da qualidade e do acesso ao ensino, mas também do mercado de trabalho, não podendo a aposta na educação ser vista como uma “solução mágica”.

Palavras-chave: investimento na educação, África subsariana.

Investment in education has been at the forefront of international agendas for development. This is based on the belief that education contributes to economic growth, poverty reduction and that there are private individual gains to more educated men and women. Education is also responsible for social gains that exceed the investment made in education. In this article, I will try to explore to what extent these gains are hold true in sub-Saharan Africa. I will argue that these gains depend on the quality and on the access to education on one hand and on the existing labour market on the other hand. Ultimately, education cannot be understood as the magic bullet to development.

Keywords: Investment in education, Sub-Saharan Africa.

Educação, participação e desenvolvimento rural: o caso da Guiné-Bissau

Alexandre Furtado

A Fundação Educação e Desenvolvimento (FED), criada em 2002, fixou como sua finalidade apoiar o desenvolvimento comunitário, dada a sucessiva instabilidade que se tem verificado no país e as respectivas implicações no bem-estar social e económico da população e, em particular, das comunidades rurais. Tem centrado as suas actividades na área de educação, segurança alimentar e saúde e intervém nos Sectores de Safim e Nhacra. Fruto do trabalho desenvolvido apresenta esta reflexão sobre “Educação, participação e desenvolvimento rural: o caso da Guiné-Bissau” e sobre as suas próprias ações. A FED considera a educação, a formação e a investigação instrumentos poderosos e eficazes na luta contra a pobreza e na promoção do desenvolvimento rural. No entanto, considera ser necessário que se adapte e contextualize a educação e a formação em meio rural, de acordo com as suas especificidades, necessidades, potencialidades e limitações.

Palavras-chave: educação, desenvolvimento rural, redução da pobreza.

From its setting up in 2002, Fundação Educação e Desenvolvimento – FED (Foundation for Education and Development) aims to support community development, given the subsequent instability that has been observed in the country and its implications on social and economic welfare of the population, in rural communities. FED has focused its activities on education, food security and health areas and operates in the Sectors of Safim and Nhacra. As a result of its experience presents this paper reflecting on “Education, participation and rural development: the case of Guinea-Bissau” and on its own actions. FED considers education, training and research powerful and effective instruments on fighting poverty and on promoting rural development. However, believes that it’s necessary to adapt and

contextualize education and training in rural areas, according with their specific features, needs, potential and limitations.

Keywords: education, rural development, reducing poverty.

Globalização e currículo – um caso de estudo na Guiné-Bissau

Rui da Silva

Os sistemas educativos possuem um grande potencial para explorar as questões inerentes à(s) globalização(ões), tendo esta(s) ao longo do tempo vindo a influenciar a educação e o currículo a vários níveis, contribuindo para a criação de paradoxos e tensões e para a crescente importância que vem sendo dada à educação. Este artigo pretende inferir em que medida agendas globalmente estruturadas interferem/influenciam as decisões curriculares a nível nacional na área da educação nos países em desenvolvimento, em especial o papel da cooperação internacional (multilateral e/ou bilateral - Banco Mundial, Cooperação Portuguesa, UEMOA, UNESCO e UNICEF), tendo como foco um país periférico do sistema mundial, a Guiné-Bissau.

Palavras-chave: globalização, currículo, Guiné-Bissau.

National school systems over time have great potential for exploring questions regarding globalisation(s), which have come to influence education and curriculum at various levels, contributing to the creation of paradoxes and tensions, and to the growing importance that is attributed to education. The present article aims to see to what extent globally structured agendas for education interfere with/influence curriculum decisions at the national level in developing countries, especially the role of international cooperation (multilateral and/ or bilateral - World Bank, Portuguese Cooperation, UEMOA, UNESCO and UNICEF), focusing on Guinea-Bissau, a peripheral country of the world system.

Keywords: globalisation, curriculum, Guinea-Bissau.

