

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



TESE

ALVORECER DA ESPERANÇA:

**DOS DIÁLOGOS ENTRE CÍRCULOS DE CULTURA, ONDJANGO E
OTCHIWO À EDUCAÇÃO LIBERTADORA EM ANGOLA – O CASO
OVIMBUNDU NA GANDA/BENGUELA**

Martinho Kavaya

Pelotas, Dezembro/2009

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



TESE

ALVORECER DA ESPERANÇA: DOS DIÁLOGOS ENTRE CÍRCULOS DE CULTURA, ONDJANGO E OTCHIWO À EDUCAÇÃO LIBERTADORA EM ANGOLA – O CASO OVIMBUNDU NA GANDA/BENGUELA

Martinho Kavaya

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, como requisito parcial de obtenção de título de Doutor em Educação, na Linha de Pesquisa Filosofia e História da Educação, pela Universidade Federal de Pelotas, RS, com a orientação do Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi e co-orientação do Prof. Dr. José Octávio Serra Van-Dúnem.

Pelotas, Dezembro/2009

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi (Presidente / Orientador)

Prof. Dr. José Octávio Serra Van-Dúnem (Co-orientador)

Prof. Dr. Balduino Antônio Andreola (UNILASSALE/URGS)

Prof. Dr. Danilo Romeu Streck (UNISINOS)

Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira (UFPel)

Dados de catalogação na fonte:
Aydê Andrade de Oliveira CRB - 10/864

K219a Kavaya, Martinho.
Alvorecer da esperança : dos diálogos entre círculos de cultura, Ondjango e Otchiwo à educação libertadora em Angola – o caso *Ovimbundu* na Ganda/Bengala / Martinho Kavaya. – Pelotas, 2009.
456f.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas.

1. Círculos de Cultura. 2. Ondjango e Otchiwo. 3. Pedagogias e Culturas do “Amém”. 4. Educação libertadora Ondjangotchiwiana. 5. Ganda/Angola. I. Ghiggi, Gomercindo, orient. II. Título.

CDD 370.1934

De tudo, ficaram três coisas:
a certeza de que estamos sempre começando...,
a certeza de que é preciso continuar...,
a certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...,
portanto, devemos fazer da interrupção, um caminho novo...,
da queda, um passo de dança...,
do medo, uma escada...,
do sonho, uma ponte...,
da procura, um encontro.
(FERNANDO PESSOA, apud, BOFF, 2006, p.239)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus progenitores Avelino Kavaya e Emilia Nakasongo, ambos na paz de Deus, que acreditaram na hora e investiram na vida; ao Senhor Arcebispo Dom Viti (tio-avô) que, com a sua experiência vital, sociocultural e profundidade intelectual, esteve presente, pelas TIC's, neste ingente trabalho, oportunizando-me ao conhecimento de vários elementos culturais que literalmente eu desconhecia; aos meus queridos(as) irmãos(ãs) Josefina, Guilherme, Paulina, Estevão, Beatriz e Sebastião, por terem colaborado com a minha ausência durante estes seis anos da pátria matriz; aos docentes angolanos que mesmo sem saber o que fazer e como fazer, sonham com uma proposta educacional diferente que se disponha a refletir como sujeitos críticos, livres, unidos e co-responsáveis na ação; aos angolanos(as) que tendo nascido silenciosos permanecem silenciados

AGRADECIMENTOS

A Deus criador pela vida, proteção e inspiração; aos pais, Avelino e Emília (in memoriam) pela cooperação com projeto Divino; ao Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi e família pela acolhida e partilha de sua vida pessoal e familiar ao poder de fazer de sua casa minha Betânia verdadeira, pela fraternidade, profundidade, paciência e orientação, pela Dionízia, Marina e Marcos que permitiram que o esposo e pai desse mais um pouco de seu tempo ao novo irmão “*Alemão*” do outro lado do mar. Gomercindo deu seu suor e sangue, mesmo quando fosse necessário abrir mão de seus recursos. Para Ti Gomercindo e família as palavras não cabem nestas folhas, por isso fico sem jeito, uma sim posso dizer: OBRIGADO – um itinerário orientava minha vida durante nossos reencontros – UFPel-Andrade Neves-Laranjal, Santa Teresinha, Catedral; ao Prof. Dr. José Octávio Serra Van-Dúnem (UAN - Angola), pela co-orientação e incentivo à ousadia; aos professores Dr. Balduino Antônio Andreola (UNILASSALE/URGS); Dr. Danilo Romeu Streck (UNISINOS) e Dr. Avelino da Rosa Oliveira (UFPel) pelo grande contributo na qualificação e na avaliação final deste texto para que tivesse esta configuração; à Prof. Dra. Neiva Afonso de Oliveira e ao Prof. Dr. Avelino da R. Oliveira (UFPel/FaE/PPGE) pela leitura, revisão e correção do resumo e o respectivo abstract; ao Governo Brasileiro; à Universidade Federal de Pelotas - Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPel/FaE/PPGE) por ter acreditado em mim e investido o dinheiro público para a minha formação, meu agradecimento se estende às direções sucessivas da faculdade da educação, na pessoa do Prof. Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino, atual diretor; à direção do PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação, na pessoa de seu Coordenador, nosso parceiro de lutas e conquistas, o Prof. Dr. Álvaro Moreira Luiz Hypolito e os membros do Colegiado do programa; Meu agradecimento se dirige ainda aos professores da nossa linha de Pesquisa – Filosofia e História da Educação, líderes dos grupos de pesquisas afetos a esta linha, especialmente os membros FEPráxiS – Filosofia, Educação e Práxis Social - à Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e ao professor Danilo R. Streck, pela acolhida e acompanhamento, durante minha estadia de estudos, no doutorado Sanduíche, naquela instituição de ensino, com os recursos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), ao qual rendo o meu profundo reconhecimento; à Universidade Católica de Pelotas (UCPel), pela prontidão em ceder uma das suas dependências para a realização da apresentação pública e oficial desta tese; à diocese de Benguela – Angola, seus Bispos, Suas Excias. Revmas. Senhores bispos D. Eugênio Dal Corso (Titular) e D. Oscar Lino Lopes Fernandes Braga (Emérito), seus presbíteros, sobretudo, àqueles que tendo respondido positiva e responsavelmente, ao apelo da Conferência Episcopal de Angola e São Tomé e Príncipe (CEAST) e do bispo diocesano, colaboram na obra ingente da educação para uma Angola nova e renovada; à Diocese de Pelotas, na pessoa de Suas Excias. Revmas. Senhores Bispos D. Jacinto Bergmann (Titular) e D. Jayme Henrique Chemello (Emérito), que me acolheram, compreenderam, ofereceram apoio material, moral e humano, acreditaram e investiram na minha formação acadêmica. Agradeço aos colegas Presbíteros, Silfredo Hansen da paróquia Santa Teresinha e Luiz Amarildo Boari da Catedral São Francisco de Paula que durante a temporada da formação me compreenderam e apoiaram em todos os momentos e movimentos. Às Irmãs da Congregação de São José de Santa Teresinha e do Colégio que foram para mim um

porto seguro, sobretudo nos momentos mais difíceis. Agradeço aos ingentes sacrifícios da Ir. Simone de Fátima Ramos, por deixar as suas várias atividades para dedicar grande parte do tempo à leitura atenta deste texto complicado; aos funcionários, professores, alunos e direção do Colégio São José. À Valquíria Sampaio Ortiz, acadêmica de biblioteconomia na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e à família Ortiz pela revisão final desta tese, vai o meu reconhecimento. Agradeço aos moto-taxistas que, oportunamente, me ofereceram serviços seguros; à médica que mais do que médica sacrificou suas horas de lazer e descanso para me atender. Aos paroquianos de Santa Teresinha e da Catedral São Francisco de Paula com os quais diretamente trabalhei. Agradeço à mana FB. e às famílias brasileiras pelo apoio humano e humanizante. Agradeço aos homens e mulheres que direta ou indiretamente me ajudaram a crescer. Aos angolanos (as), sobretudo aos sem voz nem vez. A estes vai o meu profundo reconhecimento e gratidão. Deus vos recompense por todo o bem realizado.

RESUMO

Alvorecer da esperança: dos diálogos entre círculos de cultura, ondjango e otchiwo à educação libertadora em Angola – O caso ovimbundu na Ganda-Benguela

Esta tese reflete sobre a relação dialógico-pedagógica entre os Círculos de Cultura do Brasil com o Ondjango e Otchiwo do grupo etnolinguístico Ovimbundu em Ganda/Benguela-Angola, para pensar a educação libertadora em Angola. Daí, a razão de ser da idéia: “*Alvorecer da Esperança*”. Trata-se de repensar uma educação ondjangotchiwiana proporcionadora de mudanças substanciais, lutadora pela democratização efetiva, promotora da universalização dos direitos e superadora dos resquícios das culturas e das pedagogias do “amém” ainda presentes na realidade angolana: desigual, autoritarista, excludente e sexista. Para o efeito, a partir dos estudos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, na Linha de Pesquisa *Filosofia e História da Educação* e no Grupo de Pesquisa *Filosofia, Educação e Práxis Social* (FEPráxiS) buscamos, do elenco das pedagogias encontradas nos três ideários pedagógicos, indicadores conducentes à educação acima proposta: o diálogo, a participação e a liberdade. Diante dessa proposta surgiu a seguinte hipótese: revitalizadas pelos diálogos com os Círculos de Cultura, as pedagogias do Ondjango e do Otchiwo podem impulsionar uma educação libertadora em Angola, desde o mundo dos Ovimbundu, capaz de lutar contra os resquícios da cultura e da pedagogia do amém, ainda presentes no mundo angolano. Para a efetivação do estudo aqui proposto tivemos como referências principais, Freire, Nunes, Altuna, Kavaya e vários autores de reconhecimento nacional e internacional. Para submeter a presente investigação sob debate público, buscamos dois campos para o debate investigativo: Ganda/Angola e Unisinos/Brasil. Em Angola, num trabalho árduo com dois interlocutores primários (um homem e uma mulher) e outros informantes secundários, com o objetivo de compreender melhor o ondjango (espaço dialógico masculino) e otchiwo (espaço dialógico feminino), usamos como artefatos os diálogos participantes ensinantes/aprendentes, as fotografias, os vídeos e os áudios. No Brasil, através de estudos realizados na Unisinos, ligados à Linha de Pesquisa *Educação e Processos de Exclusão Social*, a proposta foi vivenciar a atualidade dos Círculos de Cultura. Tanto em Angola quanto no Brasil, foi possível concluir que os elementos-chave para uma educação libertadora são: o diálogo, a participação e a liberdade. Assim, foi possível confirmar a hipótese inicial segundo a qual, revitalizadas pelos diálogos com os Círculos de Cultura, as pedagogias do Ondjango e do Otchiwo, manifestadas através do diálogo, da participação e da liberdade, podem impulsionar uma educação como prática da liberdade em Angola, desde o mundo dos povos Ovimbundu em Ganda-Benguela, capaz, assim, de lutar contra os resquícios da cultura e das pedagogias do amém, ainda presentes em Angola, manifestas por desigualdades prementes, autoritarismos sutis, sob capa de cordeiro, exclusão explícita e sexismo patológico. Durante todo o tempo da pesquisa, a fenomenologia hermenêutico-dialógica e ondjangotchiwiana constituíram o método para a compreensão densa da realidade angolana e discussão das possibilidades e limites dos ideários pedagógicos aqui pesquisados.

PALAVRAS-CHAVE: Círculos de Cultura, Ondjango e Otchiwo, Pedagogias e Culturas do Amém, Educação Libertadora Ondjangotchiwiana, Ganda/Angola

ABSTRACT

Hope's dawning: from the dialogues between culture circles, ondjango and otchiwo to the education for liberation in Angola - The ovimbundu case in Ganda-Benguela

This doctoral thesis makes a reflection on the dialogical relationship between culture circles and ondjango and otchiwo, in order to think about education as a practice of liberation in Angola, concretely, grounded on the ovimbundu case of Ganda-Benguela. And that is the reason explaining the idea of a "*Hope's Dawning*". The thesis is about the rethinking of an ondjangotchiwian education; one that can provide substantial changes, struggle for an effective democratization, promote the universalization of the rights, and overcome the traces of the cultures and of the pedagogies of the "amen" still present in the angolan reality which is unequal, authoritarian, marked by social exclusion, and sexism. For this purpose, based on studies developed in the Program of Post-Graduation in Education of the Federal University of Pelotas, in the Research Line of Philosophy and History of Education, and in the Research Group "Philosophy, Education and Social Praxis (FEPráxiS)" we selected the main concepts of the three pedagogic proposals as indicators that could conduct to the education above mentioned: dialogue, participation, and freedom. In face of this subject, there came to be an initial hypothesis that could either be confirmed or denied in the course of the investigation. Such hypothesis was synthesized in the following words: the pedagogies of ondjango and otchiwo, revitalized by the dialogues with the culture circles, can impel an education as a practice of liberation in Angola, one that is capable of struggling against the traces of the «amen» culture and pedagogy still present in Angolan world. For the accomplishment of this study, my references have been Freire, Nunes, Altuna, Kavaya, and several authors of national and international recognition. We have submitted the investigation to public debate in two dialogical loci: Ganda/Angola and Unisinos/Brazil. In Angola, making use of tools such as the teaching and learning participatory dialogues, images (pictures and videos) and audio recordings, we have gone into an arduous work with two primary speakers (a man and a woman) and other secondary informers, with the objective of reaching a deeper understanding of ondjango (masculine dialogical space) and otchiwo (feminine dialogical space). In Brazil, through studies accomplished in Unisinos, linked to the Research Line "Education and Processes of Social Exclusion", the goal has been to experience a contemporary version of Culture Circles. Both in Angola and in Brazil, it was possible to conclude that the key-elements for a liberatory education are dialogue, participation, and freedom. Therefore, it was possible to confirm the initial hypothesis according to which, the pedagogies of ondjango and otchiwo, revitalized by the dialogues with the culture circles, can impel an education as a practice of liberation in Angola, grounded on the world of the Ovimbundu people in Ganda-Benguela; one that is capable of struggling against the traces of the «amen» culture and pedagogy still present in Angolan world and that appear as pressing inequalities, subtle authoritarianisms, under lamb layer, explicit exclusion and pathological sexism. Throughout my research, the hermeneutical-dialogical-ondjangotchiwian phenomenology made up the dense method for the understanding of Angolan reality and for the discussion of possibilities and limits of the researched pedagogical theories.

KEY-WORDS: Culture Circles, Ondjango and Otchiwo, «Amen» Pedagogies and Cultures, Ondjangotchiwian Education for liberation, Ganda/Angola.

LISTA DE FIGURAS, MAPAS, QUADROS, TABELAS E ORGANOGRAMAS

1- FIGURAS

Fig.1 - Alto da Catumbela – Casa de Félix. (interlocutor primário)	37
Fig.2 - Alto da Catumbela – Casa de Ir. Laurinda (interlocutora primária)	37
Fig. 3 - Simbolismo que autoriza a publicação das palavras e imagens	38
Fig. 4 - Imagem Antônio de Oliveira Salazar	123
Fig. 5 - Exposição fotográfico-artística do mundo português	124
Fig. 6 - Imagem do Cardeal D. Manuel Gonçalves Cerejeiras	125
Fig. 7 - Imaginário europeu sobre a África	132
Fig. 8 - Segunda vertente do imaginário europeu sobre a África	132
Fig. 9 - Diamantes de Angola	166
Fig.10 - Acordo de Alvor - três líderes angolanos independentistas presentes	170
Fig. 11 - Missão exploratória da pesquisa no interior município da Ganda	250
Fig. 12 - Na cidade da Ganda dialogando sobre ondjango e otchiwo	251
Fig. 13 - No Mundjombwe coletando mais dados com informantes	252
Fig. 14 - Martinho, Félix e Laurinda – dialogando sobre educação em Angola	253
Fig. 15 - Grupo de discussão articulando o seminário de educação popular	316

2 - MAPAS

Mapa 1- Países da África subsahariana ou bantu	137
Mapa 2- Angola, principais cidades e seus limites	161
Mapa 3- Grupos etnolinguísticos de Angola	184
Mapa 4- Variedade de etnias de Angola	189

3- QUADROS

Quadro 1 – Pirâmide vital da África	140

4- TABELAS

Tabela 1 - Crescimento escolar em Angola: alunos e escolas por níveis escolares	195
Tabela 2 - Evolução da alfabetização em Angola por etapas	196
Tabela 3 - Dados da situação educacional do município da Ganda	212

5- ORGANOGRAMAS

Organograma 1 – Ondjango do rei (ondjango ya soma)	260
Organograma 2 – Ondjango dos mais-velhos (ondjango y'olosekulu)	261
Organograma 3 – Ondjango da família (ondjango y'epata)	267
Organograma 4 – Otchiwo/ehula tch'epaka (otchiwo/ehula da família)	279
Organograma 5 – Otchiwo/ehula tch'imbo (Otchiwo da comunidade)	285

SIGLAS E ABREVIATURAS

1. Metodológicas / científicas

ABNT	=	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AA. VV	=	Autores Vários
a.C	=	antes de Cristo
al.	=	outros (outros autores)
apud	=	Citado por, conforme, segundo.
art.	=	Artigo
capt.	=	capítulo
CC	=	Círculos de Cultura
conf. ou cf.	=	conferir
ed. ou ed.	=	Edição
et.	=	e
Fig.	=	figura
id.	=	mesmo autor
ibid	=	mesmo autor mesma obra
In ou in	=	em
org.	=	Organizador ou organizadores
o.c.	=	obra citada
p.	=	número de página
s/ed	=	sem editora
s/a	=	sem ano
s/d	=	sem data
sec.	=	Século

2. Associações, revistas, documentos, grupos de pesquisa.

FEPráxis	=	Grupo de pesquisa Filosofia, Educação e Práxis social
GS	=	Gaudium et Spes (Documento conciliar do Vaticano II)
GURN	=	Governo de Unidade e Reconciliação Nacional
MEC	=	Ministério da Educação e Cultura
TIC's	=	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
Vat. II	=	Documentos Conciliares Vaticano II

3. Sóciopolítico-militares e Organizações:

IMNE	=	Instituto Médio Normal de Educação
CAPES	=	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAST	=	Conferência Episcopal de Angola e São Tomé e Príncipe
CELAM	=	Conselho Episcopal Latino-Americano
DGS	=	Direção Geral de Segurança
FAA	=	Forças Armadas Angolanas Populares
FAO	=	Do Inglês “ <i>Food and Agriculture Organization</i> ” ou Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação - FAO
FMU	=	Forças Militares da UNITA
FLEC	=	Frente de Libertação de Cabinda
FNLA	=	Frente Nacional para a Libertação de Angola
FSM	=	Fórum Social Mundial
MCP	=	Movimento de Cultura Popular
MPLA	=	Movimento Popular de Libertação de Angola
ODP	=	Organização da Defesa Popular, afeta ao MPLA
ONU	=	Organização das Nações Unidas
OUA	=	Organização de Unidade Africana
PIDE	=	Polícia Internacional e de Defesa do Estado
PUNIV	=	Pré-Universitária (Escola do Ensino Médio)
UNESCO	=	Organização das Nações Unidas para a Educação ou, do inglês “ <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> ”

UNICEF	=	Do ingl. [(<i>United</i>) (<i>Nations</i>) (<i>International</i>) (<i>Children's</i>) (<i>Emergency</i>) (<i>Fund</i>)] = Fundo das Nações Unidas para a Infância.
UNITA	=	União Nacional para a Independência Total de Angola
URSS	=	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
UPA	=	União Popular de Angola
UPNA	=	União das Populações do Norte de Angola

4. Institucionais, Programas, Leis:

CNPq	=	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EJA	=	Educação de Jovens e Adultos
FaE	=	Faculdade de Educação
CEI	=	Casa dos Estudantes do Império
HIV	=	Vírus da Imunodeficiência Humana
CIRA	=	Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria
CMI	=	Conselho Mundial de Igrejas
ISCED	=	Instituto de Ciências de Educação
ProÁfrica	=	Programa do CNPQ a favor da África
PPGE	=	Programa de Pós-Graduação em Educação
PNA	=	Programa Nacional de Alfabetização
PUC	=	Pontifícia Universidade Católica
PUG	=	Pontifícia Universidade Gregoriana de Roma
RS	=	Estado do Rio Grande do Sul
SESI	=	Serviço Social da Indústria
UAN	=	Universidade Agostinho Neto
UL	=	Universidade de Lisboa
ULA	=	Universidade Lusíada de Angola
UFPEL	=	Universidade Federal de Pelotas
UFSM	=	Universidade Federal de Santa Maria
UP	=	Universidade do Porto
UM	=	Universidade de Minho
UPA	=	Universidade Piaget de Angola
UNISINOS	=	Universidade do Vale dos Sinos

5. Bíblicas:

Am	=	Amós
Ap.	=	Apocalipse
AT	=	Antigo Testamento
1Cor	=	1Coríntios
Dt	=	Deuteronômio
Ex.	=	Êxodo
Ez	=	Ezequiel (profeta)
Gn	=	Gênesis
Is	=	Isaías (profeta)
Jo	=	João (Apóstolo – hagiógrafo sagrado)
Jr.	=	Jeremias (profeta)
Jdt	=	Judite
Lc.	=	Lucas (Evangalista - hagiógrafo sagrado)
Mt	=	Mateus (Apóstolo – hagiógrafo sagrado)
Rm.	=	Carta aos Romanos
Ne	=	Neemias
NT	=	Novo Testamento
Núm	=	Números
1 Rs	=	1 Reis
2Rs	=	2 Reis
Sl	=	Salmos
Tb	=	Tobias

SUMÁRIO

Resumo	9
Abstract	10
Lista de figuras, tabelas, quadros	11
Siglas e abreviaturas	13
INTRODUÇÃO: PESQUISA – CAMINHOS QUE SE CRUZAM	20
Definição temática, objetivos e justificativa	24
Metodologia, destinatários da pesquisa e arquitetura da tese	33
A fenomenologia hermenêutico-dialógica e ondjangotchiwiana como método de análise da realidade angolana	44
I MEMÓRIA HISTÓRICA DO AMÉM: DO AMÉM DO PESQUISADOR À EDUCAÇÃO DA ÁFRICA BANTU	73
1.1 A cultura e a pedagogia do amém na história de vida do pesquisador	76
1.1.1 Domicílio familiar como casa de valores e do amém	77
1.1.2 Iniciação sócio-familiar para o mundo da vida: o boi e a charrua	85
1.1.3 Iniciação sociocultural familiar: lições da vida pela vida	88
1.1.4 Retrato da situação escolar do pesquisador: experiência sofrida num mundo conturbado	95
1.1.5 Docência: reencontros da cultura com a pedagogia do amém	105
1.2 O “Amém” na concepção bíblico-teológica	110
1.2.1 Conceito do amém	110
1.2.2 Um olhar bíblico-teológico do amém: o Deus-Amém	111
1.2.3 A escravidão e o exílio como locus do amém opressor	113

1.3	Memórias da África subsahariana: um olhar para as culturas e os resquícios das pedagogias do amém	115
1.3.1	Da Europa para a África: visão depreciativa eurocêntrica	116
1.3.2	África, conheça-te a ti mesma!	128
1.3.3	A África Bantu: suas tradições, seus povos e sua comunicação	135
1.3.4	O povo bantu e a iniciação sociocultural	154
II	VISUALIZAÇÃO DE ANGOLA, PARA A COMPREENSÃO DA PESQUISA	158
2.1	Angola: possibilidades e incertezas	158
2.1.1	História a ser contada	158
2.1.2	Diversidade cultural: caminho para a elaboração da cultura nacional	179
2.2	Breve abordagem sobre a educação em Angola	190
2.2.1	História da educação e a influência da Igreja	190
2.2.2	Sistema educacional e o Plano do Governo (2001-2015)	192
2.2.3	Caracterização da educação e a Lei de Bases do Sistema de Educação	198
2.3	Ganda e sua realidade educacional	206
2.3.1	Resgate histórico da educação na Ganda/Benguela	206
2.3.2	Dados estatísticos do processo educacional da Ganda/Benguela	212
2.3.3	Crise educacional: quefazer? Como fazer?	212
III	AS PEDAGOGIAS DO ONDJANGO, DO OTCHIWO E DOS CÍRCULOS DE CULTURA: CAMINHANDO PARA A EDUCAÇÃO LIBERTADORA EM ANGOLA	216
3.1	Ondjango: espaço vital sociocultural	217
3.1.1	Resgate histórico do ondjango tradicional	217
3.1.2	Acepções do ondjango na cultura umbundu	221
3.1.3	O homem na cultura ondjangiana	242
3.1.4	Valor do ondjango na cultura dos <i>ovimbundu</i>	244
3.1.5	Limites do ondjango na história angolana	245
3.1.6	O reencontro com os(as) interlocutores(as) gera ondjango	249
3.2	Otchiwo: mulheres pensando a vida	268
3.2.1	Resgate histórico do otchiwo	268
3.2.2	A mulher na cultura otchiwiana	270
3.2.3	Valor do otchiwo na cultura dos <i>ovimbundu</i>	271
3.2.4	Limites do otchiwo na cultura umbundu	275
3.2.5	A voz de interlocutoras(es) : o otchiwo no ar	277
3.2.6	O otchiwo e a exclusão: reflexões sobre a exclusão feminina na cultura ondjangiana	288

3.3	Círculos de Cultura: perspectiva freiriana	292
3.3.1	Resgate histórico dos círculos de cultura	292
3.3.2	Círculos de cultura na perspectiva freiriana	296
3.3.3	Freire e os círculos de cultura na África	306
3.3.4	Limites dos círculos de cultura em África	311
3.3.5	Vivência dos círculos de cultura: belas experiências no Brasil	314
3.4	Diálogos entre Ondjango, Otchiwo e Círculos de Cultura	317
3.4.1	Convergências entre os três mundos através de alguns indicadores	317
3.4.2	Diferenças entre as três realidades a partir de alguns resquícios	319
3.4.3	Discussão dos achados da pesquisa para a educação libertadora	324
IV	PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA EM ANGOLA: CULTURA UMBUNDU COMO PONTO DE PARTIDA	335
4.1	Educação, liberdade e libertação: um desafio para educação libertadora e democrática	338
4.2	Educação libertadora e Paulo Freire: uma proposta e um caminho	346
4.3	Exigências e desafios da educação libertadora e democrática	363
	A GUISA DE CONCLUSÃO	377
	REFERÊNCIAS	385
	ANEXOS	410
	Anexo 1.- Quadro do retrospecto histórico educacional	411
	Anexo 2.- Acordos de Alvor entre o Estado Português e os três movimentos nacionalistas angolanos	420
	Anexo 3.- Discurso de Agostinho Neto ao povo no dia dos Acordos de Alvor – 15/01/1975	433
	Anexo 4.- Decreto da Suspensão de Acordos de Alvor	435
	Anexo 5.- LBDE – Lei de Bases do Sistema de Educação	438

INTRODUÇÃO: PESQUISA - CAMINHOS QUE SE CRUZAM

As alegrias e as esperanças, as tristezas e as angústias
[do povo angolano/africano] ¹, sobretudo [as] dos
pobres e de todos os que sofrem [os explorados, os
oprimidos e os silenciados da terra], são também as
alegrias e as esperanças, as tristezas e as angústias
[minhas]
(GS, 1965, n.1)

Todo o investimento para a elaboração deste trabalho parte do encontro de duas nações e, conseqüentemente de dois mundos. Trata-se de um reencontro dialógico/pedagógico e ensinante/aprendente de duas bandeiras, correspondentes aos dois países (Brasil e Angola). Apesar de suas diferenças, as características destes símbolos retratam comuns elementos, manifestos na diversidade e interculturalidade de suas nações, de suas belezas e, quiçá, de suas mazelas também.

O retângulo verde, símbolo da pujança das matas amazônicas brasileiras, o losango amarelo em representação da riqueza mineral de seu solo, bem como o círculo azul central, cortado pela faixa branca inclinada ligeiramente e das suas estrelas brancas ilustradoras dos Estados e do Distrito Federal, contendo o dístico positivista “*Ordem e Progresso*”, constituem a pátria continental brasileira.

O vermelho superior da bandeira angolana, sinal do sangue derramado pelos angolanos durante as lutas pela independência nacional, o preto inferior, em representação da identidade continental negro-africana e o amarelo da roda dentada, da catana (facão) e da estrela cruzada representando a indústria, a produção agrícola, as riquezas minerais, o progresso e a memória esperançosa de um país que renasce confiante para o retorno, à cultura, às lavouras, aos campos, às terras, ao café, ao

¹ Todas as palavras que, neste texto, aparecerem entre colchetes são grifo meu.

algodão, aos minerais, aos diamantes, aos petróleos, aos lagos, às florestas, à mulemba, aos ritmos, às fogueiras, à marimba e ao quissange, à bela pátria angolana, nossa terra, nossos hábitos, nossas tradições e nossa mãe (NETO², 1988, p.134-135), no poema intitulado: “*havemos de voltar*”, são a expressão da vida angolana.

Porém, o verde das ricas matas brasileiras, o azul do seu céu, o branco de sua paz, o amarelo de suas riquezas e as estrelas de seus Estados e Distrito Federal pode adquirir outros significados na atualidade. O desmatamento da Amazônia, o ouro no bolso de alguns políticos e governantes, a poluição do céu e da natureza e o branco da paz, ainda fazem do Brasil um campo de batalha permanente.

Assim, o vermelho da coragem, da luta e do sangue derramado pelos angolanos, o preto da identidade rática e cultural africana e o amarelo da produção, da industrialização, da mineração e da esperança, pode reverter-se, na realidade cotidiana, no vermelho de infecções e mortes por HIV, no preto da população infectada pelo plasmódio da malária, pelo bacilo de Koch (bactéria de tuberculose), pela bactéria da febre tifóide, pelo vírus da poliomielite, e no amarelo de pessoas sem acesso aos cuidados médicos, à escolarização e aos recursos econômicos do país.

Angola, diante de tantas vicissitudes, é um país de alegrias e esperanças apesar das tristezas e angústias no seu amanhecer. A mãe Angola é um solo feito de alegrias manifestadas pela diversidade cultural. No caso africano/bantu e angolano, do grupo etnolinguístico ovimbundu do Centro/Sul, concretamente da Ganda/Benguela, tais manifestações alegres são expressas pelos diálogos aprendentes/ensinantes, danças e outros rituais iniciáticos do mundo onto-antropológico e sociocultural do ondjang e do otchiwo. Aqui **Ondjango** é visto como espaço ontológico, existencial, dialógico, cultural, pedagógico, político e vital masculino do grupo etnolinguístico ovimbundu e **Otchiwo**, como espaço onto-existencial, dialógico, pedagógico e de atuação feminina na cultura bantu dos ovimbundu do centro/sul de Angola.

Nesta realidade, homens e/ou mulheres, adultos e/ou crianças; rapazes e/ou moças, em espaços diversificados, conforme o próprio gênero, iniciados para a vida social, aprendem e ensinam, tocam e dançam, contam e cantam e recitam repetidas vezes, rememorando as grandes etapas da vida humana no *mundo da vida*.

Os neófitos socioculturais (masculinos e/ou femininos), tendo sido iniciados, enfrentam os desafios da vida e da história. Conhecem os segredos da cultura e do

² António Agostinho Neto (1922-1979) – primeiro presidente de Angola.

grupo etnolinguístico, através da recitação permanente da tradição oral (provérbios, contos, estórias, histórias), noites-de-fogueiras e festivais acompanhados de danças rítmicas, bailes, ligeireza dos movimentos corpóreos, gritos, assobios, aclamações, cânticos e criatividade educativa em geral. Celebram os mistérios da vida na festa comunitária, incentivando, assim, para a curiosidade educativa, aprendente (ASSMANN, 2005, p.15) e ensinante.

Angola é o solo ferido e marcado pelas tristezas e pelas angústias, por causa da coexistência dramática de tempos díspares e antagônicos. O país viveu momentos de invasão e dominação sociopolítica, cultural, econômica e religiosa. Desde aí, agudiza-se a convivência com a cultura do “amém”, isto é, com cultura do silêncio e da subserviência imposta pelos países do norte e pelos próprios co-irmãos que ontem beberam da colonização ou mesmo da própria cultura.

Por esta ocasião, os angolanos atravessaram circunstâncias dramáticas que, incentivaram para a tomada de consciência de seu sofrimento, criando a revolta, tal como salienta Orwell (2005, p.72): *“não se revoltarão enquanto não se tornarem conscientes, e não se tornarão conscientes enquanto não se rebelarem”*, o que proporcionou condições para a luta pela independência política em nível nacional desta invasão internacional, através da *pedagogia da colaboração muscular*³ (FANON, 2005; GOMERCINDO & KAVAYA, 2009).

Assim, alcançada a independência, surgiram litígios internos, isto é, a guerra civil. Angola aprende a coabitar com a guerrilha e a guerra, marcadas pela utilização de catanas, zagaia⁴, canhões, bombas, minas antitanque e antipessoal, armas de fogo, mísseis antiaéreos, aviões de guerra e diverso material bélico letal e de destruição em massa. Os angolanos convivem com o ódio, a vingança, a morte fratricida e genocida. Como consequência lógica, esta linda e rica terra angolana é grassada pela fome, miséria, atraso, tradicionalismo, consciência mágica, pelo despotismo de seus filhos nas diversas “*franjas*” sociais e pela relação tribal patológica (tribalismo).

O sistema educacional é ferido por uma imensidão de patologias sociais (a exclusão, o silenciamento escancarado e/ou sutil da realidade cultural do sistema, isto é, das línguas, dos hábitos, dos momentos fortes de cada cultura e a corrupção incentivadora da pedagogia minimalista etc. O professor (a) das diversas séries/classes,

³ Reação grupal do colonizado, diante da exploração e humilhação sofridas, Um sonho em busca da libertação (FANON, 2005).

⁴ Em Angola, zagaia (arco) é o instrumento utilizado para lançar a flecha durante a caça. Este instrumento foi também utilizado nos momentos de guerra, sobretudo, nas situações das guerrilhas.

desde as iniciais, passando pelas médias até às poucas superiores, convive com uma educação “*bancária*”, com o autoritarismo e com o silenciamento, com a desvalorização educativo-cultural autóctone que privilegiava as línguas locais, as tradições, as lendas, as músicas, os sinais, os símbolos, os contos e os ensinamentos diversos em torno da comensalidade (ekuta).

Nesta altura, perpetua-se a miséria política, através da ignorância de milhões de homens e mulheres, crianças, jovens e adolescentes e o índice assustador do analfabetismo social no país. Com efeito, o espaço educacional é invadido pela famosa “*gasosa*”⁵.

O (a) professor (a) lida com o minimalismo pedagógico, incentivando a corrupção educacional. Esta atitude possibilita a “cegueira” de vários angolanos, a normalização e a naturalização da miséria. Coabita-se, assim, com a opulência de poucos, alguns dos quais, detentores do poder no país, com os filhos estudando nos países hiper-desenvolvidos do ocidente, das Américas etc., donos de várias mansões no país e no exterior, utentes de carros de “*último grito*”, os melhores e moderníssimos em marcas importadas no país e senhores ou membros com ações consideravelmente influentes nas grandes empresas de fomento do país.

Apesar destes antagonismos, Angola continua sendo o oásis da esperança, da utopia e do sonho exequíveis, pela beleza do seu oceano e dos seus campos verdejantes, pela riqueza de seus recursos minerais e pela abundância dos recursos petrolíferos e diamantíferos, pelo marfim de seus elefantes, pela fertilidade de suas terras e a riqueza de suas florestas, pela beleza e diversidade de sua fauna e pela quantidade e diversidade de seus animais marinhos, pela ondulação de seus relevos e pela altitude de suas montanhas, pelo verde de suas planícies e pela configuração arquitetônica de suas cidades, pelos seus festivos bairros e aldeias que, com a paz total voltam a sorrir, pelos seus recursos hídricos, em quarto lugar como potência mundial, pelas suas indústrias e pela sua agricultura renascente num clima tropical e semitropical.

Angola é ainda esta terra dos sonhos possíveis. Daí urge a necessidade de caminhar, de lutar e de sonhar para se “*ultrapassar estruturas perversas de espoliação*” (FREIRE, 2004a, p.26). Deste modo, será possível pensar-se numa educação angolana que possa ter como ponto de partida a realidade sociocultural da sua diversidade a caminho da interculturalidade. Trata-se de uma educação que busque sonhar com a

⁵ “Gasosa” é expressão utilizada em Angola que designa suborno pedagógico.

transformação sem perder as originalidades e peculiaridades de cada realidade etnolinguística; uma educação que sonhe com o mundo feito de sujeitos agentes, criadores e transformadores de sua história, sem depredá-la. Isto nos possibilitaria a pensar, seriamente, na cultura angolana feita de uma harmoniosa diversidade.

Neste contexto, Angola, esperançosa, quer ver-se no azul escuro que represente a liberdade, a justiça e a solidariedade de seu povo; quer apresentar-se no branco, simbolizando a paz, a unidade e a harmonia de seus filhos e filhas; quer identificar-se com o vermelho, sinal do sacrifício, da tenacidade e do heroísmo de seus filhos e filhas e, quer mostrar-se amarelo, símbolo da identidade histórico-cultural e de sua riqueza⁶.

Diante dessas alegrias e tristezas, angústias e esperanças refletidas na Academia, no mês de outubro de 2006, apresentei e defendi minha dissertação de Mestrado neste Programa de Pós-Graduação em Educação. Por esta ocasião, tive o ensejo de visualizar minha proposta para ser apreciada por um elenco de educadores, pensadores e pesquisadores qualificados que, tanto na banca de qualificação quanto na da defesa, com as minuciosas leituras e sérios comentários e com as críticas academicamente rigorosas e afetuosas, contribuíram para que se repensasse na possibilidade de continuar com a pesquisa que se centrasse na educação para uma Angola renovada e em reconstrução.

Esta pesquisa apareceu como ensaio dialógico e enriquecedor dos dois mundos educacionais – o angolano e o brasileiro. Daí, a razão de ser do título que apresento na parte introdutória deste trabalho: *Pesquisa - caminhos que se cruzam*. Para o efeito, torna-se importante adentrarmos na proposta desta tese, que de certo modo aprofunda os conceitos que apareceram como incipientes na pesquisa de mestrado. Fiquemos, agora, com a definição temática, objetivos, tarefas, justificativa e metodologia da pesquisa realizada.

Definição temática, objetivos, justificativa

Qualquer reflexão acadêmica, sobretudo uma pesquisa mais aprofundada, implica sempre uma temática. Com efeito, sendo que a tese deve ser o primeiro trabalho de maior vulto escrito em formato acadêmico; sabendo que se trata de elaborar um conhecimento que seja novo para o pesquisador e, ao mesmo tempo, o faz transitar num

⁶ Cores da nova bandeira angolana, proposta pela comissão constitucional angolana, em 28/08/2003.

campo marcado pela tradição acadêmica; visto que a tese deve ter uma peculiaridade inédita (COLUCCI, 2002, p.383), considerando que fazer tese requer uma vivência que é uma arte (FREITAS, 2002, p.214); percebendo que a tese deve ser original, viável⁷ e importante⁸ (CASTRO, 2002, p.120-123); entendendo que “*uma tese é (...) uma obra humana, muito mais que uma obra intelectual*” (MOUNIER, 1944-1950, vol.IV, p.438); então trago para a Academia a temática condensada nas seguintes palavras: “*O alvorecer da esperança: dos diálogos entre círculos de cultura, ondjango e otchiwo à educação libertadora em Angola – O caso ovimbundu na Ganda/Benguela*”.

A temática acima se justifica por apresentar como base a minha história de vida enquanto pesquisador, marcada pela cultura e pedagogia de subserviência, do silêncio, ao que chamo de cultura e pedagogia do *amém*, já que “*todo o conhecimento científico é autoconhecimento*” (SANTOS, 2004ab, p.83; 2005, p.81; NUNES, 2005, p.68); um estudo cujo seu pesquisador é marcado por uma trajetória da cultura e pedagogia de subserviência na realidade social, cultural, política, religiosa, familiar, etc. Outro argumento deste tema tem a ver com a idéia de se pensar numa educação que revivifique o *ondjango* e o *otchiwo*, permitindo, assim uma luta que supere a cultura do *amém*, ainda presente em Angola partindo do mundo dos *ovimbundu*.

Queremos olhar na existência de algumas convergências entre as pedagogias dos Círculos de Cultura, do Ondjango, e do Otchiwo, para, a partir daí pensar no todo da educação angolana, pois, “*todo o conhecimento é local e total*” (SANTOS, 2004a, p.73; NUNES, p.70). Isto nos permitiria fazer a releitura dos dois mundos culturais angolanos e das pedagogias deles advindas, sua problematização através das pedagogias produzidas nos *Círculos de Cultura*, projetando-se, assim, para a educação libertadora ondjangotchiwiana de Angola. Tais reflexões ajudar-nos-iam na compreensão de que os *Círculos de Cultura*, o *Otchiwo* e *Ondjango* são referências fecundas para a análise da educação libertadora angolana na realidade atual.

Tal abordagem sugere realizar um recorte da memória histórica da raiz da pedagogia do *amém*, contemplando a perspectiva bíblico-teológica do *amém* ao *amém* da minha história de vida enquanto pesquisador, isto é, passando pelo mundo africano-angolano-umbundu. Esta visão global nos faz entender que a pesquisa não se descola do

⁷ A viabilidade apresenta-se como o conceito mais tangível. Refere-se aos prazos, recursos financeiros, competência do futuro autor, disponibilidade de potencial de informações, estado da teorização a respeito.

⁸ Importância aponta para a temática ligada à questão crucial que polariza ou afeta um segmento substancial da sociedade. A situação mais delicada e difícil seria aquela que diz respeito a temas novos que a ninguém preocupam, seja teórica ou praticamente, mas que contém o potencial de virem a interessar ou afetar muita gente.

mundo global de sua compreensão, tampouco da realidade africana subsahariana. Daí a necessidade do recorte histórico para compreensão da cultura e da pedagogia do amém perpetrada pela invasão e dominação colonial e religiosa, marco de toda a educação escolarizada da atualidade. Afinal se buscam as vias proporcionadoras da educação libertadora numa Angola pacífica, democrática, em reconstrução, e, ainda, desigual. Assim, torna-se premente, e de modo genérico, a identificação das pedagogias encontradas nos três ideários:

1º - No ideário pedagógico ondjangiano angolano, entre vários, localizamos: o encontro vital ensinante e aprendente, diálogo, leitura de mundo, atuação prática, acústica, oralidade, iniciação sociocultural e política, gestão da vida comunitária, luta pela vida, lendária, parábolas, dança, simbolismo, laboral.

2º - No ideário pedagógico angolano, o encontro vital aprendente e ensinante, encontro pedagógico sobre o cuidado, a valorização, a proteção, a defesa e a administração da vida, gestão educacional doméstica, as regras de conduta de uma mulher madura, o ensaio para o ser mulher como expressão da maternidade da terra e da humanidade, lendária, parábolas, dança, simbolismo, acústica, oralidade, laboral.

3º - No ideário pedagógico dos Círculos de cultura brasileiros, o encontro ensinante e aprendente, dialógico, acústico/letrado, libertador, profético – anúncio/denúncia, leitura de mundo e da palavra, teórico-prática, conscientizadora.

Feita esta abordagem, torna-se possível reconhecer a existência de algumas convergências entre as pedagogias dos Círculos de Cultura, do Ondjango e do Otchiwo. Com efeito, a cultura e as pedagogias do amém se contrapõem tanto aos círculos de cultura, quanto aos valores defendidos no Ondjango e no Otchiwo. Portanto, nestes dois espaços dialógicos, existem resquícios da cultura do amém e numa Angola pacífica, democrática e em reconstrução, torna-se essencial a educação com uma pedagogia ondjangiana inclusiva, isto é, aquela que incorpore todos os valores defendidos no Otchiwo, a pedagogia ondjangotchiwiana libertadora.

A discussão sobre os Círculos de Cultura, o Ondjango e o Otchiwo na cultura marcada pelo silêncio de seus filhos e filhas, alcança o sentido profundo, se tiver como ponto de partida a visão dialógica de Martin Buber trabalhada com afinco por Paulo Freire. A pesquisa do meu mestrado foi o primeiro insight da minha investigação que hoje, mais do que nunca, me interpela, pela consciência acadêmica e existencial, a trabalhar este diálogo vital e cultural no contexto angolano-africano, pois se uma pesquisa deste tamanho não visa a transformação social, então se torna inviável persistir

na mesma. O meu sonho traduz o sonho dos angolanos que almejam uma Angola mais humanizante possível.

Cultura, aqui, é um conceito visto na sua generalidade, tanto como “*tudo o que provém da organização da vida social de um grupo*” (ALVES, 2004, p.10), ou o “*que se refere ao trato com os recursos naturais*” (id), tanto no “*relacionamento entre os membros do grupo como na forma de conceber a realidade e expressá-la*” (id). Afinal, a cultura procurará abranger “*tudo o que caracteriza uma população humana em sua existência social: atividades econômicas e políticas, técnicas, utensílios, estrutura familiar, religiosa e jurídica, língua falada, idéias, conhecimentos, estrutura familiar; crenças, esportes, lazer, arte etc.*” (id).

A partir do conceito de cultura acima, vislumbramos a invasão cultural, que, perpetrada pela colonização, contribuiu, sobremaneira, para a cultura do amém na África lusófona, especialmente em Angola. Os angolanos caíram na inatividade, fazendo reinar os grandes ideais do colonizador, pela sua sutil tática de dividir para oprimir e para melhor reinar. Esta visão obstaculizou quaisquer tentativas de avanço acadêmico, o que enfraqueceu as lutas dos filhos da pátria matriz-Angola, pela libertação do obscurantismo intelectual e permitiu o serventilismo míope, a obediência cega, a humildade e a miséria total. A educação, como base cultural e condição “*sine qua non*” para o desenvolvimento de um povo, foi relegada em último plano.

A educação, gerada nesta contextura, foi a “*bancária*” e a “*opressora*”, segundo Freire (2004b). Nesta ótica, apesar de sua fertilidade, Angola de país rico passou a ser chamado como paupérrimo e seus filhos como mendigos de braços estendidos. As riquezas, os recursos naturais de seu solo e subsolo etc., tudo foi entregue para a gestão estrangeira e, nós, os filhos da terra, fomos treinados a renunciar nosso patrimônio humano, existencial, cultural, tradicional, econômico, até nosso ondjangó, que não foram poucas as vezes visto como espaço de encontros clandestinos de subversão. Acabamos habitando num útero vazio e esterilizado.

As nossas lutas pela libertação várias vezes foram viciadas pela invasão, por causa do princípio “*divide ut regnat*”⁹. Em diversas circunstâncias, quem esteve por detrás de nossas lutas pela libertação nacional foram os estrangeiros, as grandes potências invasoras. Como se não bastasse esta invasão, mesmo depois de se ter proclamado a independência nacional, os angolanos tornam-se feras para outros

⁹ Divide para reinar.

angolanos, vivenciando uma guerra fratricida, quase interminável. Era preciso que os angolanos parassem um pouco, refletissem seriamente, sem quaisquer mediações, para pensarem na reconstrução de sua própria história e de seu destino.

Era necessário que os angolanos recompusessem seu ondjango tradicional unificador, iniciassem, por debaixo de uma árvore, o seu ondjango feito de ohango¹⁰ e de ulonga¹¹ para encontrarem caminhos que ultrapassassem suas diferenças. Assim, aconteceu! Os generais dos dois lados beligerantes fizeram o ondjango que ocasionou o ohango, sem mais mediação estrangeira, que sempre abortou as negociações. Os mediadores tinham intentos de ver perpetuada a relação bélica entre os angolanos, o que na sua tática, deixaria este país no inverno cadavérico. Afinal, o primeiro passo que foi dado tem a ver com o incentivo para a escolarização em nível nacional. A Educação não é tudo, porém, ela é, ainda, um dos pontos de partida para a libertação.

O angolano encontrava-se diante da leitura de mundo a partir da palavra dita e não lida, nem escrita. Era preciso que acontecesse para ele, o empoderamento da palavra lida e escrita, de modo que, sincronizada a palavra dita com a lida, se desse mais um passo na efetivação e na realização do sonho de ser um povo livre, emancipado, com direitos, dignidade e cidadania. Nisto, Freire, com o seu ideário pedagógico, propôs outro caminho: o do sonho, da ousadia, do diálogo, elementos constituintes da cultura africano-angolana silenciada. Não foi em vão que Freire se reconhece em África, ao pisar pela primeira vez aquele solo. Deste modo, os Círculos de Cultura nos podem dar este respaldo complementar.

A decisão de realizar o doutorado na UFPel e, concretamente neste Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FaE), parte da acolhida de que fui alvo nesta instituição e quiçá da que Brasil faz a Angola, também se prende com o grau de importância que o projeto tem para Angola, país com reduzidos quadros aprimorados na pesquisa para responderem aos desafios educacionais, socioculturais, políticos, econômicos e com boas propostas pedagógicas, mas, ainda, demasiadamente reprodutoras e, conseqüentemente incipientes para o mundo angolano multicultural.

Outra razão consiste no fato de sermos um país que, apesar de ter questões culturais locais e regionais por resolver, nos seus elementos centrais, projeta-se para

¹⁰ Diálogo feito no cotidiano vital.

¹¹ Diálogo revisitado, aprendente, ensinante que supõe uma pedagogia verdadeiramente acústica. Pelo ulonga (fala/escuta) resgata-se, automática e instantaneamente, o sucedido desde o último encontro.

uma cultura nacional, proposta de capital importância. Entretanto, esta deveria partir do princípio indutivo para o dedutivo, isto é, do local ao provincial e deste ao nacional, e, por aí afora, tal qual Freire fez, partindo de Recife estendeu-se para o Estado, e, em seguida para o Brasil e, conseqüentemente, para a dimensão global. Assim, com o meu mestrado, Ganda quis ser a porta aberta e pioneira para Benguela. Ganda quer significar o ponto de partida para se pensar a pedagogia angolana e, quiçá, a africana!

A preocupação de que Angola seja um país campeão no garimpo estrangeiro de paradigmas pedagógicos; sabendo que vários dos seus filhos como discentes se tenham formado em diversos países de modo que, retornando para a pátria natal acabam sendo exímios reprodutores dos modelos das universidades de origem; percebo que a proposta do diálogo pedagógico libertadora ondjangotchiwiano, não seja tudo para a mudança e libertação de Angola, mas possa ser um dos caminhos abertos para somar com vários ideários já existentes no país. Dessa maneira, estamos pensando nas pedagogias que partam da realidade multicultural, aberta a interculturalidade e que busque o específico de Angola.

A idéia, aqui subjacente, demanda razões de sonhar e de nos permitir a este sonho, que lute pelo novo através da esperança e do profetismo freiriano, fazendo transparecer a denúncia da realidade malvada e o anúncio da menos feia, como o alude o próprio Freire (2000, p.123):

a propalada morte do sonho e da utopia, que ameaça a vida da esperança, termina por despolitizar a prática educativa, ferindo a própria natureza humana. A morte do sonho e da utopia, prolongamento da morte da história, implica a imobilização da história na redução do futuro à permanência do presente. Se o sonho morreu e a utopia também, a prática educativa nada mais tem a ver com a denúncia da realidade malvada e o anúncio da realidade menos feia, mais humana.

O ondjango (lócus dialógico, vital e pedagógico masculino e de inserção sociocultural) quer ser a mola mestra neste itinerário iniciado no mestrado. Quando falo do ondjango refiro-me expressamente sobre aquela realidade do Centro/Sul de Angola cujas reflexões já iniciadas, são, nesta tese, trabalhadas com mais densidade. É bom salientar que o ondjango dialogará com as pedagogias dos Círculos de Cultura, para incorporar a novidade do otchiwo (lócus dialógico e pedagógico feminino), o que permitirá propor uma educação ondjangotchiwiana.

Sabendo que no processo de investigação social, a tarefa primordial consiste na escolha do problema a ser pesquisado; entendendo que tal escolha deva ser conducente

a indagações, como, por exemplo: Por que pesquisar? Qual a importância do fenômeno pesquisado? Que pessoas, sujeitos ou grupos são pesquisados e os que se beneficiarão com os seus resultados? (GIL, 1999, p.50);

Visto que, o problema é decorrente do aprofundamento do tema e apresenta-se sempre como individualizado e específico (MINAYO et al., 2004, p.38-39), torna-se importante que o problema formule-se como pergunta e que o mesmo seja claro, preciso e delimite-se a uma dimensão variável¹².

Neste sentido, o pesquisador, na escolha do problema, recebe influências de seu *mundo da vida*, do seu meio e de sua herança cultural, social, antropológica, psicológica, política e econômica (id). E, para a escolha da problemática, o pesquisador precisa ter em conta os grupos, as instituições, as comunidades ou as ideologias que fazem parte do mundo da vida e do seu entorno (id). E, conforme a proposta de Trujillo Ferrari (1982, p.188), “*na escolha do problema de pesquisa podem ser verificadas muitas implicações, tais como a relevância, a oportunidade e o comprometimento*”.

Nesta ótica, o problema central desta pesquisa resume-se nas palavras condensadas na seguinte proposição: “Considerando os três indicadores (diálogo, participação, liberdade) encontrados nas pedagogias do Ondjango e do Otchiwo em diálogo com os Círculos de Cultura, será possível pensar uma educação libertadora ondjangotchiwiana em Angola, proporcionadora de mudanças substanciais, da democratização real, da universalização de direitos e que supere os resquícios das culturas e das pedagogias do amém (autoritarismo, exclusão e sexismo), presentes nesta realidade vital, e, ainda desigual?”

A questão ora apresentada conduz a um ensaio de tese, sobretudo se por tese entendermos, um “*documento que representa o resultado de um trabalho experimental [ou teórico], de tema específico [único, restrito] e bem delimitado. [O mesmo] deve ser elaborado com base em investigação original, constituindo-se em real contribuição para a especialidade em questão.*” (Normas para Publicações da UNESP/Coordenadoria Geral de Bibliotecas, 1994, p.20).

O parecer 977/65, Art. 10º do Conselho Federal de Educação – CFE mostra que a tese “*deverá ser elaborada com base em investigação original devendo*

¹² O problema é, as vezes, formulado de modo muito amplo, o que impossibilita e inviabiliza a sua investigação ou ainda não se encaixa às regras requeridas, isto é, às indagações a que o pesquisador deve se submeter: 1- trata-se de um problema original? 2- o problema é relevante? 3- apesar de ser “interessante”, é adequado para mim, neste momento e nesta minha pesquisa? 4- tenho hoje possibilidades reais para executar tal estudo? 5- Existem recursos financeiros para a investigação deste tema? 6- Terei tempo suficiente para investigar tal questão? (MINAYO, id)

representar trabalho de real contribuição para o tema escolhido” (in, FRANÇA; VASCONCELLOS; MAGALHÃES; BORGES, 2003, p.31-32) e, Severino (2004, p.151), e, salientando o caráter de originalidade de que uma tese se reveste, mostra a necessidade de sua contribuição para o progresso científico.

Para isso, o autor acima é contundente em afirmar que a tese *“deve fazer crescer a ciência [e] quaisquer que sejam as técnicas de pesquisa aplicadas, a tese visa demonstrar argumentando e trazer uma contribuição nova, relativa ao tema abordado”* (id) o que não implica que seja, necessariamente, novo e sim outro olhar à temática proposta que permita avançar a abordagem científica do assunto pesquisado.

Eco (2006, p.2) diz que a originalidade da tese consiste em demonstrar que a pesquisa é feita por *“um estudioso capaz de fazer avançar a disciplina a que se dedica (...), onde é necessário, conhecer a fundo o quanto foi dito sobre o mesmo argumento, pelos demais estudiosos”*, descobrir, se for necessário, algo que não tenha sido dito por aqueles. Quando se fala em descobrir, não se cogita em inovações, tampouco em *“invenções revolucionárias”*, mas em descobertas mais modestas apresentadas como resultado ‘científico’, um modo novo de se fazer uma leitura e de se *“entender um texto clássico de um autor, uma reorganização e releitura de estudos pendentes que conduzem à maturação e sistematização das idéias que se encontravam dispersas em outros textos”* (id) e contextos.

Assim, depois da reflexão feita sobre a tese, este trabalho, traz uma hipótese que será confirmada ou não no decurso do texto. Tal hipótese resume-se nas seguintes palavras: *“Revitalizadas, pelos diálogos com os círculos de cultura, as pedagogias do ondjango e do otchiwo podem impulsionar a educação libertadora em Angola capaz de lutar contra os resquícios da cultura e pedagogia do amém, ainda presentes neste mundo da vida desigual e excludente”*.

Nesta ótica, torna-se a necessário: a) revelar os indicadores da educação libertadora, condensados no diálogo, na participação e na liberdade para a aprendizagem/ensino que conduzem à leitura de mundo e, b) desvelar os resquícios da cultura e pedagogia do amém, resumidos no autoritarismo, na exclusão e no sexismo.

Objetivos

É importante visualizar que um dos critérios de referência obrigatória, num trabalho de tese, é o delineamento de seu objetivo, que, para Appolinário (2006, p. 90),

o mesmo ilustra a finalidade principal da pesquisa e para Richardson et al. (1999, p. 62), o objetivo mostra aquilo que se pretende alcançar com a realização da pesquisa, através da recolha das principais informações técnicas e documentais para caracterizá-la e confrontá-la com o ponto de vista de agências demandantes e, de todos os envolvidos na pesquisa (CHIZZOTTI, 2005, p.106).

Outrossim, para Gil (1999, p.49) e Trujillo Ferrari (1982, p. 188), o objetivo é entendido como problema de pesquisa, que tem como implicações: a relevância, a oportunidade e o comprometimento do assunto. Este, não constitui outra coisa, senão a definição clara e precisa das metas, dos propósitos e dos resultados concretos a que se pretende chegar e se oriente para a apresentação de um objetivo geral e outros específicos. O objetivo geral corresponde ao fim a que se pretende alcançar e, para atingi-lo, é pertinente que seja detalhado e desmembrado em outros, os específicos, definidos como instrumentos para o objetivo geral que dão uma visão embasadora para o próprio tema (FURASTÉ, 2005, p.33).

Com efeito, através de três indicadores (diálogo, participação e liberdade para a aprendizagem/ensino que conduzem à leitura de mundo), esta pesquisa se orienta para a reflexão das convergências e das similitudes pedagógicas encontradas nos Círculos de Cultura, no Ondjango e no Otchiwo, para se repensar na educação ondjangotchiwiana angolana que possibilite a libertação, proporcione a mudança, lute pela real democratização, promova a universalização de direitos e supere os resquícios da cultura e das pedagogias do amém (autoritaristas, excludente e sexista), presentes no universo vital angolano, mas ainda desigual.

Objetivos específicos

Para a efetivação do objetivo ora proposto, torna-se obrigatório: 1) fazer um sucinto recorte memorial sócio-educacional da raiz da pedagogia do amém, que parta da perspectiva bíblico-teológica do amém ao amém da história de vida do pesquisador; 2) expor o contexto sócio-histórico, antropológico-cultural, econômico e educacional do mundo angolano; 3) descrever e reler a realidade do Ondjango e do Otchiwo; 4) caracterizar a cultura do “amém” em Angola, sobretudo no campo educacional; 5) explicitar os Círculos de Cultura freirianos sob a ótica da realidade africano/angolana; 6) reler e problematizar os Círculos de Cultura, o Ondjango e o Otchiwo e descrever as pedagogias neles encontradas a partir de três indicadores (diálogo, participação e

aprendizagem//ensino que conduzem à leitura de mundo) eleitos para pensar outro jeito de fazer educação em Angola; 7) expor as possibilidades de repensar a realidade educacional “*libertadora*” em Angola a partir da síntese pedagógico-cultural entre Círculos de Cultura, Ondjango e Otchiwo; 8) propor uma atuação pedagógica, num contexto angolano democrático, em reconstrução, mas ainda desigual, a partir do profetismo pedagógico freiriano do anúncio, da denúncia e da autoconsciência de um mundo mais justo, mais humano, mais tolerante e mais irmanado.

Os conceitos fundamentais deste trabalho apresentados como referenciais teóricos da pesquisa são: círculos de cultura-ondjango-otchiwo, pedagogias e cultura do Amém, Paulo Freire e Ganda/Angola, educação libertadora ondjangotchiwiana e diálogo-participação-liberdade. Estes mesmos conceitos constituem as palavras-chave da tese.

Metodologia, destinatários e arquitetura da tese

A investigação desta tese consistiu no estudo qualitativo descritivo de cunho dialógico e etnográfico com o uso da minha história e experiência de vida (JOSSO, 2004); da biobibliografia de Freire, especialmente no que se refere aos dados de seus reencontros com a África e com os dados hauridos da empiria, através de encontros participantes na investigação de campo em Angola e no Brasil.

Chamo o meu envolvimento de participante, sobretudo se, entendermos a pesquisa com este viés a partir dos seis princípios que o constituem: a) autenticidade e compromisso, b) antidogmatismo, c) ritmo e equilíbrio da ação-reflexão, d) ciência modesta e técnicas dialogais (FALS BORDA, 2001, p.49-56). Meus interlocutores não eram conservadores, mas realistas e dinâmicos. Suas regras desalienadoras, resumem-se nas seguintes: comunicação diferencial, simplicidade de comunicação, auto-investigação e controle e, popularização da técnica (id, p.51-52). Trata-se de uma participação que envolve todo o grupo com intuito de, compromissados pensar na mudança sociopolítica, geocultural e econômica, etc.

Os estudos realizados em Angola concentraram-se essencialmente, no município da Ganda, província de Benguela. Os dados hauridos na Ganda, através de informantes primários e secundários foram enriquecidos com as informações secundárias sobre ondjango e otchiwo obtidas nos municípios do Cubal, Chongoroi, Benguela e Lobito. Nos meus contatos investigativos em Angola, através de informantes de Luanda,

Kwanza Sul, Benguela e Huambo – focos possíveis de estudos sobre ondjango e otchiwo - realizei o “*estado d’arte*” para entender se existem pesquisas de estudiosos angolanos e/ou estrangeiros a respeito da educação ondjangiana e otchiwiana. Deste estudo resultou que, enquanto proposta educacional estes meus estudos são considerados como pioneiros. Sobre ondjango um estudo se realizou com profundidade, na perspectiva teológica, o de Nunes (1991)

No Brasil, além das discussões efetuadas na academia, no meu grupo de pesquisa, *Filosofia, Educação e Práxis Social* (FEPráxiS) e num dos seus núcleos de estudos *Paulo Freire*, onde aprofundamos conceitos e vivências da proposta freiriana, fazendo, assim, experiências dos círculos de cultura, fiz uma experiência mais concentrada na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, durante um semestre letivo, onde aprofundei o método da pesquisa, trabalhei o conceito de exclusão e observei, no grupo de discussão e de pesquisa do professor Danilo para ver se seria possível visualizar o espírito dos círculos de cultura. Finalmente, os grupos de discussão, os seminários, os eventos, e as publicações foram os instrumentos que me ajudaram a obter mais dados, neste processo investigativo.

Durante os estudos em Angola, para evitar a perda de dados importante servi-me de dados imagéticos em forma de vídeo (filmes e fotografias), áudio (músicas) executadas durante os encontros, pois, estes elementos apresentam-se como documentos de pesquisa (LOIZOS, 2000, p.13). Muitas destas imagens capturadas durante os estudos de pesquisa, ainda que não apareçam no texto final, me fizeram entender a realidade educacional angolana a partir de algumas infra-estruturas educacionais precárias ou em reconstrução ou, ainda inexistentes, assistindo as aulas administradas debaixo das árvores etc. Com este procedimento resgatamos essencialmente a compreensão a respeito dos círculos de cultura, do ondjango e do otchiwo no contexto educacional angolano/africano.

Para isso, realizamos diálogos que alguém pode entender por entrevistas, mas eu prefiro chamar de diálogos aprendentes e ensinantes (ondjango – ohango – ulonga). E, como o leitor atento verá, o texto apresentará, muitas vezes, um pronunciamento corrido da fala dos interlocutores primários no mundo ondjangotchiwiano. Certamente estranhará, pois exigirá uma apresentação com o formato acadêmico, habitualmente ensinado. Permitam-se apresentar assim, pois quero mostrar que existe outro jeito de fazer a ciência que talvez não agrade a lógica ocidental de que somos reféns. Os longos pronunciamentos mostram informações ensinantes.

Para quem entende a língua umbundu, verá o rico conteúdo que as informações oferecem, não como meras informações, mas como ensinamentos. Estes informes aparecem, ao mesmo tempo, como análises. As traduções em termos gerais foram feitas por mim, salvo àquelas que me ofereciam dúvidas. Nesta altura recorria a Dom Viti, que permanentemente, esteve ao meu dispor, para me auxiliar nos elementos fundamentais da cultura, no sentido real das palavras em umbundu e as lições de vida delas advindas.

Além da presença colaborativa de Dom Viti, também tive auxílio de vários angolanos, sobretudo de meus irmãos (Estevão e Sebastião) que, muitas vezes, na calada da noite, me forneciam dados, sempre que eu ligasse para eles, não importava a hora da ligação, pois tinham consciência do que significava fazer estudos deste porte a distância. Portanto, o resultado deste trabalho, não é meu, mas nosso; é de todos os angolanos(as) em diálogo com os brasileiros(as) abertos(as) ao progresso dos povos irmãos. Em grande medida, as Novas tecnologias de Comunicação e Informação (TIC's) foram um grande artefato no decurso deste processo.

Os diálogos (entrevistas) aconteceram durante todo o tempo que estive em Angola. Houve muita vontade colaborativa dos interlocutores e informantes. Com eles(as) procurei obter mais informações possíveis que confirmassem ou desconfirmassem ou, ainda, que acrescentassem elementos novos nos dados já em minha posse. Portanto, meus encontros não tinham tempo limite, pois era prazeroso, da parte dos informantes e interlocutores em se encontrarem comigo. Para dizer a verdade, quem vê o material colocado no trabalho pode achar que é só isso, no entanto, tenho ainda, textos digitados e filmes não traduzidos nem editados, pois achei que podem servir para as posteriores pesquisas.

Eles se sentiam honrados de receber várias vezes, em seus domicílios, minha visita dialógica, rememoradora do mundo da vida cultural que eles sabem fazer bem. Procurei, acima de tudo, sempre apresentar-me com grande simplicidade, evitando quaisquer preocupações de status ou honrarias. Para isso, mesmo quando eu dava por terminado o encontro dialógico e familiar bem caloroso, mas também de coleta de dados, era chamado pelos interlocutores primários para a correção de dados que achavam com lacunas e lá íamos de novo e eles exteriorizavam seus sentimentos de alegria.

O tempo de pesquisa vivido em Angola em dois meses foi ótimo, pois me permitiu ensaiar as dimensões que apontam para a educação libertadora, isto é, o diálogo, a participação e a liberdade. Minha vontade era de ficar mais tempo com

interlocutores e informantes, por que o registro dos dados da realidade nos ajudam na preservação do patrimônio cultural e a vivenciá-lo no nosso cotidiano. No bojo dos nossos encontros estava patente a realidade ondjangiana e otchiwiana, mas também a realidade educacional na atualidade angolana naquele município, província, e, quiçá em Angola na sua totalidade.

Com efeito, em Angola tive como interlocutores primários, duas pessoas: Sekulu (mais-velho) Félix Kahala Marinheiro e Laurinda Nduva – religiosa consagrada da Congregação das Irmãs Franciscanas Reparadoras de Jesus Sacramentado (Alto Catumbela – Município da Ganda). Com eles trabalhei a questão do ondjango e do otchiwo. Para informantes secundários destas duas realidades tive: Sekulu António Mbala e Helena Tchimbwa (Ndunde – Município da Ganda); Jonas Nunda, João Katombela, Avelino Ngava, Francisco Kesongo (Mundjombwe – Município de Tchongoroi); Madalena Tchokosimbu - Tchimboa da Ganda – Município da Ganda e Amélia Lukanda - Epasi – Município de Bocoio (Catumbela – Município do Lobito), Laurieta Moye (Cubal – Município do Cubal) e Bonifácio Tchinene (Ganda – Município da Ganda); Francisco Viti - arcebispo e Pedro Tchombela - presbítero (Itália). Danilo Romeu Streck e seu grupo de pesquisa observado da linha quatro - *Práticas Educativas, Justiça Social e Desenvolvimento: a educação popular frente às reformas políticas e mudanças culturais na América Latina (1989-2009)* - (UNISINOS – São Leopoldo).

O critério utilizado na escolha dos campos de pesquisa, dos(as) interlocutores(as) e dos(as) informantes são os seguintes:

A escolha do retorno a Ganda, não só por ser o lugar que eu tenha nascido e conheça melhor, mas, e, sobretudo, pelo fato de saber que lá existiam pessoas conhecedoras da realidade do ondjango e do otchiwo e que me podiam enriquecer com vários dados; ainda, pelo fato de as pessoas investigadas (interlocutores e informantes – conferir figuras 1 e 2 abaixo) que vivem naquelas localidades, serem portadores do memorial biográfico da realidade pesquisada (ondjango e otchiwo) e, de certo modo, estarem coabitando com esta carga cultural na diáspora (Itália), com grande intensidade.

Assim, não tinha idéias pré-concebidas sobre o critério da escolha. Posto em Angola fiz uma primeira *pesquisa formiguinha* – “*boca-a-boca*”, buscando informações sobre as pessoas realmente conhecedoras do mundo cultural ondjangiano e otchiwiano, e as pessoas foram me indicando e eu fui testando e excluindo, até achar indivíduos realmente firmes, cujas informação inspiravam confiança. Para tal, depois de tem

passado por dezenas de pessoas, fui indicado a deslocar-me ao Alto da Catumbela, onde, realmente, localizei interlocutores primários, conforme as imagens das figuras 1 e 2.

Fig. 1. Alto Catumbela/ município da Ganda - Bairro 2 – Onde se localiza a casa do mais-velho Felix imagem do lado.



Fonte¹³. Aqui encontramos o formato de todas as casas e do bairro 2, onde mora o interlocutor Felix Kahala Marinheiro, cuja figura está do lado. São casas construídas outrora para alojarem os trabalhadores da companhia de celulose e Papel de Angola, no Alto da Catumbela –Bairro 2 , atualmente inativa, destruída pela guerra, no dia 12 de abril de 1983, dia do rapto dos Checos.

Fig. 2 – Alto Catumbela município da Ganda - Bairro 1 – Onde se localiza a casa da Ir. Laurinda Nduva, imagem do lado.



¹³ http://www.cpires.com/alto_2006_bairro2.html acesso, a 16/11/2009

Fonte¹⁴: Aqui encontramos o formato de todas as residências do bairro 1, no Alto da Catumbela – construídas, outrora, para alojarem os trabalhadores técnicos e assessores da Companhia de Celulose e papel de Angola. Foi sempre considerado como bairro das elites da Companhia. Na atualidade, o bairro é habitado, pelo staff do governo comunal (distrital) e a indústria, completamente depredada.

Toda a pesquisa obedece a uma determinada ética. Neste sentido, a preservação do sigilo na identificação dos sujeitos pesquisados é muito importante, a não ser que expressamente eles manifestem o desejo, que não deixe dúvidas. Para o efeito, também eu não escapei da regra. Todos os diálogos tecidos têm imagens fotografadas ou filmadas. Obtive uma autorização expressa tanto dos interlocutores primários quanto dos informantes. O conteúdo, da imagem e das palavras, que se seguem na fig. 3, é o mesmo que todos os intervenientes da pesquisa em Angola me dirigiram, autorizando-me a tornar públicas tanto as imagens, quanto as palavras, tal qual se segue, depois da figura 3.

Fig. 3 – Interlocutores primários da pesquisa em Angola: Felix Kahala Marinheiro, que aparecerá na discussão com a sigla (FKM), Laurinda Nduva (LND) acolhendo as mãos do pesquisador, e dirigem-lhe as palavras de autorização.



Fonte: Martinho Kavaya de 06/11/2008 - Esta imagem ilustra o gesto de autorização de publicar tanto as imagens quanto as palavras ditas, com as palavras que se seguem.

FKM: A molange haeve sekulu yange, lame-le-vo ndukupandula. Ove kweyilile v'onduko yove mwele, pwāyi watumiwa l'akulu vakwakwenda, vana vakasi k'utundilo w'ekumbi lo k'utakelo walyo.

¹⁴ http://www.cpires.com/alto_2006_bairro1.html, acesso a 16/11/2009

Otcho akulu vapopela heti: “Apa patundila ekumbi, pali akulu; pana liñgililã, pali-vo akulu. Otcho weyilila ndeti p’otchilenga tch’osande y’ofeka vakutchitila. Ame pwãyi ndukusapwila kuti sikwete ombandjaele layimwe ndukwavela. Ombandjaele yinene ndukwavela Ondaka. Ondaka yatcho yikakulingila otchikundwa. Etchi okapekela-ko kakundikiye utwe k’ondaka yatcho, sokolola k’ofeka yove kwenda k’uvambwale yove. Tchilo yapa ndukulinga heti kwende l’osande y’akulu vakwakwenda. Ame yapa ndakolela kuti Ekumbi ly’oloneke lyukutumbikila p’iko okambya k’omya. Oloneke vy’ukulingile ombindi. Ombya kayikatekete. Ambata ombya yetu kwendje kala l’osande y’okutyuka layo. Katwale k’omanu vosi okasiñga k’Ombalasili ovilamo vy’akulu vakulihã osyahulu. Kwende, a Tate...Suku akumulihile, vakwakwenda vakulave kwendje osande ya soma Ndaka yikale l’ove¹⁵.

O texto que acabamos de apresentar ilustra, na verdade, esta abertura para tornar público o que sempre se viveu em um grupo restrito. Afinal, queremos aproveitar elementos que ajudem a apontar para a educação libertadora ondjangotchiwiana, que tenha sempre em conta entre várias, as seguintes categorias: diálogo, participação e liberdade. Portanto, eles reconhecem a seriedade do trabalho a ser feito, a veracidade dos dados facultados e a tranquilidade de torná-los públicos sem receio. Em termos gerais, eles manifestam sua satisfação de serem eles os merecedores dos ricos diálogos, onde são membros e sujeitos da pesquisa pela participação e a liberdade que sentiram de pronunciarem suas palavras.

2- A escolha da Unisinos – Rio Grande do Sul – Brasil, se deve ao fato de ser uma instituição acadêmica, que tem relações de cooperação com o PPGE da Universidade Federal, através do Projeto *Casadinhos*¹⁶; e, ainda, por ter experiências de trabalho com as categorias promotoras de uma democracia sustentável, isto é, o diálogo, a participação e a liberdade, que de certo modo, são categorias dos círculos de cultura. Afinal, busquei elementos para a compreensão da possibilidade do investimento nos

¹⁵ FKM: Meu filho, meu ancião e meu pai...eu também agradeço. Realmente tu vieste, não por própria conta, mas enviado pelos ancestrais que estão do lado do nascente e do pôr do sol. É por isso que se diz: “Lá onde o sol nasce existem os mais-velhos e lá onde ele declina estão igualmente os mais-velhos. Portanto, tu vieste à oficina da sorte do teu país natal. Eu, porém tenho a dizer-te: não tenho presente algum para ti. O que te dou de presente é a Palavra. A palavra que te ofereço será tua almofada. Quando te deitares, reclinando a cabeça sobre ela, pensa na tua terra e nos teus irmãos, pois eu te digo: que te acompanhe a bênção dos ancestrais. Entretanto, espero que o sol te coloque no centro da lareira uma panela bem nova. Que os dias nela deem água por ti. Que os alimentos que ela coser não se te queiem. Com a sorte leva contigo a nossa panela e com a sorte volta com ela para junto de nós. A quantos encontrases no Brasil dirás: Os mentores da tradição vos mandam cumprimentos. Vai, que o Senhor te ilumine e os ancestrais te protejam. A bênção do rei Palavra esteja contigo” (conf. Fig. 3).

¹⁶ O projeto *Casadinhos* visa o reforço institucional entre universidades de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* - doutorado com grande experiência e as universidades e programas emergentes

círculos de cultura, além de trabalhar algumas categorias ligadas diretamente com a minha pesquisa, tal como o método e a exclusão.

A escolha do grupo foi algo automático, pois, desde o projeto de pedido de bolsa escolhi que fosse acompanhado pelo professor Danilo e consequentemente abracei o grupo onde ele realiza discussões. Tudo foi muito bem orientado. Um grupo colaborador, co-responsável e livre na atuação e articulação de seus membros com a diretividade colaborativa, responsável e livre de seu líder; um grupo empenhado nos seus grandes objetivos: desenvolvimento da ciência, promoção humana e comprometimento com a dimensão social pela proposta da educação popular.

A escolha de informantes angolanos residentes na Itália, foi pela facilidade de comunicação permanente para dissipar dúvidas que porventura se tenham no decurso do processo de pesquisa, sobretudo em relação a expressões ou dados que se me apresentassem nebulosos. Afinal a contribuição que obtive dos diálogos e discussões permanentes com informantes angolanos da cultura umbundu favoreceram no esclarecimento dos dados hauridos da empiria em Angola.

Assim, para a realização e efetivação desta investigação servi-me entra vários autores, dos seguintes: A introdução deste trabalho cujo título é: *Caminhos que se cruzam*, traz como referenciais: Appolinário (2006), Fals Borda (2001), Assman (2005), Castro (2002), Chizotti (2005), Calucci (2002), Eco (2006), França (2003), Freire (2000, 2004ab), Furasté (2005), Gil (1999), Loizo (2002), Minayo (1994), Nunes (2004), Richardson (1999), Santos (2004ab, 2005), Severino (2002), Trujillo (1982).

Na tentativa de discutirmos *sobre método* para se entender a pesquisa, foram diversos os autores trazidos para a discussão. Os que mais salientamos são: Andreola (2002, 2005), Brandão (2008), Buber (2004), Domingos Moratalla (2000ab), Freire (2003), Gadamer (1983, 1985, 1993, 2008), Gil (1999), Husserl (2002), Jorge (1972), Kavaya (2006), Lopes (2004), Medellín (1968), Palmer (1989), Paulo VI (1974), Rezende (1990), Stein (1989, 2004), Silva (2005).

Discutindo sobre *memória histórica da raiz da pedagogia do amém em Angola*, utilizei Altuna (1993), Andreola (2002, 2003), Appiah (1997), Fanon (2005), Freire (2004a), Wesseling (1998), Kavaya (2006), Lopes (2004), N'krumah (1967), Von Sinson (2003), Mondlane (2005).

Perspectivando fotografar *angola para a compreensão da pesquisa*, trazemos entre outros, Fernandes & Ntondo (2002), Andrade (1974), Neto (2005), Silva (2002),

Muaca (2001), Kavaya (2006), Bender (2002), Atunaga (2005), Guiddens (2005), Neto (1988), Savimbi (1985).

Para refletir sobre as *pedagogias do ondjango, do otchiwo e dos círculos de cultura*, temos os seguintes referenciais: Nunes (1991), Kavaya (2006ab), Altuna (1993), Freire (1984, 2001, 2002abc, 2003abc, 2004, 2005, 2006), Freire & Betto (2004), Torres (2001), Cabral (1999), Lukamba (1981), Dussel (2000), Gadotti (2001), Hampâtê Bâ (2003), Brandão (2002, 2008), Eggert (2006), Perrot (2006), Sawaya (2006), Stoer (2004).

Na abordagem sobre *educação libertadora* várias foram as referências usadas, das quais salientamos as seguintes: Freire (3003ab, 2004, 2005, 2006, 2007), Libânio (1997), Favero (1997), Mounier (1944-1950), Gadin (1998), Gadotti (2006), Ghiggi (2003), Gutiérrez (1971, 1974), Neutzling (1984), Angola (1999), Passos (1997), Brandão (2006), CELAM (2008), Cruz (1997), Dewey (1959, 1979), Dussel (2002), Fanon (2005), Teixeira (1994, 1997), Touraine (1996, 1998).

Destinatários da pesquisa

Este trabalho de tese destina-se: primeiro, ao povo angolano, na sua diversidade etnolinguística e cultural. Daí a necessidade da simplicidade linguística, clareza e precisão terminológica, equilibrando a rigorosidade científica e a necessidade de elucidar, sobretudo, o mundo freiriano desconhecido por vários docentes angolanos. Por isso, aquilo que parece óbvio aqui, lá seria novidade e vice-versa.

Segundo, dirige-se aos pesquisadores(as) da realidade educacional africana, angolana, benguelense, gandense, e, de modo particular; aos professores(as) de ensino de base, I, II e III níveis, de ensino médio. Terceiro, encaminha-se aos docentes e discentes da graduação, pós-graduação “*lato e strito sensu*”: estudantes de especialização, mestrados e doutorandos em educação da UFPel. Quarto, vai para aos membros integrantes do “*Projeto Proafrica*” (docentes e discentes brasileiros da UFPel/FaE/PPGE e os docentes e discentes angolanos da UAN), sobretudo, os da Universidade Agostinho Neto (UAN), nas suas diversas dependências em Angola, Universidade Católica de Angola (UCAN).

Acredito que esta tese acontece num momento de capital importância, isto é, na história do Projeto Proafrica, onde estão envolvidos os docentes da UFPel e os da UAN (Universidade Agostinho Neto de Angola) com a possibilidade de ampliar a rede

dos membros participantes deste projeto. Portanto, a necessidade de quadros angolanos neste momento de reconstrução nacional, passa por um sério e apropriado projeto educacional.

Quinto, destina-se, ainda, a Universidade Lusíada, Universidade Piaget, Curso Superior de Ciências Religiosas e formadores de professores em Angola, especialmente em Benguela. Sexto, dirige-se, ainda, à banca examinadora e aos grupos de pesquisa “Filosofia, Educação e Práxis Social” (FEPráxiS), ao qual estou vinculado e com o qual temos discutido e construído o conhecimento e o “Grupo de Ação e Pesquisa em Educação Popular” (GAPE). Estes dois grupos, GAPE e FEPráxiS, fazem parte da mesma linha de pesquisa: Filosofia e História da Educação PPGE/FaE/UFPel. E também para o Núcleo de estudo Paulo Freire do qual sou membro.

Esta reflexão, intitulada *“O alvorecer da esperança: dos diálogos entre círculos de cultura, ondjango e otchiwo à educação libertadora em angola”*, voltou-se para a realidade educacional de Angola, onde seus filhos foram acostumados à cultura do amém, isto é, à cultura do silêncio, obediência cega de subserviência, conforme Paulo Freire, o reconhecia e, conseqüentemente, à pedagogia do amém.

Arquitetura geral da tese

Esta tese é composta de quatro pontos e uma conclusão: No primeiro ponto, faz uma memória histórica da raiz da pedagogia do amém. Esta abordagem perpassa toda a minha história de vida marcada pela cultura e pela mesma pedagogia. Porém, como o conceito amém tem grande relação com a tradição bíblica, torna-se interessante fazer uma leitura bíblica do conceito para entendermos em que sentido está sendo usado por mim.

Desta feita, faço algumas memórias sobre as culturas e os resquícios das pedagogias do amém na África subsahariana. Trata-se desta África de ricas tradições, este continente que foi sempre encarado com desprezo pelo ocidente. Porém, não possível fazer uma descrição a respeito de Angola sem efetuar um rastreio ao continente matriz, que, na sua totalidade, sofreu a invasão e a dominação colonialista.

Para o efeito, minha preocupação primária consiste na descrição deste mundo a partir daquilo que o Ocidente pensou e externalizou sobre a África e, desde aí, o que nós podemos ainda dizer sobre este continente mãe. Esta abordagem nos ajudará quando

falar, com propriedade, da educação na África tradicional e na atualidade, pois nos propusemos a pensar na possibilidade de uma educação libertadora em Angola.

Na segunda parte, faço um retrospecto radiográfico do mundo angolano para compreender a pesquisa que se orienta para este país multicultural, marcado por diversas vicissitudes. Este desenho faz uma leitura de conjuntura da realidade histórica angolana. Para isso, esta leitura contempla a questão geopolítica, socioeconômica e a histórico-cultural. Isto mostra que Angola é realmente um país multicultural. Agora precisa avançar para dar mais um passo de qualidade a ponto de se assumir intercultural. Só a partir daí, poderemos falar sobre a educação formal angolana, sua história e o plano educacional do governo até 2015. Com esta descrição torna-se mais fácil apresentarmos a realidade educacional do município da Ganda, sempre olhando para o propósito norteador deste trabalho.

O terceiro apresenta-se como uma geografia e leitura aprofundada das pedagogias encontradas no ondjango (espaço dialógico masculino), no otchiwo (espaço dialógico feminino) e nos círculos de cultura. Queremos acreditar que é, exatamente, aqui onde localizamos a centralidade de nossa pesquisa. Trazemos um estudo aprofundado, com elementos enriquecedores da pesquisa de campo, hauridos de nossos interlocutores primários e informantes secundários. Ao apresentar quantitativamente as pedagogias dos três ideários, tentamos sintetizá-las em três categorias promotoras da educação libertadora em Angola, isto é, diálogo, participação e liberdade e buscamos identificar outras três que constituem em resquícios da pedagogia do amém ainda presentes na realidade cultural angolana, a partir do autoritarismo, exclusão e sexismo. Trabalhando para eliminar estes resquícios estaremos promovendo a educação libertadora no país. Toda esta leitura é feita através dos achados da pesquisa nestes três ideários.

O quinto e o último ponto traz um estudo reflexivo sobre a educação libertadora como caminho para uma Angola nova. Neste estudo procuramos inicialmente dissecar os conceitos educação, liberdade e libertação. Feitas estas reflexões procuraremos compreender a teologia da libertação como dado que nos ajuda a aprofundar nosso estudo desde a perspectiva freiriana. Entenda-se que falamos da educação libertadora num país que está dando os primeiros passos no processo democrático. Aqui não temos como falar de educação libertadora sem apresentar reflexões sobre democracia. Por essa razão trazemos Dewey no texto, para com ele, lido por Paulo Freire via Anísio Teixeira, pensarmos a democracia em Angola.

Finalmente, à guisa de conclusão, confirmamos que revitalizadas, pelos diálogos com os círculos de cultura, as pedagogias do ondjango e do otchiwo impulsionam a educação libertadora em Angola, uma educação capaz de lutar contra os resquícios da cultura e pedagogia do amém, presentes neste mundo da vida, ainda autoritário, desigual excludente e sexista.

Afinal, as convergências hauridas nos três ideários pedagógicos apresentam-se como ponto de partida para a construção da educação libertadora ondjangotchiwiana. Mostra-se, ainda, que a cultura e as pedagogias do amém se contrapõem tanto aos círculos de cultura quanto aos valores defendidos no ondjango e no otchiwo. Porém, tanto no Ondjango, quanto no Otchiwo, existem resquícios da cultura do amém.

Ainda, torna-se pertinente e essencial apresentar a proposta pedagógica em Angola que considere o anúncio e a denúncia do mundo desigual. Mas, as culturas e as pedagogias do amém no contexto angolano são produtos das culturas e das pedagogias do amém do mundo educacional ocidental, invasoras política e religiosamente da África bantu, a ponto de dominá-la e escravizá-la, perpetuando, deste modo, o princípio colonizador: divide para reinar. Também advêm do autoritarismo de matriz africano subsahariano cujos governos muitas vezes passando por cordeiros, perpetram piores injustiças, locupletam-se de riquezas à custa do sangue dos pobres, simples e indefesos, privatizando a coisa pública.

Portanto, numa Angola pacífica, democrática e em reconstrução, torna-se premente, também, a educação cultural ondjangotchiwiana inclusiva, isto é, aquela que incorpore todos os valores defendidos nos dois ideários (ondjangiano e otchiwiano) sem primazia de um em detrimento de outro. Assim, iniciando a discussão preferimos refletir sobre a fenomenologia hermenêutico-dialógica e ondjangotchiwiana como método de análise da realidade angolana.

A fenomenologia hermenêutico-dialógica e ondjangotchiwiana como método de análise da realidade angolana

A compreensão de que os questionamentos antecederem quaisquer respostas nos faz perceber que o objeto de investigação, qual seja, *“Alvorecer da esperança: dos diálogos entre Círculos de Cultura, Ondjango e Otchiwo à educação libertadora em Angola – O caso Ovimbundu na Ganda/Benguela”*, enquadra-se num *“horizonte de*

sentidos”¹⁷ que se situa na tradição e na história. Nesta ótica se justifica que sua abordagem não pode desconsiderar os elementos macro-estruturais, contextuais e intersubjetivos, que constituem os “pré-juízos”¹⁸ e condicionam o modo de ver a realidade. Assim, a atitude investigativa deve considerar-se como abertura para o encontro com o outro, fundindo “horizontes”, conscientes de que

el que quiere comprender un texto tiene que estar en principio dispuesto a dejarse decir algo por él. Una conciencia formada hermenéuticamente tiene que mostrarse receptiva desde el principio para la alteridad del texto. Pero esta receptividad no presupone ni ‘neutralidad’ frente a las cosas ni tampoco autocancelación, sino que incluye una matizada incorporación de las propias opiniones previas e prejuicios (GADAMER, 1993, p. 335-336).

Esta análise que visa pensar uma educação *ondjangotchiwiana* libertadora em Angola, realiza-se desde os dois mundos de vida, correspondentes a dois espaços geoculturais e sociopolíticas: o angolano e o brasileiro. Para o efeito, precisa-se fazer a leitura destes mundos olhando para as *pedagogias do amém* registradas pela história, desde os nossos ancestrais, passando pelos dominadores/invasores sociopolíticos e religiosos que introjetaram a *cultura do amém*, norteadora da vida e da história do pesquisador, em particular, e, quiçá, do povo angolano, genericamente.

Assim, a investigação inscreve-se na tendência que, nos últimos anos, tenta aproximar a investigação científica na área das ciências sociais e humanas à reflexão filosófica, articulando o método dialético, onde reconhecemos a existência das contradições na totalidade das coisas e dos elementos opostos, em luta permanente (FILHO, 1991, p.33) e a hermenêutica fenomenológica como duas posturas teóricas que se complementam enquanto procedimento capaz de superar a rigidez metódica, situando-se na contingência histórica.

Para aclarar o acima exposto, mais adiante, os procedimentos metodológicos desta pesquisa, faz-se necessário explicitar alguns conceitos, que poderão perpassar todo

¹⁷ A expressão “*Horizonte de sentidos*” se enquadra na perspectiva gadameriana com o conceito de “*horizonte histórico*”. Trata-se da noção de situação, ponto de vista e limite que se coloca em todo presente finito: “El concepto de la situación se determina justamente en que representa una posición que limita las posibilidades para ver. Al concepto de la situación le pertenece esencialmente el concepto de *horizonte*. Horizonte es el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto” (GADAMER, 1993, p. 372).

¹⁸ Expressão de Gadamer que explica a antecipação de sentido que guia nossa compreensão situando o processo hermenêutico na tradição e na história, desde que o todo só seja compreensível a partir do individual e, simultaneamente, o individual só se explica no todo.

trabalho de tese. Trata-se daqueles conceitos que direta ou indiretamente nortearam esta proposta de trabalho, isto é, os conceitos de: ondjango, otchiwo, Círculos de Cultura, Pedagogia do Amém e Pedagogia Ondjangotchiwiana. A explicitação de tais conceitos será meramente sumária, pois o texto na sua totalidade fará sua abordagem minuciosa.

Inicialmente, trouxemos o conceito de *Ondjango*. No centro sul de Angola, o ondjango faz parte da expressão cultural bantu e do grupo etnolinguístico *ovimbundu* cuja língua é *umbundu*. Trata-se, em grande medida, do grupo etnocultural majoritário no país, que comporta, na sua totalidade, as províncias de: Benguela, Huambo e Bié, sem descurar sua extensão em quase todo o território nacional. A expressão, em si, sendo uma palavra composta por aglutinação Ondjo (casa) + y' Ohango (de conversa), denota o espaço vital dialógico e o jeito ontologicamente dialógico destes povos.

Como espaço vital, o *ondjango* é, geograficamente, um lugar (casa, à sombra de uma árvore, espaço livre e aberto) masculino onde, em forma circular, os interlocutores se encontram e fazem acontecer o diálogo informante, aprendente, ensinante, judicial ou dirimente de questões candentes, elucubrativos e de leitura do mundo da vida através da pedagogia oral e auricular ou acústica. O conceito ilustra, ao mesmo tempo, o modo de ser e de viver de um povo, quer dizer que nesta casa comum masculina de conversa vital, constroem-se relações humanas e sociais para a gestão da vida em sociedade e em família. Aqui, o ondjango supõe partilha, solidariedade, hospitalidade, altruísmo, presença vital, interajuda, familiaridade extensiva etc.

O *Otchiwo*, também cognominado por *otchoto*, tal como o *ondjango*, é uma palavra da cultura bantu angolana e do grupo etnolinguístico *ovimbundu* cuja língua falada por este grupo é *umbundu*. O termo ilustra *lócus* e modo de ser e de viver do grupo feminino dentro de uma cultura. Enquanto lugar, o *otchiwo* ou *otchoto*, é um espaço familiar construído separado da casa grande, com quartos de dormir e outras dependências da mesma. É um espaço que serve para a confecção de alimentos da família (cozinha), preparados pela chamada dona de casa, a mulher com a presença aprendente e colaborativa das filhas.

É, ainda, um espaço onde o grupo feminino se potencializa e visualiza seu modo de ser, de pensar e de agir, preservando, defendendo e gerindo a vida, através da pedagogia oral e acústica ou auricular. Desde a família, neste espaço a mãe ensina as filhas a fazer e a saber fazer, a pensar, a lutar e a cuidar da vida.

O *otchiwo* é, ainda, espaço especial, dentro da aldeia ou do grupo social, da mulher do mais velho, o coordenador territorial. Esta mulher é, em geral, chamada de

sohayi¹⁹. Esta tinha tamanha responsabilidade de mediar, no processo pedagógico das meninas, o diálogo aprendente e docente. Tal aprendizagem/ensinamento acontecia nas “noitadas²⁰” antes de dormir, através de vários artefatos culturais, que mais adiante, apontaremos. É de salientar que o otchiwo, enquanto espaço de ensinamento perdeu sua funcionalidade com as transformações sociais, sobretudo com a realidade da guerrilha, que não permitia, aos pais, deixar que suas filhas pernoitassem longe do controle familiar.

Por sua vez, o conceito *círculos de cultura* está associado a Paulo Freire. O mesmo mostra os espaços dialógicos, críticos, conscientizadores, democráticos, participativos que permitem aos humanos a leitura de mundo e da palavra pela alfabetização.

Segundo Brandão (2008, p.76), o conceito círculo apresenta-se como simbolismo deveras adequado à memória “*das experiências de cultura e de educação popular realizados no Brasil e na América Latina*”, desde os anos 60. Garimpados, seja das experiências psicoterapêuticas, ou de ações em e com comunidades, os anos acima reportados, são da manifestação e descoberta de diversos modos de vida, de aprendizados/ensinamentos, de labor e de ação social, efetivados e vividos grupalmente e em círculos.

Não se trata, aqui, de uma mera posição geográfica, mas de algo mais profundo, humano, ontológico, histórico, cultural, político, social, etc. Trata-se de um momento sócio-histórico, pedagógico e cultural cuja educação, ação social e projetos de pesquisa tinham na centralidade o aluno/aprendiz e não o professor/ensinante, com ênfase ao grupo, à participação consciente e co-responsável e ao voluntariado alegre. A proposta bancária, autoritarista, despótica, hierárquica dá lugar para a liberdade e “*a democratização da palavra, da ação e da gestão coletivizada e consensual do poder*” (ibid). Estamos diante de um pensar e fazer libertário e libertador.

Este modo de ser, de pensar e de agir proporcionava, dentro da educação popular, uma visão transformadora social, criadora de sujeitos construtores de uma nova sociedade a partir de ações e iniciativas com práticas grupais, comunitárias, escolares e pedagógicas. A roda dos círculos de cultura sugeria pensamentos e ações conscientes, críticas, solidárias e dialógicas. O diálogo é tomado, neste processo como categoria

¹⁹ A expressão sohayi, em umbundu, língua do centro sul de Angola, significa Tia.

²⁰ Noitadas eram as noites de cultura, onde, numa área aberta, com bastante lenha preparada, se acendia a fogueira, à volta da qual se dançava, cantava, contavam-se estórias, lendas, parábolas e outros fatos ensinantes do cotidiano.

metodológica da ação grupal e comunitária transformadora e como artefato da ação educacional que permita aos humanos, sujeitos de suas histórias, a transformar a realidade social, transformando seu modo de ser, de ver, de pensar e de agir.

Em relação às *Pedagogias do Amém*, é importante esclarecer que a referida expressão é por mim trazida para a academia e, em primeira mão, para ilustrar e resignificar ou conotar aquele jeito de fazer educação com homens e mulheres que usam como princípio motriz de sua ação pedagógica a dominação, a exploração, o autoritarismo, a subserviência, o despotismo, cuja pedagogia extraída deste princípio, no entender de Freire, é a bancária, isto é, a que faz do aluno, objeto e recipiente a ser preenchido de conhecimentos advindos do professor o único conhecedor, detentor, todo-poderoso e dono do conhecimento e nunca como sujeito transformador de sua história.

As *pedagogias do amém* se prezam em adestrar os educandos de modo que na atitude de silenciamento aprendam, tão somente, a venerar aqueles professores/educadores que autoritariamente os dominam. Esta atitude pedagógica é fruto de culturas do silêncio e de dominações introjetadas, tanto pelas culturas da tradição africana com matizes patriarcais, quanto pelas tradições perpassadas pela história, mestra da vida humana, até mesmo pela nossa atualidade de dominação onde a lei do mais forte fala alto, com ênfase ao capital econômico. Daí a razão de trazermos no corpus da tese, entre vários pontos, na parte inicial, e de modo lapidar, a memória histórica da educação para a compreensão da atualidade educacional angolana, sobretudo a escolarizada.

No caso concreto de Angola e dos países da lusofonia, as pedagogias do amém foram arquitetadas pela invasão e dominação colonial e religiosa onde o investimento para a ignorância dos povos autóctones esteve sempre na base de modo que estes permanecessem na eterna subserviência. Para se confirmar os dados acima salientados no parágrafo anterior, nota-se que Salazar, querendo ufanar-se, mostrava, com atitudes e palavras sua petulância, autoritarismo e triunfalismo, menosprezando e ignorando aos africanos seus hábitos e costumes (KAVAYA, 2006)

Até as escolas pensadas para os colonizados, eram orientadas para a total submissão do africano da lusofonia. Estamos diante de conduta que visava desenraizar o africano do seu passado e forçá-lo a adaptar-se à sociedade colonial. Era necessário que o próprio africano adquirisse desprezo pelos seus próprios antecedentes. As escolas para africanos eram, antes de tudo, agências de expansão da língua e da cultura portuguesas.

A Europa afirmando sua supremacia em relação à África do sul do Sahara mostrava que estes eram aculturados, amorais e desprovidos de instrução.

Estamos, segundo Andreola (2005, p.66), diante do olhar tacanho de Hegel, “*um olhar que expressava apenas preconceito e desprezo total, [o contrário do] olhar de Paulo Freire, um olhar de amorosidade*”. Andreola (2002, p.125-126), trazendo Hegel à tona, mostra como, para este, “*a descrição da África é permeada de expressões como: barbárie, violência, inconsciência de si, feitiçaria*”. Citando textualmente Hegel (1999, p.188) que justificava a escravidão negra, diz que na escravidão,

os negros nada vêm de inadequado (...). De resto, a sorte do negro em sua própria pátria é quase pior, porque lá existe igualmente a escravidão. A base da escravidão, em geral, reside no fato de que o homem não tem sequer consciência de sua liberdade e, portanto, permanece rebaixado à condição de uma coisa, de um ser sem valor próprio. [na sua concepção, Hegel (ibid, p.183-194) continua escrevendo]: Entre os negros é realmente característico o fato de que sua consciência não tenha chegado ainda à intuição de nenhuma objetividade, como, por exemplo, Deus, a lei, na qual o homem está em relação com sua vontade e tem a intuição de sua essência (...). É um homem em estado bruto (...). (...) O modo de ser dos africanos explica como seja tão extraordinariamente fácil fanatizá-los. O reino do espírito é entre eles tão pobre e o espírito tão intenso, que uma representação que se lhes inculque basta para instigá-los a não respeitar nada, a tudo destruir (...). Quem quiser conhecer manifestações terríveis da natureza humana, as encontrará na África (...). Esta parte do mundo não tem na realidade história. Por isso abandonamos a África para não mencioná-la mais. Não é uma parte do mundo histórico; não representa um movimento nem uma evolução. (...) O que se entende propriamente por África é algo isolado e sem história, sumido ainda por completo no espírito natural, e que apenas pode ser mencionado aqui, no umbral da história universal.

A respeito da *Pedagogia ondjangotchiwiana* libertadora na realidade cultural dos povos bantu de Angola, nos grupos etnolinguísticos *ovimbundu*, apresenta-se como um desafio de pensar a educação a partir da cultura, isto é, a partir do mundo da vida dos educandos e de todo o seu entorno. Estamos, aqui, nos referindo de uma educação direcionada, não só para os homens, tampouco, somente para mulher, mas ao grupo conjuntural homens/mulheres, de modo que, em comunhão e em família vital, eles possam pensar na construção de um país-família novo, humanizado, irmanado, reconciliado, esperançoso, tolerante, quer dizer, aquele capaz de anunciar um mundo possível, menos feio e mais alegre, porém, com mudanças estruturais. Trata-se do anúncio da amorosidade do mundo e da denúncia de seu desamor.

O conceito *ondjangotchiwiano* denota uma palavra composta por aglutinação *ondjo* (casa) + *ohango* (diálogo) + *otchiwo* (cozinha e/ou casa feminina de diálogo, de instrução e de dormir). Aqui são dois espaços vitais que se juntam sem anular suas originalidades e especificidades e suas diferenças e diversidades. A expressão acima, traduzida para a língua portuguesa, referimo-nos de um espaço de homens e mulheres onde todos tenham vez e voz, onde todos possam pronunciar sua palavra e partilhar das decisões comuns. Isto requer abertura e conversão, isto é, acolhimento do outro (a), capacidade de compreensão, de tolerância e de diálogo aprendente/ensinante.

Trata-se de uma educação num lugar vital e familiar masculino-feminino, onde todos tenham as condições de pensar sobre o mundo da vida comum (casa comum), sem mais privilégios de uns em detrimento de outras tampouco, desprezo de umas, em vantagens gloriosas de uns.

Estou pensando numa educação que tenha em vista os dois espaços geográficos, ontológicos e culturais em Angola, no centro-sul, isto é, o *ondjango* e o *otchiwo*, não mais como excludentes, mas como espaços includentes e complementares para a compreensão do mundo da vida pela leitura desse mundo histórico, social, cultural, político, econômico, espiritual e humano com as suas potencialidades e fraquezas e pela leitura e pronunciamento, sem castramentos, da própria palavra libertadora.

A idéia, salientada no parágrafo anterior, aponta para uma educação realizável num mundo multi e intercultural angolano e/ou africano bantu, com os seus diversos povos negros subsaharianos identificados por um e mesmo sistema linguístico, por uma civilização basilar e por uma unidade em suas idéias filosóficas.

Todos os conceitos aqui apresentados, de forma lacônica, são uma explicitação dos elementos fundamentais desta pesquisa. Entretanto, reiteramos que tais termos voltarão e de modo denso durante as nossas reflexões no corpus da tese. Convém, agora, trabalharmos e aprofundarmos a respeito dos princípios teórico-metodológicos desta investigação.

Superando os dualismos

Para além da tentativa de excluir a fragmentação e os dualismos (sujeito/objeto, teoria/prática) que marcam a racionalidade científica da modernidade, esta orientação teórica procura superar, tanto as posturas meramente crítico-descritivas que, ainda presas a processos de objetivação correm o risco de uma interpretação parcializadora,

quanto à análise participante que “*subordina o próprio projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos populares cuja situação de classe, cultura ou história se quer conhecer*” (BRANDÃO, 1982, p. 12) para se transformar o mundo da vida e seu entorno.

Na tentativa de buscar caminhos conducentes à reflexão filosófica e à investigação no campo das ciências humanas para uma racionalidade que dê conta da consciência de nossa condição histórica, mantendo a continuidade da reflexão e a aspiração de verdade, Stein (1989) argumenta que a presença da dialética e da hermenêutica, nas ciências humanas, pode resgatar o fundamento universal e filosófico que as diversas técnicas metodológicas tendem a negar considerando que, no confronto entre essas duas concepções filosóficas, está em jogo a relação de que ambas procuram apreender pela reflexão o nosso tempo, pois:

enquanto a crítica se dirige basicamente contra seu tempo, a hermenêutica procura penetrar cautelosamente em seu tempo. São as duas possibilidades de que dispõe a reflexão para se encontrar com a realidade histórica: em vez de refletir sobre conteúdos abstratos que se lhe opõem, procura tornar-se consciente dos condicionamentos que determinam sua posição dentro da constelação histórica. Através da compreensão, a hermenêutica procura atingir o sentido que nos vem do passado e que abrange, num único movimento, aquele que compreende e aquilo que é compreendido (STEIN, 1989, p. 21).

Deste modo, para o estabelecimento das relações reflexivas entre os fatores que tecem as determinações materiais e subjetivas responsáveis pelo rumo da educação, a contribuição do método que queremos seguir permite, ao pensamento, atingir dimensões totalizadoras privilegiando os aspectos da *práxis* dos sujeitos envolvidos. Se o método dialético auxilia na identificação dos aspectos histórico-sociais e ideológicos que constituem a base material na qual se gestam as escolhas e as fundamentais teorias da educação, a atitude hermenêutica situa a investigação no campo empírico, em pesquisa permeada de ações de fala e comunicação encaminhando uma interpretação que leve em consideração: a) o universo simbólico dos sujeitos envolvidos em processos de organização e dinamização da proposta educacional; b) os elementos culturais e históricos que imprimem significado aos textos basiladores da sua prática docente, conduzindo as ações nas diversas instâncias em que o projeto se desenvolve; c) os aspectos performativos que relativizam os processos interpretativos da comunicação.

Neste sentido, desprovido da pretensão universalizadora, o procedimento fenomenológico-hermenêutico-dialógico e ondjangotchiwiano escolhido no processo desta pesquisa, apresenta-se como reflexão interpretativa das condições materiais, tradição, historicidade e significações simbólicas articuladas pela linguagem.

Este método procura fugir de três tendências consideradas de risco reducionista na investigação, em ciências humanas voltadas à interpretação de realidades empíricas: a) as *análises objetivadoras*, que encontram no campo empírico uma estrutura estática e determinada; b) o *relativismo exagerado* das descrições qualitativas; c) as *análises lógico-semânticas* que reduzem o processo interpretativo a uma exegese textual.

Assim, a atitude hermenêutica aqui referida, inscreve-se no movimento mais recente do pensamento filosófico, desde Heidegger e Gadamer que a consideram como base metodológica para a

interpretação das expressões essenciais da vida humana... que implica um ato de compreensão histórica, uma operação fundamentalmente diferente da quantificação, do domínio científico do mundo natural; porque neste ato de compreensão histórica está em causa um conhecimento pessoal do que significa sermos humanos (PALMER, 1989, p. 50). O novo conceito de interpretação – e consequentemente de hermenêutica - que aqui aparece, supera, obviamente, os limites de uma teoria hermenêutica, por mais que ela seja entendida universalmente. Reside nela, finalmente, um conceito de compreensão e de autocompreensão totalmente novo (GADAMER, 1983, p.68).

Se a ciência objetiva fundamentalmente “*chegar à veracidade dos fatos*” (GIL, 1999, p.26), então é importante pensar no método conducente ao alcance de dados pretendidos. Nesta ótica, é exigido o método (caminho) operacionalizador reflexivo e técnico que permita alcançar fins almejados. Esta é a finalidade do método. Porém a nossa atualidade é marcada por diversidades de caminhos (métodos) que ajudam a entender e a determinar o tipo de objeto investigado ou a investigar e a classe de proposições a descobrir. Esta visão nos permite a pensar no método para nossa investigação.

Nossa idéia em relação ao método é a de trabalhar com a fenomenologia-hermenêutico-dialógica e ondjangotchiwiano. O método ora pensado, não só nos permite fazer a leitura de mundo e dos fenômenos tal como se apresentam para, daí podermos conhecê-los melhor e identificar a realidade em estudo, como também interpretá-los a partir do diálogo vital, amoroso, confiante, consciente e humanizador

que se vai tecendo. Dessa maneira, faz sentido adentrarmos, densamente, nos conceitos que fazem parte do método pensado.

A hermenêutica, como conceito, é relativamente recente, pois se enquadra na contemporaneidade. Foi com H. G. Gadamer²¹ que em 1960 na obra “*Verdade e método*” (GADAMER, 1977; 1992) arrisca, na intencionalidade, publicar idéias na perspectiva da hermenêutica filosófica, sem, porém, *dar nome aos bois*, receando que sua obra, academicamente, redundasse num insucesso. Gadamer, para dar autoridade à obra pensara cognominá-la *Compreender e acontecer*, conceitos caros de seu exímio mestre, Martin Heidegger. Só passados quinze anos do lançamento da primeira edição se substituiu o título da obra chamando-a por hermenêutica (DOMINGO MORATALLA, 2000a).

É interessante perceber que só nos últimos anos do século XX a hermenêutica se tornou em conceito filosófico que hoje trazemos a tona como parte do método desta pesquisa. Hermenêutica, do grego *hermeneuein*, é a expressão cuja função se atribuiu historicamente ao Deus Hermes²². Trata-se de um Deus que tinha a função da mediação humana. Hermenêutica, como arte da interpretação (*hermeneutikê*) é acompanhada de uma sobriedade que reclama um esclarecimento da verdade que se transmite (ibid).

Para Aristóteles a mediação acima referida é o esforço do discurso, da expressão, da argumentação, do enunciado (*hermeneia*). Tal “*esforço consiste na tradução do pensamento em palavras*” (id, p.375). É ainda “*um enunciado cuja exteriorização permite ao interlocutor captar o que a inteligência quer transmitir*” (id). Esta foi a função mediadora que levou os intérpretes de Aristóteles a agruparem os seus escritos lógico-semânticos com o nome *De interpretatione*. Neles se estuda o enunciado, isto é, a proposição suscetível de ser verdadeira ou falsa. Daí em diante o hermeneuta assegura o logos, interpreta os sentidos, procura-se a verdade que corresponde ao enunciado e que acede à linguagem.

Para os gregos, hermenêutica não designa unicamente a dimensão sintática e semântica da linguagem, mas ocupa-se da inteligibilidade em todas as suas dimensões, e por isso incorpora também a pragmática. A hermenêutica enquanto arte de compreender, estuda também o estilo, isto é, a “*habilidade para comunicar ou transmitir um sentido*” (id, p.376). Nesta ótica, inferimos que a

²¹ Nasce em 1900.

²² Mensageiro que punha os deuses em comunicação e, sobretudo, transmitia aos humanos a vontade deles. Hermenes eram, também, os poetas, os intérpretes da vontade dos deuses.

hermenêutica é a disciplina mediadora que une a pluralidade de gramáticas (diversidade de línguas) com a universalidade da crítica (universalidade da razão). Esta sistematização, [é] imprescindível do ponto de vista metodológico (pela dispersão de normas exegéticas), também o será do ponto de vista antropológico, para determinar como se relacionam as individualidades do intérprete e a universalidade da compreensão. Para isso, a hermenêutica deve se aproximar da obra artística; porque, mais do que técnica (interpretação gramatical), a concreta interpretação é uma arte, não porque nos introduzimos na alma do autor (psicologização da hermenêutica, como pensava Dilthey), mas porque compreendemos o expresso na linguagem a partir do querer dizer (interpretação psicológica). Mais do que uma técnica ou conjunto de regras para evitar os mal-entendidos, a hermenêutica é um saber próximo da arte do diálogo, porque são duas pessoas que entram em contato: o autor e o leitor. Esta é a razão pela qual em Schleiermacher hermenêutica se acha fundada no solo dialético como arte do entendimento mútuo. O intérprete está constantemente exposto ao erro, e por isso somente pode aceder à verdade pelo diálogo pela troca de idéias com o outro (ibid).

De modo definitivo com a hermenêutica interroga-se do processo da significação, do caráter mediador da inteligibilidade; entende-se como expressão ou manifestação externa de uma palavra interna, como interpretação de um enunciado que não se entende por si mesmo, como tradução de uma linguagem estranha para uma familiar. Assim todo o material ou os dados desta tese foram obtidos através de minha presença observadora, lúdico-aprendente e dialógico-reflexiva em espaços com o cunho dos círculos de cultura, das entrevistas, dos diálogos nos círculos do ulonga (conversa rememoradora da vida) e das buscas biobibliográficas.

Estamos diante de uma hermenêutica fenomenológica. A partir desta idéia entendemos que o compreender corresponde à existencialidade humana. Tal modo de ser só existe compreendendo. Neste sentido, a fenomenologia transformou-se em hermenêutica pelo fato de ter substituído uma analítica da consciência por uma analítica da existência e do ser e do *estar-no-mundo* (ibid, p.377).

Neste sentido, a hermenêutica transformou-se em hermenêutica da faticidade (id). Assim, faz sentido a afirmação segundo a qual, “*compreender agora não é entender, mas comportar-se, estar à altura das circunstâncias; é arte, capacidade que não é cogitada ou mental, mas prática e vital; o que em português se chama [de] um saber estar*” (id). E esta hermenêutica tem uma grande tarefa.

Esta tarefa não consiste em resignar-se a tal historicidade, mas esclarecê-la. Tal esclarecimento é chamado de interpretação e nele é explicada a compreensão. Porém, se

na anterior hermenêutica a interpretação era conducente à anelada meta da compreensão, atualmente existem a inversão dos papéis, isto é, a interpretação explica a situação da compreensão (id) através do verdadeiro diálogo, isto é, pela abertura ao outro ou à coisa conhecida com a tarefa crítica. Para o efeito,

a hermenêutica se converte (...) num esforço de crítica para buscar transparência na vida de um ser que pode saber a posição que ocupa na existência. Mais que uma opção filosófica, a hermenêutica passa a ser uma necessidade de toda reflexão crítica que pretenda oferecer ao homem (Dasein) uma possibilidade de existir de se fazer compreensivo para si mesmo. Qualificar um juízo, uma tarefa ou uma ciência como hermenêutica é exigir um processo de interpretação, de reflexão e de auto-aplicação (id).

Conforme a cultura e a palavra distinguem uma ordem nova do que se pode chamar vida, uma vida que não seja tão somente força e impulsividade, mas sim significação e interrogação, pelo fato de não apresentar uma natureza fixa e determinada como aquela que é própria dos animais, mas, uma história ou liberdade²³, que permanentemente carece de novas configurações (SILVA, 1997).

O autor parte da idéia fundamental, segundo a qual, o homem é o único animal para quem compreender é ser, e ser não significa estar dado, é habitar, comunicar e decidir. É esta a lição que devemos aos biólogos e antropólogos contemporâneos. Eles ajudaram-nos a constatar a não-especialização, a relação ou excentricidade como o verdadeiro modo de ser do humano (GADAMER, 1985, p.14).

Por outras palavras, o homem, por não possuir uma natureza simplesmente dada, pronta ou puramente acabada como a dos demais animais, deve permanentemente estar aberto ao outro e dar rosto e figura às possibilidades que lhe foram concedidas. Daí, a cultura é parte integrante da sua natureza originária e não se limita ao emprego do tempo livre. Só através da Paidéia da aprendizagem/educação, da exposição/abertura ao outro, será capaz de superar o impulso agressivo do homem. *«Conhecemos isto como o problema de toda a política de Platão até Freud e como a esperança de todos os pensadores, desde Platão até Freud, a de que o impulso agressivo do homem possa ser*

²³ "El hombre no tiene naturaleza, sino que tiene... historia. (...) El hombre no tiene naturaleza ... En vez de naturaleza tiene historia, que es lo que no tiene ninguna otra criatura En ello estriba su miseria y su esplendor. Al no estar adscrito a una consistencia fija e inmutable - a una naturaleza - está en franquicia para ser, por lo menos para intentar ser lo que quiera...Por eso el hombre es libre ...a la fuerza..." (ORTEGA Y GASSET, apud, P. L. ENTRALGO, 1986, p.31-32).

dominado em nós e que o mandamento do amor cristão possa realizar-se seriamente.» (ibid, p.18)²⁴.

Gadamer que, com o seu modelo prudencial, trilha os passos de Heidegger, mostra que a hermenêutica se fundamenta não no retorno nostálgico da filosofia, mas sim no saber humanístico. Para ele, este saber se justifica pelo fato do saber moral não ser uma técnica de aplicação de normas alheias à situação ou experiência histórica do intérprete e, ainda, por razões da hermenêutica ter um alcance universal, pois o seu saber não é técnico que valha para um momento concreto ou uma área determinada da vida moral, mas por se tratar de um saber-ser, um conhecer-se que é um fazer-se e determinar-se (DOMINGO MORATALLA, 1991, p.119-151).

Estamos diante da estrutura dialógico-existencial. Nesta estrutura se visualiza “*a abertura estrutural para um mundo compartilhado*” (id). Dessa forma, “*a hermenêutica se converte na arte da prudência e do bom juízo como bases universais, não de uma teoria de compaixão, mas de um saber-estar com-padecendo*” (id). Estas investigações de Gadamer gestaram novas abordagens da hermenêutica. Uma hermenêutica que implique “*que a compreensão faça mediação entre a história e a atualidade*” (GADAMER, 2008, p.19). Trata-se de uma hermenêutica que permita a compreensão do mundo da vida desvelado pela fenomenologia. Daí a razão de ser de uma hermenêutica fenomenológica que tenha na centralidade o diálogo.

Assim, no âmbito da fenomenologia, Paul Ricoeur desenvolveu uma hermenêutica personalista e narrativa. Na área da hermenêutica jurídica E. Bitti criou os alicerces para a hermenêutica mais técnica e menos jurisprudencial. No campo da crítica literária, H. R. Jauss incrementou as implicações da teoria da experiência hermenêutica gadameriana nas narrações literárias. Na ética filosófica, e na pragmática transcendental, K. O. Apel reviu algumas teses centrais de Gadamer e a hermenêutica anterior (APEL, 1986). Finalmente, diga-se de passagem, que na atualidade ou no final do século, a hermenêutica constituiu-se como nova nomenclatura da filosofia. A hermenêutica fenomenológica, acima tratada implica o diálogo.

O conceito diálogo para uma educação libertadora em Angola que parta da reflexão das pedagogias do amém em um recorte sócio-histórico-pedagógico greco-romano, cristão, renascentista e africana subsahariana, torna-se uma categoria de

²⁴ "Wir kennen dies als das Problem aller Politik von Plato bis Freud und als eine Hoffnung aller Denker von Plato bis Freud, dass es einmal gelingen koennte, diese Aggressionstrieb in und zu bewaeltigen und das Liebsgebot des Christentums werden zu lassen".

referência obrigatória, sobretudo se nossa reflexão tiver na sua centralidade a realidade sociocultural do Ondjango (espaço dialógico-pedagógico masculino no mundo centro sul de Angola e no grupo etnolinguístico dos *ovimbundu*) e do Otchiwo (espaço dialógico-pedagógico feminino).

Para isso, os círculos de cultura, enquanto espaços de leitura geocultural, crítico-dialógico e pedagógica do mundo da vida e do mundo da palavra, não são trazidos à baila para um estudo comparativo, mas sim para o enriquecimento na discussão e compreensão mais elaborada, séria, rigorosa e na vigilância epistemológica. Com esta categoria nos permitimos a repensar o mundo multi e intercultural angolano desde o solo dos povos *ovimbundu*, o mundo ondjangotchiwiano que conecta de modo profundo o ondjango com o otchiwo e vice versa pelo diálogo.

O diálogo remonta os antanhos da história humana e universal. Diremos que o diálogo esteve sempre presente como artefato de encontro e reencontro, de superação e de mudança ou transformação (JORGE, 1979, p.15). Na antiguidade encontramos duas civilizações que cultuavam de modo profundo o diálogo: a grega e a romana.

Na primeira, isto é, na civilização grega, podemos visualizar Platão, como seu representante do valor do diálogo, que, no entendimento de vários pensadores, ainda não foi ultrapassado. O diálogo platônico contextualizou-se no “*lógos sokratikós*”, mantido por Sócrates em Atenas, com o povo, até nossa atualidade. O mesmo independia da educação, da formação e da cultura deste povo.

Sócrates tomou como paradigma o diálogo na exposição e arguição de suas idéias e, quando lidava com seus inimigos, fazia do diálogo uma confissão humilhante de seus adversários²⁵; porém, quando ele se dirigia aos seus discípulos, questionava, perguntava, propunha, ouvia, problematizava. Ele fazia deles partícipes ativos, pelas reflexões no decurso do processo objetivado. Neste processo metodológico, Sócrates inoculava “*no espírito de seus ouvintes o verdadeiro sentido da existência, do conhecimento da verdade, do bem e do belo*” (ibid, p.16).

Na Grécia, o diálogo encontrou um terreno propício e fecundo, tanto pelo fato daquele profundo humanismo, quanto pela cultura e sentido de democracia da qual o povo helênico, especialmente o povo ateniense, estava agraciado.

Na segunda, isto é, na civilização ocidental romana ou latina, desenvolveu-se o diálogo, de modo peculiar, entre filósofos e historiadores. Assim, para exemplificar

²⁵ Esta confissão acessava-se através da chamada “*ironia socrática*”.

apresentamos Macróbio que trás “*três amigos*” em diálogo a respeito das tradições religiosas, históricas e literárias; Marco Túlio Cícero, cuja arte oratória constituía-se a demonstração da facilidade de sua comunicabilidade com o povo.

Ainda, como exemplo destes pensadores romanos, temos Sêneca, que, como preceptor de Nero, apesar de parecer com ínfimas possibilidades de diálogo, no seu “*dialogorum libri*”²⁶, oferece-nos questões filosóficas abordadas dialogicamente. No memorial do historiador Tito Lívio, descobrimos o homem que fez uso, nos seus escritos filosóficos e históricos, formas dialógicas.

A cultura do diálogo é ainda encontrada na Idade Média, peculiarmente nos escritos cristãos, nos apologéticos e nos biográficos ou nos teológicos, usavam-na literalmente. A existência de formas de diálogo na Idade Média, é expressa através das tardes e noites que eram organizadas para a efetivação de encontros que serviam de espaços para a troca de idéias sobre a diversidade de assuntos.

Na modernidade e na contemporaneidade o diálogo se impõe como meio de encontro dos seres humanos, para a transformação de situações vigentes, isto é, as políticas, nacionais ou internacionais, sociais, econômicas, religiosas, as culturais, etc. E, para visualizar e confirmar torna-se interessante aludir aos diversos encontros e congressos de países democráticos, nos quais se fazem notórias as formas de governança de várias nações, onde o povo tem a voz, a palavra viva e dinâmica de responsabilidade social e política; aos sindicatos, às forças vivas e atuantes de transformação pelas formas dialógicas entre operários e patrões; às organizações internacionais, tais como: a ONU, a UNESCO, a FAO, etc. Porém, cada qual com objetivos específicos, mas que para sua realização, usufruem do único método, do diálogo (id, p.17).

Os grandes pensadores, filósofos e historiadores salientados acima, as organizações políticas, sociais, educacionais criadas pelo espírito humano têm, na sua centralidade, a comunicação humana entre humanos. Tal comunicação exercita, evidentemente, o valor existencial do diálogo, mostrando-o, como caminho sem o qual os humanos nada sabem sobre si mesmos, sobre a realidade ou o seu mundo vital através deste conhecimento e como meio da transformação das formas desumanizadoras da realidade.

²⁶ Livro dos diálogos.

É interessante salientarmos que o diálogo da atualidade surgiu, já no século passado e encontrou nos existencialistas os grandes defensores. Entre os grandes cérebros ou pensadores que propugnam pelo valor do diálogo e sua instauração, figuram: Ludwig Feuerbach para quem as idéias dimanam da comunicação. O apogeu do diálogo deu-se em Karl Jaspers, apresentado como maior e legítimo representante da teoria dialógica, por essa razão é conhecido como “*filósofo da comunicação*” (ibid). Para este filósofo, a necessidade da presença do diálogo entre os homens é algo de capital importância. Assim, segundo o mesmo, a invisibilidade real e autêntica do diálogo anula a presença da comunicação. Dessa forma, só existe o filosofar existindo comunicação. Daí, a razão de ser da afirmação: “*toda a filosofia tende a se comunicar, a se expressar, a ser ouvida*” (Apud VARGAS, 1971, p.102).

Na reflexão filosófica de Emmanuel Mounier, a comunicação oferece, de igual modo, tamanha importância. Para este filósofo francês: “*a partir do momento em que a comunicação se afrouxa ou se corrompe, eu me perco a mim mesmo*”, pois “*a pessoa é, por natureza, comunicável*” (MOUNIER, 1944-1950, p.453).

E o olhar de Martin Buber aponta para a dimensão transformadora da comunicação, quando ele ilustra que é através da comunicação que acontece a operação da transformação do mundo. E, segundo o mesmo autor, é por esta comunicação que acontece a humanização do mundo. Nesta ótica ele apontou o seguinte: “*é em virtude desta relação (eu-tu) que o homem pode viver em espírito... e a comunidade se edifica sobre a relação viva e recíproca*” (BUBER, 1970, p.66, 70). Deste pensador voltamos mais tarde com mais reflexões.

O filósofo Gabriel Marcel é insistente ao salientar a necessidade da comunicação como artefato “*sin qua non*” para se penetrar mais profundamente no outro e através da mesma se dá a possibilidade de uma percepção mais direta do ser e da sua essência. E, na filosofia presencialista de Guido Calógero, outorga-se grande valor ao diálogo no processo educativo. Para ele, “*devemos querer o diálogo e levar em consideração os seus resultados. Devemos educar os jovens no espírito do diálogo e que é o espírito mesmo da razão e da honestidade*” (DIÁRIO, 1943, 83).

Diálogo para Paulo Freire, assim reflete Zitkoski (2008, p.130), “*é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma práxis social, que é o compromisso entre a palavra dita e a nossa ação humanizadora*”. Para Freire, diálogo é uma relação de horizontalidade de empatia

geradora de amorosidade, humildade, criticidade, esperança, confiança, criatividade, fé, ação consciente etc. (FREIRE, 2003).

A Igreja depois do Vaticano II notou a importância do diálogo na sua ação e missão. Entre os vários documentos que salientam o diálogo, temos a Constituição sobre Ecumenismo que fala sobre o “*fraternal diálogo em torno da doutrina*” (VAT II, 1973, p.237). No decreto “*Ad Gentes*”, sobre atividade missionária da Igreja, o Vaticano fala da preparação para o diálogo com os não cristãos. No documento Apostolicam Actuositatem fala-se, sobre o leigo e seu apostolado. Aqui, de novo o VAT II exorta para o diálogo amigável para o conhecimento mútuo, tal qual como as riquezas de cada um (id, p.530). Falando a respeito da educação, o documento “*Gravissimum Educationis*”, do Concílio sublinha a necessidade do diálogo “*entre Igreja e a comunidade dos homens em benefício de ambas as sociedades*” (id, p.590).

O CELAM – Conselho Episcopal Latino-Americano – no documento final da II Conferência de Medellín (Colômbia), agosto e setembro de 1968, mostra, não só o diálogo como meio do encontro, mas aponta como elemento enriquecedor para todos aqueles que trabalham na educação, pois através do diálogo, a educação se tornará mais rica por causa dos valores, que “*a juventude possui, intui e descobre*”. Tais valores, em vez de se constituírem expressões de afastamento, são de união visto a veracidade existente nos mesmos e o dinamismo interno de que estão carregados (MEDELLÍN, 1968, p.69)

A Encíclica de Paulo VI “*Ecclesiam suam*”, de 6 de agosto de 1964 define o diálogo como “*um interno impulso de caridade e que tende a se tornar dom externo da caridade*”(PAULO VI, 1974, p.153ss). Para Paulo VI, a Igreja é chamada a dialogar com o mundo no qual ele se situa porque ela é a palavra, é mensagem, é colóquio. Continuando, o Papa mostra que “*o diálogo deve caracterizar o nosso ofício apostólico*” (ibid). Na própria história salvífica, segundo Paulo VI, existe uma longa narração “*do diálogo que parte de Deus e empreende, com o homem uma múltipla e admirável conversação*”. Este diálogo deve se fazer “*com todos os homens de boa vontade dentro e fora do seu âmbito próprio*” (id). Nesta ótica, continua o Papa, “*onde quer que esteja o homem, nós podemos nos comunicar com ele... se existe no homem uma alma naturalmente cristã, nós queremos honrá-la com a nossa estima e com o nosso colóquio*” (id).

Para os Bispos angolanos, em um momento mais crítico da história sangrenta de uma guerra fratricida com a intervenção internacional, falando da importância do

diálogo na vida do povo que hora padecia, afirmava: *“só o diálogo é o caminho eficaz para os povos resolverem os seus problemas e viverem em concórdia”* (CEAST, 1984, p.101). Mostrando que o diálogo se torna o caminho construtor de uma vida nova, relações humanas amadurecidas, reconciliados entre irmãos desavindos, aplacar a ira e criar condições de tolerância mútuas. Nesta ordem de idéias, os episcopos consideravam que, *“a reconciliação exige diálogo entre todos os que de fato intervinham no conflito. A sua recusa resultaria num desastre que só aproveitaria a terceiros, em prejuízo dos direitos da família angolana”* (ibid). Portanto para Angola, diálogo é o espaço onde a vida na sua totalidade acontece com os seus exímios artefatos socioculturais e geopolíticos, independentemente do lugar e das condutas atuais.

Diálogo é uma expressão de tal paradoxalidade que se de um lado nos é tão familiar em nossa cotidianidade, de outro, nos é tão fugaz, obscuro e distante desde as perspectivas de seu fundamento e de suas implicações.

Domingo Moratalla (2000b, p.199) mostra que diálogo é uma *“comunicação mantida, [é uma] conversação ou acontecimento relacional que tem por objeto a compreensão daquilo sobre o que se conversa ou daquele com quem se conversa”*. É, ainda, o caminho do conhecimento da realidade e do outro homem; é o método realizacional e socializacional, pois, somos chamados a nos relacionarmos conosco mesmos, com os outros, com o mundo da vida e com o mundo vivido (STEIN, 2004), e compartilhado, onde seja possível refletir a própria realidade com *“elementos conscientes que possam ser descritos”* (ibid, p.21). Se de um lado temos a realidade concreta, do outro, a atitude nossa diante de tal realidade. Trata-se do método fenomenológico e da descrição rigorosa da atitude fenomenológica.

Com a tarefa de se debruçar sobre a significação das vivências da consciência, a fenomenologia na visão husserliana busca fundamento ‘certos e evidentes’ do ser e de suas manifestações ou aparições (HUSSERL, 2002, p.18-19). Aqui, somos interpelados ao conceito de intencionalidade como 1- consciência de algo e 2- consciência de si mesmo. Husserl (ibid) distingue *“na consciência, o ato que conhece (noese), que ao configurar os dados [ele] os dota de sentido, e a coisa conhecida (noema). O objeto (noema) é intencional, ou seja, está presente na consciência sem ser parte dela. É essa ‘coisa’ que interessa à fenomenologia”* (ibid, p.29).

Nesta ótica, faz sentido a abordagem segundo a qual, a intencionalidade de Husserl seja correspondente à correlação consciência-mundo, sujeito-objeto, mais originária que o sujeito ou o objeto, pois esses só têm definição na sua correlação. Para

o efeito, “*a intencionalidade fenomenológica é visada de consciência e produção de um sentido que permite perceber os fenômenos humanos em seu teor vivido*” (p.31). A definição realizada por Husserl sobre fenomenologia mostra-a como teoria dos fenômenos puros, dos fenômenos da consciência pura.

A consciência é vista em três sentidos: 1- a consciência como conjunto de todas as vivências, ou seja, a consciência como unidade; 2- a consciência como percepção interna das vivências psíquicas, ou seja, o ser consciente; 3- a consciência como vivência intencional. Consciência é, para Husserl, “*uma corrente de experiências vividas*” (ibid). A consciência como intencionalidade constitui uma das grandes descobertas husserlianas, pelo que, afirmar que a intencionalidade da consciência, ilustra que “*toda a consciência é consciência de algo*” (p.32). Por conseguinte, “*a consciência não é uma substância (alma), mas uma atividade constituída por atos (percepção, imaginação, volição, paixão, etc.) com os quais visa algo*” (id). A noção de intencionalidade é, para Husserl, o elemento esclarecedor da natureza das experiências vividas da consciência.

A vivência da consciência é tudo aquilo que encontramos na consciência. Neste sentido, a intencionalidade representa a característica fundamental da esfera das experiências vividas, sabendo que cada experiência é susceptível de uma intencionalidade. A intencionalidade, por um lado, mostra que a consciência só encontra sua existencialidade sendo consciência de algo. E o objeto, por outro, só é definível enquanto correlacionado com a consciência pelo fato de ser sempre “*objeto-para-um-sujeito*”. Como bem o salienta Husserl (ibid, p.33), “*O objeto só tem sentido para uma consciência que o via. Assim, as essências não existem fora do ato de consciência*”. Com efeito, a fenomenologia husserliana tem por missão, descrever os atos intencionais da consciência e dos objetos por ela visados, isto é, pela análise noético²⁷ - noemática²⁸.

Portanto, para Husserl a fenomenologia não tem a pretensão de ser um método ou um sistema filosófico definitivamente estruturado. Trazendo à tona Heidegger, seu aluno, ousamos afirmar que a compreensão da fenomenologia permite captar suas possibilidades. Neste sentido a mesma fecunda, permanentemente, novos domínios do conhecimento humano. Desse modo, “*a fenomenologia descreve a essência do homem como questão de sentido, como ser presente, capaz de integrar ciência e filosofia no*

²⁷ A análise noética relaciona-se ao pensamento.

²⁸ Na filosofia, a expressão noemático é proveniente da radical nóema (percepção). E na fenomenologia, o aspecto objetivo da vivência, isto é, o objeto, considerado pela reflexão em seus diferentes modos de ser dado: o percebido, o pensado, o imaginado, etc.

mundo concreto da vida, sem desconhecer que a tomada de consciência crítica da realidade é pressuposto de sua transformação histórica” (id, p.34).

A fenomenologia, como método, consistirá na tentativa descritiva do fundamento da filosofia na consciência, na qual a reflexão emerge da vida irrefletida do começo ao fim. Se para Husserl a existência da crise²⁹ é um fato do qual se deve tomar consciência, no mundo das ciências, a fenomenologia deve buscar encaminhamentos solucionadores e superadores de tais crises no mundo da vida (*lebenswelt* ou *lives world*) que é o mundo da experiência (*Erfahrungswelt* ou *Experience world*). Este mundo da vida é visto como origem (*ursprung* ou *origin*) e fundamento (*boden* ou *ground*) das ciências objetivas. Trata-se da denúncia da crise histórica para daí extrair elementos conducentes à sua superação. Este mundo da vida (*lebenswelt*) é o mundo histórico-cultural concreto, sedimentado intersubjetivamente em usos e costumes, saberes e valores, entre os quais se encontra a imagem do mundo, elaborada pelas ciências. Trata-se de um mundo dialógico.

Para tal, o diálogo pode ser visto como forma de expressão, de discurso, de apresentação de linguagem e também como forma de ser no mundo, de viver e de existir. Para isso, é importante, como no-lo mostra Domingo Moratalla (ibid), entender que:

todo diálogo, na mais pura tradição socrático-platônica, nasce da pergunta e da resposta, mostra o discurso na sua vivacidade, e tem como intenção fazer o outro, o interlocutor, aceder ao saber verdadeiro, que o é quando tem seu assentimento na sua alma e no seu esforço. O trabalho para alcançar a retidão da opinião e chegar à ciência verdadeira passa pelo processo de definição, de fixação do sentido, no qual um e outro, um com o outro, podemos nos libertar da particularidade da nossa opinião para aceder ao universal. A diferença dos interlocutores é mantida, pois se acede ao comum a partir do próprio esforço, num itinerário pessoal. Quando o acesso ao comum apaga as diferenças – quer seja porque o eu subsuma o tu, ou inversamente, ou que ambos se diluam diante da objetividade do saber impessoal -, o diálogo não é comunicação, mas informação.

O diálogo comunicacional, como categoria fundamental de nossa reflexão, vai além do diálogo-informação. O mesmo tem como ponto de partida a apresentação da sua dimensão mais decisiva quando é rechaçado como mediação no conflito, pois o outro do diálogo é a violência, o dogmatismo, o totalitarismo, é apresentado negativamente, como ausência. O diálogo tende a responder a um modo de ser e agir

²⁹ Trata-se da crise das ciências que é também, a crise da humanidade enquanto projeto racional do europeu. A superação dessa crise passa pela restauração da fé no projeto teórico, prático e político originário, corrigindo os erros implícitos na epistemologia.

não dogmático, o aberto. O diálogo chega a alcançar significação ética e humanizadora. O diálogo deve procurar evitar perturbação da comunicação e fechamento na negociação do conflito. O caráter comunicativo-dialógico é a razão, por ser unitiva e aberta. O diálogo é conducente ao universalismo lateral, isto é, a abertura ao(s) outro(s). Os círculos de cultura vão dialogando com o ondjang e o otchiwo para pensar uma educação nova, num mundo novo, o ondjangotchiwiano. Husserl é, nesta proposta reflexiva, um pensador importante e necessário.

Na fenomenologia husserliana destaca-se o traço fundamental da consciência e seu caráter interacional, sob o ponto de vista antropológico, onde se visualiza que o homem está voltado para fora, seu ser é relacional. Aqui estamos direcionados para a intersubjetividade, interacionalidade, alteridade, interindividualidade onde damos conta, teórica e praticamente, do ser e da existência do outro como meu semelhante. Trata-se do diálogo capaz de tocar este enigma identitário e diferencial da própria comunicação.

Na hermenêutica, diálogo apresenta-se como acontecimento que rompe a distância entre sujeito e objeto mediante a lógica da pergunta e resposta. No entender de Gadamer, diálogo é índice da linguisticidade de nossa orientação ao mundo. No diálogo autêntico, nos sentimos plenos e repletos. Pensar e atuar partindo do modelo dialógico significa realizá-lo contra a monologização. A nossa atualidade cultural mostra grande problema segundo o qual a hermenêutica gadameriana ilustra nossa incapacidade para o diálogo. Para este pensador, tal qual para Aristóteles o homem é linguagem (conversação, razão), daí que da dialogicidade o homem manifesta seu ser social e seu ser cidadão, assim a palavra compartilhada aponta ao mais profundo da comunhão humana. A palavra é confirmada na recepção e aprovação do outro, razão pela qual inexistente lógica além da interação. Neste contexto, a experiência dialógica corresponde a experiência do tu. A palavra une ao eu e ao outro e ainda proporciona autêntico élan transformador.

Para K. O. Apel e J. Habermas, por intermédio do diálogo, o nós transcendental possibilita o acordo intersubjetivo, pois toda a argumentação racional ou autêntico diálogo pressupõe uma comunidade de comunicação. No diálogo, a palavra dirigida ao outro (ato de fala), manifesta-se uma dimensão hermenêutica (entendimento mútuo) e ética (reconhecimento recíproco dos interlocutores). Deste modo o diálogo aponta para o consenso fático e para o consenso racional.

O diálogo torna-se sério quando é submerso na experiência que no diálogo personalista logra pleno sentido reflexivo. Neste contexto, Paulo Freire, com a sua

proposta filosófica dialógico-educacional libertadora e Martin Buber, com o seu personalismo da realidade filosófico-dialógica (BUBER, 2004) ajudam ao entendimento e na proposta de uma educação ondjangotchiwiana em Angola que parta do mundo do Centro Sul com o Ondjango e o Otchiwo intrinsecamente imbricados.

Depois destas abordagens gerais podemos entender o diálogo em Freire para pensarmos numa educação libertadora em Angola, país onde a multiculturalidade é um fato evidente na sua diversidade etnolinguística. Para tal, a idéia de uma educação humano-libertadora freiriana encontra no diálogo/dialogicidade uma das centralidades. Trata-se de uma educação crítica que possibilite ao educando ler seu mundo da vida, lendo e pronunciando a sua própria palavra. O diálogo é, por conseguinte, em Paulo Freire uma das categorias para a fundamentação teórico-filosófica para se pensar num mundo mais humano e humanizante e numa educação mais humana, libertadora, propositiva, esperançosa e promissora.

Assim, o diálogo é a força vital impulsionadora de um pensar humano, intersubjetivo, crítico, problematizador, dialético e construtor de uma sociedade democrática e participativa na construção de um mundo mais solidário e menos opressor e despótico. Este diálogo proporciona a abertura ao outro, à natureza e ao mundo da vida. Tal abertura só é exequível se tiver o diálogo crítico e todos os outros elementos a fins, tais como amorosidade, encontro, humildade, fé, confiança, esperança, pensar crítico, autoridade, diretividade, profetismo, participação conjunta, liberdade etc.

A fenomenologia como método educacional

Na fenomenologia aplica-se o método dialógico-discursivo e não apenas aquele discurso que encontra seus fundamentos somente nas essências, mas também no mundo da vida. Porém as essências da fenomenologia têm a ver não só com meros conteúdos conceituais, mas se define pela significação da essência existencial que deve ser descrita.

Nesta ótica, para Rezende (1990), a fenomenologia na proposta educacional aproxima-nos, *vis-à-vis*, da realidade complexa e traz à tona a estrutura do “próprio fenômeno, cuja experiência é irreduzível, a alguma das formas da intencionalidade, mas procura integrá-las na totalidade.

A fenomenologia nos ajuda a entender o sentido real das coisas existentes e nos proporciona oportunidades de mostrar a existência da profundidade do sentido para

além do pronunciado por nós, exatamente, a existência daquilo que Paul Ricoeur chamaria de *“polissemia e de densidade semântica do símbolo”* (ibid, p.17).

Aqui, *“o fenômeno aparece desde o início como uma ‘realidade’ típica do mundo humano, e o símbolo como uma estrutura de estruturas, reunindo, concentrando, articulando os diversos sentidos, ou as diversas manifestações do sentido na trama constitutiva do discurso existencial”* (id).

Rezende, na visão fenomenológica, mostra que *“a própria existência tem sentido e toda significação é inseparável da existência”* (id). A partir desta abordagem se pode afirmar que a totalidade da história humana manifesta-se como discurso. Trata-se de um discurso cultural, vivenciado pelos indivíduos e agrupações humanas no decurso da história e das gerações sucessivas. É por essa razão que *“uma palavra, uma frase, uma definição, nunca poderão dizer o que há a dizer. Temos necessariamente de recorrer ao discurso para nos aproximarmos o mais possível da densidade semântica do fenômeno humano”* experimentado, diz Rezende (id, p.18). Estamos diante do discurso fenomenológico descritivo, cujas características se manifestam nas seguintes expressões: *“deve ser significativa, pertinente, relevante, provocante, suficiente”* (id).

A descrição significativa procura enumerar todos os aspectos que permitem conhecer a realidade do fenômeno descrito, ou melhor, perceber, conhecer, compreender e transmitir, com profundidade, a dimensão ontológica deste fenômeno. Aqui, são salientadas: a existencialidade fenomenal intimamente relacionada com a consciência perceptiva; a consciência engajada, pois toda a significação é significação de existência e a existência é significativa; a liberdade como rumo e direção a ser seguida diz respeito à dialética fenomenológica prolongada na teleologia dos sentidos, isto é, a ação, a práxis percebem que, para além de dar sentido à história e ao mundo já constituído, mostra que o homem pode ainda dar sentido, e mudar rumos e fazer revoluções (id, p.20).

A descrição pertinente mostra que o discurso fenomenológico não deve omitir nenhum dos aspectos integradores da estrutura significativa da realidade, isto é, que considere sempre a multiplicidade unificada constitutiva do fenômeno ou da realidade existencial. Porém precisamos evitar dois vícios habituais: o reducionismo e o fenomenismo. O primeiro, habitualmente, tende a insistir, pura e simplesmente, em um único aspecto em detrimento de outros abandonados, apesar de sua importância na significação plena do fenômeno. O segundo, por sua vez, procura acumular toda e qualquer informação, multiplicar aspectos enumerados e sem discernimento

fenomenológico. Isto quer dizer que, o mesmo descuida a possibilidade de eles serem apontados de fato, tanto em nome da significância quanto da pertinência e da relevância. Portanto esta descrição busca ter em conta a complexidade da estrutura fenomenal (id, p.20-21).