PASEG II – uma aposta contínua na qualidade e inovação educativa na Guiné-Bissau

Júlio Santos, Rui da Silva e Carolina Mendes

Este artigo tem como objetivo refletir sobre o PASEG II (Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau, fase II), como um Programa de Cooperação para o Desenvolvimento, transversal e complexo, salientando que as principais ações foram levadas a cabo nas instituições de educação da Guiné-Bissau, onde o Programa atuava a nível nacional. Este trabalho enquadra e fundamenta as opções estratégicas em cooperação na área da educação e inicia um processo de tomada de consciência das principais lições aprendidas ao longo do percurso. Ao mesmo tempo, tenta explicar até que ponto este Programa de cooperação se foi estruturando como uma possível resposta educativa contextualizada num contexto de grande fragilidade.

Palavras-chave: Guiné-Bissau, fragilidade, PASEG II, cooperação em educação.

This paper aims to reflect upon PASEG II (Program for Supporting the Educational Sector in Guinea-Bissau), understood as a transversal and complex development cooperation program. The paper draws attention to the main institutional activities which were implemented at the national level: It also frames and stresses the fundamental options regarding educational development cooperation and initiates a process of awareness concerning the main learned lessons through the process. The paper also attempts to explain how the Program has been structured as a possible educational contextualized answer in a context of great fragility.

Keywords: Guinea-Bissau, fragility, PASEG II, educational aid.

O Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar (PAAE) no setor privado em Angola: o primeiro impacto interno de uma empresa

Carolina Mendes

O presente artigo enquadra-se no âmbito da primeira análise, de alguns dados recolhidos, para uma investigação de maiores dimensões relacionada com o Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar (PAAE) no setor privado, um dos parceiros do Ministério da Educação (ME) de Angola. Trata-se de uma entidade que atua na área da construção civil e obras públicas, especificamente, o seu Centro de Formação Profissional que iniciou a sua atividade formativa em Angola em abril de 2010.

Este estudo pretende compreender quais os primeiros impactos da referida iniciativa, com início em outubro de 2011, nomeadamente, 1) quem são as pessoas que a iniciativa alfabetiza, pessoalmente e profissionalmente, 2) as suas opiniões sobre a alfabetização e 3) as expectativas que possuem em relação aos resultados que a alfabetização tem e que possa vir a ter na sua vida. Através de uma metodologia mista os dados foram analisados quantitativa e qualitativamente, uma vez que se pretendia perceber para além dos números, posturas e as opiniões dos alfabetizandos.

Os resultados evidenciam que a alfabetização, neste contexto, é uma iniciativa útil para os alfabetizandos, pois melhora a sua vida profissional, pessoal, o seu papel social na comunidade onde se encontram inseridos, assim como, contribui para um aumento da sua autoestima e das suas expectativas em relação a um futuro. Contribui também para um melhor desempenho profissional dos funcionários, o que representa vantagens para a instituição privada que se disponibilizou em desenvolver parceria com o Ministério da Educação (MED), no âmbito da alfabetização e contribui para que o próprio MED concretize

as suas metas educacionais e sociais ao nível nacional e internacional.

Palavras-chave: cooperação para o desenvolvimento, parcerias público-privadas, novos atores do desenvolvimento, alfabetização, Angola.

This article falls within the first analysis of some data collected for a larger research related to the Literacy Program and School Acceleration (LPSA) in the private sector, one of the partners of the Ministry of Education (ME) of Angola. It is an entity which operates in the construction and public works, specifically, its Vocational Training Centre which started its training activities in Angola in April 2010.

This study aims to understand the first impacts of this initiative, beginning in October 2011, namely, 1) who are the people that the initiative alphabetize, personally and professionally, 2) their opinions about literacy and 3) the expectations they have regarding the results that literacy has and may have in their lives. Through a mixed methodology, data were analyzed quantitatively and qualitatively, since it was intended to see beyond the numbers, attitudes and the opinions of the students.