A descrição relevante implica a pertinência que melhor caracteriza a significância. Aqui salientamos a conectividade das diversas características do discurso fenomenológico, isto é, *“se a pertinência diz diretamente respeito à estrutura fenomenal e à sua complexidade constitutiva, a relevância diz respeito à situação concreta de semelhante estrutura, ou melhor, à sua história”* (id, p.22). Pela relevância a estrutura se reorganiza e sua multiplicidade se unifica em função de uma ordem não abstrata nem meramente conceitual, mas vivida, no contexto de uma situação existencial a partir da qual o sentido emergente em tal lugar seja privilegiado e considerado como princípio de ordenação dos sentidos que se manifestam em outros lugares (ibid).

A descrição e a referência fenomenal estabelecem relações tanto no interior da estrutura fenomenal, nos seus diversos aspectos, como na estrutura e no seu contexto. Para que não haja prejuízo da circulação e da articulação do sentido, uma coisa não pode ocorrer sem a outra. Aqui podemos considerar o mundo como horizonte de todos os horizontes; um mundo como referencial concreto, histórico e cultural no qual nos situamos para considerar tudo o que pretendemos considerar (id, p. 24).

A descrição provocante é uma estrutura unificada cujo princípio é o próprio sentido fenomenal, não abstrato, mas situação existencial, que cria através do fato mesmo, a possibilidade e a necessidade de uma correspondência por parte do sujeito. Trata-se de uma estrutura comportamental, mostrando que pelo comportamento se entende a existência, pois a existência comporta o sentido da situação de mundo conforme vivido pelo sujeito que percebe e dá sentido ao seu ser-no-mundo (id, p.24-25).

A descrição suficiente é o inacabado e o incompleto. Esta descrição mostra a questão semântica da existência, da história, e, concomitantemente da consciência individual e coletiva do inesgotável. Aqui se aborda que o discurso humano é necessariamente inacabado. Porém o mesmo precisa ser suficiente. Entendemos esta suficiência em relação direta à complexidade da estrutura fenomenal e ao estabelecimento de relações significativas entre diversos elementos em função dos acontecimentos nos quais se dá a emergência do sentido. O discurso salientado aqui é o recursivo que se importa com o dizer e redizer, sem se ter impressão de que tudo foi

dito. Portanto, a grande intuição da fenomenologia consiste no seguinte: há sentido, há sentidos, há mais sentido do que podemos dizer.

Daí a compreensão da existência profunda de uma diferença entre recursividade e repetição compulsória. Afinal o discurso fenomenológico nada mais faz senão buscar a compreensão existencial, concreta, mas nunca abstrata. Esta compreensão nunca se realiza em sentido pleno por causa do inacabamento e da incompletude humana. Esta incompletude supõe uma utopia, um sonho. Portanto, no contexto angolano, sobretudo do centro/sul, da cultura do grupo etnolinguístico ovimbundu, uma educação como prática da liberdade que passe pela consciência das culturas e pedagogias do amém, acaba sendo um sonho e uma utopia exequíveis.

O método ondjangotchiwiano

O método ondjangotchiwiano foi vivido em dois espaços vitais distintos e diferentes, isto é, no ondjango (modo de vida e espaço dialógico masculino) e no *otchiwo* (modo de vida e espaço dialógico feminino). Para o efeito, a idéia deste método, consiste em trazer à tona dois espaços que se complementam num único conceito, que por sinal, é de nossa inteira responsabilidade. É uma elaboração que ilustra algo novo, no pensamento educacional angolano, do centro-sul de Angola e, quem sabe, no país inteiro e futuramente na África em geral, já que os dois espaços com nomes diferentes existem nos países da África subsahariana.

Nesta ótica, o método ondjangotchiwiano é por nós ensaiado, como caminho a ser trilhado e alimento a ser consumido, digerido e ruminado para que dê vida sadia no nosso mundo da vida. Estamos diante do conceito que visa, em primeira mão, o diálogo (*ulonga*), a história de vida, os provérbios (*alupolo*), a ludicidade (cânticos tradicionais, danças de diversa ordem, segundo o lugar, o espaço e o tempo, contos, diversas brincadeiras, isto é, *olomapalo*, *ondjando*, *ondjongo*), a comensalidade aprendente e ensinante que implicava a partilha do alimento confeccionado nas casas familiares e levado no ondjango e no otchiwo como prática educativa colaborativa e familiar no fazer pedagógico.

O diálogo como método aí salientado é uma verdadeira e profunda escuta para a real aprendizagem já que nos referimos, aqui, da pedagogia auricular ou acústica. A escuta é, nesta pedagogia a mola mestra para ensinar e para aprender. Todos os membros do círculo estão deputedos a falar (ensino e aprendizagem etc.). Nesta

proposta pedagógica, nem sempre se ensina, mas aprende-se sempre, pois todo o mundo aprende com a natureza, com os animados e inanimados.

Juntamente a este diálogo aprendente e ensinante, os alimentos tomam o lugar sobranceiro e cimeiro neste processo educacional. A comensalidade aparece como prática da solidariedade, hospitalidade e da colaboração grupal. O ato da comensalidade, a partir da visão antropológica, histórica, psicológica, cultural etc., como simbologia, apresenta-se como forma de fazer das relações intra e interpessoais, embasar e sustentar as discussões teóricas a partir da cotidianidade empírica das pessoas envolvidas no processo educacional. Aplica-se o princípio motriz da vida e história dos gregos: “*primo vivere, deinde philosophare*”³⁰.

Interessa salientar que no método *ondjangotchiwiano* da cultura bantu, em geral, e do grupo etnolinguístico dos *ovimbundu*, em particular, a força da palavra dita e ouvida se apresenta como centralidade ao passo que nas culturas ocidentais letradas existe o predomínio da força da palavra escrita e lida. Aqui, no segundo momento, a centralidade se visualiza não mais na força da palavra dita e ouvida, mas na força do texto escrito. Neste caso, enquanto na força palavra o governo social é efetivado pela tradição dos ancestrais, não registrada em livros nem em anais, mas na memória social, na força do texto escrito o governo social é realizado através de tratados, leis, decretos etc., inscritos em livros.

A virtude encontrada no método *ondjangotchiwiano* é a escuta. Como no-lo mostra Freire (2007, p.119), esta virtude perpassa a possibilidade auditiva de cada um. Escutar, aqui, tem o sentido de disponibilidade permanente do sujeito ouvinte, para a abertura à alocação (fala) de outrem, ao seu gesto e suas diferenças. Não é que o escutar exija, por parte de quem escute a auto-redução tampouco a anulação de si no ato da escuta do outro, pois, se isso acontecesse, um nome teria tal atitude: auto-anulação. Para Freire, e de igual modo para a realidade cultural angolana dos povos *ovimbundu* e não só,

a verdadeira escuta [nada] diminui em mim. Em mim [fica ativa], a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me

³⁰ Para o mundo grego, uma sociedade só podia ser considerada assunta a grandes patamares e desenvolvida, se considerasse como política as necessidades básicas da comunidade e todos os seus suprimentos. Aqui, não trata de políticas sociais compensatórias, mas de políticas que se atenham, em primeira mão ao trabalho que crie condições que atendam ao alimento, à saúde e à educação dialógica, consciente, conscientizadora e construtora de um mundo humano e humanizador novo e melhor. Portanto, primeiro deve se investir para que haja sustento para a comunidade e, em consequência, será possível fazer do pensamento a prática cotidiana e vice-versa.

posicionar. (...) É escutando bem que me preparo para melhor me colocar, ou melhor, me situar do ponto de vista das idéias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. Não é difícil perceber como há umas tantas qualidades que a escuta legítima demanda do seu sujeito. Qualidades que vão sendo constituídas na prática democrática de escutar (ibid, p.120).

Na cultura da palavra dita e acústica, a memória da oralidade não é vista como estoque ou armazenamento de idéias em contêineres, mas como algo dinâmico, sujeito a mudanças sem, porém anular o essencial do legado dos ancestrais. Trata-se de uma conversa cotidiana possuidora de elementos artísticos e lingüísticos, formas especiais e elegantes no seu vibrar em consonância com os movimentos corpóreos. A palavra dita e escutada apresenta-se como grande instrumento das práticas políticas negras da África subsahariana, pois as decisões familiares e comunitárias são tomadas comunitariamente, dentro da dinâmica ondjangotchiwiana através da discussão dialógica (*ombangulo, ulonga, ekanga e ohango*) no *ondjango e otchiwo*.

Por isso é que sem medo de errar afirmamos que a palavra falada é a externalização dos movimentos vibratórios de todas as forças da palavra dita e ouvida. Aquele que a profere valoriza, respeita e compromete-se igualmente com a mesma, converte-se na mesma palavra dita, pois nela e por ela se confirma sua existencialidade ontológica e a coexistencialidade ontológica social. Nesta ótica, faz sentido o pronunciamento de Leite (1997, p.107), segundo o qual:

É por isso que o aparelho auditivo é semelhante aos órgãos reprodutores femininos: ambos são capazes de fazer gestar algo decisivo pela penetração, no interior dos indivíduos, de um elemento vital desencadeador do processo.

Portanto, a palavra dita e ouvida é sempre condicionada pelas circunstâncias vitais, espaciais, temporais e existenciais, com o envolvimento concomitante pelos movimentos e vibrações corpóreos. Por essa razão é que nos pronunciamentos orais, sobretudo em público, o gesto que impressiona em si, é a imobilidade absoluta e os movimentos oculares. Daí, a necessidade do reconhecimento da carga corpórea de que é portadora a palavra falada. Nota-se, nesta ótica que, na narrativa oral, a palavra é corpo. A mesma é modulada pela voz humana e carregada de marcas corporais; carrega significativos valores, tal com o próprio triunfalismo.

A palavra oral é imperadora, é soberana e traz marca triunfalista. Muitas das lideranças partidárias se servem deste recurso para galvanizar, utilizando palavras de ordem, para encantar, arrebatá-las, inflamar, eletrizar multidões e arrastá-las para si. A palavra, diz o provérbio *umbundu*, “*é como uma flecha*”, quando é lançada ninguém mais tem poder de impedi-la atinge onde quiser e, no momento oportuno.

Para a pesquisa sócio-histórica, a oralidade apresenta-se como fonte, através da tradição oral. A mesma aparece como elemento de importância preponderante “*das criações socioculturais acumuladas pelos povos considerados sem escrita: um museu vivo. Seus detentores são os anciãos, de voz alquebrada, a memória às vezes enfraquecida: verdadeiros ancestrais em potencial*” (LOPES, 2004, p.190).

A música africana enquadra-se na oralidade da tradição, pois diversos relatos só são transmissíveis através da música e de forma cantada (id). Porém os mais velhos são os autorizados depositários dos registros da tradição oral no universo mental bantu. Tal tradição e mitologia são vivenciáveis na cotidianidade das práticas sociais. Para Lopes (id, p.191) “*a literatura oral tem papel fundamental como elemento de ensinamentos da vida psicológica e mesmo no papel cósmico*”. Neste sentido, torna-se interessante perceber Ki-Zerbo (1990, p.43) quando ele escreve:

a escrita, embora útil, congela e resseca. Ela desencanta, disseca, esquematiza e petrifica – a letra mata. A tradição oral reveste de carne e de cores, irriga de sangue o esqueleto do passado. Apresenta em três dimensões o que é frequentemente achatado sobre a superfície bidimensional da folha de papel.

Na verdade, servindo-me deste artefato nos diálogos entabulados em Angola sobre *ondjango* e *otchiwo* para pensar no método *ondjangotchiwiano* entendi, a importância deste método se quisermos ser africanos multiculturais abertos para a interculturalidade. Isto nos permite, pensando com o grande africano, o Ki-Zerbo (id, p.44-45), afirmar o seguinte:

Para o povo africano, a palavra é pesada – uma força ambígua que pode fazer e desfazer, que pode acarretar malefícios. Não convém, portanto, articulá-la aberta e diretamente. Ela soa revestida por apólogos, alusões, subentendidos, provérbios obscuros para o cidadão comum, porém luminosos para quem está munido com antenas da sabedoria. Na África, a palavra pesada não é desperdiçada. E quanto mais autoridade se tem, menos se fala em público (...). Esse hermetismo das “meias-palavras” assinala, ao mesmo tempo, o valor inestimável e os limites da tradição oral, pois é quase impossível transferir sua riqueza de uma língua para outra, principalmente quando essas línguas são estrutural e sociologicamente diferentes. A tradição oral pouco se presta à tradução.

Desenraizada, perde sua seiva e sua autenticidade, pois a língua é a “moradia do ser”. Muitas falhas atribuídas à tradição oral devem-se, aliás, a intérpretes incompetentes e inescrupulosos.

É muito importante salientarmos que vários assuntos apresentados serão retomados de modo denso no corpus do texto, quando nos debruçarmos especificamente em cada uma das pedagogias em estudo e, concretamente, da pedagogia proposta para uma Angola que está dando os primeiros passos no processo democrático.

I MEMÓRIA HISTÓRICA DO AMÉM: DO AMÉM DO PESQUISADOR À EDUCAÇÃO DA ÁFRICA BANTU

Se a história se refere sempre aos fatos acontecidos, então, cabe-nos, nesta hora, fazer este recorte histórico da educação para a compreensão da história humana feita de vários elementos, várias realidades e diversos acontecimentos. É neste sentido que, a partir dos elementos da história do passado, neste recorte, podemos mostrar que a cultura e a pedagogia do amém não se apresenta, somente, como um fato monádico³¹ (REALE & ANTISERI, 2003, p.455-464). do mundo africano, angolano ou do centro-sul, tampouco da parcela da província de Benguela em seus vários municípios, e sim, um dado que perpassa a história dos humanos no cosmo. Assim, a busca de dados desta cultura e pedagogia, ao longo da história, no memorial que se segue, dará, ao nosso leitor atento, mais fundamento, mais referenciais e mais credibilidade ao trabalho que traz à tona, essencialmente, a realidade educacional angolana do centro-sul, com exemplaridade do mundo de Benguela, concretamente no município da Ganda enquanto campo de pesquisa.

Esta atitude de busca enquadra-se na filosofia da história na qual o acento tônico recai sobre a capacidade da insaciabilidade, da demanda permanente, do inacabamento e da utopia do homem. Assim, o descontentamento ou a insatisfação provocada pela incompletude, inacabamento, a tomada de consciência de nossas imperfeições e ignorâncias, constituem a nossa suprema virtude, enquanto seres humanos e nos capacitam para reconstruirmos a nossa própria historicidade. A memória é vista, aqui, como uma “*capacidade humana de reter fatos e experiências do passado e retransmiti-*

³¹ Para Liebniz, mônada significa realidade (microcósmica) fechada em si, labiríntica, sem possibilidade de relação. Seus elementos característicos são: totalidade, unidade, indivisibilidade, impenetrabilidade, simplicidade, perfeição etc.

los às novas gerações através de diferentes suportes empíricos” (VON SIMSON, 2003, p.14), tais como: a voz, a música, a imagem, os textos etc.

Apesar de a memória, segundo a autora em causa (ibid), ter a possibilidade de ser individual, quando é guardada por um indivíduo e faz referência às próprias vivências e experiências, contendo, também, aspectos da memória grupal ou social do mundo da vida socializador, esta, a que nos referimos é uma memória coletiva por estar formada pelos fatos e aspectos vistos como pertinentes e relevantes pelos grupos dominantes e que são guardados como memória oficial da sociedade mais ampla (HALBWACHS, 1990).

Assim, a memória trazida para a nossa compreensão é expressa nos lugares memoriais (NORA, 1990), isto é, nos mementos, nos monumentos, nos murais, nos arquivos, nas bibliotecas, nos hinos oficiais, nos quadros, nas obras literárias e artísticas, expressões da versão consolidada de um passado coletivo de uma dada sociedade (VON SIMSON, id, p.14-15). Afinal o resgate desta memória, quer significar o resgate das memórias subalternas ou marginais³² (ibid) e a busca de um modo diferente de nos relacionarmos com esta memória, construindo um mundo novo dos libertados e livres.

Franco Cambi ensina-nos que a postura de mostrar a importância de se “*ativar a memória para compreender o presente*” (CAMBI, 1999, p.35), possibilita-nos a fazer memória histórica da educação no decurso do tempo Kronos (veja anexos 1- quadro do retrospecto histórico educacional), e, a partir da memória da raiz da pedagogia do amém, quero fazer o recorte sociocultural e histórico-pedagógico da pedagogia que tenha como elemento motivador e justificador a história de vida do pesquisador, em função da qual gravita toda a busca de outras pedagogias que mal entendidas podem ser vistas como desnecessárias nesta investigação cujo campo é Angola-Benguela-Ganda, na África Bantu.

As diversas pedagogias descritas, de modo muito sintético, só ilustram que o mundo histórico das mesmas tem muito a ver com a história de vida do pesquisador,

³² Memórias subalternas ou marginais são àquelas correspondentes a versões sobre o passado dos grupos dominados de uma dada sociedade. Memórias não monumentalizadas, nem gravadas em suportes concretos como textos, fotografias, cd-rom, obras de arte e que só são expressas quando os conflitos sociais as evocam ou os pesquisadores se utilizam do método biográfico ou da história oral, criando as condições para sua emergência e possam ser registradas e analisadas. Tais memórias são, em geral, encontradas guardadinhas no mais recôndito familiar ou grupos sociais dominados, cuidadosamente guardadas de geração em geração, através dos relatos, músicas, quadras poéticas (musicais), ocasiões em que os membros do grupo se auxiliam mutuamente na tarefa de relembrar, na mútua contribuição colaborativa no processo rememorativo com os mínimos detalhes. Von Simson (ibid) chama a este processo de construção compartilhada da memória.

isto é, a minha trajetória pessoal. Daí, a necessidade de resgatar tais pedagogias e entender elementos que expressem os resquícios do amém cultural e pedagógico, aí vivenciados. Ademais queremos mostrar que tais pedagogias influenciaram de modo fiel, a educação tradicional e cultural africana nos seus diversos mundos e a ocidental, durante o tempo krónos e kairós de minha história de vida como investigador.

Para este trabalho, Cambi (1999), na sua grande obra, *História da Pedagogia*, Gadotti (2005) na obra, *História da Idéias Pedagógicas*, Reale & Antiseri (2005), na obra *História da Filosofia*, volume 1 e Mondin (1981), Altuna (1993), Franca (1952), Kavaya (2006) são, entre tantos, os teóricos que nos ajudam a fazer a síntese/recorte deste resgate histórico. Não se trata de um estudo superaprofundado da história da pedagogia nesta época, pois este não é o cerne da minha pesquisa, mas oferecer uma referência obrigatória e iluminadora da minha proposta nessa tese doutoral.

Afinal, como exercício do memorial histórico-acadêmico do kronos para entender o kairós e, simultaneamente, pensar nas possibilidades do futuro pedagógico de Angola/África a ser escolhido, construído, desconstruído, reconstruído pelos filhos desta pátria ou continente. É necessário que a história seja reconstruída e reconstituída permanentemente para que ela seja uma história das mulheres e dos homens de sua época. Porém, nunca seria possível construí-la sem a memória focalizadora do passado, animadora do presente e reconhecadora das possibilidades sufocadas, distantes ou interrompidas e das expectativas que se projetam do passado-presente para o futuro estabelecido do horizonte do sentido de nossa ação e escolhas, como também o reconhece Cambi (ibid).

Neste sentido, percebemos que a memória é a categoria essencial, pertinente e importante para que a história se realize, apesar dos condicionalismos, das amnésias, desvios e dos desvios da tradição. Exercer memória de modo crítico significa mergulhar em um trabalho hermenêutico. Aplicar a memória ao passado histórico é reconhecer/apropriar-se das múltiplas formas da vida (sociais, culturais, mentalidades, tipos de sujeitos humanos, seus saberes, linguagens, sentimentos) do passado feito de reconhecimento de suas identidades, condutas, contradições, estilos, funcionalidades internas, possibilidades de desenvolvimento etc.

A memória sempre se manifesta carregada da força escatológica que permite ao presente projetar-se ao possível, ao enriquecimento de sentido e à finalização permanentemente atualizada e aberta à construção e à reconstrução. Nesta ótica, permitimo-nos, embasados nos teóricos acima, fazer o seguinte percurso: numa primeira

fase, trazer a história de vida do pesquisador como fundamento de todo o trabalho de pesquisa, no segundo momento, trabalhar sobre o “Amém” na concepção bíblico-teológica, aqui, usaremos o acervo bíblico e teológico que fez esta abordagem. É de recordar que, a respeito do conceito “amém” temos pouca produção, ademais, tudo o que conseguimos visualizar obtivemo-lo através de dicionários, bíblicos ou teológicos. No terceiro momento, far-se-á uma rememoração das pedagogias do amém no mundo antigo trazendo à tona os grandes pensadores da época, isto é, Sócrates, Platão e Aristóteles; no quarto, faremos uma passagem pela pedagogia cristã e sinais da pedagogia do amém nela encontrada e, no último momento, faremos memória à África subsahariana, através de um olhar para as suas culturas e os resquícios das pedagogias do amém, neles achados.

Assim, este primeiro sub-tema do grande capítulo, cujo título é, “*a cultura e a pedagogia do amém na minha história de vida*”, inicia-se com as palavras de Agamben (2008), nas expressões abaixo.

1.1 A cultura e a pedagogia do amém na história de vida do pesquisador

Todo discurso sobre experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer. Pois, assim como foi privado da sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência: aliás, a incapacidade de fazer e transmitir experiências talvez seja um dos poucos dados certos de que disponha sobre si mesmo (AGAMBEN, 2008, p.21).

Quando a história de vida é trazida no texto como metodologia orientadora de determinada pesquisa, diz Silva (1998, p.17), “*não é incompatível com o rigor que a academia exige, nem diminui a sua qualidade ou o seu valor científico*”. E o itinerário proposto na metodologia das histórias de vida em formação, tal como o mostra Josso (2004, p.7), “*é a narrativa, pois ela permite explicitar a singularidade, e com ela, vislumbrar o universal, perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida*”.

Nesta ótica, o momento em que pessoas oriundas de povos etnolinguísticos exploradas e oprimidas ou socialmente marginalizados adentram o ambiente acadêmico qualificável, torna-se desejável e louvável trazer para os espaços de pesquisa e discussão

universitários as próprias experiências de vida que possibilitem reconstituir épocas culturais, “*políticas setoriais e práticas pedagógicas que, até então, só haviam merecido uma interpretação oficial, sobretudo se as pesquisas, os estudos e as reflexões assim desenvolvidas puderem dar respostas a novas abordagens aos graves problemas sociais que o país vive*”, assim salienta Silva (id).

Quem sou eu? De onde vim? Onde estou? O que estou fazendo? Para onde vou? Estas são algumas das questões que reanimam minha pesquisa e dão sentido à reflexão deste ponto narrativo-reflexivo. Refiro-me a uma narração que quer estabelecer com o leitor uma relação de formação. Não se trata de responder a questionamentos, mas sim de questionar um percurso vital de modo que a experiência narrada transforme-se em experiência daqueles que ouvem ou lêem a história, tal qual aponta Josso (id, p.10) e o vivenciou Walter Benjamin (ibid).

Assim, este primeiro sub-tema do grande capítulo, cujo título é, “*a cultura e a pedagogia do amém na minha história de vida*”, fará uma descrição acadêmica, uma análise e um confronto dos dados desta história com a realidade estudada para a sua compreensão. Assim, será possível efetivar um percurso desde o domicílio familiar à escola formal como docente no mundo do amém da vida e da pedagogia do amém. Para isso, quero mostrar o elemento motivador e justificador presente neste texto e a presença de outras tantas pedagogias, em razão de que a minha história de vida é toda marcada por quase todos estes momentos vivenciados nas diversas épocas da história humana no mundo. É por esta razão que, citando Agamben (2008, p.21), iniciando este texto, escrevíamos o seguinte: “*Todo discurso sobre experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer. Pois, assim como foi privado da sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência: aliás, a incapacidade de fazer e transmitir experiências, talvez seja um dos poucos dados certos de que disponha sobre si mesmo*”.

1.1.1 Domicílio familiar como casa de valores e do amém

A casa é o espaço geográfico e vital onde o ser humano começa a reconhecer o seu ser-no-mundo. Nela ele abraça a natureza e se sintoniza com a realidade visível, isto é, com o seu *mundo da vida*. A casa é o primeiro mundo mais imediato do ser humano, lugar de abrigo, de segurança e de descanso. É a área onde podem acontecer as relações sadias, dialógicas e humanas. Casa é o espaço onde o “eu” se sincroniza com o “tu”,

perpetuando esta relação que se converte em “nós”. Por isso é que Freire (2004a, p.24), referindo-se à mesma, enquanto território de segurança e humanidade, diz: “a *segurança me voltou na medida em que necessito dela [da casa³³], procurava encontrá-la não em si mesma, mas nas relações entre mamãe e papai. (...) De manhã, quando me levantei, percebi contente que minha segurança estava na maneira como meus pais se falavam e me falavam*”.

A casa, para Paulo Freire, enquanto residência, comportava um quintal, com flores que simbolizavam a vida e com árvores de sombra que permitiam o repouso, lazer de seus habitantes e visitantes e lugar onde a conversa se tornava uma realidade, com estórias, partilha da cultura e aprendizagem da sabedoria vital, isto é, leitura da realidade circundante do passado, presente e previsão do futuro, através da oralidade.

Esta casa, nosso espaço vital, localizada num quintal, com flores, árvores, e em um espaço geográfico, me oferecia a qualidade de ser cidadão de uma nação, de uma província, município, comuna e aldeia (bairro). A partir disso foi possível identificar-me como cidadão do universo, com horizonte aberto. Esta é a razão de ser do meu ser da Evanga, da Ganda, de Benguela, antes de ser angolano e africano e cidadão do universo. E é nesta casa da África, segundo Ana Maria Araújo Freire (Nita), que Freire, quando pisava pela primeira vez o solo africano, nutria a ilusão de que “*voltava para casa*” quando saía “*da fria e inodora Suíça (Europa) para contribuir na constituição, através da educação, das novas nações africanas*” (FREIRE, 2003a, p.17). Daí se justifica a semelhança que notava e sentia entre África, “*seu país e sua gente*” (id). Isto estimulava saudades e esperanças do retorno à terra natal, Recife – Brasil, em todos os seus movimentos de visita (id).

Ganda minha terra natal é uma cidade e município da província de Benguela-Angola, que até o ano de 1975 se designou por *Vila Mariano Machado*. Tem 4 817 km² e cerca de 208 mil habitantes. Limita a Norte com os municípios do Bocoio e do Balombo, a Leste com os municípios de Tchindjendje, Ukuma e Longondjo, a Sul com os municípios de Caconda e Caluquembe e a Oeste com o município do Cubal. Esta localidade que, ainda preserva vida a tradição e a cultura, apesar da “*invasão cultural*”³⁴, perpetrada pelo colonizador, dominador e opressor, cuja palavra de ordem,

³³ Todas as expressões que aparecerem entre colchetes [] neste texto são de minha inteira responsabilidade.

³⁴ A invasão cultural conduz os invadidos à inautenticidade do seu ser. Pela sua matriz antidialógica e ideológica, a invasão cultural acaba sendo acolhida na subserviência, nunca problematiza, molda. O invadido reconhece sua inferioridade e a superioridade de seus invasores (FREIRE, 2004a, p.150).

consistia na divisão do povo, aproveitando-se da sua diversidade cultural e usando o princípio: *“dividir para manter a opressão, manipulação e a invasão cultural”* (FREIRE, 2004b, p.135).

Assim, num silêncio profundo, no cantarolar de pássaros noturnos e na hora bem acertada, as entranhas maternas acolhiam-me com candura e amor. Cuidaram-me, alimentaram-me e me enviaram à superfície da pátria-mãe angolana. O útero que me adotava e abraçava, alimentava, protegia e me fazia enxergar os primeiros raios solares cintilantes naquela pequena aldeia chamada Central – Kasema, comuna (distrito) da Evanga, município da Ganda, província de Benguela - Angola /África, fazendo de mim um cidadão local, territorial, nacional e macro-cósmico ou global.

Na verdade, sou, com todo o meu itinerário geo-histórico, cultural, sociopolítico e econômico e onto-antropológico, um ser humano com uma cultura concreta, dentro da diversidade cultural angolana, isto é, da multiculturalidade e da interculturalidade, enquanto cidadão global. Neste sentido, faço minhas as palavras de Ghiggi que, apresentando alguns fragmentos autobiográficos, dizia: *“o que sou é o que já fui e estou sendo, buscando não elaborar recusas histórico-ontológicas. Algo do meu presente retorna ao passado, onde será recordado”* (GHIGGI, 2002, p.26).

Entendo, aqui, a vida, como um gerúndio. Sem minha historicidade, quem sou? Freire é o exemplo vivo que se situa no tempo e no espaço a partir de sua história feita de dor, fome, miséria, mas também de alegria, esperança, luta, confiança, identidade. Para tal, fazendo minhas as palavras de Freire (2002, p.26), quando digo que sou angolano, sinto que sou algo mais do que quando afirmo que sou gandense da Evanga, meu marco original, em que se gera minha angolanidade.

Pertenço a uma família de sete irmãos, dos quais, três meninas e quatro rapazes, e sou o terceiro, na ordem ascendente. Família, para o bantu, como podemos enxergar na nota de rodapé, ultrapassa os meandros desta concepção puramente nuclear, isto é, de pai + mãe + filhos. É mais extensa do que pareça ser. Pertencer à família africana é participar da vida da ‘casa comunal’, isto é, da família clânica. A partir daí, será possível entender o sentido de nossa casa comum. Nascidos da mesma família, pertencentes ao grande grupo familiar, extenso e conectado, partilhamos em rede da vida desta comunidade. Partilhamos das alegrias, das tristezas, da vida e da morte, das lutas e das conquistas. A solidariedade, hospitalidade, fraternidade, comunhão, partilha, a educação sócio-familiar e étnico-cultural era da responsabilidade, não só da família

nuclear, central e restrita, mas do grupo familiar ou clânico. Tudo isto acontecia a partir da oralidade.

Deste modo, minha primeira instrução me foi outorgada pelo grupo étnico-cultural. Tratava-se do espaço de iniciação sociocultural. Neste espaço, o iniciando tinha possibilidade de aprender tudo o que se prendia com a vida pessoal, familiar, étnica e comunal. Aprendia-se, até mesmo, o que era a educação e como se podia viver, por ela, enquanto espaço da oralidade, mitologia, compromisso, religião, contos populares, provérbios, administração da família e da vida, etc.

Tal como na cultura ocidental, definimo-nos desde sempre, como um povo com valores culturais próprios. Expressamos estes valores através dos símbolos, definidos como elementos necessários para a compreensão da nossa realidade vital. Por esta razão Keesing (1961), entendendo a necessidade cultural na vida de todos os povos e culturas, reconhece que *“todas as culturas parecem compreender símbolos materiais visíveis para indicar segurança ou restrições, como no feitio das roupas, ou sinais nos pórticos ou ao longo das picadas”* (id, p.471). Keesing apóia a existência da simbologia nas culturas dos povos, com a referência obrigatória dos mitos³⁵, definindo-os como formas de defesa e resguardo de um povo.

Desconhecendo nossa situação cultural, o Ocidente, pura e simplesmente, anulou tal realidade, esquecendo-se de que na cultura deles existiam também elementos que ilustravam a segurança, tais como os cadeados, os ferrolhos, as grades, os alarmes e a cerca – elétrica, as câmeras de filmagem contra quaisquer ataques ou ameaças, ladrões, assaltantes e sequestradores (nos últimos dias), forças policiais e alianças nupciais (ilustrando a segurança matrimonial entre pares) etc. Mas tudo isto se apresenta, para nós, como meros apanágios voláteis, sem firmeza nem permanência; inconstantes e mutáveis. Quanto mais se busca tal segurança mais se fragilizam as instituições. Em nossa realidade cultural aprendemos a buscar o sentido real da cultura, como valor que deve ser protegido, e purificar aqueles elementos que, na perspectiva da interculturalidade, devem ser revistos para permitir que aconteça o diálogo enriquecedor com outras culturas.

³⁵ Os mitos estiveram no centro da cultura vital do povo africano e angolano. A própria linguagem, a simbologia, a luta pela sobrevivência, defesa e resguardo de um povo e de seu patrimônio cultural. Não me vou ater a este estudo, tão necessário quanto é, o próprio homem na terra, mas creio que nos próximos tempos debruçar-me-ei em outras pesquisas sobre o assunto dos mitos em Angola, sobretudo em minha cultura.

Na minha aldeia todos pertenciam à mesma *árvore genealógica*. Todos se consideravam familiares e, como membros da mesma comunidade familiar, naturalmente, através desta familiaridade, se sentiam responsabilizados pela vida comunal. Partilhavam o sentido de viver e de existir. Tratava-se da vivência permanente de um *mutirão vital*, para preservar o espírito cultural que o nosso ancestral comum nos legou como herança sagrada.

Aos sete anos de idade (1973) fui à escola para ser alfabetizado na língua e cultura portuguesa. Fui como todos os colegas da época, obrigado a esquecer o umbundu, língua materna do povo do centro e sul de Angola. Devia falar somente a língua portuguesa, considerada como a língua dos civilizados, de gente, trazida pela colonização e que, na visão do colonizador e invasor cultural, manteria unidos os selvagens, já que Angola era um mosaico de diversidade lingüístico-cultural. O umbundu foi, na visão de Fernandes e Ntongo (2002), considerado como uma língua mais central de Angola, a mais falada no Planalto Central e vista, como qualquer outra língua, local, regional e territorialmente, a mais falada, no país. Pejorativamente, foi considerada língua de “cães”, dos sem cultura, dos indígenas, dos incivilizados.

Estamos, como diz Andreola & Ribeiro (2005, p.87), diante do colonialismo que “*envolve problemas muito sérios quanto à interdição da língua e da cultura dos grupos e dos povos colonizados*”. O colonizador, no processo político-pedagógico, procurou fazer valer aquilo que mais importava, isto é, leitura da palavra escrita, vedando-lhe, assim a possibilidade de fazer a leitura de seu mundo vital com a palavra lida e escrita. A exigência da leitura da palavra escrita deve-se, à necessidade que ele tinha de manter a comunicação com este povo para melhor poder dominá-lo. Não havia esta preocupação de explicar a codificação, conforme aconteceu nos “*círculos de cultura*”, como se pode verificar no texto da dissertação de mestrado de Kavaya (id, p.200; 201; 207). Na realidade cultural dos povos da África bantu, o canal de comunicação utilizado era a linguagem visual, auditiva, tátil, audiovisual, mímica etc. (ANDREOLA & RIBEIRO, id, p.89).

Realmente, tudo o que interessasse aos intentos do dominador e explorador, era obrigatório que se fizesse muito bem. Nesta altura a alfabetização só tinha o único objetivo – anular as línguas dos povos colonizados e suas culturas que os possibilitavam a ler sua história e seu mundo. O invasor cultural e religioso aplicou em nós símbolos que devíamos pendurar no pescoço caso alguém nos encontrasse falando uma das línguas locais. Estávamos diante do silenciamento absoluto, fazendo prevalecer a

cultura de subserviência, de dominação e do amém. Este símbolo tinha o único nome “burro”. Como ninguém queria passar por burro, todos nós, que freqüentávamos a escola, tínhamos de estudar imensamente para desmitificar qualquer possibilidade de sermos considerados animais irracionais. O grande recurso era o treinamento da memória, para o exercício de sua aplicação em todas as matérias, e, não são poucas as vezes que memorizávamos sem nada entender do conteúdo aprendido de cor.

É bem verdade, conforme o reconheceu Amílcar Cabral, que a língua portuguesa é um dos maiores e belos presentes que recebemos dos colonizadores, ou a melhor coisa que os “Tugas” (portugueses) tinham deixado para os colonizados (id, p.93). Muitos angolanos e africanos foram, naquela época, considerados como assimilados ou segundo o linguajar dos brancos, como negro de alma branca, ou negadores de sua história, da cultura de seus ancestrais, e, conseqüentemente negadores de sua realidade ontológica.

Realmente, a língua portuguesa com todo o seu ‘aparato linguístico’, é uma grande riqueza para nós; simplesmente fomos prejudicados pelo fato de silenciarem nossas línguas, nossos hábitos, nossas tradições. Com a cultura letrada, deveríamos associar ao nosso mundo, mais outra cultura dentro da linha inter ou transcultural. Parecendo ser um paradoxo, o processo de alfabetização não existiu realmente em Angola. O que existiu foi o enquadramento de alguma minoria no sistema para a manutenção da hegemonia dominadora, escravagista e subserviente. Se, na verdade houvesse a alfabetização, como leitura da palavra e de mundo, então aconteceria, em Angola a transformação e a emancipação de seus filhos e filhas. Mas isso não aconteceu, e sim, a exploração e opressão.

Angola, só nestes últimos anos tem pensado com seriedade numa educação que tenha em conta o mundo da vida do aluno, sua língua, suas tradições e, conseqüentemente, seus costumes. Desta maneira, se estará preservando o patrimônio de uma nação e de um mundo, que é a cultura, este “*conjunto de traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que ela compreende, além das artes e das letras, os modos de vida, as formas de convivência, os sistemas de valores, as tradições e as crenças*” (UNESCO, 2001, p.5).

É clarividente a visão antropológica que o mundo europeu quis passar à humanidade sobre o homem do terceiro mundo. Neste sentido, Azcona diz que os antropólogos consideraram o homem encontrado, em suas viagens de pesquisa

antropológica, como sendo “*gente estranha, de costumes mais livres, e inclusive licenciosos, de acordo com os parâmetros da sociedade ocidental*” (AZCONA, 1993, p.34). Para o efeito, a visão dos antropólogos europeus corresponde àquela de homem, que J. J. Rousseau nos oferece ao considerar o homem como um “*nobre selvagem*”, naturalmente bom, aquele que desconhecia finuras civilizatórias, sem riquezas nem maldades, inocente, que vivia a igualdade e dispunha tudo em comum; sem palácios nem hospitais (id) e não vivia na carestia, tampouco em depressão, fruto de “um sopro de vento”, como na sociedade hodierna, em que quase todos são doentes, egoístas, maus, opressores e exploradores. Trata-se da depressão social dos nossos dias.

Era o início do treinamento para a escravidão, opressão e perda de direitos, dignidade e cidadania. Frequentei uma escola de Kasema, localidade que distava uns 20 quilômetros da nossa aldeia original. Kasema era considerada como uma *aldeia acadêmica*: possuía uma escola do nível primário, isto é, do primeiro nível do ensino de base (primeiro grau do ensino fundamental), que só ia até ao final da 3ª classe (série).

A *aldeia acadêmica* tinha, somente, professores (salas de aula) com chances de atender do pré-escolar, chamado na época, de iniciação e, no ano anterior à 4ª classe ou série, conhecia seu final. Não se tendo mais espaço e condições docentes para a continuidade dos estudos na aldeia acadêmica, o indivíduo era considerado, o letrado, com os estudos concluídos, na expressão em umbundu “*wamala okutanga*”³⁶, se ilustra como, inclusive, a escola promovia a cegueira dos povos autóctones. A sequência dos estudos dependia da indicação de um colono na área, com a promessa, do indígena indicado, abdicar da própria identidade cultural, língua materna e outros tantos hábitos e costumes, considerando-se assimilado ou branqueado ou ainda, sendo sortudo, encaminhar-se para uma missão católica ou evangélica, onde se localizavam os missionários, normalmente suíços e/ou holandeses. A partir daquelas missões era possível ou não concluir-se a 4ª classe (série), última etapa para o indigenato, pobre e não assimilado. Com a 4ª classe concluída, definitivamente, o indivíduo era considerado como único, intelectualmente formado na aldeia.

As crianças de todas as aldeias vizinhas, de aproximadamente, dez a doze aldeias, se juntavam lá em Central Kasema, em dois períodos do dia, manhã e tarde, para a realização dos estudos. Para um número enorme de alunos matriculados só havia, segundo a determinação da administração colonial, dois professores, dos quais um

³⁶ Terminou os estudos

lecionava no período da manhã e o outro, no da tarde. Cada professor, num sistema enciclopédico, administrava as aulas de todas as matérias que se compendiam em um único caderno, isto é, o caderno das ciências, tratava-se do professor realmente multisseral, isto é, único professor em várias séries, dando todas as matérias e na mesma aula. Só havia separação de turmas em séries, nos dias dos exames final com a presença de vários examinadores, vindos da povoação distrital. O resultado final dos exames definia a qualidade e o futuro do professor (bom ou ruim, segundo os examinadores e o inspetor), segundo os intentos do governo colonial, oferecer menos qualificação acadêmica e bem dada para ser bem conhecida. Tanto é que se os exames trouxessem, por exemplo, problemas ou matéria que o professor duvidasse, ter dado aos alunos, sobretudo nas áreas das matemáticas, ele ficava preocupado, com medo de todos serem reprovados, o que seria sinal negativo de sua ação de docente. Por isso, nestes casos, o professor se obrigava, com o uso da mímica, de domínio de todos os alunos, a dar dicas para que os alunos pudessem resolver as questões.

Íamos à escola caminhando e percorríamos diariamente três a quatro horas de viagem. Nossa vida era limitada à corrida para evitar atrasos, à ida a escola, e ataques de animais ferozes, ao retorno a para casa. Normalmente, a maioria dos alunos (rapazes), usava arco (aro) de bicicleta que facilitava sua movimentação, aos quais as meninas seguiam correndo em grupo e numa fila indiana, pela estreiteza do caminho. Sempre que atrasássemos éramos castigados pelo professor, ajoelhando sobre brita ou pedrinhas, no milho e com as mãos estendidas, suportando algumas pedras ou objetos pesados em cada mão, ou ainda a palmatória.

Durante todo o ano o ensino era seguido de duros castigos, não se suportavam erros na fala e na escrita. Não havia um dia sem ditado. A cada erro, no ditado, era correspondente a uma palmatória. Daí a obrigação de conhecer mais palavras para não serem erradas nunca e em nenhuma circunstância. Tarefa não realizada redundava na violência escolar e considerada legítima. Lembro-me que um dia meu irmão mais-velho, o Guilherme, na segunda série, tendo errado uma palavra e respondido sem vontade ao professor, este bateu tanto nele, que não só desmaiou uma vez, como também retornou para a casa com as mãos feitas um balão e o pulso da mão esquerda deslocou-se.

O mais tremendo, era o silêncio do pai, pois ele não tinha jurisdição tampouco autoridade, nem mesmo de procurar saber do professor a razão de tanta tortura ao filho a ponto de aparecer com as mãos inchadas. Caso ele o fizesse, duas eras as alternativas: ficar necessariamente confinado numa prisão da Polícia Internacional e de Defesa do

Estado (PIDE³⁷) ou da Direção-Geral de Segurança (DGS), e ser tremendamente torturado e/ou ainda este filho do qual se reclamar algum direito ser expulso da rede escolar. Este silenciamento fez do meu pai um homem sofrido, mas nem mesmo por isso deixou de cuidar os estudos do filho, para que estes não fossem humilhados na escola pelo professor. Ele pedia a que a gente se preparasse sempre.

1.1.2 Iniciação sócio-familiar para o mundo da vida: o boi e a charrua

A educação de uma criança para o mundo da vida obedecia à rigorosidade em todos os sentidos. Um indivíduo socialmente iniciado tinha de ser, em primeira mão, trabalhador. Por isso o trabalho era o primeiro passo de iniciação social de uma criança, pois uma pessoa só podia ser vista gente, pelo modo como trabalha, até mesmo pelo fato de que só ao ser humano se imputa a responsabilidade pelo trabalho realizado.

No mundo do qual eu sou oriundo, qualquer criança que atingisse a idade escolar, isto é, os sete anos, não se lhe permitia sair de casa para a *aldeia acadêmica*, escola, sem que primeiro, de madrugada, com os seus progenitores se dirigisse ao campo³⁸, ou melhor, à lavoura, na qual pudesse partir para a iniciação ao “*mundo da vida*”, o mundo do trabalho, e, eu não fui exceção a esta regra. Assim, aos meus sete anos de idade, era obrigado, todos os dias, de segunda a sexta feira, a levantar-me, como o meu irmão mais velho, o Guilherme, às 5 horas da madrugada, sem mata-bicho ou café da manhã, para irmos com o pai ao curral de bois, e, lá com ele amarrávamos os animais na canga e, em conjunto partíamos e nos dirigíamos para a lavoura.

Na família, éramos quatro membros que fazíamos este exercício matinal: o pai Avelino, a mãe Emilia (os dois de feliz memória), o mano Guilherme e eu, pois nesta altura a mana Josefina, que é a primogênita, estava estudando na Missão de Vila Nova, com o tio-avô, Padre Francisco Viti, onde teria a chance de concluir a 4ª classe (série) do primeiro ciclo ou do ensino fundamental.

³⁷ PIDE foi realmente uma polícia política cuja principal função consistiu na repressão de qualquer forma de oposição ao Estado Novo de António de Oliveira Salazar.

³⁸ O trabalho não significava a violação do direito da criança, se bem que a criança queimava etapas da vida, mas de iniciar esta criança para o mundo da vida que é feito de alegria e tristeza, de vitórias e derrotas, etc. Nesta altura não se fazia alusão a estes direitos, mas sim aos deveres da criança enquanto membro da sociedade com hábitos e costumes. Para tal, era necessário que a criança fosse iniciada para a vida sócio-comunitária, e o trabalho fazia parte do rito de iniciação, do qual trataremos no próximo ponto e genericamente no capítulo seguinte.

Das 6h às 9h, normalmente, nas primeiras horas matinais, eu, sendo o mais novo ia à frente dos bois, orientando os movimentos produtivos, de modo que, simetricamente, as carreiras saíssem bem alinhadas. Porém sempre que eu saía dos trilhos, um acidente acontecia, ora entortavam as carreiras, ora o bico (ponta) da charrua ia contra uma pedra ou tronco e se quebrava. Quando isso acontecia o pai arremessava o chicote para movimentar rapidamente os bois, contra mim, situação que causava ferimentos e marcas/hematomas que me acompanhavam a caminho da escola. Enquanto o pai lavrava com a charrua (arado) e a mãe seguia, lançando as sementes e meu irmão se preparava para o segundo turno do dia. Das 9h às 9h30min, descansávamos um pouco, aproveitando o ensejo para recompor as energias com algum alimento, previamente preparado pela mãe na noite anterior. Das 9h 30min às 11h, já com o sol escaldante, meu irmão mais-velho tomava a direção dos bois. Cansados, agitados e rebeldes, os bois não obedeciam mais a direção de Guilherme, fazendo que ele padecesse muito mais do que eu, apanhando do pai muitas vergastadas. Seguidamente, pegávamos em alguma coisa para comer e partíamos em velocidade para a aldeia acadêmica. Chegando já cansados participávamos ativamente das aulas. Minha mãe e o pai faziam outros trabalhos de tarde, enquanto os bois pastavam.

Foram momentos difíceis, para uma criança que aprendia a saborear os melhores momentos que a vida infantil pressupunha: ficar com os amigos da mesma idade na aldeia, bairro, usando da criatividade aprendente infantil e brincar com eles. Passávamos por uma vida de sacrifício total, sobretudo na idade em que nos encontrávamos. Tratava-se de um sacrifício explicado pelos progenitores e ancestrais como espaço necessário para o aprendizado e tomada de consciência para dimensão importante e necessária do mundo da vida, o trabalho. Eles diziam que não existia a melhor idade para o ensinamento para a vida que a fase infantil. E o que se aprendia nesta fase jamais era esquecido.

Chegados à escola, todo o aluno era obrigado a ter a matéria da aula anterior bem sabida, isto é, bem memorizada para ser relatada caso fosse necessário e o professor o exigisse, apesar de estarmos contingenciados pelas vicissitudes diversas, pelos condicionalismos espaciais e temporais, conseqüências da colonização, dos grupos étnicos, clânicos, tribais, etnolinguísticos, familiares, culturais, e, sobretudo, os da cultura do amém, os que sacralizavam e adulavam tanto as autoridades sociopolíticas, religiosas e tradicionais quanto à autoridade dos progenitores, anciãos e ancestrais, aos quais se devia toda a obediência, mesmo que esta fosse cega. Ante tal situação era

impossível que encontrássemos algum tempo que nos permitisse preparar as lições ou as tarefas escolares, o que, não acontecendo, nos fazia incorrer a severos castigos, quiçá mesmo, a fortes agressões corporais.

Na escola, em casa e na rua, era expressamente proibido falar a língua materna, neste caso o umbundu, sob o risco de ser ridicularizado e tomar castigos supostamente merecidos. Por isso, sem culpa, muitos angolanos, até hoje não são capazes de pronunciar uma palavra na língua materna, pois muito cedo, segundo suas localizações geográficas se “emanciparam”, se assimilaram, e se tornaram portugueses de segunda categoria. Qualquer língua indígena, ou natural, pejorativamente, se considerava como língua da selva, dos animais irracionais, dos incivilizados, dos “macacos”. Neste sentido, nossa condição humana estava sendo destruída, em todos os sentidos: humano, social, político, religioso, econômico, cultural etc.

Apesar de tantas humilhação, o bom senso das nossas fortes tradições prevaleceu e não perdemos absolutamente nossos hábitos, costumes, mitos e nossa cultura, sobretudo a língua, um dos veículos fundamentais da cultura de um povo. Freire (2004b), referindo-se ao conquistador-opressor, ilustrava a questão do antidiálogo como grande arma de o opressor manter sua hegemonia para melhor perpetrar a opressão a dominação, a conquista etc. Para o efeito, Freire (id, p136) afirma, dizendo que, “*o antidialógico se impõe ao opressor, na situação objetiva de opressão, para, pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido conquistado sua palavra também, sua expressividade, sua cultura*”.

A exclusão da língua materna da vida do povo constituía o sinal claro da presença invasora e opressora da colonização cultural, religiosa, econômica, humana, ideológica ou política, geográfica etc. Uma invasão que, no entender de Freire (id), apresentava a dupla face: a dominação e a tática de dominação, que tinha muito a ver com a questão de criar a confusão, a divisão, o desentendimento do povo para melhor reinar. Tal invasão se deu em todas as vertentes, inclusive no processo da famosa evangelização do indigenato.

Para a confirmação do afirmado acima, leiamos o que escreve um religioso e estrangeiro, em uma obra, na qual faz a apresentação da tese de doutoramento, defendida em Espanha de seu confrade, português³⁹, com a seguinte temática:

³⁹ Tese de doutoramento de José Nunes O.P. que se debruçou sobre “*as pequenas comunidades cristãs, na perspectiva de ondjangos e a incultura em África/ Angola*”, defendida na Pontifícia Universidade de

“Pequenas comunidades cristãs: o ondjango e a inculturação em África/Angola”. Trata-se de Domingues (1991), salientando a dignidade roubada do povo encontrado em Angola e na África do Ultramar, pelos missionários e a introjeção⁴⁰ da cultura de subserviência, de dominação, do silêncio e do “amém”, quando, em nome de Cristo quiseram evangelizar os povos africanos, escreve o seguinte: *“Os europeus, em nome de Cristo, roubaram aos povos a sua cultura, a sua alma e obrigaram a aceitar religiosamente estranhos costumes, formas e modelos culturais oriundos da Europa, tão relativos como quaisquer outros. Isto que é historicamente irrecusável e criminoso pode provocar reflexos infantis e despropositados”* (ibid, p.10).

1.1.3 Iniciação sociocultural familiar: lições da vida pela vida

A iniciação sociocultural acontecia em todas as culturas e suas sub-culturas de modo diversificado. Em algumas delas essa iniciação acontecia espontaneamente na realidade familiar, mas nunca se excluía a realidade do ondjango; em outras, tal iniciação obedecia aos ritos especiais, tanto para as meninas quanto para os rapazes, de afastamento e de retorno da criança ao domicílio familiar. A forma iniciática natural era a familiar, na qual, diante do pai e da mãe, os filhos e as filhas, desde a sua tenra idade, participavam do ritual que se resumia no encontro dialógico. Já numa idade prevista (7-16 anos de idade), em algumas subculturas *ovimbundu* os meninos eram conduzidos por uma temporada para os ritos duros e sofridos que supunham circuncisão/iniciação.

O rapaz ou a moça, nas culturas de alguns grupos *ovimbundu*, eram obrigados a seguir para a mata ou se apresentavam voluntariamente para poder participar do grupo dos mais-velhos. Sempre que isso acontecesse, meninos e meninas jamais se misturavam, pois cada qual ia para a área prevista. Terminada a fase dura de várias provas, a educação continuava no ondjango (para rapazes), e no otchiwo (para moças). A iniciação sociocultural, por circuncisão masculina (efeko) e circuncisão feminina (efeko), inicialmente não eram da cultura dos *ovimbundu*, e sim dos vangangela (kwandu-Kuvangu – Menongue, Luena (Moxico), Lunda Sul e Lunda norte, tanto é que

Salamanca, Espanha em 17.10.89, com o título “Avaliação eclesiológica do ondjango – Processo de inculturação da fé em comunidades cristãs africanas”.

⁴⁰ Mecanismo psicológico pelo qual um indivíduo, inconscientemente, se apossa de um fato, ou de uma característica alheia, tornando-o(s) parte de si mesmo, ou volta contra si mesmo a hostilidade sentida por outrem (FERREIRA, 2004).

mesmo na dança aplicada durante as sessões de formação da mata (a própria música fala de modo negativo dos *ovimbundu*), isto ilustra e prova a inexistência destes ritos pela circuncisão dos *ovimbundu* ou então a sua existência herdada de outro grupo etnolinguístico que não é o grupo dos *ovimbundu*, tal qual o aludimos acima.

Na minha realidade cultural, o rito da iniciação vivenciado é o natural (ondjango familiar ou da aldeia) e o otchiwo das moças, já na puberdade. Pessoalmente passei por dois deles (o natural e o rito da circuncisão) por ter atravessado momentos de diversas mudanças e êxodos por causa das guerras. Assim, tanto para a iniciação natural, quanto àquela mais fechada que implicava circuncisão, obedeciam a uma determinada faixa etária, isto é, dos 7 aos 16 anos de idade para meninos e inicialmente dos 15-16 anos, para moças.

Para as sub-culturas *ovimbundu* que importaram a circuncisão e a observavam como parte ontológica de sua cultura, efetivavam tal ritual, no processo de iniciação dos rapazes pacífica, voluntária ou obrigatoriamente. Quando o processo era obrigatório, o princípio seguido era o rapto, orientado pelos mais-velhos (olosekulu), os pais e anciãos da aldeia, os experientes na vida, exemplares no serviço e na prática da virtude, a abandonar a casa paterna e materna, a se dirigirem para outros espaços separado da comunidade, a fim de observarem aos ritos de iniciação cultural⁴¹ ou, como o salienta Altuna (1993), iniciação à vida comunitária, nos ritos de puberdade. Tal iniciação, no linguajar de Altuna, obedece a uma série de etapas sucessivas. Para ilustrar o modo como se processa, Altuna diz:

Esta iniciação completa-se com os seguintes ritos sucessivos: separação da família e da comunidade, circuncisão, reclusão⁴² num local reservado (acampamento aberto na selva), situação marginal, ressurreição-regeneração e saída-regresso à aldeia com a reintegração na comunidade na qualidade de homem novo, renascido. Situações que, por estarem carregadas de emoção, mistério, dramatismo, religiosidade e alegria, originam uma vivência psíquica que marca e determina para toda a vida o homem bantu (id, p.280).

⁴¹ Num lugar separado da comunidade, iniciam-se os rapazes com os ritos da circuncisão masculina (Ekwendje/evamba), isto é, uma cirurgia, a sangue frio, sem anestesia. Nesta cirurgia, corta-se o prepúcio. Nas meninas (onde isso acontecia), com a excisão (efeko/efiko/clitoritomia), era símbolo da fecundidade feminina. Terminada esta temporada os rapazes continuavam sua educação no ondjango e as meninas no otchiwo.

⁴² Reclusão significa afastamento do(a) iniciando(a) do habitat familiar, de casa, do bairro ou da cidade se for o caso, dirigindo-se a uma mata preparada para tais ritos que obedecem a um determinado tempo ritual da iniciação.

Durante esta iniciação masculina, na puberdade, as crianças de diversas famílias ou grupos afins, eram levadas, livres ou forçosamente, a um acampamento separado da (as) aldeia (as) e construído toscamente como cabanas de ramos e capim seco, perto de um rio, à sombra de um bosque sacralizado pela presença de habitantes do mundo invisível e rodeado de uma paliçada⁴³ para evitar olhares profanos.

Os dias desta separação normalmente se prolongavam por dois a três anos. Para os rapazes estes rituais de iniciação, enquanto separação-regresso aconteciam na temporada de férias, isto é, no final do ano letivo: na segunda quinzena de maio, no final da segunda quinzena do mês de agosto, durante a estação seca e fria, ao mesmo tempo, e jamais no tempo chuvoso, pois a cura das feridas dependem pura e simplesmente do frio doloroso e seco.

Nas áreas onde se pratica este ritual, a iniciação é dirigida por especialistas da magia (va Tchikuma, Va Kaseke), mestres e educadores qualificados e especializados (va Tchikuma, Vakaseke, va Nganda, va Hanha, Vatchisangi), sob a responsabilidade do chefe comunitário aos quais os jovens obedeciam pronta e cegamente. A palavra estava fora do léxico dos iniciandos, para eles, sempre “*sim*”, era o lema do cotidiano. Portanto, a equipe de formação na iniciação cultural se compunha pelos seguintes agentes: o mestre da circuncisão (Mbuki), o mestre do canto e da dança (ondjango), o coordenador da alimentação, tanto a confeccionada dentro da paliçada, quanto a trazida pela mãe, nunca vista pelos filhos. O primeiro rapaz circuncidado passava sendo o dirigente do grupo de iniciados em todas as ocasiões. Este se chamava de “Kesongo”, isto é, aquele que inicia um novo processo vital, que desbrava o caminho pelo qual passarão várias pessoas = aquele que está sempre disposto a abrir o caminho e nunca teme os espinhos e as dificuldades da vida. É o corajoso, o forte, o vigoroso.

Dois elementos são salientados neste rito de iniciação comunitário: *a iniciação vista como “rito de passagem”* e *a iniciação como “escola para a vida”*. O primeiro, segundo Altuna (id, p.283-284) tem muito a ver com a *dimensão pessoal*. Vejamos o que ele nos diz:

Na sua dimensão pessoal, [iniciação] é um conjunto de ritos e técnicas que transformam o jovem. Só por eles as crianças se transformam social, política e religiosamente em homens. Iniciam na virilidade. A criança deixa definitiva e irremediavelmente a infância para passar à

⁴³ Paliçada era uma cerca feita com estacas apontadas e fincadas na terra que servem de barreira defensivas. A paliçada servia para afastar todo o tipo de mal, maus olhares e profanos ao grupo iniciante.

plenitude de homem. Com eles finaliza uma fase da vida e começa a definitiva que se fundamenta em uma renovação interior e na aquisição de nova qualidade de vida, modificante do ser, conseguida pelo drama vivido de morte-ressurreição. Intenta e consegue converter-se em um eficaz “rito de passagem”, termina uma situação existencial, sociológica e religiosa porque renasce outra. Passa “da condição de criança-natureza à de homem-cultura (ou se, se prefere, do biológico ao social), da condição de criança sexualmente indeterminada a homem sexualmente especificado”..., da autoridade materna à da avuncular, isto é, à autoridade de tio(a) materno(a)... da morte à vida.

O segundo, conforme a explanação do antropólogo e teólogo, citado acima, é aquela que se prende com a iniciação cultural. Iniciação promovida que significava formação integral de modo que a criança exercesse positivamente seu papel na vida comunitária. Tratava-se de uma educação que tinha muito a ver com a *tradição, a religião e a ética comunitária*.

Era uma autêntica escola do ser e de ser, do existir e de existir e do mundo da vida e do mundo de vida, conhecimentos legados pelos ancestrais. Tratava-se, ainda, de uma escola de cidadania, pois ensinava os direitos e as obrigações na sociedade, enquanto membro da comunidade. Ensinava-se, nesta escola, o que o homem deve saber, ser e fazer para cumprir com perfeição os seus compromissos socioculturais, tradicionais, humanos e religiosos.

Tal ensino jamais é meramente teórico, mas se trata de um aprendizado para o enquadramento no mundo da vida: daí a sua praticidade, vivência e experimentação. Este ensino era, em uma primeira fase, praticado na selva, a beira do rio e no acampamento. Normalmente em tempo de frio, que no país vai até 8°C. Todo o ensino era realizado pela oralidade, e implicava a oralização, a memorização e a repetição. Aqui só se aprendia fazendo. O mestre e seus auxiliares aplicavam o ensinamento de iniciação sociocultural através de: contos, estórias, adivinhações, parábolas, carregadas de grandes ensinamentos

Tais ensinamentos eram esmiuçados nos primeiros dias da iniciação, ainda com dor da cirurgia realizada, pelo grão-mestre e cirurgião junto com os cerimoniais: cantor-mor e seus auxiliares, mestres da dança e seus auxiliares, tocadores do tambor e de paus cruzados. Deste modo acontecia o “ondjando”⁴⁴, dança típica, orientada pela música tocada e pelo ritmo do canto e pelas palavras pronunciadas durante a musicalização. À medida que as palavras são pronunciadas, cantadas e dançadas elas

⁴⁴ Dança própria executada permanentemente, durante a iniciação sociocultural.

passam uma mensagem que deve ser guardada por toda a vida. Esse conjunto fazia uma escola espetacular. Formava e promovia sensibilidades, homens corajosos e capazes de enfrentar as agruras da vida, do tempo e da história.

Os iniciandos e os iniciadores estavam diante da *pedagogia auricular*, aquela que se baseava na escuta atenta, memorização responsável e na prática séria e honesta da mensagem ouvida, cantada, dançada, tocada e gritada, de modo que se formavam personalidades atentas aos movimentos cósmicos. Assim, o cantado, tocado e dançado pelos iniciandos culturais, obrigatoriamente, passava a ser praticado no seu cotidiano. Além disso, este ensino, em algumas áreas, obedecia a alguns sinais mágicos tracejados, normalmente, no chão, nas encruzilhadas dos caminhos, nos troncos das árvores etc. De certa maneira, era uma luz para a leitura da palavra, advogada por Freire. Cada sinal remetia o iniciando à leitura da realidade ou do mundo vital.

Era *uma pedagogia comunitária* e jamais individual, pois o iniciando se fazia membro de um grupo etnolinguístico e social que deve ser sempre defendido: durante o aprendizado, o grupo ouvia, comprovava pelas experiências e realizava a prática no cotidiano. Movia-se ao encalço do sonho, da utopia. Nada era impossível para os neófitos e para os iniciados. Eles acabam conhecendo os segredos tribais através da recitação da tradição oral, repetida e acompanhada de danças rítmicas, gritos, assobios, aclamações, e cânticos. Buscavam incessantemente os mantimentos pela caça, pela pesca, pela silvicultura etc. O impossível para o iniciado, que participava da vida dos ancestrais, só era possível para Deus, o criador. Assim surgiam interrogações como: “Tchatuva akulu ñhe? = *o que foi impossível para nossos ancestrais?*” **Respostas:** “*okunhaleha osema kilu lyovava. Okupita vututa wohumbo. Okupindula ava vafa. Okululika omunu.* = *Estender a fuba ou farinha (de milho ou trigo) sobre as águas. Passar pelo fundo de uma agulha. Revivificar a um cadáver. Conhecer os segredos da vida.*

Na escola da iniciação aprendia-se a tríplice revelação vital: o sagrado, a morte e a sexualidade, preparação para o casamento e para a procriação. A sexualidade punha-se a serviço da participação vital. Aprendia-se a ética individual e social, noções de política, educação, higiene e as técnicas da caça, da pesca, da agricultura e do artesanato.

A educação artística era importantíssima. Aprendia-se a dançar e a cantar e as manifestações estéticas do grupo; iniciava-se a ter sempre em conta o porquê e o como das manifestações e comportamentos; aprendiam-se as palavras rituais, o significado de

muitos gestos e símbolos, e da solidariedade, as relações com o mundo invisível, o perigo da interação desvirtuada e o significado dos mascarados. Os neófitos eram *educados a obedecer à autoridade dos anciãos, a guardar fidelidade aos ritos e costumes, comportar-se com independência da autoridade materna e para a liberalidade e serviço da comunidade.*

O simbolismo utilizado nos ritos de iniciação cultural, não era incompatível com os do batismo, enquanto sacramento administrado pelos presbíteros que se atrelavam aos colonizadores, para, no entendimento deles, purificar a alma dos selvagens, dos indígenas. Estes símbolos usados tanto nos ritos de iniciação cultural quanto no batismo ou em outros tantos sacramentos são o óleo, a água, o incenso, a luz (vela), as palavras mágicas, etc. A teologia sacramental chama a estes elementos que fazem acontecer o sacramento de matéria e fórmula (forma) sacramentais, isto é, a matéria do sacramento e as palavras do sacramento. Para o entendimento do pensamento acima, Keesing (1961, p.471) afirma:

Entre muitos povos, usa-se um exorcismo verbal ou uma impreciação mágica para evitar os seres maléficos. Provavelmente em todas as sociedades, há uma ligação estreita entre a ordem moral e a arte, de modo que os cumprimentos certos e os errados são simbolizados e comunicados através da literatura, do drama, da dança, e, muitas vezes, das artes gráficas e plásticas.

Finalmente, a escola iniciática preparava para a *luta pela vida*. Daí, o ensino ministrado submetia os iniciandos a duras provas: regime duríssimo de vida, disciplina, provas que deviam ser superadas, mudança de comportamento, amadurecimento para a vida e preparação de homens aguerridos e bem dotados para o asseguramento ou garantia do bem-estar do grupo. Toda esta formação requeria dos iniciando uma cultura do silêncio total e da audição permanente. Durante o tempo de formação proibiam-se quaisquer queixas, atitudes de infantilidade, pois os iniciandos realizavam o seu renascimento e o abandono de uma vida infantil e suas debilidades.

Assim, qualquer um que passasse pelo rito da iniciação era submetido a provas físicas e morais, como por exemplo, ser: abandonado na selva, flagelado diariamente durante um longo tempo; obrigado a caçar durante a noite, sozinho; intimidado psicológica e castigado duramente; obrigado a aceitar sem a mínima queixa. Era inculcada, nele, a audácia, a coragem e o domínio de si mesmo. Aprendiam a exercitar a memória; a comer alimentos deteriorados; a procurar alimentos na floresta. Resistiam à

sede, à fome, aos rigores do meio ambiente, às vigílias prolongadas. Os iniciandos deviam suportar a dor sem as lágrimas; contentar-se com o pouco alimento; dormir nus (pelados) ao ar livre sobre a terra (o abandono das vestes poderia recordar a anterior condição humana, por isso é que se cobre apenas com uma tanga de fibras vegetais fabricado por mãos próprias). Ao acordar, banhavam-se em água fria do rio inernal; obrigavam-se a praticar os exercícios físicos violentos, como saltar sobre o fogo e sobre valas profundas; aprendia-se a nadar. Também deviam flagelar-se e picar o corpo.

Esta escola marcava para sempre. Os companheiros de iniciação ficavam unidos para sempre por laços indestrutíveis. Ajudavam-se e se defendiam uns aos outros. Nascia um sólido sentimento de fraternidade familiar. Todos se chamavam “irmãos”. Estes laços podiam prevalecer sobre os familiares e clânicos, porque os preceitos da iniciação eram sagrados: “*Juro pela mukanda*”⁴⁵.

Assim, o grande rito terminava com o juramento solene: “*nem à mulher com quem dormires na cama poderás contar o que fizeste na mukanda: esconde nega, desfigura, não morrerás*”. Durante a iniciação não se podia ver nenhuma mulher, nem mesmo a própria mãe. Doravante não se misturarão, nunca, em trabalhos femininos (ALTUNA, 1993, p.290-295).

Dizia, no início deste ponto que eu passei pelos dois momentos, um da realidade cultural do meu povo, o natural, que somente tinha a educação sócio-familiar, enquanto pequenos e, seguidamente, a educação no ondjangho pelos rapazes, mediatizada por um mais-velho (osekulu) e complementada pela prática no dia-a-dia da vida familiar e no otchiwo ou otchoto, pelas moças orientadas por uma tia idônea, mas também incrementada pela prática, na cotidianidade familiar. Porém, aos meus 12 anos, considerado pela turma de amigos como um deficiente físico e fedorento, portanto excluído do convívio me obriguei a fazer a iniciação pelo rito da circuncisão, não que acrescentasse mais coisas na minha formação, mas e, sobretudo para que fosse aceito pelo grupo. Não foi fácil para mim, pois me senti humilhado ao expor minha situação ao formador presbítero, pois já me encontrava na casa de formação.

Portanto, o processo educacional (reclusão⁴⁶ – inclusão) dava-se, obedecendo a certas etapas, tais como: chamamento à mata ou ao lugar de reclusão para a iniciação cultural; retorno à aldeia ou ao convívio familiar; recepção solene dos iniciados para a

⁴⁵ Mukanda, em kimbundu, língua e cultura do norte de Angola, é o rito de iniciação comunitária, que significa cerimônia da passagem da idade infantil à adulta, da idade vulgar à de participante nas decisões da vida social; Juramento. Jurar por ela é jurar pela vida e pela cultura vital de um povo.

⁴⁶ Afastamento voluntário ou obrigatório do convívio social para ser iniciado sociocultural.

inclusão sócio-cultural; participação do mundo da vida; participação direta e responsável da vida do ondjango e leitura dos sinais dos tempos; educação continuada e permanente ou prática do experimentado na iniciação.

Saliento ainda a presença da mãe no processo educativo. Para a situação concreta, nesta história de vida, minha mãe foi sempre uma mulher silenciosa e sei dizer se também silenciada. As brigas entre pai e mãe nunca eram conhecidas pelos filhos(as), certo é que algumas vezes a mãe mostrava um ar sombrio, mas, com muita sutileza. Uma coisa é certa, o amor de mãe, isto sim eu visualizei, fazia com que ela deixasse muitas vezes de comer para sustentar os filhos, sobretudo em momentos calamitosos. Minha mãe nunca pronunciou a palavra “não” ao meu pai; minha mãe sempre que saía da lavoura, mesmo trazendo o bebê às costas, ela carregava, na cabeça, a quinda⁴⁷ com vários produtos da lavoura (milho verde, verduras, abóboras, frutas, batata doce, batata inglesa, verduras, feijão etc.).

O agravante, é que com todo este peso, ela colocava sobre esta quinda recheada mais um molho de lenha, e numa fila indiana o pai sempre à frente, com um machado aos ombros, um facão nas mãos e um chicote para enxotar o gado usado na agricultura. Havendo gado ou não essa era a prática da relação familiar. Eu não descarto ter sido uma relação com resquícios de subserviência feminina, ou melhor, numa cultura patriarcal não se poderia esperar outra coisa além desse tipo de atitudes. Mesmo assim a mulher tinha um valor sagrado e respeitado na cultura. Esta idéia será retomada quando falarmos do otchiwo, no terceiro capítulo.

1.1.4 Retrato da situação escolar do pesquisador: experiência sofrida num mundo conturbado

A questão do sonho possível tem que ver exatamente com a educação libertadora, não com a educação domesticadora. A questão dos sonhos possíveis, repito, tem que ver com a educação libertadora enquanto prática utópica. Mas não utópica no sentido irrealizável; não utópica no sentido de quem discursa sobre o impossível, sobre os sonhos impossíveis. Utópica no sentido de que é esta uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e espoliadora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que seja menos espoliadora, do ponto de vista das grandes massas populares que estão constituindo as classes sociais dominadas (FREIRE, 2002. In, BRANDÃO; CHAUÍ; FREIRE et al., 2002, p.100).

⁴⁷ Quinda é uma cesta grande ou pequena, cilíndrica e sem tampa, feita de casca de árvore e uma qualidade de capim passível para este fim. Recipiente este permitia carregar diversos produtos da lavoura.