The results show that literacy, in this context, is a useful tool for the students, as it improves their professional and personal life, their social role in the community where they are inserted, and it also contributes to an increase in their self-esteem and their expectations regarding their future. It also contributes to a better professional performance of the employees, which represents advantages for the private institution, who offered to develop a partnership with the Ministry of Education (ME) in the context of literacy, and helps the ME to materialize its own educational and social goals at national and international level.

Keywords: development cooperation, public-private partnerships, new actors of development, literacy, Angola.

Introdução da educação para o desenvolvimento na formação inicial de professores: uma experiência inovadora em Portugal

La Salette Coelho, Carolina Mendes e Teresa Gonçalves

No presente artigo apresenta-se um projeto que visa a integração de conteúdos de Educação para o Desenvolvimento na Formação Inicial de Professores, desenvolvido na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Para além de uma breve reflexão sobre os conceitos, o artigo descreve o funcionamento do projeto, bem como analisa os dados recolhidos junto dos seus principais intervenientes, a partir dos quais se retiram conclusões sobre todo o processo.

Palavras-chave: educação para o desenvolvimento, educação para a cidadania global, formação inicial de professores.

In this article we present a project which aims to integrate the contents of Development Education in the Pre-Service Teacher Education curriculum, developed in the Higher School of Education of Viana do Castelo. Besides from a brief reflection on the concepts, the article describes the operationalization of the project, and analyzes the data collected from the key players, from which some conclusions about the entire process were withdrawn.

Keywords: development education, global citizenship education, pre-service teacher education.

Educação em situações de emergência, porquê?

Rede Interinstitucional para a Educação em situações de Emergência (INEE)

O presente artigo visa apresentar a evolução da Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (INEE), uma plataforma de partilha de conhecimento e trabalho

colaborativo, em prol do acesso de todas as pessoas a uma educação de qualidade, desde a sua criação, no ano 2000. A Rede debruça-se em particular na promoção do direito à educação em situações de emergência e crise crónica, sejam elas resultado de fatores naturais: sismos, cheias, furacões, etc., ou da intervenção humana: conflito armado, violência, fragilidade, etc. Assumindo as características de uma rede informal constituída por uma comunidade de membros, a sua estrutura organizacional e operativa foi-se desenvolvendo ao longo dos últimos catorze anos no sentido de melhor responder às necessidades desses membros e às características de um mundo em constante mudança.

Palavras-chave: educação, fragilidade, resposta humanitária, situações de emergência.

This article presents the evolution of the Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE) since its establishment in the year 2000. INEE is an open global network that fosters collaborative work and information sharing as a strategy to ensure all the people the access to quality education. Working in the field of Education in Emergencies the network seeks the right to education particularly in emergencies such as earthquakes, floods, hurricanes, armed conflict, violence, fragility. INEE has been progressing to address membership needs and the follow on the world's ongoing changes and trends over fourteen years. Initiatives as working groups, tolls development and dissemination, advocacy, strategic events and information sharing in several languages are examples of INEE's work.

Key words: education, fragility, humanitarian response, emergencies.

Legenda das ilustrações

1. Escola de Mato Reia – Catió – Guiné-Bissau. Foto de Sara Poças (2008).
2. Liceu Samora Moisés Machel- Bissau – Guiné-Bissau. Foto de Sandra Fernandes (2007).
3. Gabú – Guiné-Bissau. Foto de Nadir Faria (2011).
4. Escola de Mato Reia – Catió – Guiné-Bissau. Foto de Sara Poças (2008).
5. Moxico – Angola. Foto de Marie-Hélène Silva (2013)
6. Escola do bairro Ribeira da Craquinha, São Vicente – Cabo Verde. Foto de João Magalhães, ISU Porto.
7. Bissau – Guiné-Bissau. Foto de Rui da Silva (2009).
8. Guiné-Bissau. Foto de Sara Poças (2007).
9. Guiné Bissau. Foto de Sara Poças (2007).