A minha realidade escolar, no seu quadro geral, não se dissocia da conjuntura real da situação sociopolítica do país. Para tal, mesmo que venha tratar especificamente sobre este assunto, cabe aqui fazer alguma alusão, sem pretensão de aprofundar, pois minha história passou diretamente por estes momentos, até porque toda a minha aldeia estava politicamente filiada ao MPLA. (Movimento Popular de Libertação de Angola). Daí ser uma visão míope de quem pensa que todos os do sul estivessem sempre unidos a UNITA (União Nacional para a Libertação Total de Angola).

Durante a temporada de mais de 27 anos de guerra/guerrilha, a questão educacional ficou manca e doentia, pois não se tinha lugar aonde se pudesse reclinar a cabeça. As crianças e os jovens em idade escolar, ao lado de seus pais, estavam em permanente êxodo, buscando melhores territórios, não de vivência, mas de sobrevivência, de subsistência e de segurança própria.

Os jovens em idade militar eram forçados a empunharem armas de fogo. Por um lado para a segurança da integridade territorial (MPLA) e, por outro, para o resgate da angolanidade e africanidade (UNITA). Eram os filhos dos iletrados da sociedade, que se prezavam, orgulhosamente, para o exercício desse papel, quando os filhos dos letrados, os *mais donos do país*, tinham outras chances de estudar no estrangeiro onde encontravam na *segurança máxima*.

Que paradoxo! Ainda lembro quando entoávamos o hino nacional na seguinte estrofe “*orgulhosos lutaremos pela paz com as forças progressistas do mundo*” – Daí, seguia o refrão: “*Angola avante revolução / Pelo poder popular / Pátria unida liberdade / Um só povo/Uma só nação*”! A guerrilha fez de nós pessoas errantes e transeuntes sem destino.

Nesta altura, ainda me recordo, passávamos dias, noites, semanas e meses inteiros nas matas, fugindo do próprio irmão que se apresentava como inimigo, pois matava, esquartejava, seqüestrava, saqueava, defendendo uma ideologia. Isto, de ambos os lados, no cenário bélico. Este tipo de conduta não era unilateral, mas bilateral ou mesmo multilateral entre MPLA e UNITA, pois a FNLA já estava fora do *ringue* e, militarmente falando, estava completamente impotente e na total derrocada. O matar, recuperar os bens e carbonizar era a atitude comum dos militares dos dois grupos. Certamente uns com mais ênfase do que outros. Eu tinha a chance de ouvir envolvidos, sobretudo seus depoimentos. Só quem viu e vivenciou pode acreditar.

Perante este cenário tornava-se difícil falar sobre os estudos e a formação escolarizada, pois os adolescentes, os jovens e os adultos eram forçadamente levados

para os campos de batalha. Os poucos localizados, nesta altura, em zonas de acesso escolar, enfrentavam outra situação ou condicionamentos de caráter psicossomático, sanitário, econômico, social, cultural etc. numa total precariedade. Esta situação influenciava, deveras, na vida acadêmica. Desse modo, tudo confluía no péssimo rendimento escolar.

Nossa vida estava confinada na selva, conotação que havíamos recebido, de antemão pelo colonizador, opressor e invasor cultural. De quando em vez íamos à escola, mas o rendimento era bem precário. E as palavras do profeta Jeremias ecoavam em nosso cotidiano: *“esperávamos a paz e nada vemos de bom, uma era de restauração e surgiu a angústia”* (Jr. 14, 19; In CNBB, 2001).

Eu contava com, doze primaveras em minha vida e história. No ano de 1976, a guerra de guerrilha manifestava proporções alarmantes, de sorte que no dia 16 de agosto de 1977, em uma das trágicas carnificinas, foram reunidas 19 pessoas das quais, uns eram professores e outros, membros de vigilância (ODP – Organização da Defesa Popular), das diversas aldeias vizinhas e membros adeptos a certo grupo político, e, diante toda a comunidade, sem exceção (crianças, jovens e adultos), foram barbaramente executados em um campo provisório de concentração, por três verdugos, bem escolhidos dos soldados que cercavam aquela aldeia. A carnificina se deu da seguinte maneira:

O primeiro dava um soco bem reforçado no peito do assassinando; o segundo espancava uma vez, com uma moca, isto é, um porrete na zona fronteira da cabeça e o terceiro, impiedosamente, introduzia uma sabre (navalha bem aguçada) entre a clavícula, o que permitia a perfuração total do coração, constituindo assim a morte consumada. Cada um que sofria este tríplice golpe não tinha condições de sobrevivência.

O undécimo professor, o Zê Kalyata⁴⁸, sabendo que chegara sua hora de deixar o mundo dos vivos, movido pelo instinto de conservação da vida, desatou-se do meio daquela chacina, em busca de sua libertação e sobrevivência. Os soldados que cercavam o espaço em que nos encontrávamos, corriam desesperadamente ao encalço dele, de maneira que, uma vez apanhando, ele fosse degolado publicamente, o que acabou acontecendo. Realmente, ele foi apanhado e maltratado pelo militares que o detiveram. O mesmo foi barbaramente esquartejado, dado por morto, abandonado naquele lugar e a

⁴⁸ Zê kalyata era o pseudônimo que mantinha a segurança do referido e a ética na pesquisa.

cabeça dele só se assegurou no tronco pelas fibras vitais não rompidas. Que ele tenha sobrevivido, é uma realidade e eu, não sei informar por que cargas d'água. Por milagre! Sorte! Pensamento positivo! Acaso! Não ter chegado sua hora! Graça de Deus! Presença dos ancestrais! Cada um pode inferir do jeito que achar conveniente e melhor. Foi um verdadeiro “*dias irae*⁴⁹” (*dia da ira*). Era, na verdade, a vida de um “ninja”, isto é, um homem de *sete vidas*, assim chamado.

Para a nossa admiração, Zê sobreviveu daquele morticínio. Ele foi resgatado por um transeunte que o levou rebocado em sua motocicleta de marca Kawasaki, como “bom samaritano”, que passava por ele. Com panos e cordas, aguentou-se, nas costas do motoqueiro até ao hospital que se localizava na distância de uns 88 kms, isto é, hospital municipal da Ganda, naquela altura sustentado somente por pára-médicos ou enfermeiros básicos com longa experiência na área da medicina geral inclusive de assistência fidelíssima aos blocos cirúrgicos. Estes se responsabilizaram pela saúde de Zê Kalyata. Com todos os defeitos somáticos possíveis, ainda se encontra no mundo dos viventes. Achou libertação, mesmo com grandes sequelas a carregar pelo resto da vida.

Diante daquele trágico cenário, no dia 28 de setembro do mesmo ano, iniciamos uma nova trajetória vital: chegara a hora de um êxodo que se desenhava em nossas fronteiras. Todos nós, de diversas aldeias, em demanda de libertação total, pusemo-nos em movimento ao encontro do desconhecido, ou em busca da terra prometida, mas obviamente desconhecíamos sua real localidade. Sabíamos o ponto de partida, mas não nos interrogávamos sobre nosso destino.

Nesta altura, percorríamos, em caravanas de homens, mulheres, jovens, crianças, animais (galinhas, cabritos, bois, cachorros, etc.), 78 km, saindo da sede comunal da Evanga, caminhávamos com a esperança de encontrar alguma serenidade na capital do município da Ganda. Estávamos, nesta altura, sem o corpo docente pelo fato de o mesmo ter sido executado. Neste sentido, vivíamos a hora da “*esperança dos desesperados*” (MOUNIER, 1972); era uma hora perpetuamente silenciada e em nossa história se tornava aguda a cultura da obediência cega, a cultura do amém.

⁴⁹ The hymn is best known from its use as a sequence in the Roman Catholic Requiem Mass. It was removed from the Catholic liturgy in the liturgical reform of 1969-1970, but can still be heard when the older form of the Mass is used. An English version of it is found in various missals used in the Anglican Communion. (Este hino é sobejamente conhecido, pelo seu uso na celebração da missa da Igreja Católica Romana sobre os defuntos. Na reforma litúrgica católica de 1969-1970, tal hino estava afastado da liturgia, porém, ainda se faz ecoar, nas celebrações tradicionais da missa. Uma versão inglesa do mesmo é, ainda, encontrada em diversos missais utilizados na Igreja de confissão anglicana – nossa tradução)

Nosso olhar se direcionava para o professor Kambyambya, evangélico, resto da grande hecatombe e único que podia atender alunos de diversas faixas etárias e sem condições de fazê-lo, numa época em que nossa história e nosso futuro apresentavam-se incertos por causa de grandes movimentos militares ofensivos.

Postos nesta cidade da Ganda, que era nosso destino fomos submetidos à situação de deslocados de guerra, em condições desumanas e de extrema precariedade, fomos acantonados⁵⁰, ou melhor, aglomerados em espaços abertos de quatro paredes, onde, famílias numerosas e inteiras, estávamos condenados a sobreviver cozinhando e dormindo, pais e filhos, tios, primos, avós, padrinhos, vizinhos, etc. (em torno de mais ou menos 58 famílias em cada peça aberta em quatro paredes – de tipo armazém). Imagine como teria sido nossa vida, em todos os sentidos, sobretudo a vida afetiva dos nossos progenitores e outros adultos membros da família consanguínea ou extensa! Só quem vivenciou esta situação sabe o que significou para a comunidade dos deslocados. A recordar tal situação emociona provoca tristeza e lágrimas nos olhos, mas em razão deste trabalho, acredito ser bom deixar este registro para a história nunca registrada.

Diante destas vicissitudes, nós, como crianças, não tínhamos condições psicossomáticas, morais, espirituais, econômicas, afetivas, etc., que nos possibilitassem ao enfrentamento da realidade acadêmica e levá-la a bom porto, nos moldes em que as aulas eram administradas. Um ano letivo se passou nestas condições e nós saímos prejudicados.

Por essa ocasião, fomos assistidos e observados por todos, como se fôssemos órfãos de pai e mãe, abandonados, sem origem nem destino, sem norte nem sul, sem “eira nem beira”. Nem mesmo, como “*filhos do Governo*” (SILVA, id.) éramos considerados e nossa mãe nem mesmo parecia ser Angola, pois os meninos da cidade olhavam para nós como se fôssemos bichos do mato e seres de outro mundo. Diante destas tremendas vicissitudes, experimentamos aquela trajetória da comunidade bíblica com a qual, o profeta Jeremias, lamentando a condição humana marcada pela grande estiagem que provoca mortes no campo e pelas guerras genocidas que resultam em mortes na cidade, clama, lançando o forte grito profético, resumido na seguinte mensagem:

Que meus olhos derramem lágrimas, noite e dia, e não se tranqüilizem,
porque a virgem, filha do meu povo, foi ferida, com ferimento grave,

⁵⁰ Acantonamento era o lugar precário aonde são juntados os jovens convocados para o quartel, efetivavam seu treinamento militar. Lugar com péssimas condições de sanidade.

com ferida incurável. Se saio para o campo, eis os feridos à espada; se entro na cidade, eis as vítimas da fome; pois que o profeta e o sacerdote atravessam a terra e não compreendem! (...) Por que nos feristes de tal modo que não há cura para nós? Esperávamos a paz: nada vemos de bom! O tempo de cura: e eis o pavor! (Jr. 14, 17-19. In, CNBB, id, p.1391-1392).

Em 1978 retomei meus estudos e os interrompi em 1979 com o silêncio sepulcral⁵¹ de meu pai. Ele interrompe seu itinerário do mundo da vida, e, nós, os filhos fomos abandonados à mercê do Deus dará. Ganda, geograficamente falando, cidade linda e mais asseada em comparação com outros municípios irmãos, cuja matriz é a província de Benguela, desde o tempo colonial, se foi enfraquecendo em todas as dimensões, até mesmo militarmente, a ponto de se transformar, em tempos de guerra, numa grande arena ou num verdadeiro palco de intensos combates. E, em 1986, 60% dos docentes deste município, enfrentavam o êxodo que demandava fugir daquela situação que em nada evoluía positivamente em direção à capital da província Benguela.

Nesta altura, o sistema político vigente era aquele repressor, o adotado pelo governo no poder que tinha abraçado o comunismo russo, que, apregoava “*uma nova sociedade que tornaria realidade todas as expectativas da humanidade*” (HAMAT, 2004, p.22). Para isso, vários intelectuais do mundo viam na URSS uma pátria na qual a utopia estaria prestes para se tornar realidade. A violência, no mundo russo, era uma constante e, a mesma, se justificava pelo fato de que o mundo preconizado jamais deveria ter violência. Aqui se fincava a ideia de fazer violência para acabar com a violência. Por este motivo eles afirmavam: “*não se pode fazer omelete sem quebrar os ovos*” (ibid). Estavam aquém deste mundo a piedade e a caridade, palavras que pareciam ser retrógradas.

Todo o mundo da vida se resumia e se subordinava à política. Era a hora da aurora do ateísmo reinante, senhor absoluto que fazia acreditar que a construção do paraíso terrestre, implicava somente os homens obedientes à ciência (id). Aqui se achava “*que só as mulheres idosas e ignorantes podiam acreditar em Deus, e o Estado usava de todos os artifícios para impedir que pais retrógrados envenenassem o espírito dos filhos com idiotices religiosas*” (id). Tão cedo, a Liga dos Ateus Militantes contava trinta milhões de membros. Sua proposta era de tornar público vários jornais, revistas, livros, brochuras e, apoiava dezenas de museus anti-religiosos, cuja lápide de um dos

⁵¹ Falecimento do pai, patriarca e baluarte familiar, na cultura bantu.

seus museus, encontrava-se a figura de Cristo e, sobre ela, a seguinte expressão: “*Personagem lendário que jamais existiu*”⁵² (id).

Todas as instituições eclesiásticas Ortodoxas e outras organizações religiosas encontravam-se totalmente destruídas. Mais de 95% de suas igrejas estavam completamente fechadas e só alguns bispos ainda eram tolerados. Igualmente todos os mosteiros e seminários deixavam de existir. Diversos bispos, padres, religiosos, religiosas foram massacrados, fuzilados, torturados, morreram de esgotamento no terrível campo de concentração de Solovki. Vários foram detidos e soltos, para em seguida serem condenados e deportados para um campo de concentração; muitos cumpriram a pena e foram novamente condenados tempos mais tarde, atingidos por uma condenação suplementar no momento em que deveriam ser libertados, e se encontravam em alguma parte do Gulag⁵³ construindo o canal do mar Branco; Incontáveis leigos e leigas foram presos por razões religiosas, sem condições de imaginar quantos deles foram mortos ou que tenha ido ao encontro da morte durante o *grande terror*. Salientamos, portanto, que o mundo religioso “*jamais sofrera perseguição de tamanha amplitude desde o reinado do imperador romano Dioclesiano*” (ibid, p.23).

Angola adotou este mesmo sistema e, de certo modo, efetivou a risca, grande parte da conduta política russa descrita acima. Assim, prisões, mortes, torturas, massacres, confiscos de infra-estruturas, condenações, proibições, espionagem etc. tudo aconteceu em Angola, só não se registrou a execução de bispo algum, mas de outros grupos desde os ordenados presbíteros, os pastores, os consagrados(as), os catequistas e leigos em geral, eu não tenho condições nem humanas, nem psicológicas, tampouco intelectuais para apresentá-los estatisticamente. Nesta época, o sistema político angolano, ligado ao sistema patriarcal e autoritário de alguns governos africanos, derrubou todas as estruturas humanas: destruiu, interditou ou silenciou os espaços de encontro comunitário que não sincronizassem com sistema político em vigência, isto é, os lugares de oração (templos sagrados, e/ as catequeses-comunidades), confiscou os

⁵² Assim dizia André Gide, com grande surpresa, ao visitar, em 1936, um daqueles museus, erguido para a campanha anti-religiosa (HAMANT, 2004, p.22). Nesta visita, Gide se assustou ao verificar que o Evangelho tinha sido banido na totalidade da realidade russa.

⁵³ Campo de concentração da antiga União Soviética na Sibéria

bens eclesiásticos, proibiu visceralmente quaisquer manifestações de culto e criou algo que hoje eu poderia chamar de controle social ideologizado⁵⁴.

Todos nós éramos obrigados a engrenar dentro do determinismo do Estado. Tudo ficou influenciado. Perante as vicissitudes que norteavam a política do país, da província e do município com as suas comunas, das quais, várias foram abandonadas, que tipo de educação se podia esperar nesta altura?

Tendo concluído a 7ª classe (série) do Ensino de Base (Ensino Fundamental) na Ganda (1984), encaminhei-me para a cidade capital da província (Benguela), para cursar o Ensino Médio (propedêutico à filosofia), no seminário médio do Bom Pastor. Mal se iniciava o curso, fui ruscado⁵⁵ pelas FAPLA (Forças Armadas de Libertação de Angola) do MPLA, com outras dezenas de colegas do seminário e incorporado forçosamente para o quartel militar. Para evitar quaisquer possibilidades de fuga, fomos enviados para o centro de treinamento do Dingo, enclave da província de Cabinda-Angola, para, daí, cumprir o serviço militar obrigatório. De Cabinda não tinha chance alguma de escapar por fuga ou por outro caminho afim, a não ser, através de procedimentos legais, podendo, assim, sair de avião ou de navio, o que era quase impossível para qualquer um dos soldados mancebos e recrutas, quase estrangeiros.

Durante a temporada que por lá estive, não aprendi outra coisa, senão ouvir, calar, fazer, obedecer numa cultura própria militar, iniciante de subserviência e dominação. As aulas de política militar, nada mais nos ofereciam, além do espírito de tenacidade, de coragem, de luta e de obediência às ordens do chefe comandante, oficial ou subalterno. Só para o conhecimento do leitor, um recruta, nesta altura de treinar para o combate de vida ou morte, era considerado, em termos valorativos, alguém reduzido a um quadrúpede, isto é, a um cão. Sua vida não valia para nada. Os recrutas, em tempo de treinos militares, acabavam sendo corpos maleáveis a bel prazer dos comandantes ou “*corpos dóceis*” (FOUCAULT 2004, p.117).

Liberto do quartel, fui chamado para a rotina do seminário onde continuei com os meus colegas os estudos propedêuticos à filosofia, durante dois anos. Nesta temporada de dois anos, sofremos este tipo de metamorfoses re-integratórias, com lavagem espiritual que visava a recuperação do ser depravado pelas forças comunistas

⁵⁴ Controle social ideologizado é aquele perpetrado pelas mentes sociopolíticas, ávidas do poder, sem quaisquer participação da comunidade. Neste controle, ergue-se a bandeira da centralização, do silenciamento e da cultura de silêncio, de subserviência e do amém.

⁵⁵ Rusgar, em Angola, significava seqüestrar para o serviço militar obrigatório.

russas. Nada mais nos restava senão outro caminho de obediência, para fazer a vontade de Deus expressa na direção do seminário, nos professores, superiores diocesanos e religiosos. Vivemos permanentemente numa situação de quartel, onde por caminhos diferentes se cultivava no recruta e no seminarista uma cultura: a cultura do silêncio e do amém. Minha trajetória foi influenciada por esta cultura, desde o quartel-sociedade cultural, quartel-política, quartel-escola, quartel-militar, -até ao seminário-quartel (onde se acessava a formação sacerdotal), com imposições ideológicas, religiosas, sociais, políticas, militares, acadêmicas etc.

Aos 28 dias, do mês de outubro do ano de 1985, saíamos de Cabinda para Luanda e no dia dos finados, 2 de novembro, entrávamos, na cidade das acácias rubras, Benguela, para, no dia 3, sermos reintegrados na turma dos colegas que já tinham feito uma significativa caminhada de dois meses e meio de curso, no ano letivo. Naquele mesmo dia do reinício das aulas fomos alvos do autoritarismo docente. De novo o sistema educacional vigente, mostrava-se petulante, autoritário, despótico etc. e, o pior de tudo, é que inclusive os espaços tidos como sacrossantos (seminários), continuaram enveredando pelas mesmas sendas.

Negada a nossa trajetória histórico-vital, sem as mínimas noções do conteúdo lecionado, na época em que estávamos no quartel, fomos violentamente enquadrados no grupo de diversos colegas seminaristas, que já tinham haurido tais conteúdos com o professor, e estavam abalizados na matéria e em condições de fazer o texto. Fomos submetidos compulsória à uma avaliação dissertativa sobre Marx e o marxismo. O professor da referida matéria era irmão do Instituto Marista, de origem espanhola.

A nós, provindos do quartel nem sequer se nos outorgou o direito à palavra. Única coisa mais humilhante foi: *“cada um dos que acabam de chegar do quartel escrevam na folha da prova – vim do quartel”*, como se isso influenciasse no resultado. Éramos como camelos levados, a cabresto, para o matadouro. O professor se nos apresentava, pura e simplesmente, como aquele que fazia ecoar o princípio latino: *“Roma locuta est, causa finita est”* (Roma falou, a causa está terminada)⁵⁶. Assim a vida se foi desenhando e nós, desde a estaca zero, fomos caminhando e fazendo a vontade dos nossos professores hierárquicos que expressavam a vontade de Deus. Neste sentido, imaginemos que tipo de pessoas, de cidadãos, de pastores e de Igreja estavam sendo formados?

⁵⁶ Os argumentos de autoridade não nos devem cegar, nem mesmo nos fanatizar, mas, devem servir como ponto de partida e crescimento nas nossas discussões.

Transitei para o curso superior de filosofia. Nesta altura, alimentava em mim grandes esperanças de trabalharmos na perspectiva de uma cultura de mudança. Mas tudo isso não, passou de uma ilusão alimentada que jamais se efetua. O mundo da vida nunca era pensado na academia, na política, na ideologia e na pedagogia. Na mesma, fomos moldados para a cultura de uma obediência infantilizadora. Vivíamos à base da sineta, que marcava e orientava o nosso cotidiano. A responsabilidade pessoal era guiada pela sineta e pelo sineteiro. Havia hora para tudo, até para “*respirar*”. O seminarista era um pequeno robô, automatizado, mecanizado, coisificado e jamais um sujeito proclamado por Jesus o libertador. Trata-se de uma cultura herdada da educação jesuítica que é toda normatizada. Não estou condenando, e sim descrevendo o ambiente vivido. Para entendermos quem escreve e porque escreve o que está escrevendo? Que passos deu para chegar aonde chegou? Que projeto tem para ele mesmo e para seu país?

O primeiro passo, nesta tomada de consciência e da reflexão sobre o mundo da vida do qual eu era membro, apresentava-se num “insight”, no curso da filosofia, matéria de antropologia filosófica, onde, apresentando diversas concepções de homem e, chegando a Martin Buber (1878-1966) que nasceu em Viena e faleceu em Jerusalém, definimos, o homem como ser dialógico. Buber na sua pedagogia dialógica era visto por Gadotti (2005) como:

(...) o mais importante filósofo da religião do nosso tempo. O mediador entre o judaísmo e o cristianismo. Foi um dos mais notáveis representantes contemporâneos do existencialismo. [Como] pensador liberal, produziu obras que representam uma extraordinária contribuição para a reconciliação entre as religiões, povos e raças. [De] sua concepção pedagógica destacamos três pontos principais: O ponto de partida implica o encontro direto entre os homens, o relacionamento entre eles, o diálogo entre “eu e tu”. Segundo ele, a educação é exclusivamente coisa de Deus; apesar de seu discurso humanístico sobre o educador como “formador” ou sobre as “forças criativas da criança”. Finalmente, para o pensador, a liberdade, no sentido da independência, é sem dúvida um bem valioso. Mas não é o mais elevado. Quem a considera como valor supremo, sobretudo com objetivos educacionais, perverte-a e a transforma em droga que, com a ausência de compromisso, gera a solidão. Principais obras: *A vida em diálogo* e *eu e tu* (ibid).

A partir da reflexão sobre Buber, principalmente no que tange à originalidade da pessoa, entendi, na relação que ele fazia da pessoa com as coisas e da pessoa com o outro, que minha relação e a de todos tantos como eu, é uma relação de submissão, escravidão, coisificação, reificação, massificação.

Nunca significou uma relação mais humana e mais personalizada. Eu nutria, dentro de mim, uma grande preocupação: a de se fazer algo para a nossa libertação enquanto homens e mulheres coisificados e massificados. Tal preocupação se prendia com a busca do conhecer que, antes de tudo, passava pelo amor, pois sem amor não seria possível conhecer e vice-versa. Só assim, se entenderia o conhecimento não só como coisa da cabeça, nem do pensamento, mas também de sentimento, como diz Alves (2000, p.105):

Coisa do corpo inteiro da cabeça ao pensamento. (...) Conhecimento é coisa erótica, que engravida. Mas é preciso que o desejo faça o corpo se mover para amar. Caso contrário, os olhos permanecem impotentes e inúteis... Para conhecer é preciso primeiro amar. É coisa do corpo inteiro, dos rins, do coração, dos genitais.

1.1.5 Docência: reencontros da cultura e pedagogia do amém

O amor leva os humanos ao empoderamento e ao envolvimento com a coisa amada. Isto significa que, para iniciar uma solução, é importante ter-se em conta uma educação que pautem pelo questionamento, intencionalidade, diálogo, co-participação, envolvimento comunitário e um engajamento consciente, livre e responsável com a realidade social. Trata-se, como salienta Mion (2001, p.5), de uma *“prática educacional [que esteja] pautada por uma ação intencional. Não basta estarmos comprometidos com transformações, devemos, sobretudo, vivê-las, concretamente”*.

É neste sentido que Freire (2003c) propõe uma educação que se apresente como prática da liberdade. A educação, mesmo não sendo a única arma, constitui o caminho viável de tal sorte que sem o mesmo, não será possível dar qualquer avanço. Ela cria novos paradigmas para a luta libertadora que parte da tomada de consciência, para as ações que promovem a dignidade e a cidadania. Esta luta será feita pelo diálogo, um diálogo que resgate, em Angola, a participação, a inclusão efetiva e humanizante e a criticidade responsável.

Se de um lado havia uma grande vontade da Igreja fazer novas, todas as coisas, do outro, estavam as pessoas habituadas a trabalhar com uma única metodologia, a bancária. Desta maneira, as inquietações que norteavam a minha vida, no decurso de minha formação, desde o curso superior de filosofia, perseguiram todo o meu itinerário

acadêmico, até ao fim dos estudos do curso superior de teologia (1990-1994), iniciado e concluído em Luanda, capital do país.

Assim, terminada a temporada da formação para o sacerdócio ministerial que, segundo a Exortação Apostólica Pós-sinodal “*Pastores Dabo Vobis*” de João Paulo II (1992), devia ter em conta as quatro dimensões da formação sacerdotal, isto é, a humana, como fundamento de toda a formação sacerdotal (id, p.116-121); a espiritual que se sintonize em comunhão com Deus e procure Cristo, o eterno e bom pastor (id, p.122-137); a intelectual, que alimente a inteligência da fé (id, p.138-149) e a pastoral, aquela que comungue da caridade de Cristo, o bom pastor (id, p.150-157), refleti seriamente se me deveria ordenar ou não. Sendo positiva a resposta, meditei sobre o porquê e o para quê?

Tudo se resumiu na frase motriz do meu sacerdócio: “*serei julgado pela história, se não puser a serviço dos irmãos, a graça que recebi do Senhor*”. Aqui estava compendiado meu grande propósito no exercício ministerial: trabalhar como Jesus, em prol da libertação de todo o homem e do homem todo. Disse comigo mesmo, se a missão de Jesus for esta sintetizada em Lc 4, 18-19⁵⁷, então vale a pena perseguir tal ideal, trabalhando para a salvação e libertação da humanidade oprimida e silenciada, mesmo que seja, somente de uma única pessoa, isto me bastaria para repousar em paz. Acabei me ordenando servo de Deus e membro com mais responsabilidades na comunidade, fazendo ecoar na minha vida as palavras de Santo Agostinho: *Para vós sou pastor e convosco sou cristão*.

A experiência de docência aconteceu entre os anos de 1994-2002 (Catumbela-Lobito-Ganga-Benguela), tempo de minha transferência do município da Ganda para a cidade capital de Benguela, em preparação para a viagem de formação para Pelotas, RS -Brasil. Tal experiência foi iniciada, exatamente, em 1994, como estagiário na comuna (distrito) da Catumbela. Lá lecionei nas casas de formação de vida religiosa (Catumbela e Lobito) e na escola de líderes de comunidades cristãs extensas (catequistas-chefe ou os chamados Evangelistas, os coordenadores de várias aldeias ou bairros na atividade de pastoral), isto é, aldeias, bairros, centros urbanos etc. Nesta escola operei como professor, ecônomo, prefeito dos estudos e de disciplina. O modelo seguido, no exercício profissional, não distava daquele opressor, regido pelo sistema rígido de

⁵⁷ “O Espírito do Senhor está sobre mim, pois ele me consagrou com a unção, para anunciar a Boa-Nova aos pobres: enviou-me para proclamar a libertação aos presos e, aos cegos, a recuperação da vista; para dar liberdade aos oprimidos e proclamar um ano de graça da parte do Senhor”.

normas e regras pré-estabelecidas. Toda a atividade era intrinsecamente, marcada pela única palavra de ordem – Obediência, Oração, Serviço, Estudo.

Em 1995, numa temporada de múltiplas turbulências político-militar na totalidade do nacional, fui transferido para o município da Ganda. Durante o minha estadia naquele município, e trabalhos neste município, meus sonhos eram resumidos pela guerra, este grandioso monstro que somente se alimenta com o sangue humano. Em cada noite que entrava em desmaio, esperava-me morte e, a cada dia que sorria no horizonte, era cronometrado como se fosse o único e último da vida.

As esperanças de viver estavam esgotadas nas comunidades. Nesta altura, eu me apresentava como sinal de esperança e proteção do povo. Que paradoxo! Um fragilizado como eu, ser sinal de esperança para uma enorme comunidade! Todos nós estávamos sujeitos aos mesmos riscos de morrer e servirmos de alimento para as aves (urubus) do céu e os vermes na terra. Foi nesta situação em que, no ano de 1996, concentrando minhas atividades pastorais com mais intensidade na cidade sede municipal que senti a necessidade de reavivar o sonho que carregava comigo desde o final do curso superior de teologia, isto é, fazer alguma coisa com, na e para a comunidade.

O município da Ganda e tantos outros da Província de Benguela e não só, tinham grande dificuldade de dar mais um passo para aumentar o nível escolar. Praticamente, o legado colonialista português vigorava no sistema educacional de Angola.

Se para Salazar era necessário o minimalismo pedagógico para se poder perpetuar a obediência e a fidelidade do indígena, o novo sistema educacional gerenciado pelos angolanos, em todo o país, indiretamente pactuava com o sistema colonial, incentivando, assim, a “*cultura do silêncio*”, sobretudo em áreas de intensas guerras, argumento falacioso para justificar a falta de condições para o aumento do nível escolar, isto é, de mais séries, pelo menos o médio. Quero dizer que 99,9% dos municípios do país, inclusive Ganda, só ofereciam aos alunos, até a 8ª classe (série) do Ensino de Base, o chamado nesta altura III nível. Aqui, salienta-se que, o sistema educacional de Angola (MEC & GURN, 2001, p.17), naquela altura era subdividido da seguinte maneira:

a) O Ensino Geral de Base de 8 classes e dividido em três níveis: o 1º nível de 4 classes iniciais (1ª -4ª classe - obrigatório); o II nível (5ª – 6ª classe) e o III nível (7ª – 8ª classe).

b) O Ensino Pré-Universitário (PUNIV) que, nas origens era concebido como módulo transitório entre a fase terminal do Ensino Secundário do sistema colonial e a

do novo sistema, garantidora de acesso ao Ensino Superior. No início era estruturado para durar somente 2 anos, isto é, 4 semestres, o que, no ano de 1986 passou para 3 anos, correspondentes há 6 semestres.

c) O Ensino Médio de 4 anos era dividido em duas modalidades fundamentais: a Técnica e a Normal. A primeira, formava técnicos intermédios destinados para a área produtiva do país e a segunda, tinha como objetivo formar professores para o Ensino de Base.

d) O Ensino Superior era dividido em Faculdades e estas tinham a duração de 5 a 6 anos. Estas faculdades previam, por sua vez, dois níveis de formação (o vertical e o horizontal). Só a Faculdade de Educação implementou o preconizado, com a efetivação do nível vertical do sistema, isto é, o Instituto Superior das Ciências de Educação (ISCED). O nível horizontal do Sistema de Educação e de Ensino, deveria organizar-se em subsistemas: o do Ensino de Base, contemplando duas estruturas de formação (Regular e de Adultos); o do Ensino Técnico-Profissional que constava de Ensino Médio Técnico e a Formação Profissional e do Subsistema de Ensino Superior.

Tendo compreendido que Ganda poderia dar mais um passo, reprovando o sistema que só investia na guerra, fazendo da mesma, o verdadeiro ópio do povo que vivia em função dela, eu como missionário (pároco) naquele município com a colaboração efetiva dos meus dois vigários paroquiais (Padres António Mário e Paulo Domingos) em sintonia com o governo municipal na pessoa de Sua Excia. o Senhor Administrador Municipal Artur Manuel Tomás e a delegação municipal da educação e cultura, atualmente setor da educação na pessoa do seu delegado e atualmente diretor, o Senhor Abel Ferreira, investimos todas as nossas energias em prol de uma Ganda Nova que, ao invés de olhar para a guerra como único reduto da salvação do povo sofredor, olhássemos para a educação do povo.

Assim em diálogo com a Delegação Provincial da Educação e Cultura sob responsabilidade máxima de Sua Excia. O Senhor João de Deus, Delegado Provincial, sentimos uma luz verde para a concretização do projeto gestado. A ideia era de pensarmos no Curso do Ensino Médio Normal de Educação ou no Curso Pré-Universitário (Ciências Sociais e Exatas). Dois municípios estavam batalhando para a efetivação do projeto: o Cubal e a Ganda. Do governo provincial obtivemos a resposta segundo a qual só se poderia iniciar o curso médio tendo, no município, o mínimo três docentes com curso superior concluído. Estávamos diante de um grande impasse, um dilema. Fora dos 3 padres da única paróquia municipal não havia mais outra pessoa com

o curso superior. Neste caso, ou os padres assumiam a responsabilidade de, para além da pastoral paroquial, lecionar, salvando, assim, o projeto iniciado, ou se negam e tudo volta ao ponto zero.

Pensando no meu sonho acorri para a diocese, dialoguei com o meu bispo pedindo autorização de todos os presbíteros do território se ofereciam para lecionar, abrindo assim, uma chance para todos os munícipes da Ganda. Reticente, Sua Excelência reverendíssima o Senhor Dom Óscar Lino Lopes Fernandes Braga, aceitou com a recomendação de que a cura plena paroquial não fosse relegada em último plano. Assim uma nova aurora se fazia sentir na Ganda. Apresentou-se o projeto ao Governo Provincial e ao Ministério da Educação e Cultura de Benguela, de tal sorte que, enquanto cubal ficou com o IMNE – Instituto Médio Normal de Educação, a Ganda ficou com o Curso Pré-Universitário (ciências sociais e exatas).

A partir daquela data, Ganda mudou de hábitos, pois grande parte dos diretores de instituições governamentais, filantrópicas, religiosas, políticas, policiais, militares, paramilitares e civis começaram a frequentar conosco as aulas e até mesmo, os movimentos militares fanáticos, a conduta arbitrária dos militares, as pessoas que tinham pouco para fazer e muito para falar, começaram a canalizar suas energias para a nova realidade acadêmica e eu comecei a ensaiar com eles, uma educação que visava o diálogo, isto é, a leitura da palavra através da realidade cotidiana, feita sofrimento, dor, fome, epidemias, mortes, guerra sem sentido, roubo da coisa pública, corrupção generalizada, autoritarismo exacerbados em quase todos os setores humanos etc., e com os alunos, tentamos, pensar numa educação que resgatasse os valores culturais, a verdadeira cidadania, a luta pela efetivação dos direitos humanos, o resgate da humanidade e da dignidade humana que independe da condição social, política, econômica, religiosa, familiar etc.

A temporada em que trabalhei naquela instituição, assim eles o testemunham, muita coisa relacionada com a conduta do município em si mudou substancialmente para o melhor. Em meio a tudo isso, uma coisa é certa, eu não mudei o curso das estruturas acadêmicas, que buscam investir na cultura do silêncio, pois, este é o único jeito que eles aprenderam e sabem fazer, como diz a sabedoria popular, - ninguém dá o que não tem – e o que eu consegui fazer como professor é, também, o meu jeito de fazer acontecer a educação, pois eu o aprendi com a minha vida, hoje partilhada ao mundo angolano. Quem sabe se a partir daqui podemos pensar diferente a rigorosidade

acadêmico-metodológica, com amorosidade e diálogo construtor de uma nova sociedade mais democrática e menos autoritária e opressora.

1.2 O “Amém” na concepção bíblico-teológica

A abordagem desta temática busca resgatar a dimensão bíblico-teológica do amém, para em seguida entendermos como os humanos utilizaram-se deste amém, para a dominação e opressão de seus semelhantes.

Para o efeito, buscando, nos dicionários bíblicos, elementos para a discussão, aprofundamento e reflexão do conceito “*amém*”, somos convidados a justificar o porquê do uso de dicionário e não de outras obras. Acredito ser pertinente este esclarecimento inicial. A utilização de dicionários se deve a escassez de outros referenciais que independentemente tenham abordado sobre o conceito. Sendo o único material em nossa posse, e sabendo que os autores que produziram este material são altamente renomados, acreditamos que o produto resultante desta dissertação, só nos ajudará a compreender melhor a dimensão original e positiva do amém e seu desvirtuamento no decurso da história.

O caminho escolhido, neste tratado, é o de: primeiro, entender o real significado do conceito; segundo, trazer a visão teológico-positiva do mesmo para em seguida apresentar os atributos do Deus do amém; em terceiro momento, refletir sobre a escravidão e o exílio como espaços negativos do amém desvirtuado pelos seres humanos, fazendo, assim, acontecer a opressão, a subserviência, o silenciamento e o aniquilamento onto-antropológico e, no quarto momento, a guisa de conclusão, repensar como se dá o movimento que parte dos atributos do Deus do Amém ao amém opressor do homem.

1.2.1 Conceito do *amém*

A expressão “*Amém*” origina-se da raiz ‘*mn*’ (verdade), igual a ser firme, seguro, válido. A versão dos Setenta - LXX⁵⁸ traduz, em geral, por *genoito* (yévoite), quer dizer,

⁵⁸ Septuaginta é o nome da versão da Bíblia hebraica para o grego koiné, traduzida em etapas entre o terceiro e o primeiro século a.C. em Alexandria. A Septuaginta foi usada como base para diversas traduções da Bíblia. A Septuaginta inclui alguns livros não encontrados na Bíblia hebraica. Muitas Bíblias da Reforma seguem o cânone judaico e excluem estes livros adicionais. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Septuaginta>, acesso a 14/09/2009).

“*assim seja*” (BAUER, 2000, p.10). Ainda, na compreensão de Born et al. (1977) do qual comungam vários autores como: Mackenzie (1983, p33), Kuhn (2001, p.206-208); Haag et al. (1960, p.40), a palavra *amém* vem do hebraico e, adotado sem quaisquer mudanças no grego e no latim, significa: assim é/assim seja, deveras/verdadeiramente, *così sìa; in verità, é verdade, certamente*.

Nesta ótica, o *Amém* aqui denotado por várias expressões, diz Thomas (1977, p.42), “*longe de ser sempre e exatamente expresso pela costumeira tradução ‘assim seja’, que exprime um simples desejo e não uma certeza, significa, antes de tudo, certamente, verdadeiramente, seguramente, ou simplesmente sim*”.

Por isso se afirma que este conceito, implica a idéia de firmeza, solidez, segurança e de fé. Estas e outras tantas expressões, que re-significam o termo *amém*, mostrando que, sempre que dissemos *Amém*, proclamamos que consideramos verdadeiro e aceitamos tudo aquilo que acaba de ser dito, visando retificar uma proposição ou unir-nos a uma prece.

1.2.2 Um olhar bíblico-teológico do *amém*: o Deus-*Amém*

O *amém*, na visão teológico-bíblica positiva, implica o engajamento e a aclamação. Desta maneira, ao confirmar uma palavra pronunciada pode mostrar um sentido fraco que equivalha ao nosso “*seja*”. Entretanto, diversas vezes se trata de uma expressão conducente ao engajamento. Através deste engajamento, dá-se testemunho de que se concorda com alguém (1Rs, 1, 36), aceita-se uma missão (Jr 11,5), assume-se a responsabilidade de um juramento e o juízo de Deus que lhe seguirá (Nr 5, 22). Ademais, o mais solene é, ainda, o compromisso coletivo assumido quando da renovação litúrgica da aliança (Dt 27, 15-26; Ne 5,13)

O *amém* pode assumir outro valor na liturgia, isto significa que, alguém que se comprometendo diante de Deus, mostra que confia na sua palavra e se entrega ao seu poder e à sua bondade. Esta adesão total é, ao mesmo tempo, bênção daquele a quem a pessoa se submete (Ne 8,6), e prece certa a ser ouvida (Tb 8,8; Jdt 15,10).

O *amém* é, assim, uma aclamação litúrgica e esse título encontra lugar depois das doxologias⁵⁹ (1Cro 16, 36). Deste modo, sendo a aclamação a expressão pela qual a assembléia se une àquele que reza em seu nome, o *Amém* pressupõe que a adesão às

⁵⁹ Aclamações litúrgicas ritmadas de louvor a Deus.

palavras ditas e ouvidas se compreenda o sentido das mesmas (1 Cor 14, 16). Ainda entendemos que a adesão, a aclamação, o amém, corresponde, sempre ao desfecho dos cânticos dos eleitos na liturgia celestial (Ap 5,14; 19,16), na qual o mesmo se mistura com o aleluia.

Diante disso, entendemos que se de um lado está o amém de Deus, do outro, o amém do cristão. A expressão utilizada por Thomas (ibid) é aquela, segundo a qual, *“Deus que se comprometeu livremente, fica fiel às suas promessas; ele é o Deus de verdade, isto significa que o título de Deus-amém”* (Is 65,16)

Quem será, na verdade este amém de Deus? O amém de Deus é realmente o Cristo Jesus. É por intermédio de Jesus que Deus realiza plenamente suas promessas. E mostra aos homens que *“nele não mais existe sim e não, mas apenas sim”* (2Cor 1, 19s). Aqui Paulo traz o Amém hebraico, pela palavra grega, *Naí*, isto é, Sim. Jesus é ilustrado como o enviado de Deus verdadeiro e suas palavras são verdadeiras. Jesus é mostrado, como aquele que fala a verdade ao dizer as palavras de Deus, mas, também, ele é a própria palavra do verdadeiro Deus, o *Amém* por excelência, a testemunha fiel e verdadeira (Ap 3,14).

A união com Cristo permite ao cristão dar sua palavra de assentimento ao chamado responsável e livre de Deus, sempre fiel, único *amém* eficaz pronunciado para a glória de Deus. O amém pronunciado pela Igreja deve permanecer em sincronia com a corte celeste (Ap, 7,12) e só é pronunciado por aquele que traz em suas entranhas a graça do senhor Jesus.

Se olharmos para a tradição bíblica, veremos que a expressão *Amém* perpassa os dois testamentos com o mesmo significado. Assim, no Antigo Testamento (AT) e no judaísmo tardio (BAUER, 1973, p.36) este termo jamais é usado para a confirmação das próprias palavras, senão e unicamente, como expressão para concordar com o que outra pessoa diz ou disse, por exemplo: na aceitação de um encargo (1Rs 1, 36; Jr 11,5; 28,6), na submissão a uma maldição ou a uma ameaça (Num 5,22; Dt 27, 15-26; Ne 5,13). O *amém* é ainda pronunciado depois da recitação da bênção ou do louvor (Sl 41,14; 72,19; 89,53 etc.). O *amém* é uma exclamação com a qual alguém manifesta sua aceitação/concordância feita por um *sim* pessoal a um pedido ou a orações proferidas anteriormente. Trata-se de um costume que remonta a antiguidade e que foi atestado pela liturgia, dado que pode ser confirmado por uma imensidão de exemplos hauridos do culto divino na temporada do judaísmo tardio (ibid).

No Novo Testamento (NT), o uso singular do *amém* é localizado nos próprios lábios de Jesus, quer dizer, já no início das suas próprias palavras para reforçá-las, quando diz: *Amém, digo-te (vos)*. Saliento que Jesus nos textos do evangelho segundo João, reduplica sempre o *amém*. Neste sentido, as palavras de Jesus, reduplicadas, poderiam, mais ou menos, ser traduzidas deste modo: “*Digo-vos com toda a seriedade, digo-vos de uma vez para sempre*” (id). A partir desta abordagem, vemos que Jesus exprime sua autoridade e a força de suas palavras, que atingem as consciências. Assim, o *amém* de Jesus é um sinal que faz reconhecer aos ouvintes fiéis a *ipsissima vox Jesu*, a maneira própria, original e mais pessoal de mesmo falar de Jesus, o filho de Deus (Mt 5, 18,26; 6,2,5; Jo 1,51; 3,3,5). Só em casos ocasionais o *amém* de Jesus é traduzido por *nai, Sim* (Mt 11,9; Lc 7,26), ou, por *alethôs, verdadeiramente, realmente* (Lc 9,27; 12,44; 21,3).

1.2.3 A escravidão e o exílio como lócus do *amém* opressor

A tradição bíblica, diz Augrain (1977, p.281) esteve sempre ligada à escravidão na realidade e cultura israelita. Em Israel quando se falava em escravo, normalmente se referia a pessoas de origem estrangeira, tais como: os prisioneiros de guerra relegados a escravidão (Dt 21,10) e os escravos adquiridos como mercadoria dos mercadores traficantes (Gn 17,12). Salientamos, aqui, especialmente a questão de vários povos Hebreus que eram vendidos e outros que se vendiam como escravos tal qual se visualiza em Ex 21,1-11; 22,2; 2Rs 4,1.

Vale aqui salientarmos que o processo escravagista acontecido em Israel jamais atingiu proporções tão alarmantes quanto àquelas sofridas na antiguidade clássica. Isto não retira as grandes agruras sofridas em Israel. Ainda, ligado ao processo da escravidão, temos outra marca histórico-bíblica: a questão do exílio.

Trata-se, assim o mostram Lesquivit & Vanholye (1977, p.324-326), de um fenômeno social vivido no antigo oriente, o exílio, que contemplava a deportação praticada contra os povos vencidos (Am 1). Não são poucas as cidades do reino de Israel que, no ano de 734, passaram pela experiência duríssima do Exílio (2Rs 15,29).

Entre tantas, as deportações marcantes na história do povo da aliança foram as perpetradas por Nabucodonosor, pelas investidas contra Judá e Jerusalém nos anos 597, 587, 582, conforme o aludem 2Rs 24,14; 25,11; Jr 52,28s (ibid). Estas deportações babilônicas foram denominadas por exílio. O exílio, não raras as vezes que significou o

castigo de Deus pelo pecado cometido como também foi interpretado como provação fecunda do povo em ser expulso da Terra santa, sofrer privação do Templo e do seu ordinário culto, sentindo-se, contudo, como povo totalmente abandonado por Deus e mergulhando-se num mortal desânimo (Ez 11,15; 37,11; Is 49,14).

Assim, enquanto a escravidão era continuava marcada por duas experiências para os povos do reino de Israel, isto é, a aflição vivida no país da servidão e a maravilhosa história libertadora do povo por Deus (Dt 36,6s; Ex 22,20); o exílio estava marcado, definitivamente, pelo êxodo, que é o caminho de saída para a libertação. Portanto, a ação de sair e de partir é uma ação libertadora de Deus. Uma libertação que se inicia com o pequeno rebanho de Israel, no primeiro êxodo, fazendo surgir o nascimento do novo povo de Deus, pelo Sangue (Ez 16, 4-7), que passa pelo novo êxodo libertador ao povo cativo na babilônia em razão de sua infidelidade e que tem seu ponto ápice em Jesus que se anuncia como enviado do espírito do senhor para salvar e libertar (Lc 4, 18-19).

A escravidão e o exílio apresentam-se, neste sentido, como espaços do “amém”, da opressão, da subserviência, e da morte. Em nada redundaram senão na cultura do amém no seu sentido negativo que carecia de um Deus *Amém*, o libertador, tal qual o aludimos acima. Este Deus, em seu próprio Filho, Jesus Cristo se oferece como Amém, Verdadeiro, Onipresente, Onisciente, Absoluto, o Emanuel, o Todo Poderoso, Aquele que caminha junto ao seu povo etc., é um Deus da libertação. É um Deus que quando se manifesta é para pisar o chão do povo, caminhar com o povo, viver o jeito do povo para mostrar que existe outro jeito de viver e para este viver devemos caminhar e lutar.

Diante da grandeza e supremacia amorosa e do *amém* de um Deus, em Jesus, do lado do povo, cabe, ao humano, o reconhecimento e o assentimento para seguir seus passos na sua relação humilde, responsável e amorosa com Ele, consigo mesmo, com outros humanos, com a natureza e com toda a criação.

Porém, quando o homem, ao invés de reconhecer o *amém* humilde, amoroso e serviçal do Deus-*Amém*, seguindo seus passos para se divinizar, procura, pura e simplesmente, se divinizar para dominar, explorar, oprimir, silenciar, escravizar etc., os sem voz nem vez, nada mais fará acontecer, senão alimentar, perpetuamente, a cultura e a pedagogia do *amém*, no seu sentido profundamente negativo, do qual refletimos para uma Angola que se quer libertar através de várias iniciativas, sobretudo da necessária e importante educação, que permitirá ao angolano ler seu mundo, lendo e dizendo sua própria palavra e em comunhão dialógico, permanente e participativo com os demais,

perspectivando, assim uma educação ondjangotchiwiana que aconteça a partir da realidade humana, cultural, política, social etc. dos sujeitos envolvidos. Como eu sou com todas as influências recebidas, faz sentido e entendo pertinente descrever outros mundos educacionais que permeiam minha história de vida. Portanto, diz, Dom Viti⁶⁰, e, eu compactuo com a idéia dele, segundo a qual, a adesão à vontade de Deus-Amém gera libertação efetiva, real e total ao passo que, o amém opressor, nega o outro e a natureza humana; nega ainda, ainda a criatividade, a capacidade de luta e o espírito de iniciativa.

1.3 Memórias da África subsahariana: um olhar para as culturas e os resquícios das pedagogias do amém

Recorda! A recordação está cheia de ensinamentos úteis.
Nos seus recônditos existe o necessário para mitigar a sede
da elite dos que venham beber (SIDI YAYA, apud, KI-
ZERBO, - I, 1990, p.9).

Esta parte faz memória da realidade cultural africana e, de modo denso, da África tradicional Bantu. A partir desse mapeamento quero depurar a cultura comum e as pedagogias vivenciadas nessa realidade multicultural. Para o efeito, a referida reflexão, tendo como principais referenciais Altuna (1993), Serrano; Waldman (2007), Davidson (1981), Appiah (2008), Hampâté Ba (2008), Hernandez (2005), Imbamba (2003) procurará visualizar os possíveis resquícios das culturas e das pedagogias do amém neste mundo e no seu entorno.

A centralidade desta abordagem é a questão da oralidade nestas culturas e tradições, já que estamos nos referindo sobre a comunidade dialógica africana, sobretudo do grupo Bantu que reside na África subsahariana. Esta comunidade sincroniza-se através da vida como valor supremo e fundamento deste grupo. Finalmente adentramos na questão da palavra e da simbologia como elementos motrizes deste mundo multicultural.

Contudo, inicio este diálogo refletido com os países do centro em relação aos periféricos. Neste diálogo, meus interlocutores são os autores acima referidos. O estilo das páginas seguintes é poético-dialógico. Aqui trato com os autores como se estivesse entabulando um diálogo num encontro ao vivo. Um jeito melhor que achei de conversar contigo, meu leitor.

⁶⁰ Discussão científica realizado via Skype – telefone (Brasil-Itália) no dia 15/04/2009 e 10/10/ 2009.

1.3.1 Da Europa para a África: visão depreciativa eurocêntrica

Não há muito tempo, a terra contava dois bilhões de habitantes, ou seja, quinhentos milhões e de homens e um bilhão e quinhentos milhões de indígenas. Os primeiros dispunham do verbo, os outros o pediam emprestado. (...) Nas colônias, a verdade se mostrava nua; as “metrópoles” a preferiam vestida; era preciso que o indígena as amasse. Como mãe, de certa forma, a elite européia pôs-se a confeccionar um indigenato de elite; (SARTRE, 1961, p.23).

Que óculos fizeste uso e, ainda, usas para discursares sobre a África? Eis aqui um desafio, uma proposta de luta e de compromisso com um continente que um dia foi violentado, saqueado, estuprado, sequestrado, baleado, explorado, fustigado por diversas patologias até mesmo as laboratoriais.

A resposta a este questionamento possibilitará aos pensadores do mundo africano a realizar uma titânica labuta escancaradora do véu real deste continente relegado ao “*deus dará*”. São dois os pontos centrais dessa reflexão: o primeiro, aponta para um olhar sobre a compreensão da realidade africana, a partir do analista doente, invasor cultural, político, religioso e esquizofrênico; trata-se de um mundo marcado por interpretações mitológicas, ficcionistas, preconceituosas e fantasiosas; e, o segundo, fita seu olhar a “*se*” e “*per se*”, para, daí, depreender interpretações errôneas, mostrando a África sadia.

Portanto, a primeira parte das minhas lucubrações científicas sobre a temática, chamada à baila, procura responder ao modo como este lindo continente, o chamado berço da humanidade, foi entendido. Refiro-me a um continente cujos filhos foram denominados por Fanon (2005), de “*Lês Damné de la terre*”⁶¹.

Eis chegada a hora de dissertamos sobre a África, especialmente o modo como ela foi vista pelo colonialismo. Para ser fiel, o invasor e dominador sociocultural evidenciando sua proposta espoliadora mostra-nos o ser paradoxal da África. Nesta ótica, N’krumah (1967, p.1-2) explicitando a idéia, salienta que, “*a África é um paradoxo que ilustra e coloca em evidência o colonialismo*”. Para este pensador, a terra deste continente “*é rica e, no entanto, os produtos que vêm do seu solo e do seu subsolo continuam a enriquecer, não predominantemente os africanos, mas grupos e indivíduos que trabalham para o empobrecimento da África*” (ibid). Complementando a idéia acima, Serrano e Waldman (2007, p.26) afirmam, ainda, que

⁶¹ Os condenados da terra.

a África é o único continente eminentemente tropical do Planeta [terra]. Compreendendo terras soberanamente governadas pelo sol, muitas vezes esse dado foi persistentemente manipulado para confirmar uma inferioridade tida como inata ao negro-africano, quando não rubricada como resultado dessa inferência natural. Recorde-se que, em um passado recente, foram abundantes, nos meios científicos europeus, as teses que advogavam, por exemplo, baixa capacidade intelectual, passionalismo e preguiça como decorrentes da tropicalidade e da elevada umidade do ar. Ademais, para a cristandade européia, as temperaturas altas possuem, de um ponto de vista cultural, sentido simbólico negativo. Ao calor associa-se a sensualidade, igualmente repudiada pelo pensamento cristão. Não é por acaso que o cristianismo criou expressões como o fogo ou o calor dos infernos.

Continuando com o seu raciocínio, na década de 60, o continente africano tinha “uma população estimada em cerca de 280 milhões, perto de 8% da população mundial” (id). Para tal, por esta ocasião, a África respondia por 2%, apenas, da produção total do mundo. Entretanto, afirma ele, “*mesmo os atuais levantamentos, muito inadequados, dos recursos naturais da África, mostram que o continente tem uma riqueza imensa e não explorada*” (id). Suas fontes e “*reservas de ferro são consideradas como o [dobro] das da [ex] União Soviética, na base de uma estimativa de dois bilhões de toneladas métricas*” (id). Tais reservas calculadas de carvão são consideradas suficientes para durar 300 anos. Ainda em África, novos campos petrolíferos estão sendo descobertos e postos em produção por todo o continente. E, porém, “*a produção de minérios e minerais primários, embora aparentemente considerável, apenas tocou de leve no existente*” (id).

É importante salientarmos, com o autor acima citado, que a África é possuidora de mais de 40% do potencial energético mundial, uma porção maior do que a de qualquer outro continente. No entanto, menos de 5% desses recursos foram utilizados. Isto quer dizer que, em África, ainda se vivia uma realidade fértil, daí a razão de ser de muita cobiça do resto dos países e continentes do norte. “*Mesmo levando em conta as vastas áreas desérticas do Sahara, há ainda mais terreno arável e de pastagem do que existe seja nos Estados Unidos [da América] seja na [ex] União Soviética*” (id).

Existe muito mais terreno arável em África, do que na Ásia. Nossas áreas florestais são duas vezes maiores do que as dos Estados Unidos. Para o efeito, se os diversos e múltiplos recursos dos países africanos fossem usados em seu próprio desenvolvimento, feriam ascender a África entre os continentes modernizados do mundo e situá-los na cátedra (kathédra - cathedra) dos vencedores. Todavia, seus

recursos têm sido e continuam sendo usados para o maior desenvolvimento de interesses do ultramar (id). A África remata N'krumah (id, p.128),

continua sendo, acima de tudo, um continente economicamente inexplorado e a retirada dos dominadores coloniais do controle político é interpretada como um sinal para a corrida dos monopólios internacionais aos recursos naturais do continente. É a nova disputa pela África, sob o disfarce de ajuda e com o consentimento e mesmo a boa vontade de Estados novos e inexperientes. Isso pode ser ainda mais mortalmente perigoso para a África do que a primeira divisão, porque é apoiado por interesses mais concentrados, dotados de muito maior poder e influência sobre governos e organizações internacionais.

Se a pergunta constitui o elemento chave de qualquer reflexão ou trabalho de investigação; se a existência humana é, porque se faz perguntando, à raiz da transformação do mundo (FREIRE & FAUNDEZ, 2002, p.51); se existe “*uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar*” (ibid); então minha digressão sobre esta temática terá como pano de fundo a pergunta, que, de certo modo, tem como ponto de partida, as epígrafes acima. Faço um diálogo com Serrano e Waldaman (2007), a partir de seus escritos na obra - *Memória D'África: A temática africana em sala de aula* - e com as suas reflexões tentarei rever as respostas ao questionário apresentado.

A pergunta saliente na temática acima tem a ver com o tipo de óculos a Europa enxergou a África, cuja resposta é iniciada com a citação da reflexão irônica de Sartre, no prefácio da obra de Fanon (2005), sobre a visão estereotipada da Europa a respeito da África, cabe, como resposta, a subsequente: a Europa, na tentativa de encobertar a realidade africana através de mitos, ficções e imagens fantasiosas e, ainda ao tomar sobre si as rédeas e a hegemonia em relação aos países do terceiro mundo, os mais empobrecidos, preconceituosamente mostrou sempre ao mundo inteiro uma visão inadequada e negativista do *mundo da vida* africano.

Serrano e Waldaman (2007, p.21) ajudam-nos, desde suas abordagens, dizendo que a Europa teve para com a África e com os africanos uma conduta severamente de desqualificação, acenando que este continente estaria eternamente condenada ao “*papel de espaço periférico da humanidade*”, um território da humanidade sem civilização, sem cultura. Neste sentido a África foi reduzida à selvageria, à incivilidade, sobretudo o pólo situado no Sul do deserto do Sahara que se deveria submeter ou anular-se diante do pólo Norte. Neste sentido, o historiador Davidson (1981, p.47), mostra que, os

europeus, considerando a simplicidade material da África, como prova de selvajaria primitiva, o mais vulgar dos homens, quando chegado à posição de domínio, convence-se rapidamente da sua missão civilizatória. Para o efeito, continua o autor acima,

No Leste de África, opinou Sir Charles Eliot, o primeiro alto comissário britânico naquele lugar, - temos a rara experiência de lidar com uma tabula rasa, uma região quase não tocada e pouco habitada, onde podemos fazer o que queremos. Passava-se o mesmo em vários outros locais. Quando, em 1890, os pioneiros britânicos entraram na terra que viria a ser chamada a Rodésia Sul [atual Zimbabwe], nem queriam acreditar que os nativos tivessem erguido os muros de alvenaria decorada que lá encontraram (ibid).

Estas e outras visões foram de igual modo, compartilhadas e defendidas acirradamente pelos intelectuais renomados do iluminismo ocidental, tais como: Voltaire, na França; Hume, na Escócia; Kant, na Alemanha e Jefferson, nos Estados Unidos (APPIAH, 2008, p.84). Estes enfatizaram a universalização da razão, negada aos africanos e aos seus descendentes. Negando ao africano a razão, se lhe nega concomitantemente a capacidade de pensar e se reduz sua ação à bestialidade. Nesta ótica, Appiah (ibid) é enfático ao afirmar que a Europa negou “*sistematicamente que os negros fossem capazes de contribuir para as artes e as letras*”. O que está em causa, aqui, não é outra coisa, senão a negação da “*capacidade literária das pessoas de ascendência africana*” (ibid). A este propósito, David Hume, filósofo de alto padrão, em uma das famosas notas de rodapé do seu ensaio *Of National Characters*⁶² (1748), mostra a suspeita dos brancos em enxergarem na população negra a natural inferioridade e incapacidade da eminência racional em relação aos brancos (ibid).

Para Hegel a África nem faz parte da história universal. Nesta ótica, ela é vista como um continente presente num tempo físico e espacial planetário, menos no mapa mundi e na cronologia civilizacional (SERRANO; WALDMAN, id, p.23). Os europeus estigmatizaram os africanos como desprovidos de cultura alguma, nem moralidade, tampouco de instrução (KAVAYA, 2006, fls.24). Andreola (2002, p.125-126), retomando a compreensão de Hegel a respeito da África, é peremptório ao afirmar que “*a descrição da África é permeada de expressões como: barbárie, violência, inconsciência de si, feitiçaria*” e nada de cientificidade. Com efeito, Hegel (1999, p.188) justificando até a escravidão negra, afirmava que nela:

⁶² Dos atributos nacionais

os negros nada vêm de inadequado (...). De resto, a sorte do negro em sua própria pátria é quase pior, porque lá existe igualmente a escravidão. A base da escravidão, em geral, reside no fato de que o homem não tem sequer consciência de sua liberdade e, portanto, permanece rebaixado à condição de uma coisa, de um ser sem valor próprio. Na sua concepção hegeliana (ibid, p.183-194), entre os negros é realmente característico o fato de que sua consciência não tenha chegado ainda à intuição de nenhuma objetividade, como, por exemplo, Deus, a lei, na qual o homem está em relação com sua vontade e tem a intuição de sua essência (...). [Negro] é um homem em estado bruto (...). (...) O modo de ser dos africanos explica como se torna tão extraordinariamente fácil fanatizá-los. O reino do espírito é entre eles tão pobre e o espírito tão intenso, que uma representação que se lhes inculque basta para instigá-los a não respeitar nada, a tudo destruir (...). Quem quiser conhecer manifestações terríveis da natureza humana, as encontrará na África (...). Esta parte do mundo não tem, na realidade, história. Por isso abandonamos a África para não mencioná-la mais. Não é uma parte do mundo histórico; não representa um movimento nem uma evolução. (...) O que se entende propriamente por África é algo isolado e sem história, sumido ainda por completo no espírito natural, e que apenas pode ser mencionado aqui, no umbral da história universal.

Estas e outras abordagens só ilustram que o mundo ocidental não aprendeu a lidar relacionalmente com os povos diferentes, os extra-europeus, por causa dos preconceitos e estigmas de toda espécie. Aliás, os europeus não só demonstraram sua ineficiência na aceitação do diferente, mas, também, diminuíram-se a si próprios, uma vez que se consideraram detentores da história, esquecendo-se da própria miséria humana que os atingira.

Deste modo, a desqualificação dos extra-europeus recaiu sobre todo o tipo de pessoa que fosse considerada como não-européia, inferior, o habitante em territórios geograficamente pobres, periféricos, do sul. Afinal são desqualificados pelo Ocidente ou pelos países ricos as culturas, as sociedades e os espaços dos continentes que não sejam os mais ricos e os marcados pela interpretação negativista dos países ricos, os do centro, os do norte, os europeus e outros tantos. E, nesta ordem de idéias, é lógico que o Continente africano foi o mais apunhalado, mais desprezado, mais desqualificado, nunca considerado e menos aceito no concerto de outros continentes dos chamados “G8”, dos países do Ocidente.

Por ser um continente “mosaico”, a África foi moldada pela Europa, pelo princípio: divide para reinar. Ela fez sua hiper-especialização *stricto sensu* assimilando o pensamento Ocidental, como diz Serrano; Waldeman (ibid, p.24), “com imagens particularmente negativistas e excludentes”. Na época medieval, vários estereótipos

subalternizantes e estigmatizantes sobre africanos e a África foram injetados e articulados, acabando, até mesmo, relacionando o negro com Caím, o bíblico, aquele que matou seu irmão, sendo assim, condenados à escravidão⁶³.

Ainda, para mostrar como a Europa estigmatizou as terras africanas como territórios inferiores e impróprios para uma vida humana física, psicológica, intelectual e espiritual sadia e civilizada, os pensadores acima, ironicamente afirmam que a cartografia européia ilustrou a África como “*conjunto de terras situadas abaixo do espaço europeu (...) e assoladas por um calor escaldante*” (ibid, p.25). Ao fazer referência ao sol escaldante como matéria confirmadora da inferioridade inata e/ou natural do negro-africano, a Europa olvida reconhecer a África como “*único continente eminentemente tropical do planeta (...) [e como] terras soberanamente governadas pelo sol*” (ibid, p.26).

Daí, as inferências européias preconceituosas, infundadas, precipitadas e, no mínimo, de uma ignorância invencivelmente culpável, segundo as quais: “*a baixa [a] capacidade intelectual, [o] passionalismo, [a] passividade] e [a] preguiça [são] decorrentes da tropicalidade, [com as suas temperaturas altas] e da elevada umidade do ar*” (ibid). Estes e outros imaginários europeus distorcidos olharam para a África subsahariana como semi-humana e/ou de humanos inferiores. Destas interpretações da Europa sobre a África, observam-se abordagens como esta apresentada por Paulme-Schaeffner (1977, p.7), salientando que:

durante muito tempo, o interior do continente foi conhecido através do relato dos indígenas, que povoaram as regiões distantes de gigantes e pigmeus, de homens-macacos, ogros⁶⁴ canibais e mulheres-pássaros. Também durante muito tempo figuraram nos mapas da África nomes de povos como os sem língua e os sem nariz, os opistodáctilos⁶⁵ e os pigmeus, que dispunham alimento aos grous⁶⁶ África portentosa, a África mãe de monstros.

Em toda a abordagem sobre o imaginário europeu a respeito da África uma idéia fica patente: a Europa trabalhou sempre a visão negativista e estereotipada do continente africano, sobretudo da parte do sul de Sahara. Uma África, na percepção européia, descrita por Serrano & Waldman (id, p32-33), como um território com o futuro

⁶³ Estamos diante da teoria camita sem fundamentos científicos, mas sim, os preconceituosos.

⁶⁴ Ente fantástico em que se fala para intimidar as crianças; papão.

⁶⁵ Opistodáctilos são os seres (humanos ou animais de dedos revirados).

⁶⁶ É o tipo de ave da família das andorinhas cuja missão era sobrevoar o céu anunciando a rispidez do inverno

comprometido; uma África condenada, a priori, à hecatombe, à estagnação, ao suplício, à morte; uma África sem destino e incapacitada de traçar metas de sua existencialidade; uma África extremamente dependente do Ocidente; uma África parasitose hospedeiro. Estamos, aqui, diante do afro-pessimismo.

O afro-pessimismo determinado pela Europa tende a generalizações, a preconceitos e a errôneos imaginários e concepções. Tal perspectiva confirma a cultura do amém, da dominação e da submissão da África pelo Ocidente. Tanto é que, afirmam estes pensadores da geografia e antropologia africana (id):

nos anos 90 existiu notória mobilização de alguns círculos de opinião para os quais a África deveria voltar a ser colonizada pelo Ocidente. Essa corrente, denominada reabilitacionista, pleiteia o fim da descolonização argumentando, inclusive, em nome de uma pretensa finalidade humanitária. Acima de tudo se trataria de reconquistar a África a título, enfim, de salvar os africanos de si mesmos. Contudo, existiria alguma dúvida quanto aos interesses reais que sustentariam tal corrente de opinião?

Nesta ótica, o pensamento europeu a respeito da África, sobretudo da África lusófona, foi sempre modelada na perspectiva explorador-opressora. Para o efeito, mesmo o projeto educacional letrado em nenhum momento tenha se orientado para a libertação destes povos, mas, restringia-se, sobretudo, na aprendizagem da leitura e escrita da palavra para a facilitação da materialização dos grandes intentos exploradores. É por esta razão que Salazar propunha uma educação restrita que mantivesse o dominador na dominação e o dominado na obediência cega e permanente (KAVAYA, 1996, fls.21).

Assim, mostrando sua petulância dominadora, Salazar (veja na figura 1, abaixo), no dia da comemoração dos oito séculos da fundação da nacionalidade portuguesa, em 1140 e três séculos de sua restauração, em 1640, planejava a realização de uma suntuosa “*Exposição do Mundo Português*”⁶⁷.

Fig. 4: Imagem de Oliveira de Salazar (1889-1970).

⁶⁷ Trata-se de uma exposição artística e fotográfica do mundo português.



Fonte: <http://images.google.com.br/images?gbv=2&hl=pt-BR&q=Salazar> acesso a 12/08/2008. Esta imagem apresenta Antônio de Oliveira Salazar que foi um dos grandes marcos da política de subserviência no contexto da África Lusófona invadida e dominada. Ex-seminarista, ministro das finanças, no governo saído do golpe militar de 28 de Maio de 1926, que derrubou a 1ª República. é chamado ao governo incapacitado de resolver a grave crise financeira do país.

Nesse dia, ele se auto-proclamava como único herói, fazedor da história e transformador do mundo. Assim, pronunciando-se, durante a magna cerimônia, afirmava: “*Os heróis é que fazem a história, não são os povos. Felizes os povos que têm heróis a conduzi-los*”⁶⁸. No dia da *Exposição*, considerando-se todo poderoso, senhor e déspota, ordenava:

Mando que na *Exposição* também sejam alojados, em palhoças, uns tantos pretos e pretas, adultos e crianças, primitivos que retiramos da selva... Que todos admirem a obra dos nossos missionários em África! Aqueles pretos, bem doutrinados, bons cristãos podem ainda vir a ser, de segunda ou terceira, porém cristãos (ibid).

Fig. 5: Exposição fotográfico-artística do Mundo Português⁶⁹

⁶⁸ <<http://salazar.weblog.com.pt/arquivo/2005/05/assim_se_ensina.html>>; acesso em 28/12/2005.

⁶⁹ A *Exposição do Mundo Português* - Inauguração feito pelo Chefe de Estado Óscar Carmona, acompanhado pelo Presidente do Conselho Oliveira Salazar etc.



Fonte: <http://images.google.com.br/images?gbv=2&hl=pt-Exposicao+do+mundo+portugues>, acesso a 12/08/2008

Na ótica do projeto salazarista, o Cardeal Cerejeira (veja fig.6 – abaixo), Patriarca de Lisboa, na sua Carta Pastoral, manifestava a necessidade de uma educação para os povos das colônias, que alimentasse sutilmente a submissão. Ele afirmava: “*As escolas são necessárias, sim, mas escolas onde ensinemos ao nativo o caminho da dignidade humana e a grandeza da nação que o protege*”. (MONDLANE, 1968).

Fig. 6: Imagem do purpurado, Sua Eminência, o Senhor Cardeal D. Manuel Gonçalves Cerejeira



Fonte: <http://images.google.com.br/images?hl=pt-BR&q=Cardeal+Cerejeira&gbv=2>, acesso a 12/08/2008

Os invasores culturais em geral desprezaram e ignoraram a cultura e a educação tradicional africanas. Assaltaram-nas, instituindo uma versão do seu próprio sistema educacional, totalmente descontextualizado, desenraizando, assim, o africano de seu passado e forçá-lo a adaptar-se à sociedade colonial, exploradora e opressora.

Eis que chegara a hora oportuna em que o próprio africano se conscientizasse de sua situação de oprimido, relativizasse os antecedentes nefastos de sua história e erguesse a cabeça para a reconstrução de novos territórios da vida.

A educação do africano, nos territórios portugueses, teve duas finalidades, conforme salientamos no parágrafo anterior: a primeira, consistia na formação de uma população minoritária “elitista” para a atuação mediadora entre o Estado colonial e as massas iletradas. E a segunda, tinha por missão, inculcar no africano letrado, uma atitude de subalternidade e da cultura do amém. As duas finalidades da educação portuguesa proporcionadas ao africano estavam bem estampadas e claramente expostas na carta pastoral do Cardeal Cerejeira, em 1960, conforme descreve Mondlane (1968)⁷⁰:

⁷⁰ http://salazar.weblog.com.pt/arquivo/2005/05/assim_se_ensina.html, acesso em 28/12/2005.

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

Em todos os níveis, realça Mondlane (ibid), as escolas para africanos são, antes de tudo, agências de expansão da língua e da cultura portuguesas. Em geral, afirma Kavaya (ibid, fls.22-23), o ideal português tem sido o de procurar que uma instrução controlada fosse criando um povo africano que falasse só português, que abraçasse só a cristandade e que fosse tão intensamente nacionalista português como os próprios portugueses da metrópole.

Ki-Zerbo (1991) mostra que o movimento colonialista perpetrado pelos países colonialistas teve como intento central a inversão total do pensamento que vigorava no século XV, segundo o qual, “*era de bom tom arrancar os negros da África para lhes salvar a alma*” (ibid, p.124).

Entretanto, o séc. XIX registrava, no mundo africano, uma depressão assustadora, embaraçadora para o invasor. Era o crescimento da população e, pelo projeto *dividir para reinar*, o invasor incitava para o ódio entre irmãos. Para evitar que tal conduta se perpetrasse entre os filhos do mesmo continente, da mesma pátria, da mesma aldeia ou bairro, foi preciso que, diversos missionários apelassem para a iminência do genocídio ceifador de vida inocentes. Eles encorajavam e potencializava o povo para que controlasse, totalmente, a situação periclitante que se avizinhava e arquitetada pelos invasores e criasse outro jeito de ser cidadão, de viver e de ser feliz, sem mais tentativas de “*massacres*”. Os missionários incentivavam o povo para o tráfico de escravos que já era uma prática vigente, o que futuramente redundaria na interpretação segundo a qual *os povos africanos foram sempre traficantes*. Este é um argumento de distração.

Esta atitude estrangeira serviu de álibi para a invasão africana pela Europa e o vergonhoso e ignóbil comércio, chamado por Bernard Lugan de “*colonisation philanthropique*”, isto é, “colonizar para libertar”, com sérias lacunas cuja infelicidade era conducente à filantropia que se apresentava como caminho certo (IMBAMBA, 2003, p.69). A esse respeito, Ki-Zerbo torna-se enfático ao mostrar que, tanto “*os sentimentos filantrópicos*”, quanto os outros fatores proporcionadores do ímpeto da

Europa para com a África científica vilipendiada (IMBAMBA, *ibid*). Ki-Kerbo (1991, p.67-68), onde transparece a razão da Europa na África. A esse respeito, Ki-Zerbo diz:

No século XIX (...), a África continuava a ser a principal incógnita na carta do mundo. Desde há séculos que aí se colhiam riquezas sem desejo de os Europeus se exporem a todos os perigos de uma aventura para o interior. E aqueles a empreendiam encontravam, com frequência, pela frente, a hostilidade dos chefes pretos negreiros, ciosos de conservarem o seu monopólio de fornecedores de escravos. A África Negra permanecia, portanto, ‘o continente misterioso, a terra incógnita’. As suas zonas mais vazias na carta eram denominadas ‘áfrica tenebrosa’ (darkest África).

Mas o renascer do interesse pela África explica-se, sobretudo, por razões econômicas. Durante o século XIX, com efeito, primeiro a Inglaterra e depois outros países da Europa Ocidental vão sofrer uma mutação de estruturas que é a revolução industrial, marcada pela invenção das máquinas de vapor, de fiar, de tecer, da fundição etc. Esta Europa tinha necessidades radicalmente novas. Não lhe interessava uma África a expedir, sem parar, levadas de homens para as plantações em que se tomavam cada vez menos necessários os seus braços, pois que as máquinas agrícolas começavam a substituí-los. Em contrapartida, na própria África eles podiam servir de mão-de-obra para fornecer matérias-primas e construir aí um excelente mercado para a produção industrial europeia. A idade mecânica impunha à África um novo papel a desempenhar no desenvolvimento europeu. Prospector as possibilidades da África no sector das plantações e minas, controlar, se necessário, estas fontes de produção e dispor do mercado mais vasto possível para o consumo, tal será cada vez mais a tendência dos capitalistas europeus. Não é, de resto, por acaso que os países europeus mais industrializados serão também as maiores potências coloniais (...). Os imperativos cada vez mais severos que pesam sobre as economias nacionais da Europa levarão então à intervenção militar imperialista. Assim, portanto, as três figuras principais desta cadeia de acontecimento são os Missionários, os Mercadores e os Militares (os três M).

Imbamba (*ibid*) torna-se enfático ao mostrar que os colonizadores europeus travaram ‘*a perigosa indústria assassina*’ que pudesse esvaziar o continente dos seus melhores filhos, conseguindo, assim, instaurar uma relativa e ilusória tranquilidade e segurança entre os povos, sem, porém, que tal atitude significasse a ausência e inexistência da exploração, do desprezo, dos maus-tratos, das humilhações etc. A escravatura, assumiu nova e outra roupagem denominado por colonização, neo-colonização e, quiçá mesmo, por globalização que não é outra coisa, senão a globalização do capital em mãos de poucos e da miséria majoritária no mundo, especialmente nos países terceiro-mundistas.

Se todos os africanos de Angola, Moçambique, Cabo-Verde, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau se tornassem naturais portugueses, (assim sonharam os

portugueses) não haveria ameaça de nacionalismo africano. Mas em 1950, só 30. 089 africanos em Angola e 4.554 em Moçambique tinham atingido o estado de assimilação da cultura portuguesa e eram legalmente reconhecidos como cidadãos portugueses.

Enquanto os arqueólogos e historiadores mostraram a falsidade histórica da tese sobre a realidade do "Continente Negro"⁷¹, os sociólogos atacaram outros aspectos da mesma. Os europeus supunham que, porque a África estava atrasada (no contexto de desenvolvimento, como continentes e povos), no tempo em que a invadiram, os africanos não tinham cultura alguma, nem moralidade, nem instrução.

Portanto, atualmente já se compreendeu a existência da diversidade cultural africana. Por isso é que algumas culturas apresentam-se como mais complexas do que outras, mas todas elas têm aspectos morais e métodos educacionais, mediante os quais as crianças podem absorver a cultura e tornarem-se membros ativos e participativos da sociedade onde tinham nascido. Apesar de algumas teimosias, a história tem mostrado o contrário. Porém, fora de um reduzido círculo de peritos, o reconhecimento destes fatos é, em grande parte, o resultado do período pós-colonial. Agora é importante que fale a África de si.

1.3.2 África, conheça-te a ti mesma!

A coragem não consiste em nos
singularizarmos, mas em procurarmos em
conjunto (KI-ZERBO, 1999, p.214).

A afirmação, “África conheça-te a ti mesmo”, surge como proposta norteadora, da reflexão do africano sobre seu próprio continente lido com o imaginário pessimista europeu. Deste modo, seria possível fazer aproximações e apresentar ao mundo, a real África do verdadeiro africano. Navegar na compreensão de tal pessimismo, permite-nos verificar que, o mesmo, não só desfigurou, durante muitos séculos, o mundo vital deste continente, como também recria atitudes e condutas preconceituosas para com os habitantes ou oriundos da África e seu mundo da vida.

Nesta reflexão faço a África falar de si mesma, a partir de alguns pensadores de lá provindos ou então filhos adotivos do continente da vida. Só fazendo falar a África, será possível desmistificar a idéia desfigurada da África, pelo Ocidente. Esta visão estereotipada do mundo africano ocasionou, quase, a perpetuação da cultura e

⁷¹ http://salazar.weblog.com.pt/arquivo/2005/05/assim_se_ensina.html, acesso em 28/12/2005

pedagogia do amém, o complexo de inferioridade e o exacerbado complexo de superioridade dos ocidentais e de seus vários descendentes.

A proposta da afirmação das políticas sociais e da cidadania libertária provocou objeções que redundaram neste “*afro-pessimismo*” (SERRANO & WALDMAN, id, p.33) pela arrogante dominação europeia aos países terceiro-mundistas e, sobretudo os negros e os da diáspora negro-africana assolados pela postura excludente, miserabilidade, desemprego estrutural, submissão econômica e desigualdades gritantes.

O afro-pessimismo tem sua gênese no processo de exploração exacerbada do patrimônio cultural africano e do despedaçamento deste continente pelos países interessados da Europa. Esta atitude atraiu para si o protagonismo desenvolvimentista, traçando fronteiras a seu bel prazer, inferindo a incapacidade autogestionária dos recursos naturais e do patrimônio cultural e dicotomizando o continente monadicamente. Tudo isso foi perpetrado pela Conferência de Berlim (1884-1885), permitindo que acontecesse a “*roedura*” desesperada e a fragmentação continental pela Europa interessada no saque sistemático cujo início se deu com a invasão apoteótica de Portugal na África subsahariana, atraídos pelo trigo e por vários cereais abastecedores do reino, tal como os metais e as diversas especiarias (HERNANDEZ, 2005, p.45).

A idéia subjacente na Conferência acima colocada, era a partilha da África Negra (BRUNSCHWIG, 1974, p.13-14). O autor acima mostra que qualquer partilha de um país acontece sempre que várias potências estrangeiras, de comum acordo, colocam-no, inteira ou parcialmente, sob sua soberania. Tal atitude, reflete o autor, supõe rivalidades e negociações entre os partilhantes e a incapacidade de resistência da parte dividida ou partilhada. Neste sentido, o pensador, trazendo como exemplo nos recorda as partilhas da Polônia no século XVIII ou o acordo de 23 de agosto de 1939, através do qual Hitler e Stálin dispuseram da Polônia, dos Estados Bálticos e da Finlândia.

Como nas partilhas, exemplarmente apresentadas no parágrafo anterior, assim se repetiu, de modo tardio, na África Subsahariana ou na África Negra. Tal situação provocou rivalidades que implicou negociações para a partilha (ibid).

Sob a égide de Bismarck (WESSELING, 1998, p.130), nos dias compreendidos entre 15/11/1884 a 26/02/1885, realizava-se a Conferência de Berlim que reunia, segundo a Ata Geral, os países signatários, tais como: França, Grã-Bretanha, Portugal, Alemanha, Bélgica, Itália, Espanha, Áustria-Hungria, Países Baixos, Dinamarca, Rússia, Suécia e Noruega, Turquia, e Estados Unidos da América (ibid, p.62).

Ratificada, no dia 23/02/1885, a Ata Geral da Conferência de Berlim compunha-se de seis pontos apresentados por capítulos. Os principais objetivos destes capítulos resumiam-se em dois (id, p.129), isto é:

a) Assegurar as vantagens da liberdade de navegação e a liberdade de comércio na bacia e no estuário do Congo sobre os dois principais rios africanos que deságuam no Atlântico, isto é, o Níger e o Congo, apoiada nos mesmos princípios adotados para Danúbio.

b) Regulamentar as novas ocupações de territórios africanos, sobretudo a costa ocidental do continente.

Destes objetivos condensadores dos seis capítulos da Ata Geral, executou-se a carta geopolítica da África a favor dos Europeus, desrespeitando, absolutamente os direitos dos povos africanos e as suas peculiaridades socioculturais, históricas, religiosas, etnolinguísticas e a sua organização geopolítica.

Com as novas fronteiras da carta geopolítica africana resultante da Conferência de Berlim registra-se a violência geográfica para com os africanos, forçando-os a novas estruturas organizacionais totalmente diferentes das da época pré-colonial. Em 1920, isto é, 30 anos mais tarde, o continente africano, na sua totalidade, estava sob domínio, administração e proteção colonial e/ou reivindicado por outras potências da Europa (HERNANDEZ, o.c., p.64). Nesta violência geográfica, todo o espaço recortado da África ganhou mapa para sua exploração e submissão a controle (ibid).

Depois da Conferência de Berlim, seguiram-se outros tratados bilaterais europeus para os acertos complementares da “diabólica partilha”. Assim aconteceu com o tratado anglo-alemão (1885) definidor de que algumas regiões africanas fossem monopólio da intervenção inglesa e alemã; tratado anglo-alemão de 01/10/1886 que objetivava delimitar que Zanzibar (península afeta a Tanzânia) e áreas sob sua tutela pertenciam à Inglaterra; finalizada com o monopólio do Reino Unido na África oriental e o tratado de Heligolândia⁷² (1890), definindo a divisão da África oriental, acoplou Uganda ao Reino Unido e restituía Heligolândia à Alemanha.

Os tratados anglo-alemães (1890, 1891, 1893), colocaram de modo especial, o Alto Nilo, sob influência inglesa. O tratado anglo-português (1891) ratificava e delimitava para a influência portuguesa Angola e Moçambique e a influência britânica

⁷² Ilha da Alemanha, no Mar do Norte, ao largo dos estuários do Elba e do Weser.

na África central. O tratado de 1894 que relevava o Estado Livre do Congo e o Reino Unido, limitando-o para a influência francesa e o vale do Nilo (id).

Deste modo, a África ficou sob o controle do domínio europeu excetuando Etiópia e Libéria que se emancipou com a independência no ano de 1847, adquirindo um estatuto peculiar que se pode denominar de semi-colônia ou neo-colônia dos Estados Unidos da América (id).

Antes, porém, de ter acontecido a Conferência de Berlim, temos na África a presença dos missionários e dos exploradores que dão início a esta repartição doentia da África.

Neste sentido, em 1830 os anglicanos, metodistas, batistas, presbiterianos a mando de Grã-Bretanha realizavam seu múnus evangelizador nas áreas de Serra Leoa, Libéria, Costa de Ouro e Nigéria; os luteranos alemães, e uma variedade de calvinistas evangélicos sob tutela da Sociedade Missionária de Londres tomavam conta das cercanias das fronteiras do Cabo, incrementando um serviço aturado de converter ao cristianismo os povos Khois e os Tswana a norte do rio Orange e seguidamente, tendo-se, a colônia do Cabo, expandido a leste e Natal a ele anexada, da Alemanha, Inglaterra, França, Holanda, Suécia e Estados Unidos, procederam missionários de vários credos religiosos para a evangelizar a África Meridional (ibid, p.53).

Nos anos de 1880 implantaram-se diversos lugares do trabalho missionário, nas imediações localizadas entre o Zambeze e a Baía de Benin, apesar de, eles se apresentarem em números reduzidos dadas as vicissitudes temporais; nos anos compreendidos entre 1860-1880 surgem as missões dos Lagos, objetivadas para o estabelecimento de “*unidades-modelo*”, instauradoras da população livre no cultivo de seu produto de exportação e da atuação missionária na África oriental, contrária ao tráfico de escravos como sequazes fidedignos da campanha européia, especialmente, a da Inglaterra que, solene e peremptoriamente, condenava o tráfico de escravos, no “*Congresso de Viena em 1815*” (ibid).

A partir de 1848, os missionários católicos provenientes da França organizaram e realizaram protestos contra a prisão e a escravidão no entorno de Senegal, sob o véu da necessidade da salvação das almas dos selvagens e o fim do massacre de negros, salvaguardando a idéia da conquista da África pela Europa. No ano de 1868, são fundadas a importante Congregação do Espírito Santo (Espiritanos) na Tanzânia e as missões católicas do Níger até Gabão (1880).

Também salientamos o grupo missionário dos católicos liberado pelo Pró-vigário Daniel Comboni, fundador da Obra através da “*Propagação da Fé*”, mais tarde bispo da África Central. A proposta deste presbítero consistia na “*regeneração da África pela própria África*” a partir da criação de institutos de educação e da formação, isto é, missão evangelizadora dos africanos pelos africanos que independe das interferências políticas das potências européias (SANTOS, 2000).

A evangelização cristã, diz Hernandez (id, p.54), católica ou protestante (atualmente por causa do ecumenismo religioso, evangélica) preserva três elementos fundamentais:

O primeiro era compreender a conversão dos africanos não apenas ao cristianismo, mas ao conjunto de valores próprios da cultura ocidental européia; o segundo, por sua vez, era ensinar a divisão das esferas espiritual e secular, crença absolutamente oposta à base do variado repertório cultural africano fundado na unidade entre vida e religião; já o terceiro, referia-se à pregação contrária a uma série de ritos sagrados locais, o que minava a influência dos chefes tradicionais africanos.

Os exploradores aventuravam-se, em suas viagens para a África com um imaginário de uma África monstruosa constituída de gigantes, pigmeus, mulheres-pássaros e homens macacos, povos deformados, “*sem nariz*” e “*sem língua*” (veja abaixo a Fig. 7).

Por outro lado, havia a idéia de quem, ávido pelo dinheiro, ansiava locupletar-se. Para o efeito, alimentavam a idéia da existência de “reinos riquíssimos e misteriosos”, tal como: Mossi, Mali, Gana, Califado de Sokoto (na Nigéria) e as cidades de Jene, Gaô, Kano, Tambuctu, áreas caracterizados como espaço fértil de escravos, ouro e noz-de-cola (ibid) - (veja abaixo a Fig. 8).



Fig. 7: Imaginário europeu sobre a África como conjunto de reinos misteriosos e riquíssimos – estamos diante da África do Norte do Sahara.

Fonte: Hernandez, 2005, p.54



Fig. 8: A segunda vertente do imaginário europeu sobre a África, repleto de monstruosos seres disformes e fantásticos, conforme Charles d’Angoulême em *Lês secrets de l’histoire naturelle*, c.1480 – tradução francesa da obra de Solino, *Collectanea rerum Memorabilium*. Bibliothèque Nationale, Paris.

Fonte: Hernandez, 2005, p.55

Os portugueses penetram o território africano no ano de 1415 com a conquista de Ceuta. Em 1430 inicia com a “*roedura*” ou exploração econômica; em 1478 acontece a penetração na costa de Marrocos até à batalha de Alcácer-Quibir, perpetrada entre D. Sebastião, rei de Portugal e o rei de Marrocos.

Em 1434 registra-se a atividade comercial que consistia na aquisição de negros cativos e do ouro muçulmano; nos anos de 1455 e 1456, através do rio Gâmbia, via de capital importância para o acesso do continente até o século XIX, escoamento de ouro e de escravos do Bambuk, chega Cardomosto, veneziano a serviço de Lisboa e de Diogo Gomes, o português, respectivamente (id).

Em 1482, os portugueses chegam à Costa de ouro, ao Golfo da Guiné; constroem o Forte e o Castelo de São Jorge da mina – no sul de Sahara para a proteção do ouro e dos escravos. No mesmo ano, são vendidos, da Costa dos Escravos e do Congo, na Mina Velha – tendo como destino o Brasil – cerca de 300 mil pessoas. O escoamento de escravos da África Ocidental encontrou sua plenificação na África Central, Pinda, através dos escravos, do cobre e do marfim (ibid).

Em 1482 Diogo Cão, a caminho da Índia, pelo rio Congo encontra-se com o Reino do Congo, atualmente localizado no norte de Angola e constitui parte da República do Congo e da República Democrática de Congo. Sobre esta chegada de Diogo Cão às terras chamadas, posteriormente, de colônias ou de províncias do ultramar, acontecida na manhã do dia 23 de Abril de 1482, Imbamba (2003, p.63) diz que este navegador surpreendeu-se pelo fenômeno vislumbrado, cujo teor é apresentado por Ki-Zerbo (1990, p.233-234), nas seguintes palavras:

Ora aconteceu que, em 1482, o navegador português, Diogo Cão, que contornava a costa africana, observou, certa manhã, que a água do mar se tornava turva e trazia ervas e restos vegetais. Não tardou em compreender que estava perto da embocadura de um rio muito caudaloso. Subiu um pouco a corrente e mandou levantar um padrão na margem sul deste rio, ao qual chamou de rio padrão. No decorrer de uma segunda viagem, Diogo Cão levava missionários e negros da Guiné, a quem mandou descer perto do rio como intérpretes. À força de gestos, acabou por compreender que, não muito longe, para o interior, existia um rei poderoso. Foi, portanto, mandada uma delegação naquela direção, sem qualquer receio, pois os autóctones nem estavam amedrontados nem eram hostis. Simplesmente mostravam “sinais de grande doçura e amizade”. Com os delegados não voltassem, Diogo Cão aproveitou-se do fato de os notáveis congueses se encontrarem a bordo para levantar ferro e levá-los como reféns. No ano seguinte voltava com os congueses batizados e trajando como nobres de Lisboa. O povo reunido na margem não os reconheceu e gritava com espanto:

“Mindélé miandombé⁷³”! Quando, porém os reconheceram, foi um delírio. A notícia chegou rapidamente à capital, Mbanza Congo, onde o Rei Nzinga Nkuvu lhes apresentou os delegados e missionários, que por sua vez, havia também retido como reféns. Ouviu com viva curiosidade os congueses que regressavam da sua missão forçada. Os portugueses largaram com uma embaixada real, em regra desta vez. Em Lisboa, essa embaixada foi convidada por D. João II para um banquete oficial, *“como os oferecidos aos embaixadores de outras nações”*. O chefe da delegação, Nsuka, adotava o nome de João da Silva, tendo como padrinho o próprio rei.

O reino, acima descrito, estendeu-se até o último quartel do séc. XVII, isto é, em 1665 com a sua destruição pelas forças militares Lusas, africanas e brasileiras. Este reino teve um senhor (mani), que por sinal se chamou de Manicongo, o convertido ao cristianismo no ano de 1512, em sinal de sua oposição aos rivais “animistas”, dentro da cultura angolano-africana que exalta a vida como valor fundamental.

A conversão de Manicongo culminou com o seu batismo, recebido com o nome de D. João I. Com ele, muitos se converteram ao cristianismo e mudaram de nome, recebendo o nome da dominação religiosa e perdendo o nome tradicional e cultural. Grande erro cometido pela Igreja que considerava o nome do batismo como sinal da verdadeira mudança, pois ao desfazer-se do nome cultural no neófito, assumia nova identidade, como se a identidade cristã se baseasse no nome (KAVAYA, 2006).

Mas foi um dos momentos das sombras eclesiais, reconhecido pelo Papa João Paulo II, quando pediu perdão pelos pecados da Igreja do Passado e do presente no ano jubilar de 2000, estudo encabeçado pela Comissão Teológica, presidida pelo Cardeal J. Ratzinger (2000), atual para Papa Bento XVI.

Diante dos batizados realizados e dos supostos convertidos ao catolicismo, naquela altura, Lisboa, com o peso de consciência, reconheceu o bispado do Congo, com o pretexto de que aquele reino se tinha convertido ao cristianismo e fazia tempo que era cristão. Porém as relações entre Portugal e o reino invadido pela colonização e pelo cristianismo, sobrevivia sob o sistemático saque dos recursos naturais da terra e o domínio do comércio, através do sistema de dividir para reinar, isto é, com o selo das alianças (manipuladas) entre portugueses e chefes africanos.

No ano de 1487, Bartolomeu Dias faz sua viagem a Cabo da Boa Esperança lugar pelos quais, dois séculos mais tarde os portugueses puderam penetrar para o

⁷³ Negros brancos!

interior do continente, fundando, assim, a Colônia do Cabo em 1652 (HERNANDEZ, id, p.49).

No século XVI o ocidente da África, com cerca de 80 quilômetros na localidade entre a costa atlântica e o interior, área produtora para o comércio português, através da produção (agricultura) e tráfico de negros-escravos cativos. Para o efeito, Pinda e Angola produziram, em 1530, 4 mil negros-escravos (ibid).

Salientamos que a presença portuguesa na área norte do continente africano, nas margens do mar Índico, se torna uma realidade, mas em escala diminuta, a partir do séc. XV até finais do século XIV. A mesma esteve limitada ao império pré-europeu do Monomotapa⁷⁴, em Moçambique. Sua fundação se deve a forte organização política e social, cujo soberano era o “*Senhor dos metais* [isto é], cobre, ferro e ouro” (ibid).

Afinal, o processo *o colonizador*, tinha, no seu bojo: a) a instalação das forças dominadoras; b) as missões evangelizadoras; c) o comércio e as expedições militares; d) o trabalho escravagista, sobretudo das fábricas, fazendas, abertura de estradas, construção de pontes e infra-estruturas; e) a exploração comercial e, f) o tráfico de escravos

A exportação de negros-escravos reduziu-se sistemicamente. Angola, porém, centralizou a exportação de negros-escravos, em grande medida, para o Brasil, território da colonização portuguesa. A forte concentração do tráfico negreiro deu-se em 1575 para as Américas portuguesas, francesa, britânica e espanhola tornaram-se palco do tráfico negreiro, acontecendo, assim o comércio triangular de escravos. O Brasil assumiu este tráfico, em proporções alarmantes nos anos compreendidos entre 1648-1850. Praticamente o continente africano exportou negros-escravos, durante aproximadamente 4 séculos 10 a 11 milhões de escravos (ibid, p.51).

1.3.3 A África Bantu: suas tradições, seus povos e sua comunicação

A África é essencialmente comunocrática: a vida coletiva e comunitária e a solidariedade social dão aos seus costumes um transfundo de humanismo que muitos povos deveriam invejar. Estas qualidades humanas levam a que nenhuma pessoa, em África possa conceber a sua vida à margem da sociedade familiar da sua aldeia ou clã. A voz do povo africano carece de rosto, nome e tonalidade individualista (SÉKOU TOURÉ, 1959, p.109). O bantu jamais se sente só. ‘A solidariedade é a morte do nada’(LUFULUABO, 1967, p.77).

⁷⁴ Soberano do antigo reino do mesmo nome, no Norte de Moçambique (África).

Qual é a tua tradição ó África, é uma questão que quer, de modo simplificado, olhar para a África na sua originalidade, sua riqueza e valores fundamentais. Esta compreensão ajudaria a todo aquele que quisesse aprofundar a história da África, ter um ponto de partida, pois o estudo proposto busca ver as influências deixadas como legado pela África tradicional na África atual, sobretudo no campo educacional.

Os Europeus, por não reconhecerem nossa cultura, nossos valores, nossa tradição, em suma, nossa africanidade, fizeram de nós um povo sofrido, sem tradição nem história. Cabe sim ao africano fazer sua história. Não importam as pedras e as minas deixadas pelo caminho, o sofrimento e a angústia sofridos, o sangue derramado nas mortes perpetradas. Basta sim reconhecer que somos um povo marcado por esta história que é parte da totalidade de nossa existência. Acima de tudo, as influências de ordem social, cultural, histórica e espacial, legado dos nossos ancestrais, deve servir como alavanca e artefato para pensar a educação angolana e dos países com maior influência africana, como o caso do Brasil.

É importante que o leitor destas páginas, nos situe a partir do sul do deserto do Sahara e na diáspora negra com uma proto-identidade cultural e histórica. Trata-se da parte do continente marcada igualmente pela multiplicidade e pluralidade cultural e, ainda de modo denso, por uma heterogeneidade compositora da nossa africanidade. Afinal, apesar de sermos um continente múltiplo quanto aos grupos etnolinguísticos, temos uma identidade comum, razão do nosso orgulho de sermos africanos, conforme cantamos em África e em todo o lugar onde estiver um negro-africano ou com as raízes africanas, no dia 25 de maio – dia internacional da África:

Sinto-me orgulhoso de ser Africano
 Meus antepassados todos nasceram aqui
 Filho legítimo, do mundo Rainha
 Minha África, oiê, oiê
 Angola oiê oiê oiê
 Moçambique oiê, oiê, oiê
 Zimbabwe oiê, oiê, oiê
 Malawi ooiê, oiê, oiê
 De Cabinda ao Cunene
 Um só povo, uma só nação
 Viva Angola, Viva Moçambique
 Minha África, oiê, oiê.

Atualmente, a África constitui-se como segundo continente mais populoso do globo terrestre (atrás da Ásia) e como terceiro continente mais extenso (atrás da Ásia e

das Américas). O continente em causa tem cerca de 30 milhões de km², cobrindo 20,3% da área total da terra firme do planeta e mais de 800 milhões de habitantes em 54 países, representando cerca de um sétimo da população do mundo. Cinco dos países de África foram colônias portuguesas e têm a língua portuguesa como oficial, isto é: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Porém, em Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, para além do português, como língua oficial, fala-se crioulos de base portuguesa. Veja na Fig.6, para perceber a África subsahariana de que me referi:

Mapa 1– Mapa ilustrativo dos países da África Subsahariana.



Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u90202.shtml> - acesso à 19/08/2008.

Quando falamos na África tradicional ou em sociedades tradicionais africanas precisamos cuidar-nos do perigo de pensar numa África desenhada por nós, pela nossa mentalidade globalizada e globalizante, numa África totalmente diferente da tradicional

enquanto realidade cultural, hábitos, costumes, tradições etc. Se bem que isto possa proceder em parte, é importante considerarmos que ainda existem áreas de alguns países da África que vivem suas tradições e culturas, outras há que, apesar de terem passado pelas metamorfoses desta sociedade que Bauman (2001; 2004; 2007a,b; 2008) chama de “*liquida*” (na modernidade, no amor, nos tempos, na vida e no medo líquidos) em suas infinitas mudanças, procuram não se desfazerem dos valores que receberam como legado de seus ancestrais.

Nesta ótica, as sociedades africanas, nas suas ricas tradições, eram marcadas pelas culturas e imaginário social de economia clânica. Esta sociedade mantém-se sincronizada com a terra denominada por mãe, pois ela acolhe a nossa humanidade quando surgimos a este mundo, alimenta-nos e nos faz crescer e finalmente nos acolhe quando se terminarem nossos dias como seres viventes na biosfera. Sua existencialidade depende, em todos os sentidos da terra. Por isso cuidar da terra significa para a África tradicional, cuidar da vida e da sua longevidade.

Se a terra é a mãe para o homem e a mulher africanos, então o jeito de ser, de pensar e de agir do africano tradicional é condicionado pela terra grande dom e grande riqueza. Nada se realiza fora dela. A vida e as relações socioculturais encontram centralidade no núcleo familiar. Deste modo faz sentido quando falamos nas relações intra-familiares clânicas. É na família onde a vida se realiza. Daí que a vida social africana encontra centralidade na família, pelo diálogo aprendente e ensinante, simultaneamente, dirimem questões afetas à vida.

Esta família é de tal amplitude (extensão) a ponto de numa aldeia todos os seus habitantes, por terem o mesmo ancestral são familiares. Todos os indivíduos são movidos pela consciência de pertencimento a uma linhagem ou grupo clânico. Daí a necessidade de reter a genealogia para se saber explicar com fulano, sicrano ou beltrano fazem parte de nossa rede familiar. Sempre o referencial de uma rede familiar é o ancestral comum. Daí o respeito e veneração pelos ancestrais, que no ocidente cristão ou político estes ancestrais se aproximariam aos santos e/ou aos heróis.

Na família clânica inexistem abandono, forasteiro, faminto que não seja socorrido imediatamente, órfão que não encontre acolhida. Tudo é previsto na realidade familiar extensa. Ninguém morre por carência alimentícia, jamais se imagina fazer uma previdência para a própria morte, pois a comunidade toda é responsável pelos vivos e pelos mortos. Em casos de catástrofes em uma família, existe permanentemente mutirão onde toda a aldeia se sensibiliza para o afetado. Afinal na África tradicional são vivos os

princípios de fraternidade, solidariedade, hospitalidade, dialogicidade, mutualidade, igualdade. A seguridade social africana é a família e só na família encontra sua efetivação. É na família onde se perpetuam os valores, as tradições e todo o legado dos ancestrais.

Na África tradicional se fala das encruzilhadas de permutas de bens de primeira necessidade, produtos da terra e/ou da criação entre grupos socioculturais e etnolinguísticos diferentes. Este movimento marcou sobremaneira os povos que, de certo modo, tinha alguns traços comuns, os chamados bantu. Tal procedimento integrava estes povos e a pouco e pouco se aproximavam, a partir de eventos, como a feira como lugar de encontro, de diálogo com os diferentes e de intercambio de bens (mercadorias). Durante este evento (feira), cruzam-se pessoas, mercadorias, crenças, atitudes, sentimentos, informações, difundem-se notícias e, como diz Hernandez (2007) exercita-se o “*controle social*”. Tal aproximação, não eram raras as vezes que criam laços de parentesco por afinidade, com a possibilidade convivência. A feira acabava sendo o espaço integrador de novidades à vida social (ibid, p.132).

Outro elemento importante para o africano é o mundo religioso. O africano não cultua os ancestrais. O africano sustenta a reciprocidade entre os vivos e os antepassados. Neste sentido a relação do africano com os antepassados torna-se forte, como grandes intermediários entre os vivos e o ser supremo. Afinal o monoteísmo persegue, desde os tempos remotos aos africanos. O africano venera os antepassados como os cristãos veneram os santos, a ponto de, às vezes, estes tomarem o lugar de Deus, por tanta e exagerada veneração. Pena é que isso se torna difícil de compreender no mundo marcado pela ocidentalização.

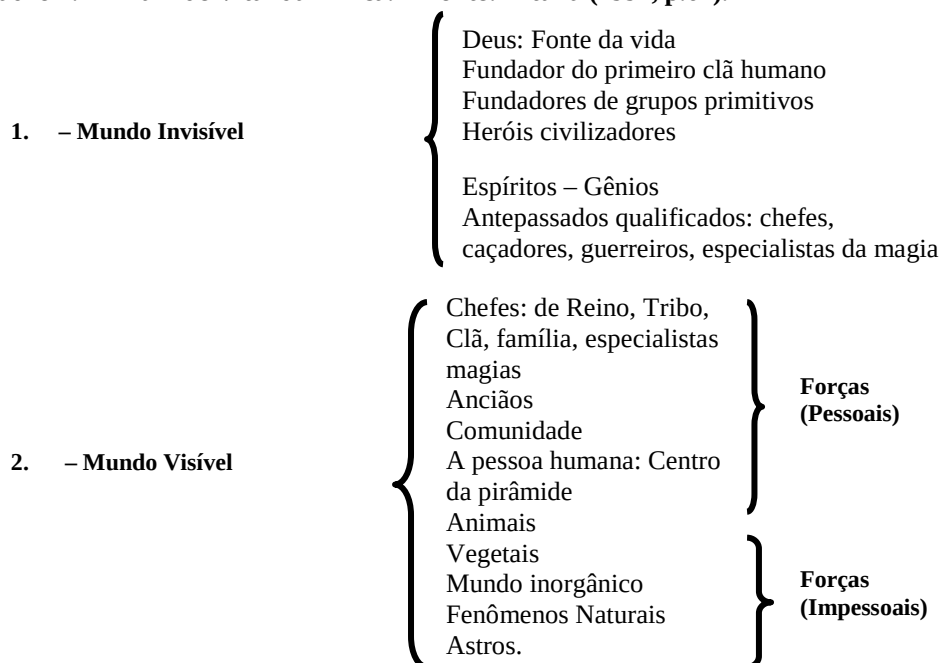
O chefe comunitário, depois que morre participa do mundo invisível, aumenta ao número dos ancestrais, e por eles os que pertencem ao mundo dos vivos recebem o fluxo vital. Estamos diante da solidariedade dinâmica. Daí, a relação que une os vivos e os antepassados é concomitantemente vertical e horizontal pela sua indissociabilidade. Trata-se de uma relação articuladora do tempo e do espaço. Solidariedade bantu, segundo Altuna (1993, p.197), constitui-se em exigência natural e estrutura de sua filosofia e religião. Ela fundamenta-se na “*unidade de vida*”, na “*relação recíproca*” entre descendentes do antepassado comum e se estende à “*fraternidade indissolúvel*”.

A participação da mesma corrente vital permite esta solidariedade. Não se compreende africano na solidão, no individualismo. O africano vive densa e permanentemente a inclusão-comunhão. O bantu sabe que precisa do outro e vice versa.

A marginalização, o desespero, a solidão angustiante são elementos estranhos à cultura bantu. Ao contrário, a fraternidade e a convivência alegre e plenificadora sem exploração ou frustração, nem misantropia⁷⁵ são a base de uma solidariedade vertical e horizontal.

Para percebermos o mundo visível e invisível, sobretudo o mundo religioso bantu, torna-se obrigatório compreender a Pirâmide vital apresentada por Altuna (id, p.61) (conf. quadro 1)

Quadro 1. – Pirâmide Vital da África. - Fonte: Altuna (1991, p.61).



Observando para a Pirâmide Vital (conf. Quadro 1) do mundo africano, é lógico entender que apesar de grandes valores a serem preservados desde a questão das línguas locais ou regionais, a valorização e a defesa da vida, o diálogo ensinante e aprendente, a solidariedade, a fraternidade, a reciprocidade, o respeito pelo ancião, a comunhão, a partilha, a mutualidade, a igualdade etc., conforme acima salientei, torna-se visível a existência conata da cultura e pedagogia do amém. É bem sabido que todas as culturas com o lastro patriarcal convivem, querendo ou não com a cultura de subserviência em maior ou menor grau, segundo os hábitos do clã, da tribo, da comunidade etnolinguística etc. Vejamos a realidade concreta dos povos bantu na cultura africana, onde o lastro patriarcal é notório.

⁷⁵ Aversão à sociedade, aos homens; antropofobia, melancolia, hipocondria.

Segundo Altuna (1993), hipoteticamente, os Bantu são oriundos das terras férteis do sudeste sahariano, isto é, do sudeste do lago Tchad (conf. Mapa 1). Diz-se que o povo Bantu constitui uma grande família etnolinguística, de relações de parentesco com os Saharianos pré-históricos. Segundo Altuna (ibid, p.13), as “*formas e expressões linguísticas negro-sudanesas [são] muito próximas das variantes [linguísticas⁷⁶] Bantu*”.

Altuna, trazendo à tona Oliver & Fage (1965, p.33), oferece-nos, mesmo que seja de modo hipotético, a idéia de que a difusão dos Bantu aconteceu gradativamente de um núcleo do sul do considerado atual centro dos povos Bantu. Assim Oliver & Fage (ibid) redigiram o seguinte:

A etapa final da difusão Bantu realizou-se a partir de um núcleo, um pouco ao sul do atual centro de toda a esfera Bantu. Ainda, hipoteticamente, podemos deduzir que os proto-bantu formariam um grupo de pescadores e caçadores que, na idade de ferro, emigraram ao longo dos cursos de água, desde o norte ao sul da floresta equatorial; depressa encontraram e [se] adaptaram as plantas cultivadas pelos primeiros comerciantes emigrados do sul e do ocidente da Ásia.

Os Bantu provêm de uma explosão demográfica. Tenha ela surgido do Sudão ocidental ou oriental, das mesetas do Banchi, em Nigéria ou dos planaltos ao norte dos Camarões (conferir fig.6), não nos interessa, nessa hora, ainda que tudo aponte para estas imediações⁷⁷. Ao certo nada se sabe. Acalenta-nos saber que lá vão 2.000 ou 2.500 de anos quando estes povos se dispersaram, fazendo, assim, acontecer o maior êxodo migratório da África. Quais as razões fundamentais e os métodos utilizados para tal êxodo, fenômeno que se alongou até o século XIX (ALTUNA, 1993), permanece uma incógnita.

A grande discussão consiste nos grupos linguísticos. Podemos falar dos grupos linguísticos? É muito complicado enveredar por este caminho, mas eu opto por aqueles que apresentam três grupos linguísticos fundamentais: o Sudânês, o Bantu e o Camita, como o descreve Altuna (ibid, p.20).

Na mesma perspectiva, Baumann & Westermann (1970, p.35-89) divide as línguas africanas em três grandes grupos: “*línguas Kohoi-san, línguas dos negros (Sudânês, Bantu e Nilótico) e línguas Camito-semitas*”. A divisão ora apresentada

⁷⁶ Altuna, o conceito dialeto, expressão, infelizmente, utilizada pela colonização, desprezando as línguas locais dos povos colonizados, os considerados sem cultura nem história. Apesar de escrever muito bem sobre a África ele não deixa de ser europeu. Eu chamo de línguas tanto o umbundu como outras línguas.

⁷⁷ Vizinhanças, circunvizinhanças, cercanias, arredores.

relaciona-se com a questão racial e aponta para a unidade inter-racial e linguística. Estes elementos apontam para a identificação dos grupos segundo seus grupos linguísticos.

Deste modo, continua o autor em questão, os Bosquímanes e os Hotentotes protegem a língua Khoi-san e perfazem seis grupos; as línguas sudanesas, localizadas no Sahara e no Equador, compreendem seis grupos: negríticos – estendem-se (pelo norte da Etiópia, Núbia, Kordofán, Darfur, norte do Zaire e parte da Uganda, região Ubangui, parte de Camarões, montes Atlânticas). As línguas Kwas formam o grupo principal das negríticas da África Ocidental. São faladas nos Camarões, ao norte e sul da Nigéria, regiões do Benim, Gahana, Togo e Costa do Marfim. As línguas mandé ou mandingué ocupam o Alto Senegal, Alto Níger e Sudeste da Nigéria. Os semito-bantu encontram-se no Kordofán, Camarões Central, Delta do Níger, Benué, Zaria, Centro e norte da Nigéria, parte do Togo, norte da Costa do Marfim, do Gahana, de Benim e nos grupos Mossi e Peul. As línguas do interior do Sudão encontram-se entre o Kordofán e Nigéria. Abrangem Tchad, Darfur, Uadai, Mongalla, Montes Mandaras, Bornú e Adamawa. Somente o grupo sudanês compreende 43 grupos linguísticos com algumas centenas de subgrupos. Os vocábulos dos três primeiros grupos assemelham-se aos dos Bantu. (conf. mapa 1).

Desta maneira, podemos afirmar com Altuna (ibid, p.23) que as línguas Bantu formam o grupo mais maciço e uniforme. São tão semelhantes que se torna difícil classificá-las. As mesmas são faladas na Uganda, Kénia, Tanzânia, Rwanda, Burundi, Zâmbia, Moçambique, Zimbabwe, África do Sul, Angola, Zaire, Gabão, Malawi, Botswana, Lesotho (conf. mapa - acima). Elas mesmas abrangem aproximadamente 200 grupos. Quando falarmos da diversidade cultural em Angola, salientaremos os seus grupos etnolinguísticos e os classificaremos para um melhor entendimento de sua pertença, ou não, aos grupos Bantu.

Afinal, interessa-nos entender que todo o movimento do Bantu deve-se à busca das condições para a vida, pois a vida constitui o valor supremo do Bantu e tudo gira em torno dela. O mundo da vida, só terá sentido se for de vida. Uma vida de busca, de luta, de festa, de usos e costumes, uma vida de símbolos, de mitos para sua identidade e autodefesa, uma vida festiva. Afinal, uma cultura que tem seu fundamento na vida. Por este motivo, sou instigado a refletir sobre estes fundamentos. Mas antes acho conveniente dar algumas linhas gerais sobre a oralidade na cultura Bantu. Assim, para falarmos da oralidade precisamos partir da constatação resumida nestas palavras de Calvino (1996, p.143-144:

Não só o que vemos, mas também nossos próprios olhos estão saturados da linguagem escrita. Ao longo dos séculos, o hábito da leitura transformou o “*Homo sapiens*” no “*homo legens*”. Mas esse “*homo legens*” não é mais “*sapiens*” que seus antepassados. O homem que não dominava a leitura podia ver e escutar muitas coisas que hoje não somos capazes de perceber: a trilha dos animais selvagens que caçava, os sinais da aproximação de vento ou chuva. Ele podia saber as horas do dia pelas sombras das árvores ou as da noite pela posição das estrelas no horizonte. E no que respeita à audição, ao olfato, ao paladar e ao tato, sua superioridade em relação a nós é inquestionável

Nesta abordagem, resgatamos, em termos gerais, os elementos fundamentais da cultura bantu, isto é, a vida é o valor sem o qual a África perde sua existencialidade; a oralidade é a mola mestra das relações inter e intra-sociais; a palavra é o sinal de vida, é a tradução de uma língua enquanto patrimônio cultural de um povo. A palavra tem força; ela é capaz até de mudar a trajetória vital de alguém; a palavra é capaz de matar ou curar. Ela traz consigo toda a carga ontológica, existencial e vital; a simbologia é o elemento que acompanha o mundo da vida do africano bantu.

Para tal, faz sentido falar da oralidade na cultura e tradição Bantu, sobretudo desde o ponto de vista educacional. Estamos diante da cultura fundamentalmente marcada pela oralidade. Trata-se da cultura da fala, do diálogo, da escuta, do conto, etc. Cultura carregada de uma “antropologia cultural dos sentidos”⁷⁸ segundo a qual, “*a percepção sensorial é tanto um ato cultural, quanto físico*” (LOPES, 2004, p.157).

Neste sentido, diz o pensador acima, (ibid), “*a vista, o ouvido, o tato, o gosto e o cheiro não servem apenas para apreender os fenômenos físicos, podem também assegurar a transmissão de valores culturais*”. Por se tratar de uma cultura da oralidade, diz Altuna (ibid, p.32), “*em África, quando morre um velho, desaparece uma biblioteca*”. Nesta ótica, continua Altuna (ibid) dizendo que,

durante muito tempo se pensou que os povos sem escrita, [eram] povos sem cultura. A África negra [até pouco tempo] não possuía escrita, mas isto não impedia que conservasse seu passado e que seus conhecimentos e cultura fossem transmitidos e conhecidos [de geração em geração].

A apologia de Altuna (ibid) em relação à cultura da oralidade, resume-se na dizendo que “*a escrita não é um sinal, um símbolo humano como tantos outros? Em alguns aspectos da cultura, não atingiram certas sociedades um requinte sem utilizar a*

⁷⁸ “Antropologia cultural dos sentidos”, como expressão é da criação do historiador Roy Porter, no prefácio da obra *a Tche foul and the fragrant: odor and the french social imagination* (1986).

escrita? Estas lacunas são falhas históricas e não são carências metafísicas, consubstanciais”.

A oralidade foi sempre uma grande riqueza cultural. Os povos ágrafos (ibid) foram povos de extraordinária memória. E, na África Negra (conf. Fig. 8) a oralidade constitui, não apenas fonte principal de comunicação cultural, mas uma cultura própria e autêntica, pois abrange a totalidade dos aspectos da vida e fixou no tempo as respostas às interrogações humanas. *“Relata, descreve, ensina e discorre sobre a vida”*. A partir desta cultura, diz Altuna (ibid, p.33),

podemos descobrir [que] o pensamento negro e seus comportamentos individuais e sociais; a riqueza espiritual; o valor didático e histórico; o significado moral e o variado poder de expressão são uma prova eloquente da “sabedoria negra” [e quem quiser conhecer esta cultura, precisará aprofundá-la para atingir o mundo da vida negro].

A cultura advogada aqui é a *“cultura acústica”* (LOPES, 2004), isto é, onde houver a oralidade precisa de uma cultura auditiva que permita a resolução efetiva de problemas de retenção e recuperação do pensamento articulado. Daí a necessidade, segundo os padrões mneumônicos, da repetição oral. Nesta explanação e repetição oral, o pensamento precisa obedecer aos padrões rítmicos, equilibrados, em repetições ou antíteses, em aliteraões e em expressões epítéticas ou outras fórmulas, em conjuntos temáticos padronizados à assembléia, a refeição, o duelo, “o ajudante” do herói e assim por diante, de forma a vir ao espírito (ibid).

Numa antropologia dos sentidos, a cultura acústica encontra o lugar cimeiro. Na cultura acústica ou auditiva (ibid), *“o passado não é percebido como um terreno especificado em itens, salpicado de fatos ou de informações verificáveis e discutidas”*. O ancestral apresenta-se como fonte ressonante de consciência renovadora da existência presente, que em si mesma não é um terreno especificado em itens. Na oralidade desconhecem-se listas, tabelas ou números (id, p.166).

Para Bernard Dadié, os nossos contos e lendas, constituem autênticos museus, monumentos, cartazes das ruas, numa palavra, os nossos únicos livros. Assim, a nossa cultura tem como base a palavra essencialmente oral. Tal oralidade se completa pelos ritos e símbolos. Estes, desprovidos da palavra e tradição, acabam sendo ininteligíveis e ineficazes. A respeito da palavra dominadora do mundo africano, Niane (1974, p.134-135), é perspicaz quando diz:

Em África, o mundo é dominado pela palavra. A palavra é uma arte e há toda uma literatura elaborada pela oralidade... De fato, a oralidade faz parte da maneira de ser do Negro-Africano: aqui a palavra não voa, permanece e transmite-se piedosamente de geração em geração por intermédio de especialistas, isto é, pelos mestres, os chamados “poços ou sacos de sabedoria”.

Pela oralidade, a palavra ocupa o lugar singular e primordial em cada momento da vida: nas manifestações artísticas, no culto religioso, na magia, na vida social, etc. Além de seu valor dinâmico e vital, a palavra é o único meio que nos permite a conservação e a transmissão do patrimônio cultural. Nesta ótica, a oralidade acaba sendo, “*a biblioteca, o arquivo, o ritual, a enciclopédia, o tratado, o código, a antologia poética e proverbial, o romanceiro, o tratado teológico e a filosofia*” (ALTUNA, id, p.34).

Convém salientar que a biblioteca popular bantu é extraordinariamente ativa, pelo fato de ser dinâmica e não estática. A mesma é circular, pois vai de aldeia a aldeia e procura atingir a cada membro em particular a partir da comunidade na sua totalidade. Nesta ótica, ao proceder tal transmissão uma regra é certa: fidelidade na transmissão e, durante a narração, recordar-se de todos os pormenores, ínfimos que sejam. Sob o signo de criatividade, buscar formas e tenha-se a liberdade imaginativa, poética e, até, as vezes trágica de modo que a transmissão possa envolver emocional, afetiva, intelectual, espiritual e culturalmente todos os membros participantes do cenário. Daí o sentido da afirmação segundo a qual, “*a tradição oral exige não só plena adesão interior, mas [também] perfeita exteriorização. É a memória muscular exercida nas festas. A festa provoca a mobilização geral do grupo (...) e prescreve regras restritas de comportamento*” (id, p.35).

A oralidade outorga o respeito pelo antepassado que legou a tradição oral e o seu dinamismo vital comunica-se e prolonga-se até ao indivíduo e ao grupo. Cumpre a importante função sócio-religiosa. É o laço vital que une os vivos com os antepassados. A palavra por eles pronunciada torna-se vida na comunidade sensibilizada e conserva todo o seu vigor através do tempo no canto, mito, gesto, provérbio, palavra ritual e norma. A palavra é dinamismo, vivifica, e consolida o grupo que a recebe. A palavra é sempre diálogo, comunhão (id, p.34).

A memória negra é espetacular e prodigiosa. Retém milhares de contos, provérbios, lendas e mitos. Guarda listas genealógicas, migrações, epopéias e guerras;

nunca esquece os usos, ritos, crenças e costumes. Trata-se de uma sabedoria ativa e dinâmica, passa pelas aldeias e atinge a todos os seus membros.

A transmissão da tradição realiza-se através dos ritos de iniciação e das diversas formas de educação, ar livre, no ondjango, nas reuniões com os mais velhos ou “sábios”, de noite à volta da fogueira, ou privadamente nas escolas de iniciação. Ela é passada, na família, pelos adultos e na comunidade, pelos velhos, isto sem tirar o mérito ao princípio lapidar: *a sabedoria não tem idade, precisa sim de experiência de vida*.

A tradição Bantu procura fidelidade na transmissão recordada com pormenores da narração. A tradição garante, através dos séculos, a veracidade dos fatos. É importante que, antes de fechar este ponto, colocar à disposição do leitor ou do pesquisador o elenco das formas literárias orais africanas, trabalhadas por Hampatê, (1975, p.88) para entender um pouco este mundo:

1) *Fórmulas rituais*: orações, invocações, juramentos, bênçãos, maldições, fórmulas mágicas, títulos, divisas;

2) *Textos didáticos*: provérbios, adivinhas, fórmulas didáticas, cantos, e poesias para crianças;

3) *Histórias etiológicas*⁷⁹: explicações populares do por que das coisas, evolução das coisas até ao estado atual;

4) *Contos populares*: histórias só para divertir;

5) *Mitos*: todas as fórmulas literárias que utilizam símbolos. Melhor, são os mitos, algumas histórias transmissoras de tradições arcaicas⁸⁰, de tipo religioso ou cosmológico, relacionadas com Deus ou com a criação;

6) *Récitas*: heróico-épicas, didáticas, estéticas, pessoais, mitos, etiologias, memórias pessoais, migrações;

7) *Poesia variada*: amor, compaixão, caça, trabalho, prosperidade, oração;

8) *Poesia oficial*: (histórica), privada (religiosa, individual), comemorativa (panegírica), poesia culta, ligada às castas aristocráticas e senhoriais, poesia sagrada, cantada nos ritos religiosos e mágicos, em cerimônias de sociedades secretas, em ritos fúnebres, poesia que interpreta a filosofia e os mistérios da vida e da morte, poesia

⁷⁹ Etiologia refere-se ao estudo sobre a origem das coisas.

⁸⁰ Visão de Altuna que não corresponde à verdade dos fatos, pois o conceito é em si polêmico. Arcaico, em relação a que? Quem escreve é ocidental. Os mitos não só se referem às tradições arcaicas, mas que preservam um mistério indescritível. São sinais de defesa de um povo ou cultura, seja ela tradicional ou moderna.

popular, cantada nos jogos, à volta da fogueira, transmissora de ensinamentos morais e históricos;

9) *Narrações históricas*. Lista de pessoas e lugares, genealogias, histórias universais, locais e familiares, comentários jurídicos, explicativos, esporádicos, ocasionais. Daí a razão da oralidade ser a fonte histórica.

Para não se cair em erros supinos, pensando que a oralidade mostra, tão somente, a inexistência da escrita em África, é importante salientarmos que, desde os tempos remotos, se faz o uso de expressões gráficas em África, segundo o reporta Altuna (id, p.32-33):

A África negra conheceu alguns sistemas de escrita. Certas tribos usaram expressões gráficas. Os Mandingo, Dogão, Bambara e Bozo usaram e ainda usam uma gama muito variada de sinais. Aos Bambara iniciados ensinam 264 sinais-figuras básicos. Os homens do Dogão empregam um sistema semelhante de 22 grupos contendo cada um 12 expressões [perfazendo 264 sinais]. Parece que as mulheres empregam um sistema de sinais-figuras. Terá esta escrita algum parentesco com os hieróglifos⁸¹ egípcios? (HAMBATE, 1975, p.88). [Portanto], a tradição negro-africana transmite o essencial. “é um sistema de auto-interpretação. Através da tradição oral, a sociedade explica-se a si mesma... A história falada dos africanos aproxima-se de uma verdade ontológica, ou mais exatamente, ela fixa o olhar do homem nas questões ontológicas ignoradas pela história científica das sociedades europeias (ZIÉGLER, 1971, p.163).

Nesta ordem de idéias, Senghol (1970, p.107) reconhece como “erudita” a literatura. A propósito, nosso pensador africano afirma: “os nossos mestres encontram-los no coração da África (...). Os nossos mestres foram, (...) ao longo dos tempos, chamados ‘mestres da inteligência’ ou ‘videntes’”.

Altuna, referindo-se à ação colonialista neutralizadora da oralidade na tradição africana, diz: “a colonização traumatizou esta tradição oral. Qualificou-a a mais primitiva e o negro julgava-se inferior se contava, explicava e mostrava conhecer as suas tradições. A iniciativa passou a fazer-se em lugares retirados e em tempos reduzidos” (ALTUNA, o.c., p.38). Assim, a política desclanizadora⁸² da colonização e fazendo eco ao pensado pelos africanistas, Altuna (id, p.38-40), veementemente, dizia:

⁸¹ Ideograma figurativo que constitui a notação de certas escritas analíticas, como, p.ex., a egípcia; letra - glífica. [Cf. *escrita hieroglífica*.]; trata-se de tudo o que é difícil de decifrar.

⁸² Considero política descolonizadora, aquela que bestializa as culturas tradicionais clânicas, procurando, acima de tudo, eliminar tudo o que cheire o clã ou ao ensinamento tradicional.

a escola está a desgastar este ensinamento tradicional. As novas idéias recebidas da Europa não deixam desenvolver no negro “desclanizado” esta literatura tradicional oral. No entanto, ela continua espalhada pela população rural. Se não surge quem continue, recolha e guarde o tesouro da sabedoria negra, acumulada durante milênios, há o perigo de perdê-la, pois se conserva apenas em alguns homens que brevemente vão desaparecer para sempre. As lendas, as fábulas, os contos, [os provérbios, as advinhas, os aforismos ⁸³, as sentenças, as narrações históricas, as orações, as invocações, as bênçãos, as maldições, as fórmulas mágicas, as récitas de adivinhações, os juramentos, as fórmulas propiciatórias e de ações de graças e os cantos fazem parte deste leque da tradição africana]. Essa tradição pode ser narrada ou cantada. Há casos que as narrações são intercaladas pelos cânticos. (...) Com cânticos [ou narrações] ironiza-se, ridiculariza-se, sonha-se, liberta-se, improvisa-se, transmite-se, trabalha-se, guerreia-se, passeia-se e se ama.

Afinal, a África Bantu não é um continente fechado em si, ao contrário, é um continente aberto à vida, à paz, à harmonia, à solidariedade, à compreensão, à vivência religiosa. A África Bantu é um continente com um subsolo riquíssimo, com os próprios valores culturais, com uma história esplendorosa, repleta de humanismo, valorizadora da vida, mas, também, estigmatizada com sombras espessas, torturas e espinhos (ibid). Deste modo, faz sentido trazermos a mensagem cantada com extremosa ternura, endereçada ao ‘*Irmão Branco*’, pelo poeta Lamine Sy (ALTUNA, 1993, p.41-42):

Os dois somos vítimas da destruição do homem
Dá-me a tua mão, vamos criar novamente o homem.
Estamos plenamente convencidos desta verdade:
Não se deve aproximar da África negra aquele que a não deseja conhecer.
Como poderá amá-la se desconhece seu rosto?
Como a ajudará a libertar-se se desconhece sua alma?...

A vida aparece como valor supremo e fundamento do povo Bantu. Na visão de Altuna (1993, p.46-47), compartilhada por vários estudiosos e “*experts*” da cultura bantu, a vida apresenta-se como princípio e fim de todo o criado e das comunidades bantu. Ela tem uma causa primeira. Deus é o princípio vital, formador e informador de todos os seres; é o manancial e a plenitude de vida. O bantu considera a vida como maior dom de Deus e uma realidade sagrada e de preço inestimável; ela é energia, força

⁸³ Sentença moral breve e conceituosa; apotegma, máxima, como por exemplo: “Esse outro aspecto (...), está resumido num *aforismo* que gostava [Machado de Assis] de repetir, com ligeiras variações, o de que a morte é séria e não admite ironia”. (Barreto Filho, *Introdução a Machado de Assis*, pp. 20-21, Apud. Dicionário eletrônico Aurélio)

e dinamismo incessante. Para Altuna (ibid), “os primeiros antepassados receberam-na de Deus para comunicá-la e defender”.

A vida é misteriosa – mística, entretanto, real e tangível em suas manifestações e ações contínuas. A vida, a força e o existir constituem a mesma realidade, o valor fundamental, ontológico, de onde procede a sapiência bantu, com a qual elabora a totalidade dos raciocínios, motiva as condutas, funda a sua religião, desenvolve e justifica a magia, solidariza a sociedade e regula a ética (ibid, p.47).

O povo bantu, não só vive a solidariedade na sua comunidade, como também sente uma solidariedade indestrutível com o universo, pelo fato de se sentir, com toda a criação, imersa na interação que tudo anima e agita. Esta solidariedade exige vida harmoniosa, desconfituada, pacífica, comunal, etc., de modo a garantir a quietude na vida e união vital fortificante (id).

A vida une e solidariza os seres entre si e estes com os seus antepassados, pois que todos se encontram, comungam numa idêntica realidade construtiva, embora diversamente docilizada. Nesta ótica, Altuna considera que, a vida comunitária reside e transmite-se pelo mesmo sangue que circula por todos os membros do corpo, a partir de um epônimo⁸⁴. Estamos diante de sociedades ou comunidades definidas como: família, clã, tribo, nação, onde todos participam da mesma vida. Por essa razão é possível, para essas comunidades falarmos na íntima relação ôntica⁸⁵, partindo da identidade de vida que circula e enche o mundo invisível e o visível. O modo dessa relação pode tanto aumentar quanto debilitar ou mesmo aniquilar tal vida. Daí a razão de ser do adágio latino “*talis vita finis ita*”⁸⁶.

Só assim é possível entender a vida do existente inteligente, que é, por sinal, a vida da pessoa humana, o “muntu”, singular do bantu. Trata-se, segundo Altuna (1993, p.55), de “*um ser por si, com vida imanente que o distingue do outro e que estrutura sua personalidade, constituindo o núcleo ativo e dinâmico do eu*”. Cada homem, quando nasce, recebe a vida, a energia, a potência, também presente em outros seres. Através da participação vital numa comunidade, o “muntu” submerge-se na participação cósmica, diz Bahoken (1967, p.11).

Viver significa prolongar os antepassados. Viver não é só mover-se, é, sobretudo, aparecer com a forma humana, com os olhos que captam, com os ouvidos

⁸⁴ Aquele que dá ou empresta seu nome a alguma coisa.

⁸⁵ De ente. Tudo que é de maneira concreta, fática ou atual independentemente de, em qualquer nível, tornar-se objeto de reflexão; aquilo que existe; coisa, objeto, matéria, substância, ser.

⁸⁶ Tal vida, assim é o seu fim.

atentos, com o vigor, com a sensibilidade e com a sensualidade para captar as infinitas ondas da participação vital. Não se trata de viver por viver, mas de ser com a vida. *“A vida é uma realidade interior no animal, especialmente no homem. Ela manifesta-se no respirar, encarna no corpo, sustenta-se no alimento, recebida por geração e transmitida por procriação”* (NOTHOMB, 1969, p.64).

A vida é individual enquanto pertence e integra cada ser, e é comunitária, à medida que procede de uma identidade de origem, do fundador do grupo (ALTUNA, 1993). E, por instaurar o bem excelente (id), existe a atividade sócio-religiosa que se encaminha para a defesa, o acréscimo, a comunicação e para a expressão da vida.

Participar da vida exige fecundidade, diz Altuna (ibid, p.66). Viver sem fim, para o bantu, é o desejo maior. E, só se é possível perpetuar na descendência. Daí a iniciação à vida procriativa, fazendo dos filhos o grande tesouro e a continuação da vida. A esterilidade identifica-se com a morte e a aniquilação.

O bantu revive nos filhos e a procriação condiciona a finalidade existencial. Por isso é que Altuna, em sua pesquisa, achou a idéia, segundo a qual, a solidariedade comunitária exigia uma procriação contínua. Viver é, por isso, igual a dar a vida. E como a vida é um bem, a sua comunicação encerra um valor fundamental. Cada indivíduo deve procriar.

Esta é uma obrigação irrenunciável. A renúncia à procriação rompe a corrente vital e atraiçoa gravemente os antepassados. Por isso, os filhos africanos são numerosos. Logicamente a vida celibatária voluntária constitui uma deformação reprovável e degradante, lesa o corpo social e aproxima-se do desprezo blasfemo pelos antepassados e pela vida, assim descreveu Altuna (ibid, p.70). Da vida nasce a palavra e toda a simbologia que oferecem a ela uma re-significação

A palavra e os símbolos são duas palavras-chave na cultura e tradição Bantu. O negro – africano e a cultura bantu germinam, desenvolvem-se e perpetuam-se pela palavra. O grande fundamento dessa cultura e desse povo reside, como já o salientamos, na oralidade.

Altuna (1993, p.84) diz que *“a palavra tem primazia e nada se mantém nem vive sem ela. Por isso cultivam-na e tratam dela com carinho”*. A palavra não é intelectualizada pelo bantu. A palavra e o bantu que a pronuncia estão intrinsecamente unidos. A comunicação, a movimentação e o prolongamento da pessoa tornam-se possível, através da palavra. Este autor reconhece que a palavra constitui o dinamismo vital e eficaz na concretização pessoal da inter-relação. É a vida participada, a auto-

doação da pessoa e comunhão inter-pessoal. Portanto, pessoa – palavra – dinamismo vital, significam a mesma realidade.

A palavra da tradição legada pelos antepassados é mais poderosa que a dos vivos e, entre estes, que a do chefe, um ancião ou um especialista da magia é mais eficaz que a de um homem normal. Sendo oral, o bantu quando fala, realiza-se e realiza (ALTUNA, 1993). Nesse caso, a palavra é a sua plena manifestação, pois que exterioriza sua realidade íntima. Para além de manifestar seu pensamento e sensações, a palavra é a expressão de sua personalidade. A pessoa subsiste na palavra.

A palavra é o instrumento maior do pensamento, da emotividade e da ação. A palavra, no pensar deste autor, possui uma vitalidade mágica, realiza a participação e cria o nomeado por sua mera virtude intrínseca. Deste modo terá sentido a afirmação na língua umbundu que diz: *“ondaka usongo”*⁸⁷. Segundo Nothomb (1969, p.226), *“as riquezas mais preciosas do pensamento e coração africano se expressam não pelas linhas, sons, cores ou formas, mas pela palavra, domicílio privilegiado do patrimônio cultural comum”*.

Aqui, diz Altuna, *“uma maldição, uma bênção, um juramento, um conjuro”*⁸⁸ ou *uma palavra ritual, solene, mágica, sempre caracterizam e patenteiam a participação vital. [Afinal] a palavra é como um símbolo eficaz, capaz de produzir efeitos e influir noutros seres depois de contatá-los*. Assim, a palavra, na visão de Thomas; Luneau. (1975, p.78), é *“como força e símbolo, penetra tudo, encontra-se em tudo, reina em toda a parte, multiplica os seus modos de intervenção na existência humana”*.

Portanto, diz Altuna (ibid, p.86), *“o Bantu vive falando e escutando”*. Por essa razão, a feliz afirmação de L. Achille, para o qual, *“o silêncio não é negro”*. E para Altuna (ibid), conversar, narrar, trocar notícias e impressões, constituem um dos seus mais agradáveis prazeres. E a aldeia aconchegada junto à fogueira, fala; os homens reunidos falam e as mulheres falam; e isto durante horas, lenta, harmoniosa e gozosamente⁸⁹. O visitante sempre bem recebido, fala, conta as novidades e escuta, enriquece-se.

Há tempo para conversar e escutar, para saborear o prazer de sintonizar com o outro. Isso exige silêncio respeitoso de tensão mágico-religiosos e jurídico-penais para

⁸⁷ A palavra é uma flecha. Aqui a palavra se identifica a uma flecha: ou mata ou salva.

⁸⁸ Invocação de magia; palavras autoritárias para esconjurar o demônio ou as almas do outro mundo; exorcismo.

⁸⁹ De gozoso. Em que há, ou que revela ou constitui gozo; que tem gozo ou prazer; prazerosa e alegremente.

escutar, às vezes vozes íntimas. Calam e assimilam quando fala o ancião e o chefe, calam e contatam com a realidade mística quando falam os curandeiros e os adivinhos.

Só foi possível a criação pela palavra e só será possível a procriação pela palavra. Pela palavra pronunciada, saboreada, ouvida, discutida, cantada e silenciada o homem cria, recria, apropria-se das coisas, transforma-as e desenvolve-as. Pela palavra o homem cuida e orienta tudo para a vida. Uma vida sempre alegre e realizada. Para tal o homem precisa de alguns símbolos.

Por definição, conforme o salienta Cassirer (2001, p.52), “*o homem é um animal symbolicum*”. Continuando sua referência a respeito do homem, este autor afirma que, “*em vez de definir o homem como animal rationale, deveríamos defini-lo como animal symbolicum* (id, 50).

O homem, segundo Altuna (1993, p.87), “*sempre necessitou de meios sensíveis para [se] encontrar com o mundo invisível*”. Para tal, Cassirer (ibid) considera ser inegável que o pensamento simbólico e o comportamento simbólico estejam entre os traços mais característicos da vida humana e que todo o progresso da cultura humana esteja baseado nessas condições.

Neste sentido, na visão deste pensador, o “*homem vive num universo simbólico. Linguagem, mito, arte e religião são partes desse universo*” (ibid, p.48); o homem já não pode confrontar-se, diretamente, como realidade; não pode vê-la, por assim dizer, frente a frente. A realidade física parece retroceder na medida em que avança a atividade simbólica do homem.

Eliade (1955, p.12), ajudando-nos a entender o conceito símbolo, afirma que, o mesmo “*revela certos aspetos da realidade – os mais profundos – que se negam a qualquer outro meio de conhecimento. Imagens, símbolos, mitos, não são criações irresponsáveis da psique; respondem a uma necessidade e preenchem a uma função*”.

Para o Shorter (1974, p.74-75), os mitos e os símbolos vêm de muito longe; são partes constituintes do ser humano e são encontráveis em todas as situações da existência humana no cosmos. E, Senghol (1970, p.356), define o símbolo como sendo:

um objeto concreto representado por um sinal e que expressa uma relação, uma correspondência – etimologicamente uma identidade – entre duas realidades, um objeto concreto e uma idéia-sentimento, um elemento do universo físico e um elemento do mundo moral do homem, a matéria e o espírito, o significado e o significante.

Pelos símbolos, o homem tenta contatar com o invisível, sair de sua limitação e entender-penetrar nas realidades supramundanas⁹⁰ e apropriar-se delas. Altuna (1993, p.90), afirma que, “*a força da palavra e da linguagem geram o simbolismo Bantu*”. Para o Bantu, nada acontece por acaso. Cada coisa é sinal e sentido concomitantemente. Seu mundo está repleto de símbolos e de realidades visíveis que significam e atualizam a realidade invisível. Decifra, pelo visível, anúncios portadores de outras realidades que também as expressa, quando as sente (ibid). Assim, para Eliade (1974, p.244), “*tudo é sinal e patenteia ou o que há mais além dele*”.

E, sabendo que o símbolo expressa a intrínseca união com o mundo invisível, na cultura africana subsahariana, diz Altuna (ibid), os signos, os símbolos, os gestos, os ritos, as ações, as iniciações, as técnicas, as palavras e as instituições constituem o fundamento simbólico Bantu. Neste sentido, Altuna (ibid, p.91-93), a respeito do símbolo, afirma:

O Bantu, através do símbolo expressa, comunica ou recebe as realidades últimas, depois de aceitar o significado convencional que a experiência humana lhe tem dado. (...) O símbolo negro-africano compreende vários elementos. Como realidade visível pode ser uma pessoa, como o chefe, que simboliza a vida dos antepassados; um objeto, como uma pulseira dos chefes, que simboliza seu poder, um nome, como o de epônimo, simboliza a unidade no sangue. O símbolo é sempre concreto, não exclusivamente mental ou abstrato, está neste mundo como uma projeção concreta do dinamismo vital e pressupõe o esforço humano para o contato com ele. Cumpre uma função hierofânica⁹¹. Liga com os canais da vida. O simbolismo Bantu é primordialmente, hierofânico, [procura] contatar com as fontes vivificadoras; é uma busca que deve resultar totalizante e unificadora com todas as fontes e com todos os que aí se dirigem em busca de dinamismo vital. (...) A linguagem simbólica solidariza, por uma parte, a pessoa humana com o cosmos e, por outra, com a comunidade da qual faz parte, proclamando à vista de cada membro da comunidade a sua identidade profunda. O símbolo Bantu, serve de catalisador da comunidade, já que somente ela o entende e por ele se sente vivificada. (...) Por isso, privar o africano dos seus símbolos fundamentais, equivale a fazê-lo perder a consciência de si mesmo e arrancá-lo o que o integra num sistema (...). Enumeremos alguns dos símbolos negro-africanos: o nome significa a realidade íntima, defende a pessoa ou distrai as forças malévolas; o homem casado é como o sol que fecunda a terra, a mulher; a oralidade concretiza-se numa infinidade de palavras-símbolos já que a própria palavra é símbolo; a iniciação repousa numa simbologia profunda de morte e ressurreição; O mundo animal oferece uma simbologia variadíssima para a vida social e pedagógica: por exemplo: o leão, o hipopótamo e o búfalo simbolizam a fortaleza; o

⁹⁰ Entendo, aqui, por “*realidades supramundanas*”, àquelas que transcendem o mundo visível.