Critérios para publicação

- 1) A *Africana Studia* aceita trabalhos científicos inéditos de qualquer área de investigação cuja temática seja África ou sociedades africanas. Os trabalhos poderão ser entregues em português, inglês ou francês.
- 2) A publicação de trabalhos está sujeita a apreciação do Conselho Editorial, que recorrerá ao Conselho Científico sempre que julgar necessário, e de um painel de árbitros constituído por membros internos e externos ao CEAUP.

Normas para apresentação de originais

- 1) Devem ser entregues em ficheiro informático (via correio electrónico ou CD), de preferência no programa Word para Windows. O corpo de letra deverá ser de 12 pontos em fonte *Arial* ou *Times New Roman*, e o entrelinhamento de espaço e meio.
- 2) As imagens (mapas, quadros, figuras, fotografias etc.) devem ser numeradas de 001 a N. O número atribuído a cada imagem deve ser colocado no original na localização que o autor entende ser a mais conveniente. Estes elementos deverão ser entregues em ficheiros individuais (com a extensão XLS para ficheiros Excel e JPEG, TIFF ou EPS para os outros casos). Cada ficheiro deverá ter o número atribuído como identificação e colocado numa pasta a que se chamará “imagens”. As imagens deverão ter no mínimo 10x6 cm com 1200x800 pixel (300 dpi). Será de grande utilidade que todos os originais de mapas, fotografias etc. sejam entregues com o original/texto para que o tratamento das imagens seja efectuado com rigor.
- 3) Os artigos terão no máximo 70 000 caracteres, incluindo espaços, notas e bibliografia (não serão contadas as imagens). Cada artigo será acompanhado de dois resumos: em português e/ou inglês e/ou francês, com um máximo de 500 caracteres. O resumo deverá incluir um conjunto de palavras-chave (máximo de 6), assim a identificação do autor (instituição, últimas publicações e contactos).
- 4) As resenhas não poderão exceder os 25 000 caracteres.
- 5) Não serão considerados os artigos ou resenhas que ultrapassarem o número máximo de caracteres ou que não cumpram as normas de apresentação de originais.

Normas de revisão e citação bibliográfica

- 1) Os autores terão a possibilidade de reverem em últimas provas os seus trabalhos, após a revisão feita no CEAUP. Os autores comprometem-se a devolver as provas uma semana após o seu envio. Em caso de total indisponibilidade, os autores deverão declarar por escrito que prescindem dessa revisão de autor.
- 2) As referências a autores, no texto, seguem a norma (autor, ano). Se houver uma referência a um mesmo autor no mesmo ano, este deve ser seguido de uma letra minúscula. Ex: (Rodrigues, 2000a) (Rodrigues, 2000b). Se a referência citada for de vários autores ficará: (Rodrigues *et alia*, 2000).
- 3) As transcrições deverão ser em *itálico*, assim como vocábulos em língua estrangeira.
- 4) As notas de rodapé e outras deverão limitar-se a informações complementares de interesse substantivo, não ultrapassando cinco linhas em corpo 10.
- 5) A bibliografia será colocada no fim do artigo e deverá conter apenas as referências introduzidas no texto, listando-as por ordem alfabética e por ordem cronológica crescente quando forem do mesmo autor.
- 6) A bibliografia deve seguir os seguintes exemplos:
 - Livros: Rodrigues, Carlos (2001), *Os novos poderes em África*, Porto: Campo das Letras.
 - Colectâneas: Rodrigues, Carlos, Matos, A. e Silva, António, orgs (2002), *Os novos poderes em África*, Porto: Campo das Letras.
 - Artigos em revistas: Rodrigues, Carlos (2001), *Os novos poderes em África*, *Africana Studia*, n.º 8, pp. 12 a 35.
 - Artigos em colectâneas: Matos, A. (2002), *Os novos políticos africanos*, in, Rodrigues, Carlos, Matos, A. e Silva, António, orgs , *Os novos poderes em África*, Porto: Campo das Letras.
 - As traduções deverão indicar sempre que possível o ano da 1.ª publicação e o tradutor.
 - Na bibliografia electrónica indicar sempre o *site/path*, a data do artigo e a data da consulta.