⁹¹ De hierofania, que significa manifestação do sagrado. O valor da hierofania reside na manifestação da divindade ou do mundo invisível e as relações do homem com eles, por meios sensíveis.

elefante, a realeza e sabedoria; a tartaruga, a sabedoria, a prudência e uma vida longa; a pantera, a força e a estirpe nobre dos chefes; a hiena, a covardia (covardia); o antílope⁹², a agilidade e a intrepidez; a aranha e a formiga, a prudência e laboriosidade; a serpente, e o lagarto, a astúcia e a rapidez; a abelha, a laboriosidade e seu mel é manjar nobre. (...) A cruz simboliza os quatro pontos cardeais e os caminhos da vida e da morte; o nó e o laço, a força que ata e desata; o círculo é a unidade e a infinidade, etc.; o sol simboliza o rei (...); a lua que propicia a caça e a chuva recorda a vida. É rainha e os povos agricultores assemelham-se à lua-terra-mulher-fecundidade. (...) As cores têm um profundo significado nos ritos sagrados, nas ações mágicas, nas cerimônias e na arte. A cor vermelha, o sangue, a guerra, a vida, a coragem, a paixão, a realeza; a cor branca é a cor dos antepassados, também afasta os perigos fatais e simboliza a inocência, a bondade, a alegria, a pureza e a vitória; o verde, por sua relação com a natureza, simboliza a vida que triunfa sobre a morte; e o preto, o sofrimento, a frustração, recorda a morte e o misterioso.

1.3.4 O povo bantu e a iniciação sociocultural

Iniciação cultural é um rito de puberdade com a função da inserção sócio-comunitária e cultural dos indivíduos. A mesma, afirma Altuna (1993, p.279), obedece a *“sucessivas etapas da vida da pessoa: nascimento, puberdade, casamento e morte”*.

Ela é de importância capital para a vida do indivíduo na comunidade, sociedade e cultura. Aqui o conceito de pessoa não é acabado, mas um gerúndio. Pela iniciação, a pessoa se vai fazendo, completando, realizando e plenificando (ibid). Só através dela a pessoa (muntu ou omunu em umbundu), cidadão de direitos e responsabilidades (deveres) se permite movimentar-se sem restrições nem traumas na pirâmide vital interativa. Por isso se fala da consciência da pessoa na participação vital.

Na visão de Zahan (1972, p.90), *“a iniciação converte-se numa operação de longa duração, num enfrentamento do homem consigo mesmo, que não cessa senão com a morte; converte-se numa experiência que se enriquece dia a dia”*. Assim, seja com os meninos, seja com as meninas, a iniciação não é outra coisa senão um rito que os prepara para a vida comunitária ou sócio-cultural. Porém, a mesma se acessa através dos ritos de iniciação na puberdade.

Iniciação, diz Altuna (ibid, p.283), é um rito de passagem. Ela obedece a um conjunto de ritos e técnicas que transformam cultural, social, política e religiosamente as crianças em homens adultos. Iniciam-se na virilidade; passam da infância à plenitude de homem; finalizam uma fase e iniciam outra, a definitiva; fundamenta-se na

⁹² Mamífero artiodátilo ruminante bovídeo e antilocaprídeo, de porte médio ou pequeno, chifres permanentes, longos, dirigidos para cima e para trás. São comuns na África.

renovação do interior e na aquisição de nova qualidade de vida, “modificadora do ser”, graças ao drama vivido de morte-ressurreição; por esse rito “*termina* uma situação existencial, sociológica e religiosa, porque renasce outra” (ibid, p.284).

Neste processo observa-se a separação da família: conduz seu filho à reclusão, conforme me referi. Nesta reclusão, aparece o símbolo da morte através da floresta, selva, trevas que simbolizam o inferno, a sepultura. Por essa razão que, em alguns lugares ou grupos culturais, se pensa numa fera que encarna o antepassado mítico, o mestre da iniciação que leva os adolescentes ao inferno ou que o neófito⁹³ seja engolido por um monstro: no ventre do monstro reina a noite cósmica; é o mundo embrionário da existência, tanto no plano cósmico como no da vida humana (ELIADE, 1976, p.119-120).

Para Altuna (1993), à morte simbólica seguem-se, no acampamento, os ritos de ressurreição, regeneração, novo nascimento e vida nova. Assemelha-se ao batismo no cristianismo. Trata-se, aqui, da vitória humana da vida sobre a morte. O homem aprende a morrer para reencontrar a verdadeira vida; é uma revelação do mistério da vida ao jovem que vence sua infância. Como diz Mveng (apud ALTUNA, 1993, p.287), “*o homem está chamado a constituir a sua própria personalidade, por uma tomada de consciência madura, por uma opção livre, por uma ascese que prova o homem como força física e força moral, isto é, como liberdade*”. O iniciado deve ser preparado para a sua função de homem, pois que a mutação operada transforma-o em pessoa nova, com direitos e deveres sociais (id, p.291).

Terminado o tempo de reclusão, acontece a reintegração comunitária ou sócio-cultural. Para tal Altuna (id) afirma:

O regresso às aldeias, à comunidade, é precedido do incêndio do acampamento. (...) Os jovens com o corpo nu e um cinturão de fibras vegetais, disparam sobre as cubatas e sobre a paliçada uns diminutos arcos com flechas pequenas, que levam espetados caroços de milho a arder. Do acampamento só resta um montão de cinzas.

A iniciação aparece como uma escola para a vida. Neste contexto, aponta o mesmo autor, os ritos de iniciação, além da essencial função transformadora, tentam dar à criança uma formação completa para que cumpra o seu papel na comunidade, sociedade e cultura. Trata-se de uma instituição social destes povos Bantu, pois os

⁹³ Neófito, na Igreja primitiva, era o indivíduo recentemente convertido ao cristianismo. Neste contexto aplico o conceito para designar os iniciados à vida sociocultural na tradição bantu, isto é, o neófito cultural.

mesmos iniciam-se na vida do grupo, descobrem os mistérios ocultos e procuram conservar a classe dos homens, como guardião da tradição, da religião e da ética (ibid). Este ensino é concomitantemente teórico-prático, vivo e experimental, diz Altuna (id). Os iniciandos praticam na selva, no rio e no acampamento todo o ensino explicado pelos mestres. Essa pedagogia, baseada na teoria e prática, foi experimentada durante séculos.

Ela mostra-se, ainda, como uma pedagogia comunitária, do grupo que ouve, comprova e realiza práticas e experiências. “*A escola dos ritos da puberdade concretiza uma das experiências pedagógicas mais interessantes*” (id, p.291). É uma iniciação religiosa: em ambientes ascéticos, a criança pratica gestos e cerimônias, aprende os significados de símbolos e dos ritos, o sentido e o funcionamento da magia, a hierarquia dos antepassados, a teodicéia ⁹⁴, as relações que deve observar com o mundo invisível e as normas éticas (ibid). É uma iniciação sexual completa e não uma escola erótica como muitos costumam entender.

A escola, diz Altuna (id), delimita a liberdade que esteve incontrolada e anárquica durante a infância. Senghor chama de “*escola do cidadão*”. Os mestres ensinam o que o homem deve saber para cumprir com perfeição seus compromissos sócio-políticos-religiosos.

Aqui existe quem ensina, o chamado mestre. Porém todo este ensinamento é feito através da oralidade, pelo princípio da repetição-memorização, com cânticos, danças, histórias, provérbios, lendas. Sempre alguém é chamado a contar e todos ensaiados para a virtude da estuda. Esta virtude se aprende de uma vez para sempre. É por esta razão que falamos na cultura acústica ou na pedagogia auditiva. Pelo fato de o ancião ser o que sabe e ensina e os iniciandos, ignorantes e aprendentes, não são raras as vezes que a pedagogia acessada neste processo seja a do amém. Os princípios dados durante a iniciação sociocultural, pelos ritos de iniciação são totalmente dogmáticos, inquestionáveis, do jeito quase militar. “*Roma locuta causa finita*”, acabava sendo, em outras palavras o princípio motor e norteador da escola e educação nos ritos de iniciação.

É de salientar que os ritos da iniciação sócio-comunitária masculina passa normalmente pela circuncisão. Porém não são todas as culturas que aplicam a circuncisão. Mas mesmo as que não utilizam no seu cerimonial a rito da circuncisão

⁹⁴ Termo cunhado por Leibniz para designar a doutrina que procura conciliar a bondade e onipotência divina com a existência do mal no mundo.

algo fazem para preparar o homem para a sociedade. As medidas são duras, pois preparam o menino de modo que enquanto adulto nunca se assuste com as intempéries da vida.

A iniciação feminina acontece no momento inicial da puberdade. Poucas culturas utilizam os ritos violentos da mutilação dos órgãos femininos, chamada clitorização, isto é, uma pequena incisão no clitóris da menina como sinal da abertura para acolher, defender, cuidar e lutar pela vida. As demais culturas realizam esta iniciação através do otchiwo (no sul de Angola), onde a menina (adolescente) a partir dos 14 anos passa as noites numa casa (otchiwo), juntamente com uma senhora idônea que todas as noites passa para o grupo, utilizando o mesmo princípio da memorização-repetição ensinamentos.

Tais ensinamentos se realizam pelos cantos, contos, estórias, relatos, provérbios, danças etc. para não tornar as noites da iniciação pesadas. A menina sai do otchiwo quando começa a namorar ou quando se sente já adulta e não tem definição certa sobre o seu futuro; sobretudo quando o futuro é nebuloso para ela e feito de incertezas, entre o casar-se, não casar-se ou então enveredar por um caminho indefinido.

O casamento acabava sendo a decisão viável para a moça e para o grupo social ao seu entorno, pois era inconcebível uma mulher que pensasse outra coisa fora do casamento, pelo falo da continuação da família pelos filhos. Isto não significava que as mulheres fossem forçadas ao casamento se bem que, de vez em quando, isso acontecesse em algumas culturas.

Portanto, os ritos de iniciação, enquanto circuncisão masculina e incisão feminina, não são realizados por todos os grupos etnolinguísticos e culturais Bantu; tanto é, por exemplo, em Angola, existem grupos que apresentam este rito como condição “sine qua non” para a incorporação no âmbito sócio-cultural, outros os aplicam de modo muito parcial e outros ainda, nem sequer conhecem tais ritos. O certo é que todos os grupos têm uma maneira especial de inserção sociocultural e comunitária de seus membros. Mas em todos os grupos etnolinguísticos esta constituía a maneira mais dura dessa inserção sociocultural. Isto previa algumas regras do fazer pedagógico, como por exemplo: a obediência, a respeito, a escuta, a memorização, a repetição permanente para a aprendizagem de modo oral. Trata-se de uma pedagogia do amém.

II VISUALIZAÇÃO DE ANGOLA, PARA A COMPREENSÃO DA PESQUISA

Esta temática visa abordar de modo descritivo o mundo angolano. Nesta descrição, trago, de modo sintético Angola como território, nação, diversidade cultural e como tradição educacional. A abordagem ainda traz à tona a parte histórica e atual da educação neste país, a partir da LDB (Lei de Bases do Sistema de Educação) da educação na Ganda com ênfase na escola do Ensino Médio Pré-Universitário (PUNIV). Para este trabalho, chamamos para a descrição deste mundo, Altuna (1993); Silva (2002); Menezes (2000); Roque (1997) e outros.

2.1 Angola: possibilidades e incertezas

Este ponto objetiva fazer um desenho sócio-histórico, econômico e cultural do mundo angolano para se entender este mundo da pesquisa do qual se tem um sonho e para o qual vale a pena lutar e acreditar. Como se trata de uma descrição, lacônica que seja olhar para a história de Angola antes e depois da proclamação da independência a partir da abordagem de Silva (2002) e outros, torna rico o estudo, sobretudo para quem é incipiente na história de Angola.

2.1.1 História a ser contada

Para entender a realidade angolana, é importante salientar que os “*povos [de Angola] não constituíam uma unidade política no período antes da independência, apenas relações de vizinhança*” (LOPES, 2002, p.55), pois o território era constituído por reinos e cada um era autônomo em relação ao outro. A vivência, nestes reinos se dava por aglutinados de povos com os mesmos usos e costumes etnolinguísticos. “A

unidade política colonial, resultante (...) da divisão arbitrária das fronteiras” (ibid), era utilitarista, dominante, invasora e exploradora.

Tal divisão visava tornar estrangeiros os povos então homogêneos segundo suas localizações sócio-geográficas. Esta conduta colonialista possibilitou a convivência dos povos, mas dentro do espectro político colonial e não permitiu a construção dos referenciais nacionais sólidos. Foi forçada a idéia de se fazer de Angola uma nação homogênea, pelo que, *“a luta empreendida pelos povos contra o invasor estrangeiro”* (ibid), operacionalizou alianças que demandaram vislumbrar uma nova realidade nacional e uma busca de fatores etnolinguísticos silenciados pela aventura despótica colonial.

Trata-se da invasão de Portugal que nesta altura, na visão de Landes (1998, p.135), era um pequeno país de moderada fertilidade e que no século XV, sua população não passava de um milhão e seus principais produtos e exportações consistiam em vinho (o porto e o madeira eram as bebidas saborosas e inebriantes) e em cana-de-açúcar que resultou num crescimento bombástico à custa de mão-de-obra barata e escrava da África sentenciada, sem a possibilidade de outra escolha. Estimulados pelo princípio de que *“quando um grupo [ou país] é suficientemente forte para dominar outro e tirar proveito disso, não hesitará em fazê-lo”* (ibid, p.69) os portugueses anularam o mundo da vida e a cultura dos angolanos, fazendo deles segundo seu bel prazer. Aliás, este tipo de conduta é notório sempre que existe um dominador e um dominado. Implanta-se, assim, a cultura do *“amém”*. Mesmo quando o Estado se abdique da agressão (mas não é o caso de Portugal para com os países africanos, quiçá para com Angola), as pessoas jurídicas (empresas, instituições etc.) e as físicas (detentoras do poder) não aguardarão a autorização para a sua ação. Mas, atuarão tendo em conta seus interesses, arrastando outros com elas, inclusive o próprio Estado (id).

Neste ponto, tento resgatar os elementos característicos gerais da terra angolana, isto é: sua situação geográfica, seu relevo, sua flora, sua hidrografia, seu clima, seus recursos naturais, meios de transportes, população e sua divisão política. Estes elementos me possibilitam a afirmar que Angola é um país muito rico e cobiçado, desde os antanhos de sua história, por vários países, sobretudo, pelos países do norte, os chamados, desenvolvidos, ávidos de globalizar todo o mundo para melhor sugar suas riquezas.

Creio que esta temática será de grande valia para muitos pesquisadores e amadores, que, ignorando a realidade angolana, ou mergulhando na mesma com certa

inocência ou ignorância não culpável, não conseguem enxergar e reconhecer o potencial de um país, rico nos seus recursos naturais de seu solo e subsolo. Só com esta percepção de um país potencialmente “gigante” será possível trabalhar para a sua ressurreição da grande hecatombe da qual, durante décadas, foi vítima.

Angola⁹⁵ é o terceiro maior país africano a sul do Sahara, com uma população mais de 12.479.000 habitantes em 2004⁹⁶, e atualmente, segundo Teta (2009, p.2), estimada a 15.941.000 hab.⁹⁷ e uma taxa de crescimento demográfico de 3,2%, possui uma considerável base de recursos naturais; recursos minerais abundantes e diversificados, largamente sub-explorados; uma indústria petrolífera desenvolvida, potencialidades de exportação significativas, uma terra arável abundante, com culturas temperadas e tropicais; um clima favorável; recursos pesqueiros marítimos abundantes; e um elevado potencial energético e de irrigação. Por esta razão considero Angola como um país rico e abençoado.

Este país localiza-se na costa ocidental do continente africano (ROQUE, 2000) a Sul do Equador e a Norte do Trópico de Capricórnio, sendo limitado a Norte, pela República Popular do Congo, a Nordeste, pela República Democrática do Congo (Ex-Zaire), a Este, pela Zâmbia, a Sul, pela Namíbia e a Oeste, pelo Oceano Atlântico. Na costa, isto é, a Norte do rio Zaire, localiza-se o enclave de Cabinda, que integra o território angolano (caso polêmico que requer um tratamento prudente e especial). Veja o mapa 2 abaixo representado.

⁹⁵ De 1975 – 1991, Angola se chamou República Popular de Angola (RPA). Este país só toma a denominação de República de Angola (RA), a partir de 1992, com as primeiras eleições democráticas, que se seguiram à grande carnificina de todos os tempos no país, quando uma voz se faz sentir: “Irmãos, porque nos matamos?” (CEAST, 1993, p.311).

⁹⁶ Dados estatísticos de 2004 obtidos da Enciclopédia Seleções (2004 p.287).

⁹⁷ Dados de 2008, obtidos através do censo demográfico realizado por ocasião das eleições parlamentares.

Mapa. 2 – Angola, suas principais cidades e seus limites.



Fonte: www.souturista.com.br/mapadeangola.htm, acesso a 21/08/2008.

A capital de Angola é Luanda. Administrativamente, o país divide-se em 18 províncias. A superfície do território é de 1.246.700 km², tendo como extensão da costa marítima 1.650 km do Oceano Atlântico e a fronteira terrestre de 4.837 km (PETERSON, 1983, p.6).

Confirmando a afirmação acima, segundo a qual Angola nunca teve unidade política, Muaca (2001, p.22), mostra que desde o princípio da colonização “Angola nunca teve a extensão atual”, isto significa que “Quando chegaram os primeiros portugueses, a palavra Ngola abrangia apenas as atuais províncias de Luanda, Bengo, Kuanza-Norte e Malange” (ibid), tal como se pode verificar no mapa anterior. No

decurso das conquistas portuguesas, novas áreas se foram anexando, e a expressão Ngola foi incorporando outras áreas, aumentando, assim, sua extensão e sentido.

Enquanto território, Angola foi habitada desde a idade da pedra, acolhendo sempre migrações de povos evoluídos, provindos de áreas nórdicas da África (Camarões, provavelmente), os Bantu⁹⁸, na idade de ferro. É de salientar que Angola foi palco de vários movimentos estranhos. E, segundo o extrato de Internet⁹⁹, percebem-se os movimentos estranhos em Angola, com a seguinte abordagem:

A migração ocorreu ao longo de muitos séculos e deu origem às diferentes etnias. No séc. X começa a formação de reinos, que só se consolida no séc. XIX. Em 1482 (séc. XV) chegam as caravelas portuguesas comandadas por Diogo Cão. Os portugueses, já no séc. XVI, descendo o litoral para o sul e subindo para o planalto do rio Kwanza chegaram ao Reino Ngola (Reino de Dongo), a que camaram [com a dificuldade de se pronunciar a palavra Ngola, eles preferiram batizá-lo com o nome de fácil pronúncia, acrescentando o prefixo A, na palavra que designava o Reino de Ngola, sendo assim chamado desde então, por] Angola. No séc. XVII, os interesses portugueses se concentraram nas potencialidades mineiras do Reino de Dongo, dando as grandes campanhas militares, visando à conquista das terras do interior. A partir desta época, o comércio de escravos passou sendo o grande negócio, interessando a portugueses e africanos. Alguns Reinos mantiveram sua independência até o séc. XIX. Em 1869, após a abolição da escravidão, os territórios sob domínio Português, Angola (Norte) e Benguela (Sul) são unificados, com estatuto de Província (portuguesa), [assumindo, na sua totalidade o nome de Província de Angola].

Situado na área subequatorial e tropical do hemisfério sul (MENEZES, 2000, p.92), Angola ocupa o sudeste do continente africano, sendo banhado pelo oceano Atlântico como salientamos acima.

O ponto mais alto é de 2.619 m, o Monte Moco, no Planalto Central (id, p. 92), e, em termos gerais, o clima do país é tropical. Angola tem duas estações, sendo uma de cacimbo (seco) e outra chuvosa. A de cacimbo ou seca, a menos quente e vai de maio a setembro e a chuvosa é a mais quente com temperaturas de 17° C, média mínima e 27° C, média máxima, e vai de setembro a abril.

Os recursos humanos constituem o fator importante de um país. Para o efeito, nos anos de 1943-1992 Angola apresentava alguns números dos recursos humanos,

⁹⁸ Os Bantu são comunidades culturais com civilização comum. São povos de raça negra que conservam uma identidade e unidade.

⁹⁹ http://www.ccia.ebonet.net/economia_recursosnaturaishtml, acesso em 17.11.2004.

apesar de serem inativos, na sua maioria, ou explorados, feitos de mão-de-obra barata. A análise feita por Menezes (id, p.97), oferece-nos os seguintes dados:

Em 1943 se realizou o primeiro recenseamento oficial, passando assim a se estudar os recursos humanos. Assim, Angola, em 1943, contava com 3.738.000 habitantes, sendo: 98%, isto é, 3.666.000 africanos, 1%, 44.000 europeus; 28.000 mestiços. Em 1978 o número de habitantes tinha saltado oficialmente para 6.769.000 habitantes com o crescimento médio anual de 1,71%. Em 1980, cinco anos após a proclamação da independência, o crescimento médio era de 2,44%, atingindo a 7.078.000 habitantes. Em 1992 com o crescimento médio de 2,9% ao ano, o número de habitantes estimava em 10.609.000 habitantes; isto sem contabilizar a maioria esmagadora que andava perdida nas matas, por causa da guerra de guerrilha, sem norte nem sul, em demanda da liberdade.

E, quanto à composição racial, dados oficiais indicam quase redução absoluta do número de brancos em Angola, na pós-independência. Deste modo, em 1980, contavam-se 0,8%, isto é, 60.000 habitantes brancos. Segundo Menezes, chegados ao auge da colonização, contavam-se 5%, isto é, *28.000 habitantes de brancos, o que na véspera da independência totalizava 340.000 brancos de 7.000.000 de habitantes. Porém, ainda se contava com 3% de mestiços*, distribuídos em diversas regiões do país, com maior concentração na capital do país, Luanda, e na província de Benguela. Segundo a análise da Enciclopédia Seleções (2004, p.287), Angola é atualmente habitada por 12.479.000; sua densidade populacional é de 10 por km². O crescimento demográfico é de 3,2% e, até ao momento, a expectativa de vida é de 45 anos para homens e 48 anos para mulheres. O índice de alfabetização é de 41,7% e o de analfabetismo é de 58,3%. A moeda nacional é o Novo Kwanza, Correspondência ao USD, do seguinte modo: US\$ 1 = 18,24 Novos Kwanzas. O PIB do país, em milhões de dólares é, de 4.776. A renda per capita em dólares é de US\$. 395.00

A análise feita por Roque (2000, p.182) sobre esta terra cobiçada por todos, sobretudo pelos países mais ricos do mundo, considerou Angola como país potencialmente rico, tanto em solo e subsolo quanto em recursos hídricos.

Como solo, sua terra arável é abundante e a diversidade de climas permite a variedade de culturas em regiões tropicais e temperadas, incluindo café, algodão, cana-de-açúcar, sisal, palmeiras, milho, frutas tropicais, soja, banana, girassol, arroz, feijão, mandioca, tabaco, cítricos, hortaliças, etc.

Os recursos florestais constituem uma riqueza de grande valia para o país. Entre várias florestas, salientamos a floresta de Maiombe (Cabinda) e a dos Dembos (Cwanza Norte).

A fauna angolana é rica e variada (MENEZES, 2000, p.96). Nela encontramos entre vários animais, tais como, elefantes, hipopótamos, rinocerontes, crocodilos, zebras, girafas, palanca negra, marca típica do cartão postal de Angola, répteis, tais como a jibóia e diferentes espécies de macacos e gorilas, em áreas próximas de Luanda - capital do país.

Ao referente aos recursos hídricos no plano mundial, Angola classifica-se, como quarta potência. A propósito, um dos pensadores do sul do país de referência obrigatória, Sua Ex.cia, Reverendíssima, o Senhor Dom Francisco Viti¹⁰⁰, por ocasião das bodas de diamante de Sua Eminência o Senhor Dom Alexandre Cardeal do Nascimento, discursando dizia: *Setenta e cinco anos se completam, hoje, sobre o dia em que o então menino Alexandre viu pela primeira vez a luz do sol desta nossa tão diversificada e abençoada Pátria. Abençoada como solo e subsolo, na riqueza singular de sua costa marítima e no seu posto de 4º potencial hídrico a nível mundial*” (VITI, 2000, p.26).

Deste modo, o nosso mar é rico em peixe, moluscos e crustáceos, tais como: cavala, atum, sardinhas, mariscos, etc. Neste sentido, temos inúmeros portos que favorecem a prática pesqueira de grande porte e viagens comerciais nacionais e internacionais, tais como Luanda, Lobito e Namibe.

A rede hídrica de Angola é potente e é reconhecida mundialmente, até porque, o registro da história o demonstra quando é ilustrada como quarta potência mundial (ibid). Os rios transportam seu caudal para o Atlântico. Entre os principais rios podemos enumerar os seguintes: Zaire, Cwanza, Bengo, Cunene, Cubango, Cuando, Catumbela e outros mais.

Sendo característico do relevo territorial, os rios formam, às vezes, imponentes quedas de águas, formando assim cachoeiras ou mesmo cascatas, tais como as de Calandula (província de Malange, ex-Duque de Bragança), no rio Lucala e as do Monte Negro e Ruacaná, no rio Cunene (ROQUE, 2000, p.181).

Como resultado dos recursos hídricos, temos, segundo Moura, algumas barragens (usinas hidrelétricas) de capital importância. Entre tantas existentes no país,

¹⁰⁰ Arcebispo Emérito da Arquidiocese do Huambo, localizada no Centro-Sul de Angola, hoje residente na Itália.

Moura salienta como mais importantes as seguintes barragens: “*a das Mabubas (no rio Dande), a do Biópio e Lomaum (no rio Catumbela), a de Cambambe (no rio Cwanza) e a do Gove (no rio Cunene)*” (id, p.181).

Para o transporte, o país possui as linhas rodoviárias que, até 2002 se encontravam em péssimas condições de conservação, por causa das guerras de longos anos; as ferroviárias, com cerca de 2.750 km de rede, que fazem suas linhas de Luanda à Malange (538 km), de Benguela - Porto Comercial do Lobito - à fronteira do ex-Zaire onde liga com a rede da Zâmbia, com cerca de 1.305 km, de Namibe - Porto de Namibe - à Província de Cuando Cubango (Menongue) – Província do Lubango, com cerca de 900 km e as linhas aéreas com a companhia angolana super-operacional, a TAAG (Transportadora Aérea de Angola ou Linhas Aéreas de Angola) que faz as ligações nacionais (interprovinciais e intermunicipais) e as internacionais (estrangeiras). Assim, do Aeroporto 4 de Fevereiro, da capital do país, Luanda, temos, segundo Moura, outros serviços de companhias aéreas internacionais, tais como: TAP (Portuguesa), AIR FRANCE (Francesa), SAA (Sul Africana) e AEROFLOT.

No tocante às telecomunicações, Angola tem a TELECOM, empresa estatal que cobre os serviços internos (nacionais) e externos (internacionais). Por causa da incipiência nos serviços, a empresa nacional das telecomunicações precisa dar mais passos e melhorar sua operacionalidade.

O subsolo angolano relaciona-se a uma mãe gestante, de um filho ou filha de uma beleza imensurável. O mesmo protege os recursos minerais de uma importância capital. E, segundo uma pesquisa na internet¹⁰¹, estes recursos localizam-se em vários pontos do país. Assim, pela ordem de importância, podemos classificá-los e localizá-los da seguinte maneira: petróleo (Cabinda, Soyo, Quiçama e vários pontos da costa marítima e não só); diamantes (Lundas, Malange, e em outros pontos do país); ferro (Cassinga, Jamba, Ndalatando, Cazombo, Tchitato); magnésio (Ndalatando e Balombo); volfrâmio e estanho (Ukuma e Cazombo); urânio (Caxito, Lufico e Lucala); fosfato (Quelo) e enxofre (Benguela e Caxito). Falando em recursos diamantíferos, por exemplo, Angola, no ano de 2008, em nível mundial, “*está na quinta posição entre os países produtores, numa lista liderada por Botswana, seguindo-se a Rússia, Canadá e África do Sul*”. Porém, continua a revista, “*devido à qualidade de suas pedras preciosas, é o quarto país em receitas arrecadadas com a produção diamantífera*”

¹⁰¹ <http://www.ccia.ebonet.net/economia_recursosnaturaishtml>, acesso em 17.11.2004.

(REVISTA ANGOLA HOJE, 2008, p.8). Ainda entre os países atuantes na área de exploração diamantífera no país, a Sodiam¹⁰² aparece em terceiro lugar, depois da De Beers¹⁰³ e da Alrosa¹⁰⁴ (ibid). Para o efeito veja a imagem abaixo.

Fig. 9 – Ricos diamantes de Angola



Fonte: Revista Angola hoje, id. A imagem reporta a quantidade e a qualidade de diamantes produzidos em Angola; motivo de cobiça de muitos países estrangeiros. Cabe ao Angolano explorar este bem de modo que seus filhos, na sua totalidade beneficiem deste bem e de outros recursos do país.

A atividade econômica de Angola, pela ordem de importância, ilustra-se da seguinte maneira: indústria extrativa, serviços, pescaria, agricultura (muito embora ainda rudimentar e precária), pecuária, silvicultura e indústria transformadora (fortemente destruída e arrasada nas suas infra-estruturas). As exportações, na ordem de importância, encaminham-se deste modo: petróleo, diamantes e pescado.

Como país cobiçado, Angola, durante várias décadas, tem sido palco de grandes tensões, desde os tempos remotos. Entretanto, a história, “mestra da vida”, tornou agudas tais tensões, revertendo-as, ao que podemos chamar de barril de pólvora, resultando em: a) uma guerra civil devastadora; b) uma carência dramática de mão-de-obra qualificada; c) a decisão governamental de criar uma economia dirigida,

¹⁰² SODIAM - Sociedade de Comercialização de Diamantes de Angola.

¹⁰³ De Beers, established in 1888, is the world's leading diamond company with unrivalled expertise in the exploration, mining and marketing of diamonds (estabelecido em 1888, é a companhia de diamantes mundialmente reconhecida como perita na exploração, mineração e no marketing de diamantes).

¹⁰⁴ ALROSA Company Limited is one of the world's leading companies in the field of diamond exploration, mining and sales of rough diamonds, and diamond manufacture. ALROSA accounts for 97% of all Russia's diamond production. Its share in the global rough diamond production is 25%.

planificada em nível central e subordinada a uma agenda militar; d) uma gestão econômica deficiente, acompanhada de reformas parciais e de políticas econômicas distorcidas; e) elevados níveis de corrupção e f) crescente dependência de um único produto (petróleo)¹⁰⁵ (ROQUE, 2000, p.47).

Tal qual o aludimos acima, Angola faz parte dos países africanos colonizados por Portugal e é considerado, desde o tempo colonial, como colônia portuguesa mais rica. Foi o território que acolheu a guerra civil com repercussões mundiais desde a década de 60 (SILVA, 2002, p.23). Na década de 1920, pela grandiosidade de seus recursos naturais o governo português estabeleceu convênios com potentes agremiações econômicas.

Tais acordos orientaram-se, sobretudo, para a extração diamantífera e a exploração cafeeíola, e, ao governo português, cabia a recepção exorbitantes impostos que, de certo modo mantinham a política colonial e sustentavam as operações militares contra quaisquer insurreições dos movimentos políticos libertários (ibid, p.24), evitando, assim, qualquer possibilidade da concessão de independências às colônias portuguesas ultramarinas. Segundo a reflexão de Silva (ibid),

um princípio fundamental da política colonial portuguesa, durante cinco séculos, consistia no estabelecimento de agricultores de Portugal nos territórios [do] interior do império português¹⁰⁶. O objetivo principal desse princípio visava o povoamento rural branco para assegurar a soberania portuguesa em Angola. O povoamento rural branco considerava-se também como um requisito essencial para a “civilização” dos povos africanos no interior de Angola e para o desenvolvimento econômico rural. Por fim, ‘civilizar os africanos’ constituía a mais importante justificação ideológica para atingir o objetivo político da completa soberania. A Lei Colonial de 1933 do estado Novo de Salazar incorpora explicitamente este objetivo e esta justificação no art. II: “*é da essência orgânica da nação portuguesa desempenhar a função de possuir e colonizar domínios ultramarinos e civilizar as populações indígenas*” (BENDER, id, p.146-147)

Visando a descolonização de Angola, os anos 60 foram marcados pelas grandes batalhas encabeçadas pelos líderes dos movimentos nacionalistas opondo-se ao poderio colonizador português. Estes movimentos tinham ganhado considerável repercussão internacional, isto é, dentro e fora do território angolano. Nesta altura, os intelectuais africanos, com a presença ativa de António Agostinho Neto e a de Mario Pinto de

¹⁰⁵ Estes dados são do ano 2000 quando o país estava mergulhado na guerra sangrenta entre os irmãos da mesma pátria, financiada pelas grandes potências mundiais.

¹⁰⁶ Constatação de Bender (1976, p.145).

Andrade e outros militantes nacionalistas e anticolonialistas, na década de 1950, pela séria organização efetivada, a partir do interior do Centro de Estudos Africanos – em Lisboa – iniciam a luta pela independência de Angola (ibid).

Esta luta era realizada na clandestinidade, evitando cair nas mãos da vigilância da Polícia Internacional e de defesa do Estado (PIDE) – a suprema e poderosíssima “*polícia secreta das décadas da ditadura salazarista, em concertação com o Partido Comunista Português*” (id, p.25). É, exatamente, esta dinâmica que explica o surgimento do MPLA, de inspiração comunista, cujo objetivo, afirma Andrade & Oliver (1979, p.89-91), era o de “*destruir o colonialismo português e criar um país independente com um governo democrático e popular*”, o que não aconteceu, lendo entre linhas o slogan - palavras de ordem, bem conhecido por todos e utilizado sobejamente nos comícios populistas das décadas de 70 e 80: “*quem é que manda? É o povo. E o povo quem é? É o MPLA*”. Os movimentos de luta para a independência de Angola eram: MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola); FNLA (Frente para a Libertação Nacional de Angola) e UNITA (União Nacional para a Libertação Total de Angola) em 1966.

No decurso da luta pela libertação nacional, todos os movimentos políticos, aparentemente estavam unidos, na luta pelo ideal comum, inicialmente MPLA e FNLA e posteriormente UNITA. Todos os movimentos, ao mesmo tempo, que lutavam pela independência, almejavam o poder. Os três movimentos disputavam, em 1974, ter o controle da população, de Angola e do reconhecimento internacional pelos países, organizações multilaterais e o acesso aos recursos afetos, por direito, a este reconhecimento.

Nesta temporada a FNLA tenha um contingente militar de alta qualidade, hiper preparada que podia desafiar tanto os portugueses quanto o MPLA e a UNITA. Porém a deficiente administração da FNLA e a ineficiência da liderança de Álvaro Holden Roberto enfraqueceram o movimento até militarmente, enquanto o MPLA, com uma reduzida força militar, uma coesão ideológica, uma mensagem política que transcendia os muros e as balizas étnicas e uma liderança bem estruturada, conseguiu desafiar e vencer os invencíveis.

A história de Angola foi assim marcada, paradigmaticamente, no dia 4 de fevereiro de 1961 com as mais sangrentas e carnificinas revoltas do início de luta armada, cujo ponto de partida foi a libertação dos prisioneiros políticos que estavam condenados à morte, nas cadeias de São Paulo - Luanda. No dia 15 de março do ano em

curso, a segurança portuguesa (PIDE) barbaramente assassinou um considerável grupo de revoltosos. Segundo Silva (id, p.26), “*A violência de 4 de fevereiro de 1961 colocou Angola na agenda das Nações Unidas (...) e de outros países africanos independentes e membros das Nações Unidas*”. Muitos países cortaram relações diplomáticas com Portugal e outros fecharam seus portos e aeroportos a aviões e navios portugueses, outros, como o Reino Unido suspendeu a concessão do material letal e outros suprimentos militares, outros ainda protestaram contra o uso de material letal americano para com as populações civis nos países coloniais (id, p.27).

Portugal foi severamente fustigado pelas Nações Unidas a encaminhar a independência a Angola, pelo que, a resolução 1807 condenava Portugal pela sua letargia e pelas atitudes contrárias aos princípios da Carta da ONU. Já a Resolução 1808 foi a criadora do programa técnico que ajudavam as colônias portuguesas em África (id, p.28).

Derrubado o regime de Marcelo Caetano pelo movimento das forças armadas, em 25 de abril de 1974, acontecia o fim da colonização portuguesa aos territórios do ultramar, especialmente Angola que almejava por esta hora.

Entretanto, os três movimentos nacionalistas angolanos, MPLA, FNLA e UNITA, em meio à situação geral criada, entraram em fricções ideológicas que redundariam em guerra armada interna, em Angola cujo objetivo era a tomada do poder político. Daí a necessidade de um encontro onde os líderes se comprometessem com a efetiva transição, no ano de 1975, conducente à independência de Angola. Para tal, Antônio Agostinho Neto, Álvaro Holden Roberto e Jonas Malheiro Savimbi, num encontro, na região de Mombaça – Quênia, a 3 de janeiro de 1975, comprometeram-se o cooperar para a paz e preservar a integridade territorial de Angola, para facilitar a reconciliação nacional (id, p.29).

Com efeito, no dia 15 de janeiro de 1975 os três líderes, acima mencionados, ratificaram, em Portugal, o Acordo do Alvor¹⁰⁷ Tal acordo, reconhecia os três movimentos nacionalistas como legítimos representantes do povo angolano (veja anexos sobre tratado de Alvor e veja Fig. 10 e anexo 7.2). Tal reconhecimento era correspondente, de igual modo, às posições assumidas pela ONU e pela OUA, às quais, Portugal obrigou-se a se vincular. Vínculo este que se evidenciou com o comunicado conjunto de 4 de agosto de 1974, que encerrou a visita do secretário Geral da ONU,

¹⁰⁷ [http://www.congressocabinda.org/acordos/Acordos-de-ALVOR\(pdf\).pdf](http://www.congressocabinda.org/acordos/Acordos-de-ALVOR(pdf).pdf), acesso a 30/09/2009

Kurt Waldheim, à Lisboa. Sobre o acordo de Alvor, veja os participantes na imagem abaixo.

Fig.10: Acordo de Alvor: Três líderes dos movimentos nacionalistas angolanos que rubricaram o Acorde de Alvor. Os três negros na fila frontal, da direita a esquerda – de Bengala, Jonas Savimbi, Holden Roberto e Agostinho Neto.



Fonte: Net:-http://4.bp.blogspot.com/_fOJD67rCP10/SO7n_9DElwIMqE/-6jHCuxhZWQ/s400/acordo-alvor.jpg, acesso a 30/09/2009

Alvor (conf. Anexo 7.2) regulava, entre diversas questões, como se devia processar a independência de Angola e o ordenamento constitucional que deveria vigorar durante o período de transição até ao momento da transferência do poder (id, p.30).

Alvor estabelecia que o governo de transição devesse aprovar a Lei Constitucional (cap. V. art. 44. Conferir anexos – Acordos de Alvor), que vigoraria até 31 de outubro de 1975, data limite da realização das eleições e a instalação da Assembleia Constituinte (art. 42). Estabeleceu-se, ainda, que a independência e a soberania plena de Angola seriam proclamadas em 11 de novembro de 1975. Porém, o poder soberano em Angola passaria a ser exercido pelo Alto comissário e por um Governo de Transição. Tal Governo deveria ser presidido e dirigido por um Colégio Presidencial, composto pelas três partes angolanas envolvidas no processo que tinham rubricado os Acordos de Alvor (Lei nº 11/75 e Decreto Lei nº 2-A/75 (ibid).

E, seria a Lei Constitucional que iria regular o período de transição até a data da proclamação da independência. A referida Lei foi promulgada a 134 de junho de 1975 e estabelecia como órgãos de soberania o novo Estado no momento da independência, a Assembléia Constituinte e o Presidente da República, que seria eleito pela Assembléia até dia 8 de novembro de 1975. É importante sabermos que o silenciamento de suas funções como membros do Colégio Presidencial e do governo de Transição por parte da FNLA e da UNITA (id, p.31), permitiu a suspensão dos Acordos de Alvor (Decreto Lei nº 105/74)

À independência seguir-se-iam as eleições nacionais para a determinação de qual dos três partidos obteria apoio da maioria angolana. *“O Acordo consagrou também o desarmamento dos movimentos em questão e a integração às forças mistas, conseqüentemente”* (CORREIA, in, BRAVO, 1996, p.32).

O Acordo de Alvor concordou que a FNLA, a UNITA e o MPLA tinham direitos e responsabilidades iguais, durante a construção da independência angolana. De fato todos estes movimentos nacionalistas desfrutavam de uma legitimidade semelhante, na ocasião, e tinham a oportunidade de participar no esboço do futuro de Angola. Entretanto, tanto Portugal (com maior responsabilidade) como os três movimentos tiveram dupla intenção, uma nítida e outra oculta. Por essa razão, Lopes (2002, p.55), inequivocamente nos diria que,

Angola é um país cujos povos não constituíam uma unidade política no período antes da independência, apenas relações de vizinhança. Decorria então um processo de aglutinação de povos que constituíam, de acordo com alguns critérios, nações estreitamente ligadas à etnia. A unidade política colonial, resultante, entretanto da divisão arbitrária das fronteiras, transformando em estrangeiros povos então homogêneos, permitiu a convivência dos povos, mas dentro do espectro político colonial, não permitindo a construção de referências nacionais solidárias. Contudo, a luta empreendida pelos povos contra o invasor estrangeiro permitiu operar alianças tendentes a encontrar uma nova realidade nacional, mas significou igualmente a busca de fatores étnicos identitários sonogados pela aventura colonial e acrescentou novas contradições emergentes do encontro sociológico entre gente de continentes diferentes que se relacionaram numa ótica de supremacia rática e de nação.

Assim, a inauguração de um Governo Transitório, a 31 de Janeiro de 1975, foi acolhida com uma euforia mal disfarçada, pela grande maioria dos angolanos que, de

certa maneira, via finalmente, o caminho claro, fácil e pacífico e para a transição para a independência, depois de 14 anos de conflitos caóticos.

Como se diz em Angola, na gíria popular, "*a alegria do pobre dura apenas um momento*"; a euforia, a alegria e o otimismo com que foi acolhido o Governo de Transição, durou apenas um momento. Terminados os poucos dias da sua inauguração, tudo se via em declínio; a melancolia tomava conta dos semblantes do povo; reinava no território angolano a insegurança e a violência.

Esta situação deveu-se ao MPLA e, com menos razões, à FNLA. Enquanto a UNITA via no Governo Transitório uma oportunidade para construir a base do seu projeto político, na esperança de obter o poder em Angola, por meio das eleições livres, o MPLA e a FNLA, insatisfeitos e enciumados pelo aparente apoio "universal" que a UNITA tinha alcançado pela preponderância numérica dos povos *ovimbundu* (origem de seu líder) e de outros grupos étnicos angolanos, começaram uma campanha deliberada para construir uma força militar, tendo em vista apoderar-se do poder pela força das armas. Em suma, o MPLA e a FNLA não estavam simplesmente interessados em fazer do Governo Transitório um sucesso. Preferiam, antes, discutir suas diferenças políticas por meios militares, à custa da escolha política que se lhes tinha sido oferecida pelo Acordo de Alvor. Em meio a todo este palavreado uma questão surge: Será que a UNITA estava também disposta e interessada a fazer o Governo de Transição? Mais do nunca, acredito que os três estavam ávidos do poder e mais nada.

Estava previsto, no Acordo de Alvor, que a independência seria declarada em 11 de novembro de 1975, com a transferência do poder para uma Assembleia Constituinte, previamente eleita. As negociações de paz determinaram que só os movimentos que haviam combatido na guerra pela independência concorreriam às eleições, que assentaria numa dupla legitimidade democrática: a revolucionária e a representativa. Diante destes acordos, no dia 15 de janeiro de 1975, Agostinho Neto, dirigindo-se à nação angolana, discursava congratulando-se com a nova página para Angola (conf. Anexo 7.3). Mas tal alegria não durou "um minuto". Logo em seguida, com o Decreto-Lei nº 458-A/75, de 22 de agosto acontecia a suspensão dos acordos de Alvor (conf. Anexo 7.4).

Em fevereiro de 1975, uma série de conflitos focalizados, se faziam sentir, entre o MPLA e a FNLA. Em março e abril a própria cidade de Luanda foi ameaçada por violentos ataques entre o MPLA e a FNLA. Em maio, qualquer aparente aderência ao Acordo de Alvor tinha sido abandonada e uma série de batalhas sangrentas aparecia em

todos os quadrantes de Angola e ambos, MPLA e FNLA, pretendiam empilhar massivas quantidades de armas. Estas viriam a ser fornecidas pelas suas respectivas ajudas estrangeiras.

Em julho de 1975, as forças do MPLA de Neto, voltaram-se subitamente, para a UNITA que, até esta altura, tinha conseguido manter o lugar central entre as duas facções guerreiras. Em Angola, a situação tinha deteriorado em larga escala, numa guerra civil contra a UNITA e a FNLA unidos, numa aliança infeliz, contra o MPLA.

Angola pós-colonial tem seu início às zero horas de 11 de novembro de 1975. Nesta data, previsto para o término da dominação colonial, o MPLA, depois da retirada das autoridades e das últimas tropas portuguesas, sem que houvesse uma transmissão formal do poder, proclamou a independência em Luanda. No mesmo dia e hora, em locais diferentes, outros dois líderes proclamaram também a independência, sendo que, a UNITA com Jonas Savimbi proclamava-a solenemente no Huambo e a FNLA, com Holden Roberto, no Negage (Uíge). A situação levou o país inteiro ao caos: desestruturação, mortes, analfabetismo e desestabilização total do país. Para o efeito, Lopes (ibid, p.56) diz que,

a luta de libertação nacional constitui uma importante oportunidade de unidade entre os vários povos. Contudo, as lideranças das organizações nacionalistas pretendendo assumir o poder em todo o espaço nacional foram incapazes de encontrar a matriz de interesses nacionais e unirem-se perante o inimigo comum. Tal percurso criou dificuldades de relacionamento; não deu o melhor acolhimento à compreensão cultural; não resolveu as contradições sociais; não resolver as contradições sociais impostas pelo regime colonial na sua ótica de “dividir para reinar” e permitiu não só que ao longo da luta de libertação nacional as diversas organizações tivessem confrontos violentos de caráter bélico, mas igualmente logo após a conquista da independência, o que inviabilizou a possibilidade de até hoje [2002] existir um poder angolano sob todo o espaço nacional. O 4 de Abril ¹⁰⁸ surge igualmente como uma esperança para que pela primeira vez o país tenha unidade política.

Proclamada da independência, o Estado português encarregou-se de reconhecer o poder para o partido MPLA e, posteriormente, a comunidade internacional viria, de igual modo, a reconhecer este e ignorar os outros dois. «*A guerra civil prossegue e o MPLA, que às vésperas de 11 de Novembro, aliás, já desde o começo dos conflitos,*

¹⁰⁸ 4 de Abril é o marco da assinatura oficial do memorandum de entendimento para a paz total em Angola, cerimônia realizada em Luanda, no Palácio dos Congressos (Conferir Fig. 2 dos anexos).

estava bem apoiado pelos cubanos, expulsa para a República do Zaire a FNLA e as tropas regulares zairenses com mercenários portugueses sob a égide dos Estados Unidos, que a 10 de Novembro estavam às portas do Cacheio". (CORREIA, 1996, p. 33).

O percurso da guerra civil, que se seguiu, foi bem conhecido e suportado por massivas entregas de armas soviéticas e pelos serviços das Forças Cubanas de Fidel de Castro. O MPLA conseguiu vencer a aliança UNITA/FNLA, que recebeu uma ajuda limitada de alguns países ocidentais, incluindo a República da África do Sul.

Os fatos que se seguiram, como a natureza não dá saltos, a história os aclara melhor. Nesta ótica, para uma maior compreensão desses fatos, trago os aliados que foram os patrocinadores e atores principais deste teatro bélico angolano: Neto, Savimbi e Holden Roberto, 'líderes clássicos'; tinham íntimas relações com os fortes blocos resultantes do final da Segunda Guerra Mundial. Deste modo:

- o MPLA tinha, no seu entorno, a pressão dos russos para a implantação do socialismo. Já o acordara com os cubanos para a execução do mesmo projeto; os portugueses ajudariam com meios econômicos. O MPLA acabou implantando o sistema marxista-leninista (NETO, 1987, p.7).

- a UNITA desfrutava das ajudas dos Estados Unidos da América, evocando incessantemente à democracia, ou melhor, ao 'socialismo democrático africano' (SAVIMBI, 1986, p.131). Apesar de buscar a democracia, não queria perder de vista os traços culturais socialistas.

- a FNLA era apoiada pelo Congo (Ex-Zaire) e pelos Estados Unidos da América (BRITAIN, 1998, p.1).

Com a proclamação da independência de Angola, denominado "República Popular de Angola" (RPA), entrou em vigor a Lei Constitucional e a Lei da Nacionalidade. A Lei Constitucional anunciava a total libertação do colonialismo, da dominação e da opressão, do imperialismo e a construção de um país próspero e democrático, em que as massas populares pudessem materializar as suas aspirações. No que concerne aos direitos fundamentais do cidadão, a Lei Constitucional consubstanciava determinados princípios democráticos relativos ao respeito da pessoa e da dignidade humana. E ao nível do órgão do Estado, o sistema de organização obedecia à seguinte forma:

- a) Presidente da República, como chefe de Estado e Presidente do Conselho da Revolução.

- b) Assembléia do povo – órgão supremo do estado, que apenas foi constituída em 1980
- c) Conselho da Revolução – Órgão do poder do Estado, até à criação da Assembléia do povo. Este órgão exercia a função legislativa e definia a política interna e externa de Angola, aprovava o orçamento, nomeava e exonerava o primeiro-ministro, os ministros, os membros do Governo sob indicação do MPLA. (Silva, *id*, p31-32)

Tudo redundou na guerra. Este barril de pólvora eclodiu pelas seguintes razões: a) surgimento de movimentos nacionalistas; b) início da luta armada, a 4 de Fevereiro de 1975 (tragédia histórica que resulta em mortes, exílios que demandam segurança em Portugal, Brasil, etc.; c) proclamação da independência nacional, a 11 de Novembro de 1975 mal efetuada e gerenciada; d) início da famosa guerra fria e civil, alimentada, de um lado pelos russos, com assessoria técnica, formação política e ideológica, fornecimento do material letal - armas, minas anti-pessoal e anti-tanque semeadas, aviões de guerra e de desembarque militar; pelos cubanos, com 80.000¹⁰⁹ soldados de infantaria regular e motorizada e, mais tarde, pelo Brasil, com o fornecimento de aviões de guerra produzidos pela EMBRAER e outro material letal não identificado, do lado do MPLA - PT, e do outro lado, pela África do Sul com os soldados bem treinados para matar, os Búfalos, exército regular especializado e material letal; pelos Estados Unidos da América, com técnica bélica sofisticada, equipamento de telecomunicações, mísseis antiaéreos de longo alcance e pela China com as técnicas e táticas militares, do lado da UNITA. A guerra perpetrada a partir deste arsenal bélico, projetado e utilizado por ambos os beligerantes resultou numa catástrofe inaudita.

Segundo a pesquisa, feita por Picolli¹¹⁰ (In MAIA, 2002, p.14-20), “as consequências humanitárias de 40 décadas de luta [armada em Angola], atingiram o que de pior se possa imaginar”. Para tal, à guisa de balanço, Picolli (*ibid*) falando desta guerra, que na linguagem do Padre Antônio Viera, deste monstro que quanto mais come e consome menos se farta, oferece-nos os seguintes dados estatísticos:

[entre] 50.000 a 70.000 pessoas foram deslocadas para as cidades metropolitanas; 101.000 pessoas foram registradas como novos

¹⁰⁹ Estes são os dados encontrados na pesquisa. Porém, há quem aponte 50.000 cubanos. Exemplo vivo é o próprio Silva (2002, p.36), quando citando Collelo (1989, p.45), diz que Cuba tinha aumentado o dispositivo de seus soldados de modo que, em finais de 1980, o número de suas tropas atingira 50.000.

¹¹⁰ Picolli é brasileiro, filósofo e teólogo do Rio Grande do Sul. Trabalhou em Angola como missionário dos Pobres Servos da Divina Providência e realizou uma pesquisa sobre as consequências humanitárias dos 40 anos de guerra a mão armada em Angola. Em 2002, no Fórum Social mundial (FSM) de Porto Alegre – RS / Brasil, num dos Painéis, apresentou a seguinte temática: *África – A proteção da vida é um grande desafio*.

deslocados entre janeiro e Abril de 2001; [entre] 70.000 a 90.000 [foram considerados como] mutilados vítimas diretas das minas terrestres; 20 milhões ou mais de minas foram semeadas em solo angolano, o que significa que por doze ou mais milhões de habitantes [possíveis contabilizados em Angola], existem duas minas para cada angolano acionar e perecer ingloriamente. A taxa de mortalidade é de quase 30% entre crianças com menos de cinco anos de idade. Dados do FMI ilustram que o governo angolano gastou 41% do orçamento de 1999 na defesa e ordem pública; 4,8%, para a educação; 2,8%, para a saúde e 3,4%, para o MINARS, salários e custos administrativos. Daí, 2/3 da população angolana vive com menos de (1) um dólar Norte Americano por dia; 82,5% da população encontra-se em pobreza total e/ou relativa enquanto 17,5% vive incrivelmente melhor, porque vive à custa da maioria esmagadora; A taxa de mortalidade infantil atinge 320 crianças em cada 1000 nascimentos; cerca de 200.000 pessoas são portadoras de deficiência física causada pelas minas e ações militares; 4 ou mais milhões de pessoas encontram-se em condições de deslocados internos. Em todo o país, durante o tempo correspondente a quatro décadas de guerra (1960 - 2002), só 35% da população teve acesso à água potável.

Diante deste quadro sócio-político e econômico, o que se poderia esperar? Ante estas vicissitudes, não menos alarmantes, podemos inferir que os países mais ricos ou os hiper-desenvolvidos, pelo princípio de falsa solidariedade, foram intervindo no conflito angolano, para exploração, empoderamento, uso e usufruto dos recursos de Angola.

Uma necessidade premente se instala no país para se sair da crise que se estava vivendo, pelo que, vários acordos foram ensaiados e resultaram em nada. Assim no dia 31 de maio de 1991, Angola se viu sorridente, nos seus filhos e filhas, com a ratificação dos acordos de paz realizados em Bicesse (Estoril) – Portugal. Como outros tantos acordos, mais uma vez, esse terminou sendo abortado, pois falou mais alto o material bélico e os homens preparados para matar de ambos os lados (MPLA e UNITA).

Como o sonho é a única coisa que na vida dos humanos nunca morrer, de novo, no dia 15 de Novembro de 1994, em Lusaka – Zâmbia celebrou-se outro acordo, denominados, *Acordos de Lusaka*, entre o MPLA e a UNITA, para mais uma tentativa de paz, do qual se seguiu uma guerra tremendamente ceifadora e uma carnificina terrivelmente projetada que redundou na morte de Jonas Malheiro Savimbi, dia 2 de fevereiro de 2002, na frente de combate, como ele sempre o desejou e a desestabilização da UNITA com a morte de seu líder carismático. Novo cenário se desenha em Angola e desta vez de uma paz definitiva.

Diante desta morte, o mundo parou com os olhos virados para Angola. Daí, a razão de ser da declaração do Governo Angolano, a Luanda, aos 13 de março de 2002,

apelando para a serenidade e decretando a cessação de *“todos os movimentos ofensivos a partir das 00H00 do dia 14 de Março de 2002, de modo a permitir o estabelecimento de contatos 'in situ' entre as chefias militares das FAA e das Forças Militares da UNITA”*, de modo a se reatarem as negociações para a paz almejada sem mais violência depois da grande violência. Com esta declaração, permitiu-se o reatamento rápido das negociações entre as Forças Armadas Angolanas (FAA) e as Forças Armadas Militares da UNITA (FAMU), negociações realizadas na província do Moxico – Lwena e culminadas com a ratificação do memorando de entendimento do dia 4 de abril de 2002, proclamou solenemente o final da luta entre os irmãos da mesma pátria matriz e a reconstrução nacional, dando, assim, cumprimento às pendências de Lusaka.

Toda esta guerra angolana beneficiou diversos países do mundo, foi o Ocidente que inoculou o veneno da inimizade entre os filhos da mesma pátria. Assim, os países da Europa e os Estados Unidos da América, com a sua sutil política de ajuda aos países do terceiro mundo, exploraram e continuam explorando, o máximo que possam o território angolano, de modo que, direta ou indiretamente, eles desfrutem dos nossos recursos, enquanto os filhos da terra, os nacionais, aqueles que pensam ser os *‘experts’*, acabam recebendo, de *‘mãos beijadas’*, os restos que caem das mesas dos estrangeiros que se adonaram do nosso patrimônio como se fossem os donos ou os herdeiros legais.

Neste sentido, vários países, até o Brasil, país irmão na dor, entrou na mesma baila, dançando a mesma música a partir da política eleitoral de Collor de Melo que, em 1992, quando os angolanos, pela primeira vez, no decurso de sua história, se ensaiavam para o exercício do direito à liberdade e cidadania, com o seu voto livre e democrático, ele favoreceu a que Angola continuasse vivendo em escravidão, miséria e guerra, patrocinando uma política sem transparência, durante as eleições. Sobre este processo eleitoral, Menezes (2000, p.359) diz o seguinte:

Quanto à campanha eleitoral, durante sua realização foi possível notar um agudo oportunismo do partido do governo que se aproveitou das vantagens de estar no poder e de comandar a máquina pública. Um fato relevante foi a visita que o então Presidente brasileiro Fernando Collor de Mello, fez a Angola, em 1991, fazendo com que a mesma empresa brasileira que lhe fez propaganda política, na campanha presidencial de 1989, no Brasil, fosse também a responsável pela elaboração da campanha do candidato oficial angolano. Essa empresa ajudou a desenvolver os recursos técnicos da televisão local, inclusive treinando profissionais da imprensa e operadores e formatando os programas e telejornais. Todavia, foi também responsável por uma campanha bastante similar à do próprio ex-presidente brasileiro, em 1989,

utilizando-se amplamente de montagens de vídeo que punham o principal candidato da oposição em situações ridículas ou proferindo frases ofensivas aos eleitores do MPLA.

E, para corroborar com as idéias críticas de Menezes, Picolli (ibid, p.20), filósofo e teólogo brasileiro, vai mais a fundo e, sem rodeios coloca a verdade em “*pratos limpos*”. Assim, por ocasião da campanha eleitoral, pondo o governo angolano em movimento, afirma:

O governo angolano veio ao Brasil e levou para Angola toda a equipe que fez a campanha política de Collor. [Estes], fizeram toda a campanha política do governo [angolano] no poder (desde a Proclamação da República); e este venceu as eleições (que acabaram sendo consideradas injustas e fraudulentas pelo partido majoritário na oposição, a UNITA; fazendo mergulhar o país em outra guerra muito mais sangrenta). (...) O Brasil mandou [para Angola] 300 containeres com material eleitoral para as eleições de 92. Atualmente, Brasil, está investindo [bastante em Angola]; existe investimento e muita invasão (...), principalmente na área de exploração de mineradoras. A OLDEBRECH, a famosa [...] meio falida [aqui no Brasil], está em Angola e tem 3.000 brasileiros, é a maior empresa exploradora industrial de diamantes [existente em] África, uma das maiores depois de outras empresas sul africanas.

Conforme podemos constatar, se de um lado a luta pela libertação nacional constituiu o marco importante e uma ocasião singular da unidade entre os diversos povos do vasto território angolano, por outro lado os líderes dos movimentos e organizações nacionalistas com a pretensão de assumir o poder em todo o espaço nacional, não foram capazes de achar o denominador comum, isto é, a matriz de interesses nacionais que pudessem unir todos ante o inimigo comum (LOPES, id, p.56). Este, na sua sagacidade, utilizou a tática romana de dividir para reinar, dominar e oprimir, o que impossibilitou, durante décadas, para o entendimento.

Este clima arquitetado pelo colonizador inviabilizou o relacionamento, de modo que a acolhida da compreensão cultural e multicultural não se deu, e, concomitantemente, as contradições sociais impostas pelo regime colonial na ótica dominador daquela tática acima referida, não foram resolvidas. Tal situação, em nada resultou senão nas várias guerras internas, umas mais sangrentas do que outras. Assim, a história pós-independência registrou quatro momentos bélicos marcantes da história do chamado desentendimento interno do povo angolano:

De 1961-1975 (luta de libertação nacional); de 1975-1991 (luta pelo poder); de 1992-1994 (guerra genocida e de destruição total das cidades); de 1997-2002 (guerra de extermínio que tinha como objetivo primeiro e último o aniquilamento de Jonas Malheiro Savimbi, descartando toda e qualquer possibilidade de diálogo) (id).

Como se pode verificar, cada período era mais violento que o precedente, sendo que as três últimas, reconhece Lopes (ibid), *“foram de consequências violentas para o tecido social angolano, conduzindo a uma desestruturação social sem precedentes”*.

Saliento, ainda, corroborando com o pensamento de Lopes que além desses conflitos, é de realçar a violência vivenciada no interior dos movimentos de libertação nacional, desde os acontecimentos registrados na base de Kinkuso, de extermínio físico de tipo genocídio de vários patriotas, confluindo na tragédia (genocídio) humana no dia 27 de maio de 1977, dizimando dezenas de milhar de angolanos e, no dia 22 de janeiro de 2003 – sexta feira sangrenta, pelas várias chacinas de caráter étnico.

Lopes, sem medo de errar, é peremptório, em sublinhar que *“toda esta violência esteve sob guarda-chuva de organizações políticas, por vezes encoberto no poder de Estado, e denotou o caráter autoritário do movimento político e a sua intolerância em coabitar no poder com outras forças, ou seja, dificuldade de partilha de convivência”* (ibid).

Diante deste quadro que acabamos de desenhar, para Angola e para os angolanos fica a grande questão de reflexão: Quo vadis Angola? Isto é, para aonde vais Angola? A resposta a este e outros tantos questionamentos que poderíamos fazer passa por uma educação libertadora em diálogo com outros setores da vida angolana na sua multiculturalidade.

2.1.2 Diversidade cultural: caminho para a elaboração da cultura nacional

Aqui nos propusemos a trabalhar o conceito da multiculturalidade na realidade Angolana. Para tal torna-se obrigatório resgatar algumas idéias do conceito de cultura. A Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, (UNESCO, 2003, p.52), mostra-nos que *“a cultura debe ser considerada como el conjunto de los rasgos distintivos espirituales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad*

o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias”¹¹¹.

Com efeito, Giddens (2005, p.38), o sociólogo, na sua mestria, é claro ao dizer que quando os sociólogos se debruçam sobre cultura, têm na preocupação aspectos que envolvem a sociologia humana. Tais aspectos “*são antes aprendidos do que herdados*”. A cooperação e a comunicação numa sociedade se dão através do compartilhamento dos elementos culturais realizados pelos seus membros.

Nesta ótica, a cultura de uma sociedade compreende tanto os aspectos intangíveis que se efetivam por meio das crenças, das idéias e dos valores que constituem os elementos culturais quanto os tangíveis, isto é, os objetos, os símbolos ou a tecnologia que representam esse conteúdo.

Por esta razão é que Keesing (1961), entendendo a necessidade cultural na vida de todos os povos e culturas, reconhece que “*todas as culturas parecem compreender símbolos materiais visíveis para indicar segurança ou restrições, como no feitiço das roupas, ou sinais nos pórticos ou ao longo das picadas*” (1961, p.471). Keesing apóia a existência da simbologia nas culturas dos povos, com a referência obrigatória dos mitos¹¹², definindo-os como formas de defesa e de resguardo de um povo.

Com efeito, desconhecendo nossa situação cultural, o Ocidente, pura e simplesmente, diabolizou e anulou tal realidade, ao mesmo tempo em que olvidava a realidade ocidental, na qual se encontravam na maioria esmagadora nas moradas de seus povos os elementos ilustradores da segurança, como o caso de: cadeados, ferrolhos, grades, alarmes e cercas-elétricas contra ladrões (nos últimos anos), forças policiais, militares e paramilitares altamente apetrechados de material letal e fortemente preparados para as ações combativas, alianças nupciais (ilustrando a segurança e a fidelidade matrimonial entre pares) etc.

Todos estes artefatos apresentam-se como meros apanágios voláteis, inconstantes e mutáveis sem firmeza nem permanência. Quanto mais se busca e se almeja ardentemente a

¹¹¹ Definición conforme a las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales (Mondiacult, México, 1982), de la Comisión Mundial de Cultura e desarrollo (Nuestra Diversidad Creativa, 1995) y de la Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales para el Desarrollo (Estocolmo, 1998).

¹¹² Quero salientar que os mitos estiveram no centro da cultura vital do povo africano e angolano. A própria linguagem, a simbologia, a luta pela sobrevivência, defesa e resguardo de um povo e de seu patrimônio cultural. Não me vou ater a este estudo, tão necessário quanto é, o próprio homem na terra, mas creio que nos próximos tempos debruçar-me-ei em outras pesquisas sobre o assunto dos mitos em Angola, sobretudo em minha cultura.

segurança mais se fragilizam nossas potencialidades e virtualidades subjetivas e as objetivas, isto é, as instituições.

Em nossa realidade cultural aprendemos a buscar o sentido real da cultura, enquanto valor e “processo político” *libertador* da sociedade ou *processo de mudança*, que, como diz Freire (2003, p.35), deve ser protegido e purificar aqueles elementos que, na visão intercultural, sócio-pedagógica e geopolítica podem ser revistos para permitir que aconteça o diálogo enriquecedor com outras culturas, mas nunca ter outras culturas como inimigas a serem combatidas e exterminadas.

A partir dessa consciência torna-se possível dialogar com Freire, tal qual ele dialogou com diversas culturas em vários tempos e reconheceu a grande riqueza das mesmas e ele se disponibilizou a aprender com elas. Deste modo, Freire era contundente nas suas afirmações, sobretudo no reconhecimento se nós, os humanos, sermos os entes gerundivos, isto é, eternos aprendentes e ensinantes.

Daí a necessidade de abertura sem preconceitos destrutivos, a outras realidades culturais, no diálogo e partilha da existencialidade e da essencialidade. Esta conduta foi experimentada, por Freire no encontro com o outro, o deferente da África, especialmente partilhando em forma de diálogo.

Este diálogo contagiante permitiu e se permitiu ao diálogo preocupante com a alfabetização da África. Assim no diálogo com Guimarães sobre a realidade pedagógica, Freire supunha a leitura e escrita da palavra e a leitura do mundo. Não tardou para que a conversa com Sérgio, ativasse essa necessidade vital e dialógica, docente e discente que ajudasse na transposição da postura meramente multicultural à intercultural e que se perspetive para a transculturalidade. Daí a razão de ser da conversa de Freire com Guimarães resultante nas seguintes palavras:

Mas aí é uma coisa engraçada, Sérgio. Como a África vai ensinando a gente! Como a realidade vai ensinando! Por exemplo, se eu estivesse escrevendo para o Brasil, sobretudo para educadores que estivessem trabalhando com as massas populares em centros de São Paulo, eu teria sugerido que, ao abrir o livro, na introdução, o animador propusesse aos participantes do círculo que fizessem uma leitura em voz alta. Mas para a África, não. Inclusive a minha primeira tentação foi essa. Imediatamente o lápis parou no caminho e refiz a trajetória. Na África, meu querido Sérgio, a gente está enfrentando uma cultura cuja memória, por ‘n’ razões que não interessa aqui agora conversar, é auditiva, é oral, e não escrita. Então, antes da leitura em voz alta, a tarefa deve ser do educador! O Educador é que, na sua preparação, enquanto africano, deve fazer para ele a leitura em voz alta e em seguida também a leitura silenciosa do texto, na sua preparação, antes

de ir para o círculo. Mas, chegando ao círculo, ele deve ler em voz alta, para todos, lentamente, enquanto os educandos vão acompanhando, vão olhando o texto. Ele vai lendo em voz alta, pausadamente. É o som da palavra que a cara deve ouvir, simultaneamente com a visão da palavra (FREIRE & GUIMARÃES, 2003, p.61-62).

Seria demasiado pretensioso, se ao falar em multiculturalismo, em termos lapidares, não salientássemos as raízes históricas deste conceito. Assim, como diz Semprini (1999, p11), *“um dos pontos-chave do multiculturalismo é a questão da diferença”*. Trata-se da diferença que *“é antes de tudo uma realidade concreta, um processo humano e social, que os homens empregam em suas práticas cotidianas e encontra-se inserida no processo histórico”* (ibid).

Reconsiderando a história do conceito, ainda, com Semprini (id), podemos afirmar que a discussão do multiculturalismo tem, nos Estados Unidos, suas raízes históricas. Isto se vê a partir dos cinco aspectos fundamentais do cenário real da colonização daquele país. Tais aspectos servem como paradigmas, para os países vizinhos que sofreram direta ou indiretamente a colonização ocidental. Os cinco aspectos que nos reportam às raízes históricas do multiculturalismo estão condensados na seguinte idéia:

- a. A presença, em território norte-americano, de populações autóctones;
- b. O tráfico maciço de escravos da África ocidental;
- c. A presença, entre os primeiros colonos, de grupos religiosos;
- d. E a base anglo-saxônica das elites econômicas e políticas; o papel da imigração no povoamento do País (SEMPRINI, 1999, p.12).

Neste processo, o indigenato sofreu grande genocídio, prolongado ao longo do século XX. Nesta ótica, fez-se sentir uma política de assimilação sistemática e de desenraizamento cultural. Para isso, este autor diz: *“o deslocamento de populações, a mistura de tribos diferentes, a proibição de práticas rituais tradicionais de culto e do ensino da língua indígena”* (id, p.13).

Quando falamos em multiculturalismo ou em diversidade cultural, afirma Giddens (2005, p39), não nos referimos, apenas, às crenças culturais que diferem através das culturas. É, também, notória a diversidade das práticas e das condutas humanas. Neste âmbito (ibid), *“formas aceitáveis de comportamento variam amplamente de cultura para cultura, e com frequência, contrastam drasticamente com o que as pessoas das sociedades ocidentais consideram normal”*. Assim, Ferreira

(1997, in, 2000, p.231), Flecha (1994) definem multiculturalismo como reconhecimento da existência de diferentes culturas no mesmo território. Neste sentido, Flecha, textualmente, mostra que, na cotidianidade, o “*multiculturalismo vem sendo aceito como o reconhecimento de que num mesmo território existem deferentes culturas*” (id, p.64-79).

A partir desta abordagem geral, é possível fazermos uma topografia¹¹³ multicultural da realidade angolana, sobretudo se entendermos Angola como país de uma diversidade cultural, que a um determinado momento de sua história forçou-se para a interculturalidade, de modo que no pluralismo se mantivesse a unidade nacional, conforme consta no refrão do hino nacional “*um só povo uma só nação*”. Quando falo em forçar-se refiro a unidade efetivada sem tranquilidade. Foram, assim, transportadas famílias inteiras, do sul para o norte, isto é, para as roças de café e outros trabalhos forçados, constituindo-se bairros inteiros e alguns deles sem nunca mais terem retornado às suas terras de origem, perdendo, assim, as raízes socioculturais.

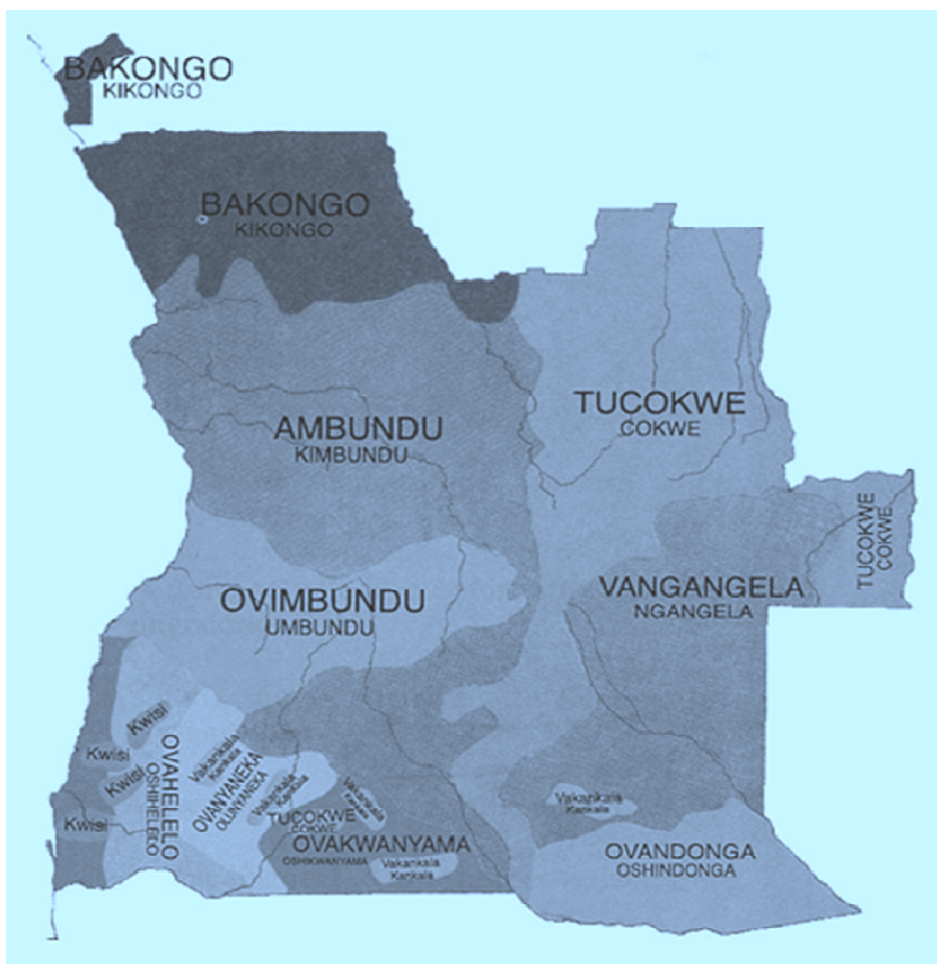
Angola é constituída pelo povo de diversas origens. Na visão de Fernandes & Ntongo (2002), este país é composto por povos que descendem dos Não-Bantu (povos Hotentote e Khoisan ¹¹⁴); dos Pré-Bantu (Vátwa) e Bantu (provenientes de africanos e europeus ou de entre europeus e africanos).

Os angolanos de origem Bantu correspondem à maioria esmagadora no país. Estes resultam das grandes migrações ocidentais e meridionais. Considerando o conceito de Multiculturalidade, reconhece-se que Angola constitui um território com diversas culturas que no diálogo intercultural se complementam e se enriquecem. Assim, a população Bantu de Angola oscila entre os 90 a 100 grupos etnolinguísticos e são agrupados em nove grupos linguísticos (id, p.41), conforme consta no mapa 3, abaixo:

¹¹³ Quando falo em topografia multicultural angolana, trato da descrição minuciosa da realidade local que compõe a diversidade cultural de Angola. Através de dados linguísticos, nomenclaturas, mapas de povos etc., represento, no papel, a configuração da terra mãe angolana em suas subdivisões culturais.

¹¹⁴ O termo Khoisan, proposto por J. Shapera e adaptado em inúmeros trabalhos, é uma combinação das palavras Khoi + khoi que significa “*acumular, colher frutos, arrancar raízes da terra, capturar pequenos animais*” (FERNANDES & NTONDO, 2002, p.122). Trata-se, portanto, segundo D. Olderogge, da qualificação de um grupo humano em função do seu gênero de vida e modo de produção.

Mapa. 3 – Grupos etnolinguísticos e línguas faladas



Fonte: FERNANDES & NTONDO, 2002, p.122 – Este Mapa ilustra os grandes grupos etnolinguísticos e as respectivas línguas faladas. Em seguida apresentamos os grupos em si e seus subgrupos para vermos o quanto Angola é um país pluricultural e multilinguístico.

1. Grupo etnolinguístico TUTCHOKWE¹¹⁵: Este povo cobre a zona Leste de Angola, desde o ângulo superior direito até a fronteira sul, depois de atravessar o rio Kubangu. Trata-se das duas Lundas, Norte e Sul. Os povos que constituem este grupo são: Lunda Lwa Xinde, Lunda Lewa Ndembu; Mataba; Badinga; Bakete, Kafula, Lunda e May. Este povo é agricultor e pratica a escultura de madeira com uma arte tradicional incrível e espetacular. A língua falada por este povo é Tchokwe. Seu número é superior a 357.693.

Esta língua entende-se do Nordeste ao Leste, abrangendo: Lunda Norte e Sul, Província do Moxiko e prolonga-se até Kwando Kuvango. A língua Tckokwe

¹¹⁵ Normalmente se escreve Tucokwe, modo normal da escrita evangélica nas línguas locais. Mas nos utilizamos Tutchokwe.

considera-se como transnacional pelo fato de atravessar as fronteiras angolanas: Falada na República Democrática do Congo e na República da Zâmbia. As línguas vizinhas do Tchokwe são: a Oeste – Kikongo e Kinbundu; a Sul – Ngangela e a Sudeste – Umbundu (ibid, p.42).

2. Grupo etnolinguístico AMBUNDU - 25% da população angolana: Este grupo, segundo Frenando & Ntondo (2002, p.43), ocupa uma grande extensão de Angola. Sua extensão parte do mar e se estende até ao rio Kwangu do Leste do país. O número desses povos não supera 1.500¹¹⁶.

O grupo é constituído por estes povos: Lwanda, Hungu, Lwangu, Ntemo, Puna, Ndembu, Ngola, Mbondo, Mbangala, Holo, Kari, Xinje, Minungu, Songo, Bambeiro, Kisama, Lubolo, Kibala, Haku, Sende. Kwanza Norte, Norte do kwanza Sul, Bengu, Malange e Luanda são as províncias deste grupo. É um povo agricultor e fala a língua Kimbundu. O Kimbundu tem as seguintes línguas vizinhas: a norte – Kikongo; a Este – Tckokwe; a Sul Umbundu. As variantes de Kimbundu são: Holo, Ndongo, Kambongo, Kisama, Mbangala, Mbolo, Minungu, Ndembu, Ngola ou Jinga, Ngoya, Nkari, Ntemo, Puna, Songo, Xinji.

3. Grupo etnolinguístico Bakongo - 13% da população angolana: Este ocupa as áreas de Kabinda e as margens do rio Kongo, regia entre o mar e o rio Kwango. É o terceiro maior grupo etnolinguístico do país. Seus subgrupos são: Basikongo, Bakongo, Zombo, Nsoso, Suku, Bayombe, Yaka, Woyo, Pombo, Hungu, etc. São, majoritariamente, agricultores, e a língua por eles falada é o Kikongo.

O Kikongo, segundo Fernando & Ntondo (2002, p.45), ocupa grande parte do Nordeste do país. A língua referida ultrapassa as fronteiras nacionais. A mesma é falada na República Democrática do Congo, Sul da República do Congo Brazzaville e na República do Gabão. Em Angola é falada em: Kabinda, Wíge, Zaire e parte da província do Bengu. As línguas vizinhas são: a Sul e Sudeste Kimbundu e a Este, Tchokwe.

A língua Kikongo é constituída por seguintes variantes: Kilinji, Kikoci, Kikwakongo, Kimboma, Kinzenge, Kihungu, Kinsoso, Kipaka, Kipombo, Kisikongo, Kisolongu, Kisuku, Kisundi, Kivili, Kiwoyo, Kiyaka, Kiyombe, Kizombo.

¹¹⁶ Os dados estatísticos apresentados não estão atualizados. Estão totalmente ultrapassados. Os mesmos, só querem ser uma referência para termos uma noção dos grupos em relação aos outros em número. Os números das pessoas não justificam a extensão da terra, pois que temos grupos cuja extensão é 30 a 50 vezes maior.

4. Grupo etnolinguístico Vangangela: O grupo localiza-se em duas regiões: província de Muxiku e em Kwandu Kuvangu; na fronteira Leste, desde a bacia do rio Zambeze ao curso do rio Kuvangu; a outra, no Centro do país, nas províncias do Viye e Malange. Este grupo conta com, aproximadamente, 328.000 pessoas. Seus povos são subdivididos em: Lwimbi, Lwena, Luvale, Lucazi, Mbunda, Kamaxi. Dedicam-se à agricultura, à caça e à pesca. Ainda são famosos na cerâmica, com seus dotes artísticos. A língua por eles falada é o Ngangela.

Esta língua é mais falada nas províncias de Kwandu Kuvangu, Viye, e no Leste, a província da Wila. O povo Ngangela ramifica-se na República da Zâmbia onde algumas das suas variantes são faladas pelos povos locais. Por isso é considerada língua transnacional ¹¹⁷. E as línguas limítrofes à Ngangela, são: a Norte, Tchokwe, a Sudeste, Umbundu, a Oeste, Olunyaneka e a Sul, Oshindonga.

As variantes da língua Ngangela são as seguintes: Kamaxi, Lukazi, Luvale, Lwena, Lwimbi, Lwiyo, Mbande, Mbunda, Mwela, Ndungu, ngangela, Ngonjelu, Ngoya, Nyemba, Nyengo, Yahuma.

5. Grupo etnolinguístico Ovanyaneka – Nkhumbi: Localiza-se no Planalto da Humpata e nos territórios do curso médio do rio Cunene. Este rio é a espinha dorsal do seu domínio. Ovanyaneka somam mais ou menos 100.000, enquanto os Ovanhhumbi, 29.000, o que totaliza 129.000 pessoas. Os subgrupos que formam este grupo são: Mwila, Ngambwe, Nkhumbi, Ndongwena, Inglo, Kwankwá, Handa, Tchipungu, Otchilenge, Nkhumbi e Otchilenge – Musó. Este grupo vive da agricultura e de pecuária. A língua falada é Olunyaneka.

Difunde-se na província da Wila (Lubango) e se estende para a província do Cunene. Foi influenciada pelas províncias de Namibe e Benguela. A difusão da língua à vizinhança de Olunyaneka aconteceu da seguinte maneira: a Norte, Umbundu; a Este, Ngangela, a Sul e Sudeste, Oshikwanyama e Oshindonga, respectivamente.

As variantes do Olunyaneka são: Handa (Tchipundu), Handa Mupa, Hinga, Nkhimbi, Mwila, Ngambwe, Otchilenge Humbi, Otchilenge Musó, Otchipungu, Onkwakwa, Ndongwena (FERNANDES & NTONDO, id, p.49-50).

6. Grupo etnolinguístico Ovahelelo: Grupo do extremo Sudeste de Angola (conf. Fig.9 acima). Reside na orla do deserto de Namibe. Sua população é de, aproximadamente, 25.000. Constituem este povo: os Ndimba, os Himba, os Kavikwa,

¹¹⁷ Transnacionais são as línguas cujas ramificações perpassam o local, o nacional, transcendendo assim as fronteiras nacionais de um país. São línguas que se estendem além fronteiras.

os Kwanyoka, os Kuvale e os Kwendelengo. Etnicamente, semelhantes aos povos que habitam na República da Namíbia, eles vivem da pecuária. A língua desse povo é Oshihelelo.

Esta língua situa-se no ângulo Sudeste de Angola, na província de Namibe. Otchikuvale ¹¹⁸ corresponde à expressão maior do grupo. Otchihelelo se estende até a República da Namíbia. É também, por essa razão, considerada língua transnacional. Otchihelelo tem como línguas vizinhas as seguintes: a Norte, o Umbundu, a Oeste, o Olunyaneka e a Sudoeste, o Kwanyama.

Otchihelelo tem como variantes as seguintes línguas: Kavikwa, Himba, kuvale, Kwanyoka, Kwendelengo e Ndimba.

7. Grupo etnolinguístico Ovambo: Este grupo inclui dois grupos: *Ovakwanyama* e *Ovandong*.

a). Grupo Ovakwanyama: Ocupa vasto território nas planícies ao longo e ao meio da fronteira sul. Este grupo integra: os Evale, os Kafina, os Kwanyama, os Kwamato, os Ndombola e os Kwangali. Correspondem, mais ou menos 62.000 pessoas. Fundamentalmente vivem da criação de gado bovino. São também agricultores. Falam Oshikwanyama. Trata-se da língua falada na província do Kunene. Como outras línguas, ela tem o estatuto de língua nacional. A guerra forçou a muitos de seus locutores ¹¹⁹ a se deslocarem e instalarem-se no sul da província da Wila.

Nota-se a influência desta língua ou Norte da República da Namíbia, língua majoritária e de capital importância. Lá Oshikwanyama exerce o papel plurifuncional: o de ser médium ¹²⁰ pedagógico até à terceira classe (série). Oshikwanyama tem como vizinhas as seguintes línguas: a Norte, Olunyaneka, a Este, Otchihelelo, a Oeste Oshindonga. Como variantes, a língua em questão tem as seguintes: Evale, Kwamato, Ndombondola, okafima e Ombandja.

b). Grupo Ovandong: Menos denso, localizado no extremo Sul de Angola e às margens dos rios Kuvangu e Kwandu. Seus povos são os Kusu, os Nyengo e os Diriku, que perfazem, aproximadamente, 5.000 indivíduos. Seu mundo da vida é menos conhecido. A língua deste grupo é Oshindonga, uma das variantes do Oshiwambo. Confina-se no ângulo Sudeste da província do Kwandu Kubangu. Vários de seus locutores se encontram na Namíbia com o papel de médium pedagógico. Tem como

¹¹⁸ Aportuguesadamente, otchikuvale se chamou sempre de Mukubal.

¹¹⁹ Profissional encarregado de ler textos, de irradiar ou apresentar programas ao microfone das estações rádio emissoras ou televisoras; radialista; falador ou utente de uma língua.

¹²⁰ Meio para a transmissão de uma mensagem.

línguas vizinhas as seguintes: a Norte, os Ngangela e a Leste, os Oshikwanyama. Sua única variante é Kusu.

8. Grupo etnolinguístico Ovimbundu - 37% da população angolana: O umbundu, segundo Fernandes & Ntondo (id, p.54), é a língua do grupo etnolinguístico *Ovimbundu*. Este grupo estende-se por um vasto território angolano. É o maior grupo da metade Oeste de Angola, subindo da beira-mar para as terras altas.

Os *Ovimbundu* são formados pelos: Vavyeno, Vambalundu, Vasele, Vasumbi, Vambwi, Vatchisandji, Valumbu, Vandombe, Vahanha, Vanganda, Vatchiyaka, Vawambu, Vasambu, Vakakonda e Vatchicuma.

Este grupo corresponde ao maior grupo etnolinguístico angolano (com a população acima de 4.500.000 habitantes) e comunica-se na língua umbundu. Ainda nos anos 20 do século passado existiam mais de uma dezena de reinos (Mbalundu, Viye, Wambu, Tchiyaka, Ngalangi, Ndulu, etc.).

A língua umbundu é uma das mais centrais de Angola. Ela é falada no Planalto Central. Sua área de difusão engloba três províncias, que são: Viye (Bié); Wambo (Huambo) e Bengela (Benguela).

Entretanto, sua influência é notória em outras províncias vizinhas, como a província de Namibe, a parte Noroeste da província do Kwandu Kuvangu (Kwandu Kubangu), uma parte da província da Wila (Uíla - Lubango) e parte da província de Kwanza Sul. Deste modo, a língua Umbundu tem como vizinhas as seguintes línguas: a Norte, os Kimbundu; a Oeste, os Tchokwe e os Ngangela e a Sul, os Olunhaneka e os Oshihelelo.

Nesta ótica, a língua umbundu oferece-nos como variantes as seguintes: os Ambwi, os Vatchisandji, os Vakakonda, ao Valumbu, os Vambalundu, os Vahanha, Vandombe, Vanganda¹²¹, Vasambu, Vasele, Vasumbi, Vaviye, Vatchikuma e os Vawambu. Para constatar os dados acima, conferir a fig. 12 abaixo:

¹²¹ Os vanganda é um dos subgrupos do grupo etnolinguístico *Ovimbundu*, cuja língua é umbundu. Neste texto, o referido nome aparece salientado em tamanho grande e negrito. É o povo nascido no Município da Ganda, principal campo de pesquisa sobre ondjango e otchiwo.

Mapa. 4 – Variedade de etnias de Angola



Fonte: FERNANDES & NTONDO, 2002, p.122 – Neste mapa temos a variedade das etnias que constituem os grupos etnolinguísticos de Angola.

2.2 Breve abordagem sobre a educação em Angola

2.2.1 História da educação e a influência da Igreja

Nos primórdios da história cultural letrada em Angola, a instituição escolar estava sob tutela da Igreja. A escola apresentava-se como principal meio de implantação da Igreja e do fomento de seu crescimento.

Henderson (ibid, p.161) mostra-nos que até 1880 encontravam-se, em Angola, 27 escolas e 27 professores. As mesmas eram sustentadas pelo governo. Destes docentes, 14 eram presbíteros (padres) e 4 mulheres, que lecionavam a 62 meninas em quatro (4) escolas. Estes números mostram que o professor era multidisciplinar. As restantes 23 escolas perfaziam 525 rapazes.

Nada consta sobre a composição racial destes 587 discentes. O certo é que todas estas escolas localizavam-se em centros administrativos. Nestas escolas, havia, majoritariamente, alunos brancos (originários de Portugal ou filhos de pais portugueses), depois alguns mestiços e outros, pouquíssimos, negros. Algo importante a salientar, diz o mesmo autor: *“todos os alunos faziam parte da comunidade portuguesa¹²² e eram capazes de estudar em português”* (ibid), pois que eram assimilados.

A educação missionária protestante não era de grande relevo nos programas iniciais das missões. Segundo a ABCFM em Boston, o objetivo fundamental das escolas era a conversão. Assim eles recomendavam; *“não vos apresseis em ensinar muitas coisas novas aos nativos. Ensinai-lhes primeiro o que é mais importante que eles devem aprender e acolher nos seus corações”* (ABCFM, 1880, p.30). Confirmando-se esta tese, em outro lugar eles teriam dito que a educação não tinha nenhuma utilidade prática para o povo.

A experiência escolar foi provando aos missionários, dois anos mais tarde, que os rapazes que freqüentavam a escola eram evangelizados e os que não, também não se evangelizavam. Assim, concluíram que a escola era a mais poderosa via de cristianização dos povos.

Os africano-angolanos serviam de *mão-de-obra disponível* para os missionários, pois estes dependiam daqueles, em várias tarefas cotidianas, como por exemplo,

¹²² Fazer parte da comunidade portuguesa, não sendo branco, significava ser assimilado: renunciar a própria cultura, próprios hábitos, costumes e línguas, e assumir, como própria, a cultura portuguesa. Era ser-se preto, mas de alma branca.

entregavam-se, sob pretexto de hospitalidade: no transporte da bagagem, desde o porto até a estação missionária; no tratamento ou cultivo das terras; no transporte de água e lenha para a sustentação alimentar, etc. Os missionários, para conseguirem tudo isso, não só obrigavam os africano-angolanos a aprender a língua deles, como também eles se obrigavam a aprender a língua do povo. Esta conduta de mão dupla parecia ser uma relação tranquila, mas, estavam em jogo vários interesses. Na verdade, os negros-angolanos ficavam felicíssimos, pois julgavam serem valorizados nas suas línguas de origem. A atitude e a vontade do missionário aprender as línguas africanas criou, em alguns destes negros, o desejo tremendo de aprender, de estudar, de ler e escrever.

Outra tarefa dos missionários protestantes foi, sem dúvidas, a de, com os seus rapazes, traduzirem a Escrituras nas línguas locais; era uma troca de serviços: os rapazes ensinavam aos missionários kimbundu, umbundu ou kikongo, e aqueles os ensinavam a ler e a escrever.

Os protestantes tinham dois pilares na sua implantação e expansão: a Bíblia e a escola. A Sociedade Missionária Batista, começando por ensinar kikongo estampava palavras desta língua nos panos brancos e em outubro de 1880 abriu a sua primeira escola, utilizando uma série de manuais em kikongo, por eles produzidos. Assim, em 1893 saiu a primeira tradução da escritura, primeiras produções em kikongo, tais como: Nasce o dia; Cartilha em Kikongo; Mais sobre Jesus; Uma historia bíblica, etc.

Missionários ingleses sentiam-se tentados a ensinar o inglês aos alunos; pressionados por portugueses e outros missionários e agências missionárias, sentiram-se na obrigação de deixar de ensinar esta língua, assim diziam eles: *“se não deixarmos de ensinar o inglês, corremos o risco de sermos banidos tanto do Estado Livre, como do solo português. Em São Salvador deve-se dar preferência ao português em relação ao inglês...”* Henderson (id, p.164). E os missionários portugueses investiam no português, também porque na sua maioria eram portugueses e tinham apoio, cem por cento (100%) do governo de Portugal. Assim por esse meio difundiam a língua e a cultura portuguesas.

Pelo Decreto 77, publicado a 9 de dezembro de 1921, os angolanos não estavam autorizados a lecionarem ou a serem encarregados de filiais, salvo que tivessem um bilhete de identidade oficial, passado pelas autoridades portuguesas da região. Havia casos em que exigiam um teste oral e escrito da língua portuguesa. Então qual era o interesse do Estado na educação dos Africanos?

Salienta-se, segundo Henderson (id, p.171), que em 1941, o Estatuto Missionário outorgou à Igreja Católica a responsabilidade da educação dos africanos. Mas nem por isso se aboliu a trabalho escolar protestante. Entretanto, no dia 6 de Fevereiro de 1950, dez anos após a Concordata de 1940, e o Estatuto Missionário de 1941, o Governo português publicou a portaria n. 7079, que instruía um novo sistema de educação para os africanos: “*A Instrução Rudimentar*”. Para o efeito Rego (1960, p.104-105) salienta que:

Foi confiada a instrução rudimentar (...) às missões católicas. O Estado libertou-se assim daquele fardo e exige que sejam as missões católicas a ficarem responsáveis por ela, e isto é muito importante, o Estado não fornece sequer os recursos necessários à sua concretização.

2.2.2 Sistema educacional e o Plano do Governo (2001-2015)

Esta reflexão parte, inicialmente, da descrição histórica sistematizada desde 1977, segundo ano depois da proclamação da independência, os passos e preconizados dentro do programa estratégico integrado que visa o melhoramento do sistema educacional letrado dentro do plano datado entre 2001-2015. O grande suporte para a descrição desta temática é o MEC (2001).

Ao celebrar o segundo ano da independência nacional, no ano de 1977 (id, p.17), a nação angolana abraça um Sistema de Educação e de Ensino novo com princípios característicos basilares, consagrados nas seguintes proposições:

- a) Igualdade de acesso a educação e continuidade de estudos
- b) Gratuidade de ensino em todos os níveis
- c) Aperfeiçoamento permanente do corpo docente

O ano de 1975 ao instaurar o sistema político, econômico e social abre horizonte para a política educacional de 1977. Neste mesmo ano (ALTUNAGA, 2005, p.5-7), Angola era detentora, apenas, de 25.000 professores com uma formação muito incipiente e limitada. O novo sistema educacional proporcionou uma grande afluência da população estudantil à escola, pelo que, se no ano de 1974, antes da independência do país da dominação portuguesa as escolas contabilizavam 500.000 angolanos, já em 1980 o número de ingressos superava 1,8 milhões de estudantes.

Entretanto, apesar da independência alcançada o número conquistado em 1980 foi decrescendo paulatinamente, em decorrência da fratricida guerra vivenciada, guerra

que depredou as infra-estruturas escolares, o êxodo de inúmero membros do corpo docente para as zonas de relativa segurança ou mesmo para o ensino superior, para outros países, sobretudo para a Europa com pretexto de se aprimorarem academicamente e profissionalmente, dos quais vários só começaram a retornarem para o país em 2002 depois da rubrica do memorando de entendimento para a paz definitiva em Angola (id).

O Ministério da Educação realizou em 1986 um diagnóstico para averiguar que debilidades assolavam o sistema e quais as necessidades para sanar tais vicissitudes. Para o efeito, concluiu-se que era necessária nova reforma educativa que pudesse traçar novas linhas mestras para o sistema. Assim, com a virada política no país, isto é, com o sistema político pluripartidário implantado no país, a necessidade de mudanças na política pública de educação, tornou-se premente (id).

Trata-se de uma política chamada a responder aos desafios do País e ao fortalecimento da independência nacional ora conquistada; política orientada aos princípios de igualdade de oportunidade no acesso à escola e à continuidade e gratuidade dos estudos e à laicidade do ensino. O sistema educacional e de ensino, acima apresentado, ilustra as seguintes características:

1 O ensino de base é composto de oito (8) classes e é estruturado do seguinte modo: I, II, III níveis. O I nível, contém 4 classes obrigatórias (1ª - 4ª), enquanto, o II e III níveis são subdivididas em duas classes cada (5ª-6ª e 7ª-8ª).

2 O ensino Pré-Universitário (PUNIV) é entendido como módulo transitório entre a fase final do Ensino Secundário do sistema colonial ou acesso ao Ensino Superior no sistema atual. Quando iniciou, este Ensino era estruturado em quatro (4) semestres ou em dois (2) anos, mas, em 1986 passou a ser administrado em 6 semestres ou em três (3) anos

3 O Ensino Médio tem a duração de quatro (4) anos. Este ensino subdivide-se em dois (2) ramos: o Técnico e o Normal. O Técnico destina-se à formação de técnicos intermédios orientados para o setor produtivo e o Normal, para a formação de professores do Ensino de Base.

4 O Ensino Superior está estruturado em Faculdades, com a duração de cinco (5) a seis (6) anos. O mesmo prevê, para cada faculdade, dois (2) níveis de formação: o vertical e o horizontal. Para entendermos os dois níveis precisamos ilustrá-los com o exemplo de uma faculdade com os dois níveis. Trata-se do Instituto de Ciências de Educação (ISCED) – dimensão vertical. A horizontal apresenta o sistema em subsistemas. Neste caso, o Sistema de Educação e Ensino está organizado em

subsistemas, isto é: a) o Ensino de Base (Regular e Adulto); b) o Ensino Técnico-Profissional (Ensino Médio Técnico e Formação Profissional) e o Subsistema do ensino Superior. Um dos avanços do Sistema Educativo foi a estrutura da Formação de Professores e o Ensino de Adultos que deram passos suntuosos.

Nesta ótica, segundo Neto (2005, p.17), Ministro da Educação da República de Angola, o setor da educação no conjunto dos subsistemas de ensino não superior enquadra 119.610 trabalhadores, dos quais 38% são mulheres e 112.785, docentes, e, no Ensino Superior Público somam-se, atualmente, 957 docentes, 45 monitores e 1.181 trabalhadores não docentes.

Na área do pessoal docente para o Ministro, destacava-se o fato de que o I e II níveis do Ensino de Base Regular absorve 76.319 professores que representam 67,6% do total de 112.785, seguindo-se o III nível, com 30.039, e o Ensino Médio e Pré-Universitário com 6.427. Ainda salientava que, no I e II níveis os professores não possuem as qualificações académicas profissionais desejadas (ibid).

Para Neto (ibid), os serviços centrais do Ministério da Educação comportam 273 funcionários, dos quais 145 mulheres, 63 responsáveis, 109 administrativos e 101 especialistas de diversas áreas científicas.

A instabilidade político-militar trouxe para a educação consequências nefastas, pelo que, entre os anos de 1992 e 1996 Angola conheceu uma destruição geral pela ação direta da guerra. Assim, mais de 1.500 salas de aula foram destruídas. Isto inviabilizou, de certo modo, o enquadramento sócio-educativo de mais de 500.000 alunos regulares ou adultos do Ensino de Base, continuando a dar alimento à cultura do “amém”, enraizada na vida mais profunda e nas entranhas desse povo.

A concentração do êxodo urbano, sobretudo para as capitais das províncias, especialmente, Lubango, Benguela e Luanda, em demanda de segurança relativa cresce com o recrudescimento da guerra que de nada se alimenta senão do sangue humano. Nota-se que metade da população escolar tem sua concentração nas três capitais com as seguintes porcentagens: Luanda (30%), Benguela (11,4%) e Huila (13%). Nas outras províncias, relata Altunaga (id, p.6), não alcançavam os 10% da população estudantil nas escolas. A rede escolar se fragiliza e quase sucumbe nas províncias acima. Nota-se a queimação de etapas escolares, sobretudo a iniciação em Luanda; a pirâmide da população escolar amplia-se nos níveis inferiores do Ensino de Base, perfazendo-se 70,4% no 1º nível, 10,9% no 2º nível e 5,8% no 3º nível. Para o efeito, nos anos compreendidos entre 1990-1992 a taxa bruta de escolaridade atingiu cerca de 80% no

Ensino Primário (id). Desde 1992 registram-se piores momentos da história escolar de Angola onde o número de crianças em idade pré-escolar ultrapassa os dois milhões, porém somente 1% dessas crianças tem acesso à escolarização.

O ano letivo de 1994/95 matricularam-se cerca de 101 mil crianças, o equivalente a 15% em taxa bruta. Os anos compreendidos entre os 6-14 da população em idade escolar registrado dentro do sistema é de 4.290.000 e os encontrado fora do sistema, mas em idade escolar, é de 2.020.442, o que representa 41,3%. A população em idade escolar, isto é, dos 6 aos 14 anos, atingiu, no ano letivo de 1996, cerca de 70% e, incorria adormecer no analfabetismo por falta de oportunidade de acesso e de rede escolar. As estimativas ilustram, por esta ocasião cerca de 60% de analfabetismo. A população alfabetizada em 1995, de mais de 15 anos de idade estimou-se em 4 milhões de pessoas, da quais, 2,5 milhões são mulheres (id).

Entre os anos de 1996-2002, notava-se grande evolução de alunos e escolas por níveis de ensino conforme passamos a apresentar na tabela seguinte:

Tabela 1: Crescimento escolar em Angola: alunos e escolas por níveis escolares.

Níveis de Ensino	Alunos		Escolas	
	1996	2002	1996	2002
I NÍVEL	835.760	1.372.666	2.788	4.224
II NÍVEL	129.879	229.483	163	282
III NÍVEL	63.002	115.475	87	164
SUBTOTAL	1.028.641	1.717.624	3.038	4.670
ENSINO MÉDIO	35.993	73.695	39	64
PUNIV	11.025	20.472	10	18
SUBTOTAL	47.018	94.167	49	82
TOTAL GERAL	1.075.659	1.811.791	3.087	4.652

Fonte: (NETO, 2005, p.21) – Ministério da Educação da República de Angola.

Na área da alfabetização, salienta Neto (2005, p.23), no ano de 1996, por causa de situações estruturais e conjunturais, sobretudo pelas transformações sociopolíticas e econômicas, este programa estava praticamente sem vida. Isto se deve ainda pela instabilidade militar, onde a guerra se fazia sentir em todos os cantos e recantos e o número de alfabetizando era inferior a 50.000 por etapa letiva. Para o efeito, podemos conferir a tabela abaixo que reporta esta situação:

Tabela 2: Evolução da alfabetização em Angola por etapas

Etapas	Alfabetizandos	
	MF	F
1ª etapa	83.827	60.570
2ª etapa	101.823	82.107
3ª etapa	135.994	101.710
4ª etapa	176.047	81.669
5ª etapa	71.238	39.745
6ª etapa	343.413	148.617
7ª etapa	327.070	148.621
9ª etapa	261.944	121.442
9ª etapa	104.661	56.354
10ª etapa	122.339	67.604
11ª etapa	93.056	53.622
12ª etapa	72.061	43.100
13ª etapa	87.277	50.573
14ª etapa	77.206	47.830
15ª etapa	81.271	51.339
16ª etapa	79.683	50.951
17ª etapa	61.971	42.225
18ª etapa	46.002	36.400
19ª etapa	44.515	25.094
20ª etapa	6.944	4.097
21ª etapa	7.809	4.607
22ª etapa	9.406	5.550
23ª etapa	11.764	6.941
24ª etapa	9.773	5.766
25ª etapa	115.433	62.460
26ª etapa	287.996	147.295
27ª etapa	364.273	183.821
28ª etapa	115.951	74.514
29ª etapa	321.000	160.500
TOTAL	3.621.747	1.822.251

Fonte: (NETO, 2005, p.25) – Ministério da Educação da República de Angola.

Diante deste quadro situacional, o Programa Nacional de Alfabetização (PNA)¹²³ viu-se obrigado a revitalizar-se na sua totalidade em 2002. Assim sendo, introduziu a política das alianças com a sociedade civil favorecendo, vertiginosamente, o crescimento do número de alfabetizandos para 1.000.000, traduzindo o crescimento de 2000% (ibid).

É de salientar que, nesta mesma temporada, introduziram-se, no PNA, “*novos manuais de alfabetização, de leitura e de matemática, inteiramente produzidos por técnicos angolanos*” (ibid). Neto acrescenta a este pensamento, reconhecendo ter aumentado, “*de 4 para 8, as línguas nacionais neste programa (...): Umbundu,*

¹²³ Com esta sigla, “PNA”, quero mostrar aquilo que o Governo angolano, pelo Ministério da Educação, denominou como “*Programa Nacional de Alfabetização*”.

Kimbundu, Kikongo, Tchokwe, Oshiwambo, Nganguela, Nhaneca-Hubi e Fiote. Está em curso o processo de elaboração de novos manuais em línguas nacionais e para a pós-alfabetização” (ibid)

Pela informação adquirida, através do jornal ‘*Notícias de Angola, informativo do Consulado Geral de Angola no Rio de Janeiro*’ de 15/06/2006, entendemos que a implementação do projeto de línguas nacionais, no currículo escolar, já está em sua fase embrionária ou experimental. Vejamos no informativo abaixo.

Professores aperfeiçoam ensino de “línguas” regionais

Professores das províncias de Luanda, Huambo, Cunene, Kuando Kubango, Zaire, Lunda Sul e Kwanza Norte participaram, em Luanda, de um treinamento sobre ensino de “línguas” Tchokwe, Kikongo, Kimbundu, Nganguela, Umbundu e Oshikwamhama.

Estas “línguas” começaram a ser ensinadas nas escolas este ano. O treinamento visa a discutir o material didático, reforçar a qualidade do ensino e a eficiência do sistema de aprendizagem. Participaram do evento 96 professores das províncias de Huambo, Zaire, Cunene, Kuando Kubango, Lunda Sul, Kwanza Norte e Luanda, dos quais 30 do sexo feminino.

O Vice-Ministro da Educação para a reforma educativa, Pinda Simão, lembrou que as seis “línguas” já estudadas pelo Instituto de Línguas Nacionais, estão sendo inseridas no sistema de ensino, especialmente na 1ª série.

Em seu entender, a inserção destas línguas no currículo escolar nas séries seguintes dependerá do empenho de todos os setores do Ministério da Educação, sobretudo do ensino geral, formação de quadros, inspeção geral e do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE).

Este acompanhamento, adiantou Pinda Simão, permitirá assegurar a experimentação nas escolas selecionadas e permitir aprendizagem eficiente dos 4.500 alunos, que estão distribuídos em grupos de 750, sendo 15 turmas por cada uma das seis línguas. “Estamos confiantes de que cada professor saberá receber, implantar e transmitir conhecimentos para que num esforço conjunto possamos cumprir mais uma missão, das tantas que temos pela frente”, finalizou.

(NOTÍCIAS DE ANGOLA, 2006, fl.2)

O salto qualitativo dado pelo Governo de Angola, através do Ministério da Educação, sensibilizou a UNESCO, a ponto de outorgar uma Menção Honrosa a este Governo, em 1999. Tal menção juntou-se a várias distinções internacionais, que somadas dão em: 2 prêmios internacionais e 4 Menções de Honra. Assim, do dia

22/11/1976 a 31/12/2002, 3.261.747 angolanos aprenderam a ler e escrever. Destes, 55% são mulheres. Este é o motivo do orgulho do Governo Angolano (id).

2.2.3 Caracterização da educação e a Lei de Bases do Sistema de Educação

Partindo da afirmação de Pinda Simão, Vice-Ministro da Educação de Angola, na abertura do seminário de capacitação dos professores de escolas selecionadas, como projeto piloto, para lecionar as línguas nacionais (regionais) no sistema nacional de educação, segundo a qual, era importante o empenho e desempenho de cada professor em saber receber, implantar e transmitir conhecimento que devia ser recebido no decurso dos estudos e das discussões. Pinda Simão afirmava: “Estamos confiantes que cada professor saberá receber, implantar e transmitir conhecimentos para que, num esforço conjunto, possamos cumprir mais uma missão das tantas que temos pela frente” (NOTÍCIAS DE ANGOLA, 2006).

Diante deste tipo de afirmação, de uma entidade de alta responsabilidade dentro do Ministério da Educação, entendemos que a educação, em Ganda, como em todo o país, é, infelizmente, ainda uma educação bancária, despótica, dominadora e menos libertadora. É importante entender-se que quando falo em educação bancária não estou pondo em causa a eficácia ou não, o nível de aprendizagem é bom e aceitável. Ponho em causa sim, o para que, destes aprendizados produzidos na educação bancária. Aí sim, se for para pensar no mundo da vida, a educação oferecida, deixa a desejar. Aqui existe a razão de ser deste trabalho. Que as aprendizagens produzidas sirvam para se repensar num projeto angolano de mudanças sérias, de transformação social, de reconstrução nacional e de edificação de uma cultura nacional que aprenda a coabitar com a multiculturalidade que produza interculturalidades.

A educação que se devia apresentar como prioridade num país em busca da liberdade, passou sendo o setor mais desprezado. O problema encontrado não era o da falta de verbas, e sim do interesse de momento; o de investir na guerra fratricida sem sentido, e a pouca verba canalizada para o setor era gerenciada com incompetência sistemática. Quando falo em incompetência sistemática, refiro-me, no desvio de foco, investindo, assim, na formação deficitária dos professores, razão pela qual se fazia notar uma corrupção generalizada do corpo docente, especialmente do ensino de base, I, II, III, níveis e do ensino médio Normal e Técnico, PUNIV (ciências sociais e exatas) e

profissionalizante, como por exemplo, o Instituto Médio Normal de Educação (IMNE), com a vocação de formar professores, sem falar dos cursos básicos para a formação de professores do I e II níveis.

Encontramos vários alunos sem escolas ou com escolas em situação degradante; salários irrisórios para os docentes, e, quando apareciam com atrasos de dois ou três meses, o que tornava aguda a questão da corrupção dos professores: mal preparavam as aulas, deixavam matéria por dar, para servir de explicação das aulas particulares, onde tinham algum lucro pecuniário, provas elaboradas para reprovar alunos que se obrigavam a presentear os professores com a famosa “gasosa” (chamamos de gasosa ao refrigerante, mas no sentido acadêmico, refere-se à certa gorjeta, isto é, importância em dinheiro que se dava ao professor para reverter a nota, pela reprovação iminente da parte dos alunos menos dotados ou com dificuldades de entender as provas elaboradas pelo professor que, de certo modo, eram determinantes para a aprovação ou reprovação do aluno; trata-se de uma gratificação ao professor com a finalidade de buscar uma nota positiva).

O problema da educação, no entender de Garcia (1996, fl.1), *“passa a ser (...) para a política educacional, o de professores(as) mal formados e incapazes de desenvolver uma prática pedagógica que dê conta das dificuldades apresentadas por grande parte do alunato”*, o que, de algum modo nega a transformação real esperada nas escolas. Estamos diante de uma educação que *“nega as tensões e contradições presentes nas escolas, onde estão presentes, sem dúvida, conteúdos reprodutores de relações sociais e de poder ligadas aos interesses dominantes, portanto, conservadores”* (ibid), mas também onde se ofusca quaisquer tentativas de *“se encontrar espaços de apropriação da cultura e de produção de novos conhecimentos, de luta e de resistência – portanto emancipatórios”* (ibid). O mais engraçado é que existe maior afluxos de demanda escolar, mas não de escolas que se apropriem do saber escolar para a transformação social ou para o empoderamento *“da cultura negada aos demais e se reconhecerem e serem reconhecidos como produtores de saber”* (ibid), mas como espaço reprodutor da cultura do silêncio, da *Cultura do “Amém”*.

Ser professor, ontem, constituía motivo de orgulho de si mesmo e de respeito dos demais. Tal respeito e orgulho transformaram-se em autocomiseração e desrespeito público. O professor é visto, em tempos hodiernos, com descaso, ou pena; é um ‘coitado’; sua auto-estima acaba num rebaixamento total. Diante desta situação o aluno acaba sendo a vítima de tudo e de todos. Para se defender tem de usar outros métodos

para captar a benevolência do professor: obedecer aos ditames do professor, nada interrogar e oferecer a “gasosa”.

O professor não se empenha em compreender o chão que pisa, o ambiente em que vive, a sociedade em que atua; não se empenha na luta por uma escola do Estado de qualidade, pois ele, com emprego no ensino, sobrevive e não vive.

Em relação ao salário do professor, diga a verdade, é extremamente baixo, e, só acontecem aumentos, na temporada próxima às eleições, para outra vez explorar o pobre professor. Este, não habituado a quantidade de dinheiros vence sua liberdade, oferecendo o seu voto. Assim, a respeito dos salários, Garcia (1996, fl.6; 8), diz o seguinte:

O salário do (a) professor (a) hoje é hoje vergonhosamente baixo. [O professor] foi perdendo o controle sobre o seu processo de trabalho, perdendo assim a autoridade que garantia o coletivo docente. A antiga retribuição do material foi se perdendo no tempo, não restando sequer a recompensa simbólica. (...) O salário do (a) professor (a) não dá para que ele (a) tenha uma alimentação saudável. [daí] a pauperização dos (as) professores (as).

A educação em Angola é vista, na teoria, como uma prioridade nacional, mas que tipo de educação? Para formar quem? Em que moldes? Sei que Angola abraçou o projeto do *Fundo das Nações Unidas para a Infância* (UNICEF), que propôs a educação de qualidade e universalizada, isto é, “*educação para todos*”.

Não basta a educação para todos, é importante dar um perfil a este tipo de educação, para evitar uma simples cópia de propostas pedagógicas importadas, ou então, uma escola que se limite a reproduzir as injustiças e as interdições da sociedade. É, sim, importante que as várias propostas pedagógicas ajudem a encontrar um e itinerário político e educacional próprio de um país, neste caso de Angola que sobrevive de modelos estrangeiros. Daí a importância da minha proposta de uma pedagogia ondjangiana para uma Angola que se reencontra e enceta passos certos, na construção de uma sociedade mais humana, mais cidadã e mais comunal. Trata-se de uma escola que ajude a pensar numa educação que lute pelos direitos fundamentais: direito à vida, à dignidade, à cultura, ao estudo, à terra, ao trabalho condigno, etc.

Cansados desta política, que faz da vida educacional sem norte nem sul, sem beira nem eira, é importante pensar numa experiência nova. Refiro-me aqui na própria experiência pedagógica, onde eu, enquanto docente com os meus alunos do PUNIV, em

Ganda, enveredamos pela proposta educacional ondjangiana agregária¹²⁴, e, por sinal, dialógica, conforme o aludimos ou trabalhamos no segundo capítulo que reportou sobre “o mundo da e/ou de vida: memorial histórico e experiência vital”; refiro-me, da minha trajetória de vida no mundo da educação (1994-2002).

Do fundo do túnel se faz sentir nova luz: aquele currículo, fechado, aonde tudo já vem pronto, já se abre à realidade cultural regional com a introdução das línguas nacionais no sistema educativo. Este projeto educacional ajudará a realizar-se uma educação que parta sempre da realidade sociopolítica e cultural do educando, fazendo do ondjango do centro/sul de Angola uma proposta pedagógica angolana, no mundo ovimbundu. Aqui o diálogo, a participação e a liberdade apresentam-se como categorias para uma estratégia da ação pedagógica. A idéia consiste em recuperar os valores culturais encontrados no ondjango para o mundo da vida, acrescê-los ao sistema educacional inclusivo.

Posso dizer que em Angola em geral e na Ganda, concretamente, a educação apresenta “*déficits*” alarmantes: o currículo escolar é totalmente fechado, sem possibilidade de quaisquer brechas para iniciativas. O aluno apresenta-se como um recipiente a ser carregado de conhecimentos; sua responsabilidade, diante da matéria recebida é ser bom reproduzidor. Em nada se trabalha a autonomia do aluno que busque a participação, a interação, a inovação e a qualidade. Estamos diante de uma escola transmissiva de conteúdos, conforme diz Peixoto et al, (1996, p.70). Nesta escola, “*a criança não sabe e vai à escola para aprender. O professor sabe e vai à escola ensinar quem não sabe. A inteligência é um vazio que se enche progressivamente por acumulação de informações. Igualmente todos os alunos são iguais porque todos começam do zero*”.

O contrário que, infelizmente não está trabalhado, e a escola construtivista, onde, segundo olhar destas autoras (ibid), o aluno é conhecedor e dirige-se à escola para refletir a respeito dos seus conhecimentos, organizá-los, enriquecê-los e desenvolvê-los em grupo; o docente já não é aquele sábio, mas o mediador do saber. Ele sabe procurá-los nas melhores possíveis. Aqui ele se apresenta como investigador; a inteligência é, aqui, um recipiente cheio que se modifica e enriquece por reestruturação e se busca a

¹²⁴ Proposta educacional que buscava discutir assuntos da vida quotidiana sem supremacia de um em detrimento de outros. Trata-se de uma proposta na qual os alunos e as alunas, trazendo a experiência do ondjango e do otchiwo, conectassem ciência com a vida, resgatando o valor da cultura na vida de um povo.

diversidade: todos os alunos sabem coisas, mas coisas diferentes e de formas distintas. Neste sentido, D'Ambrósio (2003, 67) entende por escola,

O espaço de socialização e também o espaço de geração de novos conhecimentos. É um espaço em que as experiências devem multiplicar-se. As crianças devem ter muita oportunidade para gerar novos conhecimentos a partir dessas experiências. Para isso, são necessários, uma nova escola e um novo conceito de professor. O momento educacional não deve ser usado para fornecer, de forma propedêutica, conteúdos programáticos e tradicionais que poderão ser úteis em situações reais. Mas esses conteúdos serão recuperados do espaço em que se encontram “congelados” (livros, enciclopédias, CDs, memórias do professor e de outros) no momento em que se tornam necessários por solicitação da situação criada. São recursos muitíssimo úteis e importantes, que serão recuperados quando necessário.

Exatamente esta escola ainda não se construiu em Angola e na Ganda e, se algo parecido existir algures, então está engatinhando, o que significa passo positivo. O sistema de avaliação denota, claramente, a cultura do amém. São as perguntas certas com definições exatas. Não se trabalha a criatividade, tampouco se busca a reflexão. Se, conforme entende Alarcão (2001, p.15), a mudança de que a escola precisa é uma mudança paradigmática e, se para mudá-la, é preciso mudar o pensamento sobre ela, refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros, então esta mudança constitui para os angolanos e os gandenses um desafio e uma conquista permanente.

Estamos situados numa área, onde até 2002 só havia três TVs com antenas parabólicas, sem direito de assistir a TV nacional, a TPA (Televisão Popular Angolana). Estes aparelhos encontravam-se, um na residência dos padres, um na do Administrador ou Prefeito Municipal e a terceira na residência de uma ONG nacional chamada Horizonte. Hoje em dia já se alargou esta rede, com a possibilidade de se visualizar a TV angolana, mas mesmo assim, só para os mais iguais com recursos pecuniários. Diante de tudo isso, o professor tem poder sobre o aluno, sem material de pesquisa (biblioteca e se esta existir, com precariedade), mal consegue a material didático, etc. Portanto, em todo este emaranhado o aluno continua sendo “refém” (ZAGUARY, 2006) da cultura do ‘amém’:

Refém da má qualidade de ensino que seu professor recebeu; refém das explicações pagas, dadas pelos professores oportunistas; refém do tempo que seu professor necessita, mas que não dispõe; refém das [gasosas] exigidas pela pressão do professor que ele não possui;

Refém de pressões internas que seu professor sobre do ministério e da escola; refém nas notas ruins que recebe de seus professores em troca de benefícios; refém do uniforme que deve ter mesmo sem comida para a boa aprendizagem; refém do livro que o professor usa, sem nunca mostrar ao aluno; refém do professor que muda de livro descobrindo um idêntico com o aluno [e] refém a pobreza a que está submetido.

Esta pobreza, segundo Demo (2005, p.19), não se restringe somente na carência material, visibilizada através da fome, é, sobretudo, o fundo político da marginalização opressiva. “*Pobreza é o processo de repressão do acesso às vantagens sociais*” (ibid).

Na mesma ótica, Demo reconhece que, o que faz pobre não é a carência, mas sim ser obrigado a passar fome, enquanto alguns comem bem à custa da fome da maioria. Para este autor, “*o pobre mais pobre é aquele que sequer sabe e é coibido de saber que é pobre*” (ibid). Estamos, diante da pobreza política, definida por Demo (ibid, p.20), como,

dificuldade histórica de o pobre superar a condição de objeto manipulado, para atingir a de sujeito consciente e organizado em torno de seus interesses. Manifesta-se na dimensão da qualidade, embora seja sempre condicionada pelas carências materiais também. Mas jamais se reduz, apontando para o déficit de cidadania.

A Lei de Bases do Sistema de Educação - LBSE (2001), publicada no Diário da República, Órgão oficial da República de Angola, art. 1º, § 1, (ver Anexo 7.5, LBSE) define, atualmente, educação em Angola, como,

processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, económica e social do país e que se desenvolve na conveniência humana, no círculo familiar, nas relações de trabalho, nas instituições de ensino e de investigação científico-técnica, nos órgãos de comunicação social, nas organizações comunitárias, nas organizações filantrópicas e religiosas e através de manifestações culturais e gimno-desportivas.

A partir desta ótica, o § 2 do mesmo artigo (Ver anexos 7.5, LBSE) mostrou que o sistema de educação era o conjunto de estruturas e modalidades, através dos quais se realizava a educação, tendentes à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social.

Buscando o fundamento deste sistema, o art. 2º, § 1 (Ver anexos 7.5 - LBSE), afirma que o sistema de educação assentava-se na Lei Constitucional, no plano nacional e nas experiências acumuladas e adquiridas em nível internacional. Daí a razão de ser da

aplicabilidade do referido sistema em nível nacional e sob tutela exclusiva do Estado. A este respeito, os §. 2, 3, 4 deste artigo (ver anexos 7.5, LBSE) afirmam:

O sistema de educação desenvolve-se em todo o território nacional e a definição da sua política é de exclusiva competência do Estado, cabendo ao Ministério da Educação e Cultura [MEC] a sua coordenação.

As iniciativas de educação podem pertencer ao poder central e local do Estado ou a outras pessoas singulares ou coletivas, públicas ou privadas, competindo ao Ministério da Educação e Cultura a definição das normas gerais de educação, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos, técnicos, de apoio e fiscalização do seu cumprimento e aplicação.

O Estado angolano pode, mediante processos e mecanismos, estabelecer, integrar no sistema de educação os estabelecimentos escolares sediados nos países onde seja expressiva a comunidade angolana, respeitando o ordenamento jurídico do país hospedeiro.

Esta educação apresenta os objetivos claros, bem espelhados no art. 3º dos objetivos gerais. Os mesmos são desenvolvidos nas alíneas: a); b); c) e d); e), (Ver anexos 7.5 - LBSE) nos seguintes termos:

- a) Desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas, laborais da jovem geração, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento socioeconómico do país.
- b) Formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para a sua participação ativa na vida social, à luz dos princípios democráticos.
- c) Promover o desenvolvimento da consciência pessoal e social dos indivíduos em geral e da jovem geração em particular, o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, pela tolerância, e cultura da paz, pela unidade nacional, pela preservação do ambiente e pela conseqüente melhoria da qualidade de vida.
- d) Fomentar o respeito devido aos indivíduos e aos superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida, à liberdade, e à integridade pessoal.
- e) Desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença de outrem, permitindo uma saudável integração no mundo.

Finalmente, a Lei de Bases do Sistema de Educação – LBSE (ver anexos, id) estatuiu seis princípios gerais da educação em Angola, apresentados em seis artigos, e cada um correspondendo a um princípio. Tais princípios resumem-se nos seguintes artigos: 4º- princípio da integridade; 5º- princípio de laicidade; 6º- princípio da democraticidade; 7º- princípio da gratuidade; 8º- princípio da obrigatoriedade e 9º- princípio da língua. Estes princípios são esmiuçados deste modo:

Art.4º Princípio de integridade: o sistema de educação é integral, pela correspondência entre os objetivos da formação e os de desenvolvimento do País e que se materializam através da unidade dos objetivos, conteúdos e métodos de formação, garantindo a articulação horizontal e vertical permanente dos subsistemas, níveis e modalidades de ensino.

Art.5º Princípio de laicidade: o sistema de educação é laico pela sua independência de qualquer religião.

Art.6º Princípio de democraticidade: A educação tem caráter democrático pelo que, sem qualquer distinção, todos os cidadãos angolanos têm iguais direitos no acesso e na frequência aos diversos níveis de ensino e de participação na resolução de seus problemas.

Art.7º Princípio de Gratuidade: § 1 entende-se por gratuidade a isenção de qualquer pagamento pela inscrição, assistência às aulas e o material escolar; § 2 o ensino primário e gratuito, quer no subsistema de ensino geral, quer no subsistema de educação de adultos; § 3 o pagamento de inscrições, da assistência às aulas, do material escolar e do apoio social nos restantes níveis de ensino, constituem encargos para os alunos, que podem recorrer, se reunirem as condições exigidas, à bolsa de estudo interno, cuja criação e regime devem ser regulados por diploma próprio.

Art. 8. Princípio da obrigatoriedade: o ensino primário é obrigatório para todos os indivíduos que frequentem o subsistema do ensino geral.

Art.9º Princípio da Língua: § 1 o ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa; § 2 o Estado promove e assegura as condições humanas, científicas, técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalização da utilização e do ensino de línguas nacionais; § 3 sem prejuízo do n. 1 deste artigo, particularmente no subsistema de educação de adultos, o ensino pode ser ministrado nas línguas nacionais.

2.3 Ganda e sua realidade educacional

Neste ponto trazemos, em primeiro lugar, realidade geral do município da Ganda, isto é, a geográfica, sociopolítica, econômica e a educacional, já que a parte cultural foi bem e sobejamente abordada quando falamos do mundo da vida e da realidade cultural do pesquisador, quero dizer, de minha vida e história. A grande referência deste ponto é a minha dissertação (KAVAYA, 2006).

Seguidamente, adentramos, concretamente, na situação a educação em Ganda; desenharemos um quadro geral com os dados necessários desta realidade. Isto nos permitirá a apresentar algumas características dessa educação em Angola, conseqüentemente em Ganda. No fim, ilustraremos alguns dados - resultados da pesquisa realizada em Ganda, enquanto exemplificação. A pobreza a que fomos submetidos, ao ponto até de ver crianças sem salas de aula, com salas bem precárias, professoras ao ar livre administrando suas aulas, alunos distraídos e sentados sobre as ladas de leite, transportadas desde suas casas e utilizando-as como classe (carteira), salas por nós construídas, enquanto docentes naquela área para amenizar um pouco a situação, etc.

2.3.1 Resgate histórico da educação na Ganda/Benguela

Ganda é um município que geograficamente tem 4.817 km². Segundo a pesquisa¹²⁵ realizada no dia 26 de Janeiro de 2005, via Administração Municipal¹²⁶, “a população do mesmo é estimada em 223.082 habitantes, dos quais 50.239 homens, 61.355 mulheres e 111. 488 crianças de ambos os sexos”.

Segundo a Administração municipal da Ganda, o nível de pobreza é acentuado. 99,9% da população carece de condições básicas de vida. Falta a alimentação, o vestuário, a água encanada e potável, o saneamento básico, bem como a energia elétrica, sem rede bancária, etc.

A expectativa de vida é de, aproximadamente, 50 anos para ambos os sexos. O nível de mortalidade é abrangente a toda cidade, causada por várias enfermidades,

¹²⁵ Esta pesquisa durante o curso de mestra (2006-2006)

¹²⁶ Administração Municipal é, na linguagem brasileira a Prefeitura Municipal.

(malária, diarreia aguda – cólera, doenças renais e outras tantas complicações sem explicação médica).

O sistema de comunicação, bem como outros meios, tal como a estação de rádio, televisão e telefone doméstico, ainda não se faz sentir naquela cidade, embora existam algumas antenas parabólicas individuais com sinal da TPA e Multichoice (agência revendedora de antenas parabólicas), e uma antena para celulares.

À exemplo de todas as localidades do interior de Angola, Ganda está dando os primeiros passos para o seu renascimento e sinais para a sua revitalização, após o esquecimento a que esteve sujeita, durante os anos de conflito armado.

Situado a 220 quilômetros a Leste da cidade de Benguela, o município da Ganda possui quatro comunas (distritos), nomeadamente, Ebanga, Babaera, Casseque e Chicuma. A última é considerada, no passado recente, como o celeiro da província de Benguela - Angola, pela sua proximidade com os municípios de Caluquembe e Cuima nas províncias da Huíla e Huambo e pela fertilidade dos seus solos.

Atravessado pelo rio Catumbela nas regiões da Ebanga e Alto Catumbela, o município da Ganda é, essencialmente, agropecuário. No passado produziu chouriço e outros derivados da carne de suínos, que se produzia preferencialmente na região.

Produzia, igualmente, café, de modo particular, nas comunas do Casseque e Chicuma. A esta última se deve o famoso angolano “*Café Chicuma*”, uma marca ainda hoje apreciada. Na sede da vila da Ganda, a vida começa a renascer aos poucos. Já despontam em maior número os estabelecimentos comerciais, os de lazer, tal como a Discoteca “*Novidade*”, que preenche as noites lunares e festivas dos finais de semana, regatando assim, o lúdico da vida.

A vida empresarial também começa a movimentar-se, mas não terá a correspondência se não for instalada uma instituição bancária naquela localidade onde a produção no campo pode atingir altos níveis com a reocupação de algumas fazendas agrícolas, onde já se produz com o uso do sistema de irrigação por gravidade a partir do leito do rio Catumbela.

O ensino no município da Ganda obedece ao que já afloramos, ao falar da educação nacional. Como em qualquer escola de Angola, segundo a pesquisa feita através da Administração da Ganda, no dia 26/01/2005, o nível do ensino, apesar de várias dificuldades, conhece certa evolução, a passos de camaleão.

Este ensino, durante muito tempo de guerra foi administrado exclusivamente em zonas de “luz verde” (Ganda, Alto Catumbela e Tchindjendje) era: I nível: 1^a– 4^a classe;

II nível: 5^a-6^a classe e III nível: 7^a-8^a classe. É de notar que Ganda, é um município com quatro comunas: Babaera (Vavayela), Ebanga (Evanga), Chicuma (Tchikuma) e Casseque (Kaseke). Não existia o ensino médio.

A Ganda, para além de administrar o ensino de base, I, II e III níveis, já possui, desde 1996, o ensino médio (PUNIV) que com os níveis anteriores, já se estende na comuna da Babaera, enquanto outras localidades ou comunas estão engatinhando para recuperarem o espaço perdido durante vários anos de guerra civil no país.

Neste sentido, apesar de vários esforços, a educação na Ganda se apresenta ainda como deficitária. Há muito que se fazer para se poder chegar ao patamar dos vencedores. Só implementando programa proposto em nível central e com a disponibilidade de recursos será possível dar mais passos para o progresso escolar. Para sermos mais práticos, preferimos trazer exemplos vivos do tipo de escolas, enquanto estruturas, para podermos entender o que pode significar a qualidade de aprendizagem.

Do ano de 1996 a 2002, num projeto do governo provincial de Benguela e municipal da Ganda, iniciamos com o Ensino Médio Pré-Universitário (PUNIV), no qual, durante 3 anos correspondentes à 1^a rotação do primeiro curso, fui docente nas matérias de Introdução à Filosofia para o 1^o ano de Ciências Sociais e Exatas e Introdução à Sociologia para os alunos do 3^o Ano de Ciências Sociais.

Foi uma experiência “*sui generis*”. Meu sonho estava sendo realizado pelo fato de ser professor, nesta altura, de quase toda a “máquina governativa” do Município: o pessoal das administrações municipais e comunais (distritos), os funcionários públicos, políticos, chefes militares e paramilitares, policiais, líderes religiosos (pastores, freiras e outros), professores e diretores da rede escolar e os agentes de Segurança do Estado, os chamados normalmente como da “contra inteligência” ou “serviços de informação do Estado”.

Nesta altura, estava sonhando já com uma escola diferente, baseada no diálogo segundo a proposta buberiana. Uma experiência pedagógica não habitual: planejamos em conjuntura (professor e alunos) nossas aulas; era uma experiência piloto no município da Ganda, como primeiro professor de introdução à filosofia e introdução à sociologia, pensei como os meus alunos realizar um trabalho acadêmico a partir da própria realidade sociocultural e geopolítica. Para tal, o primeiro passo dado foi o de abandonar a sala de aulas e sairmos para o campo a fim de poder realizar o estudo geral do município, com as suas aldeias, bairros, lavouras, seus mercados paralelos (os camelôs), instituições governamentais e privadas, campos de deslocados de guerra, etc.

Esta experiência consistia em fazer uma caminhada nova, diferente da habitual onde o professor era o super homem, o detentor do conhecimento, o “onisciente”, de quem tudo dependia e para o qual todos deviam obediência e o “amém” cego.

Durante o tempo das aulas, várias vezes saíamos em direção ao centro da cidade, aos bairros, ao campo (para observar as lavouras), ao mercado (de tipo camelôs), aos hospitais, aos cemitérios, aos rios (onde as mulheres lavavam as roupas), aos “hipo-mercados” do município, aos quartéis, às diversas instituições do estado e até mesmo às eclesiais.

Este movimento nos possibilitou a fazer o diálogo refletido e buscando caminhos para a solução de diversos problemas, dos quais, miséria encontrada em todos os lugares observados. O referido trabalho possibilitou a que, como docente, fosse conotado, sutilmente, na rede, sobretudo entre alguns colegas, de professor subversivo e anárquico. Aquele que atraía as atenções para si e para sua atividade em detrimento dos outros colegas na instituição. Os alunos participavam das aulas de filosofia e sociologia, animados e as sentiam prazerosas. Eles manifestavam seus sentimentos de saudades sempre que, por uma eventualidade seu professor viajasse.

Para o bom andamento de nossas aulas, e em consonância, professor(a) e alunos, concordamos construir nossos conhecimentos a partir de um denominador comum, princípio motriz de nossos estudos. Para tal, tendo em conta as potencialidades e limitações do professor e dos alunos, adotamos o seguinte princípio: *“aula trabalhada, matéria sabida, prontos para a avaliação e vivência no quotidiano”*.

Neste esquema, acabamos tendo bons resultados, em termos gerais. Neste sentido, só era reprovado o aluno que não participasse das aulas e a avaliação era feita não pelo professor, mas pelo próprio aluno (na auto-avaliação) e pelo coletivo. Juntos, navegávamos no mundo da vida e pensávamos sobre o mesmo. Mas o rendimento não foi tão salutar quanto esperávamos, pois que eu era uma gota de água no grande oceano. Fui alvo de muitas críticas e conotações.

Da mesma forma, se constatou no trabalho com os discentes, profissionais de educação e de outras áreas do PUNIV da Ganda/Angola, ou seja, foi possível perceber que programar com os alunos, dialogar com eles e deixar que, na discussão das grandes temáticas acadêmicas, partissem de suas realidades cotidianas, possibilita que a

aprendizagem se torna mais vital (KAVAYA & GHIGGI, 2008, p.12-16). Daí o depoimento de um dos alunos, por sinal agente da polícia repressora¹²⁷:

Professor, quanto mudou o clima da Ganda quando o senhor começou a dar aulas! Sentimo-nos amados, respeitados, nos sentimos bem perto do professor. Vir à aula sem preparar a matéria constitui uma grande falta de respeito, não só pelo esforço despendido pelo senhor em nos fazer entender a matéria, como, e sobretudo, em não permitir que os outros aprendam com a gente. Ainda envergonha mais quando temos de falar para todos e mostramos a debilidade de não termos a matéria na ponta da língua e quem sabe na vida. O senhor nos ensina a pensar e a ter outro tipo de comportamento no nosso dia-a-dia. O senhor já deu conta que desde que estamos tendo as aulas, a fofoca diminuiu na cidade? O senhor nos ensina outro jeito de ser, de viver e de fazer. O senhor fala com autoridade, tanto quando dá as aulas quanto nos momentos de diálogo conosco. O senhor sabe o que ensina e isto nos dá mais segurança. Suas abordagens merecem consideração. O senhor não é autoritário como estes outros que conhecem muitas coisas e sabem muito, mas a gente não consegue aprender com facilidade, nas suas aulas, pois são muito autoritários, se acham donos do mundo e todos devem baixar a cabeça diante deles e só vale o que eles ensinam.

Continuando com o pronunciamento dos alunos, eis a fala de uma professora que, na época da formação, no curso de três anos, ela relutou pronunciar sua palavra, de modo que, só no último ano, quer dizer, no 3º ano do curso Pré-Universitário – PUNIV, fez- se sentir sua voz ao dizer:

Professor, eu tive sempre medo de dizer uma palavra como opinião minha, pois pensei sempre que nunca seria ouvida, ou melhor, nunca pensei que eu seria escutada, mas sim, reprimida pelo professor, única voz autorizada nesta escola. Só agora, no final do ano descobri que minha voz é importante, pois faz grande diferença para pensar a construção de um mundo onde todos possam ter voz e vez. Obrigado professor, pois com o senhor aprendi a falar. Renasci verdadeiramente e sou uma adulta verdadeira (voz da aluna-professora).

Na esteira dos mesmos pronunciamentos, no ano de 2008, como doutorando, em uma viagem de contato com o campo de pesquisa, isto é, em Benguela/Angola, concretamente no município da Ganda, encontrei-me com um daqueles que foram meus alunos, e já com o ensino superior concluído – curso de História – fazendo comentário do nosso itinerário e metodologia utilizada durando a temporada em que juntos caminhamos, disse:

¹²⁷ Refiro-me aos pronunciamentos de meus ex- alunos, em conversas mantidas depois das aulas e/ou nas aulas. Era habitual caminharmos todos juntos, professor e alunos (as) da Escola, para as casas, pois não havia muita distância e a cidade era muito pequena.

Professor me senti honrado durante todo o curso, pois, nunca silencieei minha voz e hoje me orgulho por fazer parte do elenco daqueles que podem ter voz mais confiante no quadro da reconstrução nacional. E digo mais, que não foi em vão que o governo provincial investe em nós que nos esforçamos em corresponder aos desafios da atualidade. Professor, como eu não tenho outro jeito de ajudar os colegas que terminaram o ensino médio conosco naquele tempo, tenho usado a ironia para incentivá-los a dar continuidade de seus estudos. Nesta ótica tenho sido duro para com eles, inclusive digo-lhes, sem medo de errar que todo aquele que não se aprimora e não continua com os estudos, só tem uma saída: ou permanecer burro e escravo dos outros, ou ultrapassado no tempo e no espaço, com riscos de perder até o próprio emprego, pois chega de investir para uma nação de analfabetos. Ouvindo insistentemente o grito dos meus lábios, muitos dos nossos ex-colegas, inclusive aqueles que ainda continuam como dirigentes, na esfera pública, estão despertando do sono e já estão dando seguimento aos estudos¹²⁸

Finalmente, o último ex-aluno do ensino médio e hoje chefe do departamento notarial do município da Ganda, e atualmente com o curso superior concluído, falando sobre o tempo do ensaio de uma metodologia de uma educação emancipadora e libertária dizia:

Professor nós fomos agraciados pela sua presença, pois ninguém daqueles que foi seu aluno, não se orgulha de sê-lo. Aproveitamos o máximo e sem medo de errar, fomos os melhores alunos, até na faculdade, pois já tínhamos o lastro maior, tanto de pesquisa quanto de uma discussão à altura de acadêmicos sérios e este lastro nos foi oferecido no ensino médio nas discussões de filosofia e sociologia cujo professor foi o senhor. Confesso que sofremos um pouco com a nova metodologia aplicada pelo senhor, aliás, combinada, mas no momento de sua aplicação, nos sentimos sufocados, pois, só sabíamos receber dos professores pratos já prontos e o senhor nos ensinou a preparar o nosso prato e isto temos levado para toda a nossa vida. No meu departamento, tenho tido mais diálogo e até tenho ajudado meus colegas a fazer um trabalho de conjunto graças à aprendizagem haurida durante o ensino médio, no PUNIV da Ganda. Um grande desafio nunca mais parar de estudar, ler e pesquisar em prol de nossa nação que precisa de homens sérios¹²⁹

Esta experiência me fez recordar aquela que Freire partilhou com a comunidade, na sua ação, crítica, consciente, política, transformadora e emancipatória, sobretudo nos momentos da vida concreta onde ele esperou, trabalhou, suou, conversou, aprendeu o mistério dos caminhos, ouviu mais, enxergou o que jamais viu, desconfiou dos que o

¹²⁸ Voz do ex-aluno e hoje com curso superior em história e chefe do departamento da Habitação do município da Ganda – entrevista 11/2008.

¹²⁹ Ex-aluno do PUNIV da Ganda – 1997-2000 – hoje com o curso superior – entrevista concedida em 11/2008.

desaconselhavam a agir, falar, andar, esperar, recusar, desconfiar, anunciar e denunciar, conforme lemos literalmente nas suas palavras localizadas na pág. 163 deste texto.

2.3.2 Dados estatísticos do processo educacional do município da Ganda/Benguela

Segundo a pesquisa realizada no dia 03/02/2005, em Ganda, sobre as áreas que compõem o município, o número de escolas, número de alunos no sistema de ensino por classe, número de alunos fora do sistema educacional, número de escolas de construção definitiva, número de escolas de construção provisória e número de professores efetivos, mediatizada por Sebastião (Sebas) e Alberto (Beto), obtivemos, da Seção¹³⁰ Municipal de Educação, os seguintes resultados:

Tabela 3. – dados da situação educacional do município da Ganda.

N.º	Comunas	N.º de Escolas	N.º de alunos no Sist. de Ensino por Classes.	N.º de alunos fora do Sist. de Ensino por Classes.	N.º de escolas de construção definitiva	N.º de escolas de construção provisória	N.º de professores efetivos
1	Cidade-Ganda	45	8.932	7.110	6	45	718
2	A. Catumbela	29	4.129	1.728	2	27	204
3	Ebanga	15	4.030	10.704	5	17	40
4	Casseque	28	3.822	4.019	3	25	75
5	Chicuma A	34	3.123	5.485	0	34	58
6	Chicuma B	22	2.034	1.134	0	21	42
TOTAL		173	26.070	30.180	16	169	1.137

Fonte: Dados do Setor Municipal da Educação e Quadro elaborado pelo Sebas e Prof. Beto

2.3.3 Crise educacional: quefazer? Como fazer?

Nossa realidade educacional é marcada por grandes lutas e suntuosas vitórias, por titânicos sacrifícios e mortes cruentas, mas também, por merecidas “ressurreições”. Num momento histórico em que os movimentos político-militares estavam, absolutamente, em ativo, a escolarização, apesar dos pesares, jamais conheceu o seu ocaso, tanto no campo, quanto na cidade, sobretudo em nossa realidade angolana. É

¹³⁰ Quando, em Angola o Ministério da Educação fundiu-se com o da Cultura, perfazendo, assim, um único (Ministério da Educação e Cultura), cada parte, em nível nacional, denominou-se “Direção” ao invés de “Ministério” e as dependências provinciais, municipais e comunais chamaram-se “Setores”. Daí a razão de ser “Seção”.

motivo de reconhecimento e louvor o empenho e o desempenho de todos aqueles e aquelas que estavam na vanguarda educacional, aqueles a quem considero de sujeitos-atores educacionais, isto é, os alunos corajosos, os professores, os pais, a sociedade civil, política, militar e paramilitar.

Porém, a verdade seja dita: a nossa educação, não raras vezes, foi ferida pelas sequelas do momento vivenciado, no qual, o ambiente pedagógico transformou-se numa crise profunda e/ou numa patologia com indícios para o câncer maligno:

➤ A escola foi invadida pelo nepotismo pedagógico:

- O sobrinismo e o familiarismo escolar. Neste caso, por causa da imensidão de demanda escolar e pela limitação do número de vagas para as matrículas, o ingresso foi realizado muitas vezes através de prévias indicações de modo que quem não tivesse familiar ou conhecido, ficava arbitrária e automaticamente excluído da rede escolar, sobretudo no ensino médio. Situados no tempo e no espaço, até o ano de 2002, o próprio ensino médio era considerado como série ou classe das elites. Agora que o espaço universitário vai ganhando o lugar cimeiro, o ensino médio acaba sendo aberto para todos os que queiram estudar, aliás, o governo, com o renascer da paz, abriu mais possibilidades de se tornar uma realidade a universalidade e o ensino continuado.