Após a publicação, os direitos de autor passam a ser pertença da *Africana Studia*.

As imagens originais serão devolvidas.

Os originais não serão devolvidos.

Africana Studia

REVISTA INTERNACIONAL DE ESTUDOS AFRICANOS
INTERNATIONAL JOURNAL OF AFRICAN STUDIES

N.º 23 – 2.º semestre – 2014

EXPERIÊNCIAS MISSIONÁRIAS: TRAJETÓRIAS COLONIAIS E PÓS-COLONIAIS EM ÁFRICA



Assinatura Anual (Annual Subscription)

CENTRO DE ESTUDOS AFRICANOS U.P. - FLUP

Africana Studia - Via Panorâmica, s/n - 4150-564 PORTO - Portugal
Telefone / Fax (00-351-226077141)

Dois números semestrais (Two issues/year)

Portugal	22 €
U.E. (European Union)	28 €
PALOP's	32 €
Resto do Mundo (Rest of the world)	32 €

Desconto para estudantes (Student's discount) — 20% (*)

(* Add copy of student's card

Nome (Name) _____

Morada (Address) _____

Telefone / Fax _____

Endereço electrónico (E-mail) _____

Modalidade de Pagamento (Payment by)

Transferência Bancária para: (Bank Transfer) _____

CENTRO DE ESTUDOS AFRICANOS U.P.

IBAN: PT50 0035 0194 0000 2032 53053 - BIC/WIFT: CGDIPTPL

Cheque Bancário N.º (Bank Cheque Nr.) _____

Necessário juntar comprovativo (add copy of bank transfer)

(Assinatura / Signature)

EDUCAÇÃO E COOPERAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO PERSPETIVAS E DESAFIOS

EDUCAÇÃO E COOPERAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO: PERSPETIVAS E DESAFIOS

Porquê investir na educação em países da África Subsariana?

Maria Teresa Santos

Educação, participação e desenvolvimento rural: o caso da Guiné-Bissau

Alexandre Purtado

Globalização e currículo – um caso de estudo na Guiné-Bissau

Rui da Silva

PASEG II – uma aposta contínua na qualidade e inovação educativa na Guiné-Bissau

Júlio Santos, Rui da Silva e Carolina Mendes

O Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar (PAAE) no setor privado em Angola: o primeiro impacto interno de uma empresa

Carolina Mendes

Introdução da educação para o desenvolvimento na formação inicial de professores: uma experiência inovadora em Portugal

La Salette Coelho, Carolina Mendes e Teresa Gonçalves

Educação em situações de emergência, porquê?

Rede Interinstitucional para a Educação em situações de Emergência (INEE)

ENTREVISTA

Ana Cristina Pires Ferreira

Entrevista conduzida por Sílvia Azevedo e Júlio Santos

ÁFRICA EM DEBATE

PROBLEMÁTICAS DA LITERATURA ANGOLANA

Entre a *terra de gente oprimida* e a *terra de gente tostada*:

Luís Félix da Cruz e o primeiro poema angolano

Francisco Topa

Cidade Alta de Reis Ventura: a apologia do estado colonial em Angola no discurso literário da década de 1950

Alberto Oliveira Pinto

PODERES E IDENTIDADES

L'État colonial face à l'altérité linguistique au Cap-Vert et au Sénégal

Alexis Diagne Thevenod

Percepções sociais sobre o poder do voto. O exemplo da cidade de Quelimane 1998-2011

Ricardo Raboco

NOTAS DE LEITURA

Migrations, contestations, mutations

René Pélissier

ISSN 0874-2375



9 1770874 237000

Africana Studia