- A gasosa escolar de corruptos e corruptores. Registram-se, neste ponto, as visitas domiciliares dos familiares de alunos por ocasião de exames finais do ano letivo com a finalidade de lograr resultados não semeados no decurso do ano letivo. Os professores, propositadamente criavam uma coisa semelhante a “caixa 2”, na matéria dada, isto é, reservavam parte da matéria curricular, ou sua efetiva explicação para que fossem procurados pelos alunos para a realização de aulas particulares ou explicações, onde a matéria mal lecionada com déficit de clareza, em casa do professor, a coisa se torna mais fácil, pois o aluno, não só paga alguma quantia monetária estipulada pelo professor como, as vezes oferecia espontaneamente, alguma gorjeta ao professor, para a possível solução das pendências escolares.

- Os individualismos e estrelismos na atuação docente – ausência do trabalho interdisciplinar. Cada professor procura, no máximo, sobrepor-se aos demais. Neste caso, considerando-se como o único sobre o qual tudo gira. Aqui, o professor não reconhece as matérias dadas pelos colegas, nunca sabe o que outros professores lecionam, jamais aceita proposta pedagógica de conjunto, exime-se das reuniões escolares e organizacionais, evita qualquer possibilidade de diálogo, vive num despotismo pedagógico severo etc.

- O ódio, diante do sucesso do colega na atuação profissional docente. Quando um professor nota o sucesso profissional de outrem, a reação primeira é a de ódio, ciúmes, até com tendências de buscar caminhos possíveis e passíveis para o afundamento do colega. É triste falar disso, mas é a realidade. Assim pensando em uma proposta pedagógica libertadora, precisa-se trabalhar o espírito, profissional comunitário, solidário, co-participativo, dialógico et.

- O problema do feiticismo pedagógico – educador que anseia a morte do colega que profissionalmente tem bons resultados ou apreço da direção. Não foram raras as vezes que professores maquinaram ciladas que proporcionaram a morte de colegas sob pretexto da guerra e até com o uso de produtos fatais, como veneno e outros artefatos ligados a usos e costumes. Aqui, ao invés de trabalhar para uma proposta de vida, investe-se na cultura da morte, de subserviência, do medo e do silenciamento.

- Aliciamentos dos encarregados da educação para a transição de classe de seus filhos. Neste ponto, são alguns encarregados de educação que, sem escrúpulos, se abeiravam dos docentes para que através de favores trocados ou realizados, se possibilite a transição de uma classe (série) para outra com péssimas condições daquele (es) aluno(os) enfrentarem a classe subsequente. Daí, o registro das nefastas consequências, tais como:

- a) O minimalismo dos educadores da atuação profissional: dar o mínimo e mal dado ao aluno com a finalidade de ser procurado em casa para as famosas explicações, alívio da sexualidade mal orientada ou doentia etc.

- b) Ausência da co-participação dos encarregados de educação no processo escolar de seus filhos,

- c) A falta da formação de uma consciência participativa no processo educacional por parte das instituições escolares.

- d) Autoritarismos docentes na atuação profissional contra a autoridade ensinante e aprendente do educador.

- e) Educação concebida como lugar do primeiro emprego não para construir uma nova nação, mas para ganhar dinheiro e basta.

- A precariedade da educação desde as fases iniciais favorece para o deficitário e deprimente rendimento dos alunos nas fases avançadas, pelo que o investimento escolar deveria ser feito para as fases iniciais.

Neste sentido, se acreditamos que *“o futuro só existirá se a humanidade construir possibilidades para a sua realização, caso contrário, ele será apenas uma*

projeção de que há de pior no presente” (MENEGAT, 2006, p.45), devemos de igual modo acreditar que uma base mal formada é um futuro perdido, é uma utopia frustrada e uma esperança irrealizável. Portanto, uma educação saudável parte de bases saudáveis e sem ou com menos vícios.

III AS PEDAGOGIAS DO ONDJANGO, DO OTCHIWO E DOS CÍRCULOS DE CULTURA: CAMINHANDO PARA A EDUCAÇÃO LIBERTADORA EM ANGOLA

A temática acima, tomando Nunes (1991), Altuna (1993), Lukamba (1981), Freire (2001; 2002a; 2003b; 2004) Kavaya (2006a; 2006b, 2009) descreve os três ideários pedagógicos vislumbrados nos três mundos da vida, dos quais, dois iniciais (ondjango e otchiwo) de Angola e o último (círculos de cultura) do Brasil.

Descritas as três categorias nos seus diversos elementos pedagógicos tentamos escolher três categorias positivas de análise passíveis nos três ideários, capazes de promover uma educação libertadora em Angola, e, quiçá em África e três categorias nos dois ideários culturais angolanos, que se apresentam, ainda, como resquícios da cultura e pedagogias do amém, elementos propulsores da cultura e pedagogias de dominação, de subserviência e do silêncio.

Aqui vale a afirmação proverbial dos *ovimbundu* segundo a qual “*kamusuku osole ñgo heti otcho, kasole heti ndati*”, isto que, a pretensão do dominador em relação ao dominado é que este diga sempre sim e jamais interrogue, nem se interrogue, pior, nunca se questione para questionar o suposto evidente.

Neste conjunto de idéias, o ondjango, o otchiwo e os círculos de cultura apresentam-se como elementos chaves para pensarmos numa educação angolana, que partindo das realidades culturais de seus povos, em diálogo com os círculos de cultura brasileiros (freirianos), possa pensar numa educação libertadora angolana. Nesta ótica, partimos pelo mundo ondjangiano de Angola.

3.1 Ondjango: espaço vital sociocultural

Tendo como referências principais Nunes (1991), Lukamba (1981) e Kavaya (2006ab, 2009) esta reflexão concentra-se para o ondjango como expressão e vivência cultural em Angola, no Planalto Central (Benguela, Huambo, Bié, onde se concentram majoritariamente o povo pertencente ao grupo etnolinguístico *ovimbundu*, parte populacional do Kwanza Sul, e a localizável em outras áreas, mas com menor densidade), em que, no ondjango (espaço vital), o ondjango (as pessoas, o grupo, a comunidade, a família), em ondjango (reunião e encontro vital) realiza o ondjango (diálogo vital). Apresentamos o ondjango nas diversas acepções para a sua compreensão profunda, isto é, o grupo de pessoas (ondjango) que, no espaço geográfico (ondjango), realiza encontro vital construtor e reconstrutor do mundo da vida (ondjango), através do diálogo ensinante e aprendente (ondjango). O ondjango, neste contexto, é visualizado como um navegar no mundo da vida de um povo.

Nesta abordagem, iniciando pelo resgate histórico do ondjango e passando pela conceituação do mesmo, adentramos na leitura minuciosa deste mundo e apresentamos os modelos do mundo ondjangiano para os povos *ovimbundu*, enquanto estrutura sociocultural. Isto nos permitirá, em seguida, visualizar os limites do ondjango e salientar as categorias promotoras do diálogo do ondjango com as pedagogias encontradas no otchiwo e nos círculos de cultura, pensando, assim, no processo educacional libertador.

3.1.1 Resgate histórico do ondjango tradicional

Para os povos subsaharianos da África negra, o ondjango, enquanto vivência é a forma peculiar de organização comunitária. Como expressão o ondjango é de origem angolana. Porém, enquanto organização sociocultural é puramente africana.

Esta organização africana, na visão de Nunes¹³¹ (1991, p.154), “*destinava-se ao controle diário da vida dos grupos humanos, e, a mesma, só era possível (...) em sociedades pequenas*”.

Tal modo organizacional resultava no chamado “*parlamento tradicional, pelo qual, as sociedades africanas logravam uma vida democrática*” (KATOKE, 1982,

¹³¹ Nunes, pesquisador do ondjango como modelo da evangelização da Província de Kwanza Sul/Angola.

p.63), e, segundo Bernardi (1988, p.333-335), ondjango era visto “*como forma africana de democracia*”.

Bernardi reconhece, ainda, que no âmbito social, o parlamento tradicional reunia pessoas, criava e recriava coesão entre os membros de determinada comunidade e possuía essencialmente uma dimensão universal (ibid).

Ondjango, na cultura angolana umbundu, é uma palavra composta por aglutinação: Ondjo (casa) + Ohango (conversa); <ondjo y’ohango> (casa de conversa). “Ondjo”, enquanto casa¹³², habitação e espaço onde a vida acontecia. O mesmo, não implicava, necessariamente, uma casa, mas qualquer lugar onde os homens se reunissem para tratar assuntos de interesse comum, e, “ohango” era o diálogo ou conversa séria de igual para igual, entabulada entre duas ou mais pessoas, mediatizadas por um varão, osekulu (mais-velho, com experiência vital) e acontecia em sistema circular ou mesa redonda. Nesta ótica, faz sentido o que diz Tchombela¹³³ (2008), segundo o qual:

O *ondjango*, etimologicamente - “Ondjo y’ohango – casa para dialogar”, é o espaço vital onde, em mesa redonda (sentido democrático), se resolvem os problemas da aldeia ou da família. E, numa aldeia que tem um osoma, sekulu [mais-velho] como chefe ou autoridade máxima, pode-se encontrar um Ondjango – denominado como Ondjango da aldeia, e por ele gerenciado. Mas também uma família pode ter um ondjango familiar. No Ondjango se fala [sobre todos os assuntos da vida em sociedade], como, por exemplo: a família, a genealogia, a política, a vida social, a economia, a cultura, a instrução etc., através de contos, provérbios, experiências de vida individual e social. Originalmente o Ondjango era construído no centro da aldeia [*vokati k’imbo*] e nunca fora, tampouco na lateral, e, sempre era construído em forma circular para simbolizar a igualdade de opinião de todos quantos dele participam. Na partilha [do Ondjango] todos ensinam a todos [e todos aprendem com todos, mas com a mediação sensata e responsável do mais-velho¹³⁴].

Conforme vimos, o ondjango nos remete à realidade da casa (NUNES, 1991, p.159). De que casa se trata? Trata-se da casa de conversa, de reunião, de hospedagem, de partilha de bens/refeições/serviços, de educação/iniciação sociocultural, de entretenimento e/ou de fazer justiça. Ondjango é, antes de tudo, uma casa, ponto de

¹³² Casa, na língua umbundu, tem o significado de ondjo; na língua musele, variável do umbundu é ‘onjo’, em Ngoya e Kimbundu, ‘onzo’.

¹³³ TCHOMBELA, Pedro Gabriel. Diálogos sobre ondjango (realizados via e-mail: ppmbelatcho@hotmail.it), a 06/05/2008

¹³⁴ Ser mais-velho, na cultura ondjangiana não é só a questão de idade, mas sim e sobretudo, de experiência vital. Por esta razão se diz na nossa cultura, num provérbio: “*okusanga ondjamba h’ovokulu ko, ovolu*”, ad litteram, significa que, “encontrar o leão não é questão de idade, mas sim de viagens ou de experiência vital”

partida e de confluência, uma casa com as condições para reunir com a presença de mais-velhos, mediadores do diálogo.

Assim, como realidade física, ondjango significa espaço aberto nas laterais, construção de pau-a-pique, em forma circular, sem paredes, encoberto de capim (colmo) ou debaixo de uma árvore frondosa, grande e de sombra ¹³⁵, onde os homens se sentavam e tornavam factível o ohango (conversa). No interior do ondjango encontrava-se lenha em troncos grandes (olononga) transportados pelos jovens em processo sócio-iniciático. Esta casa (ondjango), nos primórdios, não era propriedade privada (ibid), mas de todos os homens que dela faziam uso diário e nela partilhavam e pensavam a vida familiar e sociocultural.

Toda a vida sociocultural partia do ondjango e encontrava seu ápice no ondjango; aí, segundo a pertinência do vivenciado, o ohango – conversa/diálogo tomava vários significados: ulonga (relato da história de vida), elongiso/okuloga (ensino/aprendizagem, correção/admoestação), ekuta/ondjuluka/undjolela (partilha de bens-solidariedade/hospitalidade-familiaridade cultural), ekongelo (reunião/encontro dialógico), ekanga/okusomba/okusombisa (justiça familiar, sociopolítica e cultural), okupapala (encontro festivo) etc.

Ondjango é uma casa que se tornava o espaço de todos os residentes da família, da comunidade e da sociedade. Lugar respeitado, quase sagrado (etambo). A comunidade tinha plena ciência de ver o ondjango como aquele espaço central da vida comunitária, na aldeia; aquele centro onde passava e dimanava a corrente vital do clã, da tribo do qual fluíam o respeito e as decisões importantes em prol da comunidade.

Neste sentido, segundo Dom Viti¹³⁶, para nós, os povos do grupo etnolinguístico ovimbundu e não só, *“a vida em comum tem sua centralidade no diálogo, e sem o mesmo a vida em comum torna-se impossível”*. Isto, para este interlocutor, corresponde à natureza da pessoa humana (y’omunu), criada à imagem da Trindade dialogante, isto é, do poder do Pai e da sabedoria do Filho, no amor do Espírito Santo. *“Uma sociedade sem diálogo não cresce, corre o risco de [sua] autodestruição, por causa do individualismo, inimigo da complementaridade e [da] solidariedade”* (id).

¹³⁵ Os encontros de anciãos, diz Nunes (id), “à sombra duma árvore simbólica”, é hábito freqüente nas comunidades do Quênia, Tanzânia, Zaire e nas comunidades angolanas, onde os mais velhos traziam os próprios “otchalo”, banquinhos forrados de pele (couro), para se sentar, ao redor da fogueira, dialogando e partilhando os alimentos.

¹³⁶ Conversa sobre ondjango, realizada via e-mail e seguida de um telefonema Brasil-Itália, com Sua Excelência Reverendíssima, o Arcebispo Emérito do Huambo-Angola, D. Viti em 15/03/2008.

O ondjango é, realmente, a casa da conversa, da discussão de tudo e da resolução das grandes questões da vida, a partir do ulonga, isto é, relato de toda a trajetória feita desde o encontro anterior e das situações vivenciadas, partilhadas e resolvidas. O ulonga do ondjango contemplava, ainda, o relato dos meios utilizados na resolução dos problemas expostos sem solução, esperando do grupo reações conducentes a encaminhamentos plausíveis. Daí a necessidade mais apurada da leitura da realidade ondjangiana para a sua exaustiva compreensão.

É casa cujo diálogo entre pares se atém visando o mundo e os problemas da vida, principalmente aos referentes à vida em sociedade, que para nós africanos é sempre uma sociedade ou comunidade de família alargada, aberta a outras famílias e povos. O ondjango é tão abrangente, que se chama escola da sabedoria da vida privada e pública. Por isso ele também é escola de política, como sabedoria do exercício do poder a vários níveis. Daí a razão de ser da expressão “*ovyala yu lika wapita vondjango*” (id), isto é, só comanda, ou só reina aquele que passa pelo ondjango.

O Ondjango, no seu sentido real, é sempre um recinto circular, onde todos têm direito à palavra e à escuta. A forma circular sugere a igualdade dos que nele se encontram e permite o olhar de frente. Na falta de recinto, pode ser ao ar livre; normalmente, esta é uma situação provisória.

Ondjango é a Escola pública e oficial e exclusiva da sabedoria da vida para os homens. Na tradição africana umbundu, o Ondjango é, em si, um bem necessário. Pode haver pontos negativos na maneira de conduzi-lo, como acontece com qualquer sistema educacional ou escolar, salienta Dom Viti (id).

Prosseguindo com a idéia do ondjango como espaço para a inserção sociocultural, cumunitária e familiar, concluímos que todo aquele que quer inserir-se na sociedade bantu do grupo etnolinguístico *ovimbundu*, tem, necessariamente, de passar pelo Ondjango, sendo, o mesmo, a academia democrática (verdadeiramente democrática, porque aberta a todos, sem encargos monetários ou coisas do gênero, exigindo-se apenas a boa vontade) da sabedoria da vida.

Como se vê, a nossa tradição sempre considerou a “Escola” ou *Educação Integral* como uma das prioridades da vida. Por isso é que o pensador angolano dirá que no ondjango são transmitidos os valores culturais, os políticos, os econômicos os religiosos, os sociais etc. E no final desta abordagem chamará o ondjango como “*uma universidade da vida*” (id).

3.1.2 Acepções do ondjango na cultura umbundu

Este ponto mostra o ondjango nas suas diversas acepções na realidade cultural umbundu. Excluir uma das dimensões apresentadas é reduzir o ondjango a nosso bel prazer. Assim o ondjango apresenta-se como ekongelo, elongiso ou okulonga, ulonga, ombangulo, ekuta, ondjuluka/otchipito, ekanga/okusomba ou okusombisa etc.

O ondjango desapareceu em diversas localidades do centro-sul de Angola, devido às rusgas militares efetuadas como sequestro perpetrado, inicialmente, pela colonização, como mecanismo de juntar numericamente a mão-de-obra forçada e explorada a favor do governo colonial e dos sequazes, da temporada pós-independência, que implicou o cumprimento do serviço militar obrigatório.

Aliás, a destruição dos valores culturais africanos era sistemática e programada durante séculos, como dizia uma das autoridades do governo colonial a um jovem sacerdote angolano, que se queixava da hostilidade então reinante contra a cultura tradicional: «*Nós queremos acabar com o gentilismo, para civilizar os indígenas. Este é o nosso programa*». A tradição angolana mostra-nos várias acepções do ondjango. Senão vejamos o que segue:

a) Ondjango: casa do ekongelo (reunião)

Estamos diante de um conceito que implica, segundo Nunes (ibid, p.160, KAVAYA, 2009, p.207), a reunião de homens, os másculos. Trata-se do encontro que dispensa as mulheres que só participam, normalmente, do ondjango familiar. Queremos, com isso, dizer que existem três tipos de ondjango: o ondjango da família, o ondjango da aldeia e o ondjango do osoma (rei), assunto que abordaremos mais tarde. Aqui reside um dos pontos fracos do ondjango: o machismo. Daí, desde os tempos remotos, as sociedades secretas dos povos africanos e angolanos de língua e cultura umbundu, tiveram o ondjango como espaço agregador só de homens.

Enquanto reunião (ekongelo), ondjango é espaço aberto ao diálogo feito da palavra dita e pronunciada, escutada e discutida, ensinada e iniciante, solucionador de casos comunitários e/ou individuais. Este encontro é feito através de relatos, estórias, cântico e música/danças, provérbio etc. Como casa de reunião dos homens, segundo o referencia Nunes (ibid, p.165), o ondjango considerava-se como assembléia que se reunia em determinado local para conversar, discutir todos os assuntos e a vários níveis: da família, de bairro, de aldeia, da região, da tribo ou somente de responsáveis.

Na reunião geral dos homens, era feito um controle diário da vida toda e de toda a vida. Aí se conversava e se prestavam informações tanto de caráter público quanto privado. Todos os homens se agrupavam à volta do osekulu, do chefe, do ‘mais-velho’, que servia de oficiante ao ritual das perguntas.

Cedo possível, faziam-se perguntas informais às pessoas e se distribuíam trabalhos coletivos, caso tais existissem ou se recolhiam informações sobre o programa individual e/ou familiar dos membros: ‘hoje vou naquela lavra’¹³⁷; ‘hoje vou caçar naquela área’. Na volta, à tarde, esperando pela refeição, cada um trazia também informações: ‘ali encontrei um doente’; ‘além estão num óbito’; ‘houve uma discussão por causa disso ou daquilo’; etc. Digamos que se trazia, diariamente, para o ondjango, o ponto de situação local. Era o balanço da vida profundamente comunitário.

A conversa dialogada e partilhada não era apenas conversa de passatempo, menos importante, não se tratava de perguntas sem sentido. A conversa, no ondjango, era também séria. Aqui, ohango significava também ulonga, que consistia em tratar problemas importantes, recordar a tradição e ensinar a arte de viver. Em alguns casos, só aos homens adultos se permitia participar das conversas e noutros, apenas os responsáveis maiores. De qualquer modo, os adolescentes e jovens deviam sempre retirar-se, a não ser que se tratasse especificamente do ritual de iniciação.

Trazendo o ondjango como ekongelo (reunião, encontro), não queremos designar o ondjango como organização religiosa, pois, o mesmo, nem tem origem imediata na religião; mas está sujeito à religião enquanto realidade humana, afirma Dom Viti (ibid). Segundo Viti (id), para nós, os africanos, em toda a realidade humana há um aspecto religioso, por causa da ligação íntima deste mundo com o *K’osuku – Mundo – Deus*, na razão de mando e obediência. Deus é um poder de vida e justiça, jamais é rival e menos ainda opressor. Deus é mundo para Si próprio e os mortos vivem nesse *Mundo-Deus*, na diversidade do prêmio para os bons e de castigo para os maus.

A nossa organização religiosa não tem origem no Ondjango, porque a religião trata das relações da pessoa humana com Deus, o Qual é Njali, isto é, *Mãe-Pai* na transcendência do sexo. Por isso, a organização religiosa é autônoma e mantém certo poder de controle sobre o Ondjango, afirma Viti (id).

Não são raras, as vezes, em que nós os africanos, fomos considerados animistas, aqui, afirmamos com veemência, e, de uma vez por todas, que nós não somos animistas,

¹³⁷ Falamos em lavra, quando nos referimos em lugares onde se faz lavoura, onde se produz alimentos dos humanos e dos animais, etc.

mas, reflete Viti (id), cremos na causalidade instrumental de Deus sobre toda a obra das Suas mãos. Quanto ao lugar da oração, o africano, pode rezar em toda a parte, mas o lugar ideal é o *Etambo* (casa especial com o valor sagrado onde são preservados os instrumentos e artefatos ilustradores de nossa relação com os ancestrais). Nos grandes exorcismos *Okutumbika* (doação profunda), o lugar ideal é o *Otchila* (campo aberto e livre que permitam os movimentos interiores e exteriores com a participação da comunidade com cânticos, tambores e danças oportunas).

b) Ondjango: casa de elongiso/okulonga (educação/iniciação)

Iniciação cultural é um rito de puberdade com a função da inserção sócio-comunitária e cultural dos indivíduos. A mesma, mostra Altuna, se nos apresenta como ‘elongiso/okulonga’¹³⁸, isto é, encontro de aprendizagem dos valores socioculturais a observar, das tradições herdadas pelos ancestrais, e das regras de vida em e na comunidade, apresentadas em forma de cânticos, contos, estórias, lendas, parábolas, anedotas, frases lapidares da sabedoria dos olosekulu (ancestrais), ilustradoras do mundo de vida a trilhar. Mas também se narram histórias estabelecedoras de ligames e comunhão com os antepassados (KAVAYA, 2009, p.209).

Transmitia-se a cultura que se passava de geração em geração e que se tornava iluminação na resolução dos problemas atuais e candentes. Os conhecimentos hauridos no ondjango não podiam ir para o ambiente extra ondjangiano. Aquele que fosse ‘iniciado’ não podia relatar a ninguém o vivido, nem mesmo à própria mãe ou à mulher com quem se convivesse.

Ondjango era a conversa, a ‘iniciação’, o ensino cultural transmitido. Nesta altura não existia escola formal. A única realidade escolar era a escola da vida. O aprender dos antepassados constituía a arte de viver. Por isso é que entendemos o ondjango como realidade inspiradora para uma concepção pedagógica que tem em conta o homem como ser aberto à vida, ao dialogo interpessoal, a comunhão e à reflexão, apesar de algumas fragilidades e limitações.

Com os provérbios aprendidos no ondjango, o homem bantu reforçava seus argumentos filosóficos seja para solucionar conflitos, como para ensinar sábias

¹³⁸ Ensino que é simultaneamente ensinar e aprender, dar e receber. No ondjango não existe quem saiba mais, e sim pessoas com mais experiência vital. Este partilha suas experiências, mas é também aberto ao novo com os membros do ondjango. É de salientar que quem tem experiência é detentor da última palavra no ondjango. Quer dizer, a ele se dá a oportunidade de abrir e fechar o ondjango.

sentenças ou moralidade tirada de uma história, e com a variedade de suas imagens comunicavam-se encantos poéticos, estéticos e morais, salienta Geraldo Ngunga, angolano da Ganda-Genguela-Angola e estudante de bioética em Espanha, numa das diversas conversas entabuladas via novas tecnologias de comunicação e informação (skype).

Ondjango tornava-se, entretanto, numa escola para os mais novos, uma vida para os adultos e uma cultura para os membros da comunidade. Uma escola da vida, de perpetuação do modo de ser de um grupo e uma reprodução-vivência cultural, dirigida pelos mais-velhos, os mantenedores do respeito e de toda a autoridade sobre a comunidade (NUNES, 1991, p.166), legado dos ancestrais. Daí, a existência, na realidade sociocultural dos povos *ovimbundu*, da sábia expressão, resumida no seguinte ditado: “*okwetu olondunge vyupa kwakulu, kukavyupe kongolo*” ¹³⁹.

Os mais novos estavam sempre preparados e dispostos a receber todos os ensinamentos. Esta conduta outorgava-lhes tamanha honra, por isso, eram considerados homens adultos e deviam ser respeitados até pelas próprias mães, pois, “*começavam a participar não só da verdadeira vida da comunidade, mas também do seu governo. Aproveitavam então, sofregamente* ¹⁴⁰ *sempre que os mais-velhos se punham a contar as histórias e coisas dos anos atrás*” (BERNON, 1985, 129-1230).

c) Ondjango: casa de ulonga (relato dialógico)

Ondjango, enquanto casa do ulonga, significa relato dialógico, realizado num espaço vital onde este ohango (diálogo) transforma-se em relato demorado que resgata todo o vivido desde o encontro anterior dos sujeitos envolvidos nesta comunicação e dos membros ausentes, pertencentes à família dos sujeitos em causa, assim reflete Kavaya (id, p.210).

Para a parte sul do centro de Angola até a província de Benguela, o ulonga tem sido o princípio cultural inesquecível, pois a partir da própria narração, o visitado fica percebendo-se do estado de saúde do visitante, dos seus problemas e das necessidades pessoais, comunitárias ou familiares. É de salientar que o ulonga não é feito apenas quando alguém se desloca de um lugar para o outro, mas também pode ser realizada dentro da família ou então num lar, ao amanhecer familiar.

¹³⁹ Significa, “*amigo, apreenda o conhecimento dos e com os mais-velhos e não do joelho*”. Expressão que ilustra a responsabilidade dos mais-velhos na mediação do aprendizado/ensinamento

¹⁴⁰ Avidamente.

O ulonga é um relato e resumo de acontecimentos vividos no espaço e tempo desde o primeiro encontro entre visitado e visitante até o novo reencontro. É um momento de empatia entre sujeitos que, em comunhão, revivem o passado alegre e/ou triste da vida no presente.

Este ulonga obedece a alguns critérios e passos que passamos a indicar: a *introdução*, que incluía o momento emocionante da saudação, acomodação e criação de condições para o referido diálogo inter-pessoal, motivos de visita ou do reencontro; “*corpo*” *central*: momentos importantes vividos pelos interlocutores e reações espontâneas de apoio, de protesto ou de comoção; uma *conclusão*: breve recapitulação de temáticas importantes que possam trazidas à tona noutras conversas e ocasiões, até que os presentes possam anuir, com saudação que lhes conceda a liberdade de abordar temas diversos. Assim, o círculo de ulonga pode ser visto como círculo de okulonga (ensinar), okulongisa (ensinar), okulilongisa (aprender/ensinar) e de okulongisiwa (deixar-se ensinado).

Havendo muita gente no círculo do ulonga (okulonga, okulongisa, okulilongisa, okulongisiwa), o mais-velho visitado ou visitante, toma, em primeiro lugar, a palavra que interroga ao mais novo, o encontrado ou o encontrante, abrindo, assim, o diálogo e, ao mesmo cabe a responsabilidade de concluir o diálogo por ele iniciado. A posição normal para a execução de ulonga é, sem excepção, sentar-se. Sentar-se é o grande sinal de respeito, de acolhida, de disponibilidade e de tranquilidade. Assim sendo, as pessoas se podem escutar com respeito e liberdade familiar. Também pelo fato de que este momento dialógico constitui um lugar de aprendizado que ilumina o passado e retifica os momentos mal vividos e os caminhos mal andados ¹⁴¹ e encaminha para o ondjangó solucionador de problemas candentes.

Segundo o Regedor Toto e os dois olosoma, Nelumba e Tchindjunda¹⁴² (KAVAYA, 2006a, fls.154; 2006b, p.57-59; 2009, p.211), ulonga (diálogo entabulado, sempre sentados) é “*um costume de saudação que faz parte da cultura dos subgrupos vahanha, vanganda, vatchisandji e dos ovimbundu*”. Este costume “*consiste em narrar os estado de saúde, problemas e necessidades familiares, grupais ou pessoais*”.

Para Toto, “*os Vahanha procuram, no ato do ulonga, primeiro narrar o estado da saúde, problemas e necessidades desde o último dia que em que os reencontrados se separaram, ou melhor, desde a ultima vez que deixaram de se ver até ao dia do*

¹⁴¹ Entrevista com Geraldo A. Ngunga, realizada em maio de 2006, por acasão da pesquisa de mestrado.

¹⁴² Entrevista concedida em Novembro de 2005 no município da Ganda.

reencontro”. Nelumba diz que “os *vatchisandji* têm o mesmo procedimento dos *vahanha*” enquanto para Tchindjunda, “os *Ovimbundu* narram apenas o estado de saúde, problemas e necessidades das últimas 24 horas, até a hora do reencontro”.

Assim, na condução do *ulonga*, para os subgrupos *vahanha*, *vatchisandji* e os *ovimbundu*, rege-se por regras, homogenias, nos três subgrupos. Para tal, falando destas regras, os três afirmam o seguinte: depois da chegada do visitante a determinada casa, deve se manter em pé até que se lhe dê uma cadeira; ao visitante se faz a seguinte pergunta em forma afirmativa: *k'omangu*¹⁴³! E este responde animadamente '*kuku*'¹⁴⁴. Nesta altura o visitante replica ao acolhimento dizendo: '*Sanga mangu*'¹⁴⁵! O visitado ou os visitados em uníssono respondem; '*tchô*'¹⁴⁶.

Tudo isto acontece só depois de o visitante se ter sentado. No entanto, quem não obedecer a estes princípios, já pode, de antemão, ser considerado, um estranho. Se for alguém que deve seguidamente prosseguir sua viagem, mesmo havendo um perigo adiante, não se lhe chama atenção, não se lhe avisa pelo fato de não ter obedecido aos princípios de *ulonga*¹⁴⁷.

Para os *vahanha*, os *vatchisandji* e para os *Ovimbundu*, o *ulonga* é sempre iniciado pelo mais-velho que tem o direito de poder dar ordem de o mais novo fazer o ser relato, seguindo sempre o mesmo esquema: estado de saúde, problemas da vida familiar ou pessoal e as necessidades. Terminado, o mais velho retoma a palavra, repetindo todo o discurso do mais novo, com exclamações de alegria ou indignação, dependendo da situação em pauta. Posteriormente o mais velho fará seu relato dentro da regra.

A concluir a mais-velho diz: “*Wange*” e os ouvintes ou os participantes responderão “*tchô*” e o mais novo replicará dizendo: “*haewo unosi*” e os mesmos ouvintes ou participantes responderão *Tchô*. Entre os *Vahanha* e *vatchisandji*, se o *ulonga* estiver acontecendo no seio familiar, a primeira palavra é dada à pessoa que nasceu do irmão (ã) mais velho (a), mesmo se este for criança. Depois deste, o indivíduo que nasceu do mais novo terá a palavra ainda que seja o mais velho em idade [Por isso se diz, na cultura, que ser mais velho não é questão de idade, mas de experiência].

¹⁴³ Traduzido mais ou menos seria: ‘na cadeira’, desejando à visita boa disposição, boas vindas e que esteja à vontade.

¹⁴⁴ Obrigado ou obrigada. Este é o reconhecimento que a pessoa em visita está sendo bem acolhida.

¹⁴⁵ Traduzido significa, encontro cadeira, isto é, encontro acolhimento entre vós?

¹⁴⁶ É verdade, sim, está concedida a cadeira.

¹⁴⁷ Maio de 2006.

Para estes subgrupos, o *ulonga* tem a mesma importância que é a de rever o passado, corrigir e acertar o presente construindo um amanhã melhor, na família, na comunidade e nos membros, enquanto constituintes desta história.

O meu encontro com o mundo angolano foi de fazer uma memorial da minha história de vida. Mais que um estudo foi um reencontro com a vida. Foi um aprendizado. Por isso, fiquei muito atento às lições da vida. Entre várias passamos a apresentar, para verificar se existem ou não as categorias que pensamos serem importantes para uma educação libertadora em Angola, a partir da experiência dos *ovimbundu* da Ganda/Benguela, com o enriquecimento de outros informantes do território de Benguela no qual se circunscreve o município da Ganda.

COMO SE FAZIA O ULONGA: - Exemplificando o *Ulonga* – veja fig. 11, 12, 13. O texto a seguir apresenta na íntegra em umbundu o modo como se efetua o *ulonga*. Em termos gerais o *ulonga* é um memorial do vivido pelos reencontrados e projeção para o futuro. Os que se encontram têm como atitude inicial, disporem-se na postura de sentados, pois a fala e escuta ganham seu sentido nesta postura. É importante salientarmos que durante este processo de *ulonga*, necessariamente se acessam a memória, o raciocínio lógico para não se perder no diálogo, a repetição e a projeção de assuntos dialogados que mereçam tratamento especial na comunidade. Para isso, o *ulonga* como é parte integrante do texto aparece e as traduções nas notas de rodapé. Assim se inicia o *ulonga*:

Int. 1:¹⁴⁸ Vatupasule Int. 2:¹⁴⁹ - Handi mba haepo twohila – Int. 1 Tchetu. Int. 2 Okutala oloneke vyatcho vikasi lokwenda Int. 1 Tchô... Int. 2 He twapitamo vehungu-hungu lyovita. Interl.1 - Tchô... Int. 2 Masi yapa handi, katwasimile heti tukapitila kombembwa lo keliwewo – Int. 1 ene vakwe... Int. 2 Ene vakwetu ye... twapitilako yapa... Olonguvulu vyaliyeva – Int. 1 ove ye.. Int. 2 Otcho ñgo mba twachipandwila - Int. 1 hatchôтчô. Int. 2 Haka! Omanu nda okuti handi vapapala, momo handi valiyeva - Int. 1 hatchôтчô; Int. 2 Voloneke vyatcho evi hale – Atimba hatchô omanu kahasaki handi okuliyeya - Int. 1 ove yapa mwele. Int. 2 Kwacha heti vakwe salale, Int. 1 ovee...Oyo mwele omanu vasindika oyo - Int. 2 Ove; Int. 1 Pole yapa handi katwendi lawo oko loko - Int. 2 Tchô... Int. 1 Nda okulipasula tulinga heti two tuvandja - Int. 2 Vakweeeee. Kuku...¹⁵⁰.

¹⁴⁸ Interlocutor 1

¹⁴⁹ Interlocutor 2

¹⁵⁰ Int.1 Que nos saúdem. Int. 2 - Por aqui nos encontramos – Int. 1 Ok. Int. 2 Revendo o curso da história Int. 1 ok... Int. 2 Atrevessamos a temporada da guerra fratricida. Int. 1 - ok... Int. 2 Por tudo isso,

Neste diálogo os interlocutores, com a minha presença, fazem o memorial desde que nos deixamos e eu vim para o Brasil até o reencontro, o vivido fundamentalmente. Este diálogo, servir para que eu resgatasse parte da história que já estava a quem do meu controle. Neste primeiro parágrafo só um falou e o outro foi correspondendo e memorizando tudo o que se dizia. No parágrafo que segue ele retoma o diálogo, neste processo de ulonga, primeiro repassando por todo o itinerário por onde o primeiro passou, fazendo comentário de cada ponto, seja ele positivo ou negativo, festivo ou lamuriento. Depois destes comentários passa a contar a parte dele e assim termina o ulonga sem mais o primeiro comentar a parte deste segundo. Seguidamente se inicia um conversa normal. Eis, então a segunda interlocução neste ulonga como resposta ao primeiro:

Kelombe ukulu oko... Int. 2 Haemo twohila vombala yatcho - Int. 1 Tchitava - Int. 2 tukasi lokusinda handi yapa oloneke - Int. 1 hee... - Int. 2 Kavivala handi heke... akome mwele vyovyovy vyatwihinhwa - Int. 1 Otcho. - Int. 2 Noke yapa handi vyatwamisa vombembwa... - Int. 1 otcho. - Int. 2 Tutala yapa handi... hakaaaaa, nda ovinhama, nda nhe ... tchosi, akome pwayi tchakala vo Kohali - Int. 1 He kuku. - Int. 2 Okumola ombembwa handi vyosi vyasandjuka - Int. 1 haka. - Int. 2 Akome handi okuyaka lavyo vyosi okuvisindika yapa handi okutala yapa evi viya - Int. 1 otcho. - Int. 2 Vyapita yapa handi katuvi sumwila - - Int. 1 Kuku - Int. 2 Noke yapa handi hekee... twasokolola handi okulisanga - Int. 1 Hekeee... - Int. 2 Nda twaenda handi yo tulisanga ndoto - Int. 1 Twapandula - Int. 2 Twalipula handi, wavyendisi - Int. 1 tchooo - Int. 2 Tulisânge yo tuvandja... Vakwe kamuli mwapwa - Vosi Tchôô¹⁵¹.

jamais pensávamos que este tempo conhecesse seu ocaso, nem mesmo momentos de paz como estes e de tranquilidade – Int. 1 Para vocês amigos... Int. 2 Amigos... Eis que chegamos à nova fase de nossa história com todo o orgulho... Pois as partes beligerantes chegaram ao entendimento – nter. 1 É verdade. Int. 2 Para isso, temos mil razões para cantar por este novo sorriso e nova aurora da mãe Angola - Int. 1 É verdade Int. 2 Pois bem. Se as pessoas brincam é porque se entenderam - Int.1 É verdade; Int. 2 Neste tempo – há muitas doenças que assolam os corpos humanos na comunidade - Int. 2 É verdade. Int. 1 Amanheceu e alguém diz estou com o corpo dolorido, não passei bem a noite, Int. 1 É... Assim as pessoas vão levando a vida - Int. 2 É verdade; Int. 1 Entretanto, não nos alongamos mais - Int. 2 Ok... Int. 1 Se for para completar nosso reencontro e visita diremos tão somente – estamos bem porque respiramos e enxergamos os movimentos do nosso cotidiano - Int. 2 Amigos... Obrigado...

¹⁵¹ Ao vosso dispor mais-velho - Interlocutor 2 Por aqui vivemos e respiramos - Int. 1 Acreditamos - Int. 2 Vamos empurrando os dias e os tempos - Int. 1 ok... - Int. 2 não trazem dor nem lágrimas, mas... têm continuidade graças ao empenho e desempenho de todos - Int. 1 Ok. - Int. 2 Afinal os dias nos aproximaram da paz e da mudança ... - Int. 1 ok - Int. 2 vemos, nestes novos tempos, isto é verdade, até os animais estavam privados de sua liberdade e do instinto animal de ir e vir... toda a órbita terrestre, nesta nossa parcela, estava comprometida, até porque o sofrimento indiscriminado tinha atingido a terra inteira, nesta Angola afora - Int. 1 ok - Int. 2 vendo que com a paz tudo se renova, a alegria ganha o seu lugar nos lábios humanos - Int. 1 É verdade - Int. 2 A opção é a de lutar com grande empenho para que estes tempos sejam bem encaminhados e jamais nos tragam surpresas nefastas - Int. 1 ok. - Int. 2 As imperipécias e os dissabores vivenciados nos momentos bélicos precisam ser ultrapassados e não mais

Aprendendo com provérbios ensinantes no ondjang da vida¹⁵². Este diálogo constitui um espaço de aprendizagem das lições da vida a partir de provérbios grande legado que nossos ancestrais nos deixaram que merecem ser bem cuidados na grande biobibliografia de cada filho do grupo etnolinguístico *ovimbundu*. A partir dos provérbios aprendemos muitas coisas e por toda a vida. Assim, em seguida faço com os interlocutores primários este diálogo ondjangiano aprendente/ensinante. É grande estudo para mim, neste momento, e, deste estudo busco entender também a existência ou não das categorias de uma educação libertadora, isto é, diálogo, participação e liberdade, reflexão que faço no final deste capítulo. Passemos, então para o ondjang dos provérbios:

MK (Martinho Kavaya): Reencontrados para a escola da vida, queremos aprender sobre as lições vitais:

A idéia saliente no texto abaixo tem a ver com o trabalho e o pensar grupal. Ficou bem claro que, nós os humanos pensamos corretamente, sempre que estivermos em sintonia com os outros, pois ninguém acerta passos no isolamento ou na auto-suficiência. Daí a necessidade dos provérbios no ato da aprendizagem/ensinamento e do convívio sociocultural.

Cabe-nos, aqui, salientar que precisamos pensar o mundo da vida sempre em família, isto é, em conjunto, porque de contrário cometeremos erros irreparáveis, e depois será tarde demais.

FKM (Félix Kahala Marinheiro): “Okusoka K’ulika, ukongo waeñgwile ukwavo”¹⁵³. Ukongo waeñgwile ndati ukwavo... Vosi akongo vambata ovota, vaenda vomunda okukayeva inhama. Etchi ekumbi lyenda – ndakuti kwatekava – vosi valitepa, u wenda oko kutala wahe, u wenda oko okukayomba olomalanga. U walyangako ukongo eye kalilokola lyapwako, ukwavo eye tchilete ekumbi vongongo tchivola. Tchilete ekumbi vongongo tchivola okwiya oko waloya omalanga, etchi akayiloya, omalanga yinene, ovo veya ñgo kavali eye okasipo likalyahe.

congeminados - Int. 1 ok - Int. 2 Porém, em seguida, achamos, por bem fazermos este encontro e reencontro, que acreditamos ser de capital importância... Pensamos e repensamos neste reencontro - Int. 1 Ok... - Int. 2 Por esta razão estamos aqui - Int. 1 obrigado - Int. 2 Nos consultamos, nos perguntamos, e tudo foi bem encaminhado para a nossa maior alegria - Int. 1 Ok - Int. 2 Nosso reencontro torna-se, assim, um momento, mais do que, de lamúrias, encontros festivos... deste modo, não havendo mais nada declaramos terminado este relato – Todos Ok

¹⁵² Os textos que se seguem podem parecer sem análise e sem tradução. Isto não é verdade. São ensinamentos que precisaram aparecer corridos para em seguida apresentar uma tradução análise no texto ou na nota de rodapé. Todo o texto que estiver aí em umbundu tem sua tradução simultânea ou analítica.

¹⁵³ Por pensar muito sozinho o caçador transformou em charque seu amigo e colega de caça.

Tchilete ekumbi vongongo tchivola, walikunkuda l'utima wahe heti: otcho avoyo nditchilinga hae ndati! Eye hati (haka) etchi mba... mbi ndenda kukwetu ku Tchitahi, otcho eye eye okuñgwatiseko, sanga mbi lika lyange tchiya tchindivolela! L'okwiya kwange ukwetu Tchitahi wakanhuwile p'utala wahe opo, wafa. Tchilete ekumbi vongongo tchivola, l'okusanga otchikomohiso etchi walinga mwele sokolole...yu ayevala heti: avyo omalanga yeyi ndakaepale ukwetu vo Tchitahi yu wafa... ndikapopya nhe... ndambata ositu y'omalanga, ndilitwika ukwetu, ame sutela, hale nditchilinga ndati!... Omo kuti kwakala okusoka kulika, hati (haka)... Nda ndambata ositu etchi tchikalomboloka elye! Etu hae etchi twatunda kimbo twakala tw'avali. Etchi ndakapitilile kimbo vakamulisa heti ukwene okasi pi... Ndikatchitambulula hae ndati!

Etchi pwayi te ñgo okuti, ... ndilyangela wowiñgula ukwetu. Omo l'yatcho eye wawiñgula mwele iñgule, kwendje ositu yahe wayikapakapa kuti wayinhaleha, okwikukutisa otcho yilele kwenda yitave okuyambata kimbo. L'okumala okwiñhula ukwavo, wañgwalelapo omalanga okuyiñgula otcho noke yatcho ayinhalehe kuti. Noke yatcho, l'okukukuta, ositu y'ukwavo Tchitahi, kwenda utwe wahe, ukalekisa akuti Tchitahi mwele, wayongolwila p'otchipa tchomalanga yaeñgwiwa yu yanhalehiwa kuti. Waelitwika ka'toke oko kimbo. L'okupitila oko kimbo, wakala lokupuluyukapo, p'uti umwe valinga heti ulemba usenge. Otcho atumala ndoto, ayatelako ndoto okasi lokunhama, mekonda kuli oviti vinhamisa – ulemba, otchindjola. Vitunda asendjele (olete) ndahana akasi vonulo y' ondjali. P'okunhama kwatcho haepo alilongisila olondunge. Eye kwendje wafetika okusuñgila.

Etchi akalisenga watala ekumbi lyaenda. Omo lyatcho, ndaño wiya waeñgila v'imbo. Omanu lomwe womola. Eye l'epuluvi kwenda l'okwiñgila kwenda vo okuliyombaeka kavomwile. Tupo ñgo waeñgila v'imbo wasikila lika ñgo k'ondjo ya'Soma. U wopula het: Ndati... Eye heti: avoyo vampele. Soma heti, ovo ha ndati! Nhe tchilipita l 'ove... Eye watambulula heti: ame mba twaendele k' ondjevo l'ukwetu Tchitahi. Okwiya oko twalitepa, u wakayomba oku u wakayomba oko. Ame kwendje ndakaloyele omalanga. L'okuloya omalanga nadalikunda l'utima wange hetiÇ otchinhamo etchi tchinene. Ndenda hasandiliya Tchitahi otcho eye okuñgwatisako. Ndiya k'ukwetu, ndosanga ñgo yu wafa. Ndalisololamo heti avoyo ndilinga hae ndati... ndikapopya ndati k'imbo... Ame mba likalyange, ndasokolola okwiñgula ukwetu Tchitahi yu ositu yahe ndaekukutisa, otcho tchitave okuyambata, kwenda vo otcho alimbukiwe, utwe wovo. Mba ositu y'omalanga yasala kilu ly'uti okukukuta.

Soma walinga sokolole... (haka) ene waendeli kavali ove okwete uta ukwene wafa ove woloya hale wafa wele lokuvela... hati wafa l'okuvela. Soma ositu oyo yaenda opo... kwenda wafetika okutumatuma olongende, okukavonga akulu vosi v'imbo, okwiya wasapwilako... ndati ava vaendele kavali wiya tupu ukwavo wowiñgula...

Sekulu kapali watambulula, walinga heti... Vakwe u ndeti katukokapi ekandu. tchalinga okusoka k'ulika. v' okusoka oku k' ulika, otcho ukwavo owiñgwila. nda wakaele po lukwavo nda wolinga heti etchi kukatchipange. nda wokemda, kende wiya otusapwilako wiya okasongola p'eyambo.

Pwayii mendadu okasi lika lyahe, otcho ukwavo owiñgwila. Pwayii kakakapiwe ekandu, tuyevi onele yokutchipopya k'omanu. Yapa akulu

valekisa ondaka yatcho kolondjali. Valekisa ondaka yatcho k'ondjo heti mba ava vakayevele, otchotcho, ukwavo yu weya lahe vonduko yulika. Vakenda ositu. MK – repete emocionado, dizendo – vakenda ositu¹⁵⁴.

Em um dos dias do encontro de diálogo com os interlocutores primários, aconteceu, da minha parte, um atraso, pois atravessaram vicissitudes imprevistas. Deste atraso, surgiu este ensinamento. Diante do referido atraso, o mais-velho FKM, querendo nos tranquilizar, trouxe a tona este provérbio ensinante, mostrando que a gente é capaz de acertar, até no pensamento, se estiver em sintonia ou em comunhão com os outros, pois, o isolamento é capaz de gerar erros eternos. Daí a necessidade de uma educação que vise um trabalho dialógico, participante e conjuntural. Eis a lenda que FKM nos ofereceu como ensinamento da necessidade da sintonia e sincronia para a efetivação de tarefas sérias:

FKM: Ume ukulu wakwatele vo okambwa kahe. Hati kambwa kange u mwele eye kuvile. Tiya yahe wopulisa hati kuvile ndati. Eye hati (haka)... Eye kuvile... pekelapo. Ekaha kalyukufetisako. Nda okwete olondaka tulumuha pekelako handi. Haemo ñgo akulu k' otulo

¹⁵⁴ Partindo da idéia segundo a qual, “pensado isoladamente o caçador charqueou o outro”, a lenda ilustrada neste conto, mostra dois jovens que se decidem sair para a caça. Como é que o caçador charqueou o outro... Os dois eram caçadores, ambos eram utentes de armas de fogo. Os dois saem para a caçada. Ao anoitecer os dois se separam cada qual para o seu lado em demanda de presas, isto é, um sai para averiguar suas arapucas (armadilhas) e outro na caça de palancas. O primeiro sortudo na caça chamar-se-á Kalilokola lyapwako, outro seria tchilete ekumbi vongongo tchivola. Tchilete ekumbi, na sua caçada atinge a palanca. Este não podendo carregar a sós a carne da palanca decidiu-se ir ao encalço do colega, tendo perdido o amigo e colega das caçadas, cai em si e para si. Que farei como contarei se levar a carne e deixar o amigo morto ou se fizer o contrário... Inadvertidamente se decide em esquartejar e secar a carne do amigo e concomitantemente a carne do animal. Concluída esta operação, parte para a aldeia, e, assim, vai anunciar aos mais-velhos o acontecido. Cansado da viagem com o sol escaldante, ele descansa debaixo de uma árvore frondosa, uma mulemba silvestre, que o amamenta durante a temporada de repouso. Neste entretanto, descansado da viagem e tendo matutado do que diria aos olosekulu (aos mais-velhos) da aldeia e à comunidade durante os relatos sobre a morte do outro e o transporte do outro para a comunidade enquanto cadáver. Na soneca reveladora ele toma decisões duras e prudentes. Solitariamente, chega, ao declinar do sol, a aldeia e se apresenta ao mais velho, responsável pela aldeia, isto é, aquele que orienta e em consonância com a comunidade dirime questões candentes e dá norte aos problemas apresentados. Posto aí apresenta o histórico do seu itinerário da caçada com o amigo que, doente, acabou morrendo sozinho. Este, uma vez que se depara com o sucedido, pensou em si e não sabendo que solução dar entre o grande animal que tinha caçado e o cadáver do amigo, resolveu charquear primeiro o amigo, secá-lo e igualmente fez com a carne do animal, da palanca. Finalmente decidiu-se, tomando o couro do bicho, embrulhar o colega em pedaços de carne seca para facilitar a transportação juntamente com a cabeça levada como prova daquela carne seca. Esta atitude assustou inicialmente o mais-velho (osekulu) e, em seguida, este convoca a comunidade dos velhos conselheiros para dar uma solução imediata ao problema em questão. Um dos mais-velhos, chamado Kapali (não há), dando sua primeira contribuição disse: ao jovem não devemos imputar a responsabilidade pelo sucedido, pois se trata do pensamento solitário, pois se estivesse com mais alguém o procedimento para com o corpo do colega seria diferente, pensariam em inumar o colega falecido por doença e viriam noticiar o acontecido, nós iríamos com eles verificar o local do túmulo e, seguidamente, teríamos a missão de comunicar aos familiares, aos parentes à comunidade para a realização do óbito. Seja como for, tomemos providências de criar condições de informar aos parentes e a comunidade. Assim se fez. Deste modo, tanto o rapaz que perdeu o amigo, quanto os mais-velhos da aldeia ou a comunidade familiar e em geral todos tiveram novo aprendizado, segundo o qual pensar em comunidade ou em grupo gera ações positivas e mudanças de conduta em prol da dos sujeitos e da comunidade.

vakusanga, vakulonga olondunge, Ñgala vo okulonga olondunge, okasima tchimwe. Nda walinga kuti ove okwete olondaka akatalama apa okapopya layu ... okapopya layo... okapopya layona okatchisuvuka, ove heti eye ondonga olondunge eye pwayi okukwatisa. Kukalikavise ñgo okunhola uteke w'osi l' okuvupitisa k'ekaha, l'okuvandja, kuvile... pekela. Hela ekumbi lya'Ñgala lyukumilihila, akulu vakusongwila kwenda soma ndaka okakutambula¹⁵⁵.

As palavras subjacentes na alocução acima ilustram o seguinte conhecimento: nunca agir em momentos de conturbação, de ira, de nervosismo e de agitação. Mas sim, é importante refrear os ânimos diante da fúria para que o silêncio proporcione na hora certa e a mensagem oportuna que permita a convivência fiel, feliz e compromissada com a sociedade circundante.

FKM: Umwe waluka omolahe hati eye sindikile. Pwayi otcho vopula vay'eti, otcho ha sindikile ndati... Eye heti (haka...) u ndeti eye sindikile. Nda kakandisindikilile k'elau, okandisindikila k'ohali¹⁵⁶.

MK: Esta proposição reforça a idéia que vimos salientando, segundo a qual, o meu progresso, depende do progresso do outro e o progresso da comunidade é também o progresso individual, pois, ninguém cresce sozinho, todos crescem sintonizados e em colaboração positiva, que supõe a correção dos erros de percurso e encetar os passos da caminhada.

Evi ndeti ovyo vina akulu valinga heti “tchimbamba l'uti wayonda omunu l'ukwavo yu valitavatava”. Ndetchi a ñgala a tchitunda weyile ndeti. Walinga mwele sokolole... heti ndenda pi? Pi hasanga uma ndakuti okanambulula ndomunu? Uma wandjelela utima? Etchi yapa wandisanga. Ame etchi wandisanga kulo ndalinga heti amolange weya. Kandimba wokuliha? Kandimba okulya oluku otchisole, kuti elemba lyatcho etchi aliyeva olupuka. Etchi eya hati ndivandja, katelako. Eye ondjala yuvala tchonenela ondaluluku. Apa eye akwatelela kaletepo.

¹⁵⁵ Certo Mais-velho, possuía seu animal de estimação cujo nome era Kuvile, isto é, descansa e não te precipites ante situações difíceis de solução. A tia deste indagou-lhe: qual é a razão de ser deste nome (Kuvile)? Ele responder: Kuvile... durma, pois passar a noite matutando sobre problemas que requeiram solução imediata, não garante resultados salutares. Se tiveres algo por resolver, primeiro relaxa e descansa e durma. Os ancestrais, os mais-velhos, os antepassados e Deus, na calada da noite sonolenta virão em teu socorro para serem tua iluminação e garantir-te-ão juízo e sabedoria. Terás um pensamento novo, fértil e renovado. Porém, se tu, tendo vicissitudes candentes, andares, aos quatro ventos divagando ou devaneando, em busca de uma solução imediata, esperando encontrar alguém do bem que te ajude a solucionar a questão, deparar-te-ás com um inimigo, que, ao invés de te ajudar entregar-te-á às autoridades (ao inimigo) de modo que as mesmas te façam refém para sempre. Para isso, contudo, é preciso não prejudicar a noite feita para descansar e dormir, e sim, deixar a noite para a sua finalidade original, Deus te ilumine na calada da noite e o sol escaldante do dia seguinte, os ancestrais te dirijam e o rei *Palavra* – o mestre da vida que te acolha e deposite em teus lábios palavras oportunas.

¹⁵⁶ Certo dia, alguém chamou a seu filho de “dirija-me”. Outro ouvindo interrogou: porque chamá-lo desse modo? Mas ele respondendo, disse. Sim... ele se chama “dirija-me”, pois se não me conduzir para a felicidade, levar-me-á ao sofrimento, à desgraça, à ruína ou ao infortúnio.

Kandimba wasakalala. Helya ha ulondelako? Kakwete. Apa pwayi kandimba wakosalele, votchitaka tcholuku watundamo ovoko. Kakalele layu ulondelako¹⁵⁷.

Aqui se salienta a necessidade do outro, no diálogo construtivo e solidário para a satisfação das necessidades básicas e vitais. O diálogo apresenta-se como mola mestra para a vida comunitária.

Tchalisoka lungende wove amol'ange amola w'ofeka, amola w'osoma y'ongola, amola wosoma ya'ndaka, Ngala wakumilihila, wakusongwila ku'yuna wakwimbaelamo. Pwayii, wapopya walinga heti "unene ongandu ovava, nda weya k'ongogo h'onganduko vali, kakwete ongusu". Haetcho tchimwamwe, hati mbeu otcho akule okulonda kotchisingi watchituvu, okevelela nhe? Okevelela omunu ukwatisako, uyelula otcho otulike kotchisingi. Otcho onalulamo utwe wahe ovandja oko, wasandjuka Omo lyanhe? Momo walikapa kwakwavo. Otcho wapopya alingila heti, "*Mbeu kalondi kotchisingi omanu vokapako*"¹⁵⁸.

Tal como a água faz força, oferece a essencialidade, originalidade e existencialidades, assim como a força e o poder da tartaruga encontram-se nos outros, assim também, a busca do outro no diálogo, na relação interacional, comunitária e social, produz o novo, constrói o conhecimento e recria um mundo mais humano e solidário.

¹⁵⁷ Por essa razão os mais-velhos, ao pronunciarem-se, afirmavam através dos provérbios, o seguinte: "a coruja realiza-se na árvore inclinada e as pessoas se realizam na interação ou no diálogo". Daí a razão de ser de tua vinda a Angola, para dialogar com o teu povo e dele haurires algo que construirá a ciência para o futuro da nação, pelo menos iniciando pelo centro-sul do país. Na tua chegada paraste e pensaste seriamente a quem te dirigirias e com quem construirias este conhecimento pelo diálogo. Até mesmo terias pensado, entre tantas coisas, o seguinte: a quem irei que me acolha como gente, como pessoa e como irmão? Aquele que realmente seja mais-velho pela experiência vital e me sirva de âncora para conhecer mais e confirmar alguns dados já discutidos incipientemente? Afinal nas tuas ingentes buscas, me encontraste e eu te acolhi como um pai ao seu filho. Acolhi-te com todo o meu ser, com toda a minha mente, com toda a minha alma e com todo o meu coração. E, quando me encontraste eu te disse: "meu filho agora chegaste. Tu conheces o coelhinho? O coelhinho gosta de se alimentar dos restos das queimadas que caem em partes altas, pois os mesmos são, normalmente, trazidos pelos ventos. O coelhinho sempre que sente o cheiro destes restos sai, apressadamente, ao encalço dos mesmos até encontrá-los. Ao encontrá-los, normalmente se frustra pois os encontra em pontos altos e ele nunca os alcança. Esfomeado, sabendo que foi o fogo que produziu para ele tal alimento, ele fica preocupado sem saber o que fazer tampouco achar alguém quem o ajude para sair daquele marasmo. Como estava solitário sai como entrou, sem a possibilidade da resolução do seu problema, isto é, o de satisfazer a sua necessidade básica e vital, o de se alimentar"

¹⁵⁸ O mesmo acontece com a tua viagem, meu filho. Ó filho do Rei – Angola; ó filho do rei-palavra dialógica. Deus te iluminou. Ele conduziu-te para aquele que pode partilhar o pouco de sua experiência vital. Por isso, os nossos ancestrais ensinaram-nos que: *a grandeza e a força do jacaré está na água, pois, fora do rio ele perde sua essencialidade, originalidade e existencialidade. Do mesmo modo a tartaruga para trepar a um tronco, não tem como fazê-lo acontecer sem ajuda de outrem. Ele só se sente com todo o poderio, se tiver o auxílio e a solidariedade dos outros. Daí a necessidade da humildade dialógica, abertura sincera aos outros para que possamos ultrapassar algumas barreiras da vida, inclusive as científicas. Nesta ótica, faz sentido a afirmação-adágio: "a tartaruga não consegue subir sobre um tronco sem a ajuda das pessoas"*.

Umwe epalume lyahe kalilokola waluka omola wahe heti eye Manuvakola. Eye Manuvakola, vakola ndanti? Omanu vakola. K’owiñgi keyau kuyokiwa. Wamukwavo wotambulula heti ovayo alikwete ô atenda ekepa. Evi vyatokeka olombangulo vyetu, twakala okuvangula k’ulandu. Vyosi ovyo vyavetaveta kulandu ungende wapanga tike kulo¹⁵⁹.

A idéia pedagógica haurida nas frases acima, resume-se nas seguintes palavras: a união faz força (kwata’oko lukwene, lika lyove tchipola – unidade na diversidade). Neste caso concreto da educação em Angola, pensamos que só será um dado adquirido se for da responsabilidade de todos, isto é, governos e toda a sociedade civil com o seu capital humano, cultural, religioso, intelectual, político, econômico, histórico, etnolinguístico, etc.

MK: Ndapandula. Ame ndikosa siti yapa okumalusula upange wetu uvu unene ndeti, nda okuteta onimbu ndilinda siti: l’okutala evi twapanga, kuti upange ovu hawangeko likalyange, upange wetu vosi. Kaliye etchi ndukupingi ñgo tchetchi okuti “unhiha omoko velimi lyetu Eli l’umbundu. Omoko eyi unhiha ndeti kayisoneyiwa v’emela l’otchitayo, yikwete okutunda v’ondaka yipopiwa, momo kw’etu kulo, kwakatekava (vekova), ondaka yipopya vali enene hambi otchisonewa. Unhiha omoko v’elimi lyetu mwele omu, okuti, ove ambwale, etchi wenda oko, v’ina twavangula tchitava okukavikapa velivulu, v’ina watyafula (v’alitatatu) tchitava okukavikapa v’elivulu, tchitava okukavilekisa, otcho okuti etchi tchipitilapo, kavakalinge heti, waendele k’ Ngola, wakanhanele, Omo valwa okuti l’okutundilila k’olofeka vyokosamwa, veyá kulo k’ofeka y’etu vopa ondaka, vatyafula alitalatu, ndaño kavavaehile omoko yatcho, ovo vanhana, vatyukila kolofeka vyokosamwa, noke vyosi vambata vavilekisa, vavikapa valivulu ndu vakwete hale vatambula omoko yokutchilinga. Etchi kupange welilongiso ly’etu tchivi tchikoka okalyavoso. Ame mba ndiyongola omoko yene walingi olonendela kwenda vatchakati tchipange wange ovu¹⁶⁰.

¹⁵⁹ Alguém chamado Kalilokola (bananeira improdutora) chamou seu filho de Manuvakola (pessoas importantes). Porque chamá-lo de Manuvakola, alguém na comunidade perguntou? Respondendo, Kalilokola, disse: A comunidade é sagrada, as pessoas são sagradas. A comunidade é semelhante a uma ponte. Por ela é possível fazer a travessia de águas e rios impetuosos. O terceiro, corroborando com estas idéias disse: “*só os dentes unidos estão potencializados para quebrar o osso*”. Todas estas idéias completam nosso diálogo. Todas estas palavras, direta ou indiretamente têm a ver com a nossa discussão desses dias, aqui em Angola.

¹⁶⁰ Muito obrigado pela produção conjunta, através do diálogo construtivo e reconstrutivo de uma Angola mais humana, mais humanizante e mais livre. Entretanto, eu penso que ao dar por terminada a nossa tarefa feita fundamentalmente de diálogo, resumidamente, direi o seguinte: vislumbrando nossa atividade destes três dias, sabendo que o referido trabalho não é só meu, mas de várias mãos, é nosso e, mais do que

A resposta ao pedido, está inserida na metodologia, no início deste texto, onde os interlocutores estendem as mãos sobre mim e pronunciam as palavras emocionantes (conferir fig.3, p.40 desta tese).

Terminando o diálogo de pesquisa, como é próprio da cultura, aparecem as palavras de agradecimento, com o pedido explícito da permissão oral na língua do povo, o umbundu, para que o dialogado, filmado e fotografado apareça tanto na apresentação, dentro da academia e pelos leitores deste trabalho. Faz sentido que a permissão apareça em forma oral para salientarmos a dimensão ontológica africana como bem o afirma Hampâté Bâ (2003, p.23):

na África tradicional, o indivíduo é inseparável de sua linhagem, que continua a viver através dele e da qual ele é apenas um prolongamento. É por isso que, quando desejamos homenagear alguém, o saudamos chamando-o repetidas vezes, não pelo seu nome próprio, que corresponderia, no Ocidente, ao nome do batismo, mas pelo nome de seu clã: “Bâ! Bâ!”, ou “Diallo! Diallo!”, ou “Cassé! Cassé!” Porque não se está saudando o indivíduo isolado e sim, nele, toda a linhagem de seus ancestrais.

Qual é a razão de solicitar, do mais-velho a permissão através da palavra falada e não da palavra escrita? Pelo fato da fragilidade da palavra impressa como bem o salienta Gianetti (1997, p.89), trazendo à tona Sócrates. Gianetti (ibid), referindo-se à força da palavra, mostra que *“uma apreciação clara da fragilidade da palavra impressa como veículo de persuasão moral e o temor de ser mal entendido levaram Sócrates a jamais registrar por escrito o seu pensamento e a optar pelo diálogo vivo como estratégia de interlocução”*. Defendendo a grande importância que a cultura acústica tem para o africano, Hampâté Bâ (id, p.186) aponta o seguinte:

A força da palavra é um fato inerente às culturas acústicas, enquanto nas culturas letradas predomina a força do texto. Em um caso se é governado por leis, decretos, tratados; no outro, por tradição ancestral que não se inscreve nos livros, mas na memória social. Em uma cultura acústica pode não haver “palavras” como aquelas que comumente procuramos no dicionário. Nesse tipo de cultura, intervalos silenciosos podem constituir uma sílaba ou uma sentença, mas não o nosso átomo: a palavra. (...) Portanto, a memória, em uma cultura

ninguém, vocês são os grandes artífices do mesmo. Pelo que, neste momento, vos peço a permissão em nossa língua natal – umbundu - através da palavra dita para que depois sejam traduzidas e escritas, pois para nós africanos, do centro-sul de Angola, a palavra dita tem mais força do que a palavra escrita. Aqui está salientada a importância da oralidade ou da cultura acústica em nossa realidade cultural africana, sem subestimar a escrita dentro de um contexto cultural diferente do nosso, mas que precisamos aprender com esta cultura para enriquecer a nossa.

acústica, não pode ser concebida como armazenamento ou tabuinha de cera.

Assim, por exemplo, quando uma cultura acústica não possui um gênero escrito de código de leis, com frequência se encontra um gênero oral que desempenha a mesma função, ou seja, a formulação das alegações do contendor.

Alguns gêneros são vistos, e na verdade são como diferentes da conversa cotidiana por possuírem um elemento artístico ou uma capacidade especial. Nesse sentido, as formas especiais, bonitas ou elegantes da conversa, nas culturas orais, podem ter características similares às de alguns gêneros literários das culturas letradas [tal qual veremos no pronunciamento abaixo do mais-velho ao conceder a permissão de fazer uso do material por nós produzido durante minha estadia em Angola].

Os interlocutores se sentiram os mais agraciados pela minha passagem por eles, não só por aquilo que representei quando trabalhei com eles em tempos de guerra, mas sim por estar com eles, sentar-me no chão com eles e partilhar da riqueza cultural, que em geral os intelectuais não se interessam. Eles até acharam ótimo de se publicar para que os vindouros bebam desta fonte, pequena que seja. Portanto, concluo que os dias de aprendizado que passei com os interlocutores primários foram de grande riqueza para todos nós os envolvidos, eu e eles. Por isso, todas as vezes que eu usei o nós no texto mostrei que este texto não é só meu, mas nosso. É fruto de muitas bocas, muitas mãos e muitos pés. Este trabalho resultou de verdadeiros e sinceros diálogos, de verdadeiras e efetivas participações e de verdadeiras, oportunas, sérias, livres e disponíveis elaborações. Vejamos então as palavras de agradecimento dos interlocutores(as). Aqui, eles testemunham a veracidade, a seriedade e a profundidade dos dados dialogados (veja abaixo e na nota a tradução):

FKM: Twapandula. Etchi mwele tchetchi okuti, ombela yawa, ngundja waevela okulima. MK – Ndapandula. FKM: Okulima kwatcho te okwete ombuto – MK – Tchiwa. Nda kapali ombuto kalimi - MK: Tchiwa. FKM – Ove omoko tukwiha yeyi okuti, ove kwende, kawaye ombuto, omo “*p’ekuto ly’angundja olohukwi vipuluyukilapo*”. – MK - Tchiwa. FKM – Kawaye ombuto vepya lya’Ŋgala. Vyosi twavangula hale evi twalityafuta volumwilo vikalinge atemo, ombuto, okulya, otcho vokutyuka kwove viya vilinge epandandjila lyavamandj’ove vasala kulo k’imbo. Etchi wenda oko k’Ombalasili, vosi okakanganko kavalamisepo, kalinge heti akululu oko kimbo vatuma ilamo, kwenda vakasi l’okulava ondalulu y’okutyuka kw’ove kulo k’ofeka y’Ongola.

Omo lyatcho, tutchimbila uvangi okuti vyosi evi, tchikale ol’ombagulo, tchikale alitalato, hale alumwilo ovipopelo, vy’osi kavikwete uhembi ndaño elimbi, pwayi vyotchili, omo vyavangwiwa la’vana vavikuliha, vavimola kwenda vavipanga. Omo lyatcho, tchitava vikalekisiwa, hale, vikaenda vokalivulu hale vikasalehiwa kwosi visukiliwa, otcho omanu v’oko kwenda etu kulo vokutyuka kwove tulimbuke upange unene

walingiwa l'omola wetu kumwe l'etu vosi, upange uma wiya ukwatisako kepongoloko lyofeka y'etu. Twapandula, kwenda ungende uwa. Oku lyenda kuli akulu, oku Lila kulivo akulu¹⁶¹.

O texto acima, em forma poética, apresenta-se como permissão para que as imagens (fotografias), as palavras faladas oralmente num diálogo ensinante e aprendente e os vídeos (filmagens) sejam publicadas, e se for necessário timbradas na tese doutoral do pesquisador.

d) Ondjango: Casa de ombangulo (conversa).

Um encontro (KAVAYA, 2006b, p.59, 2009, p.212) esporádico, informal pode ser considerado como ondjango, pelo fato de se permitir que neste encontro aconteça o diálogo, de amigos, sem grandes compromissos, mas uma conversa amena e tranqüila. É que quando as pessoas se encontram, independentemente daquilo que devem fazer, acontece aquilo que Lukamba (1981, p.36) chama de “*encontro vivo*”. Neste ‘*encontro*’, segundo Lukamba (id, p.37), existe um sinal de vida que é “*a palavra, o gesto, o som ou o eco*”.

Assim, para ele (ibid), o sinal não é uma coisa ou um objeto, nem sequer uma pessoa como tal, mas a palavra, o gesto, o som ou o eco que me liga e relaciona com o outro ou os outros como um encontro vivo em ordem à comunhão.

Neste sentido, o sinal é a mensagem viva que, como arco de chama acesa, aproxima e une dois ou mais universos interiores; é uma mensagem capaz de ser

¹⁶¹ Estamos deveras agradecidos. Eis que a chuva caiu e o agricultor sente saudades de trabalhar a terra. Martinho – Obrigado. FKM – Para que aconteça este trabalho do campo, torna-se necessário que haja sementes – Martinho – É verdade. FKM – Carecendo as sementes não é possível a agricultura. Martinho – certo. FKM – A permissão que te concedemos consiste no envio solene de que, vai e lança a semente, pois, pela produção promissora do agricultor, os pobres se salvam. Martinho – é sim. FKM - Vai e lança a semente na seara do Senhor. Tudo aquilo que se constitui como produto do nosso diálogo ensinante e aprendente, todas as fotografias e vídeos de filmagem sejam instrumentos da grande produção. Sirvam-te como artefatos, como semente e como alimento para o Brasil e para Angola, neste trabalho de todos. Quando fores ao Brasil, aos que lá encontrares, transmita nossa saudação e nosso reconhecimento por tudo o que estão fazendo por Angola, fazendo por ti. Diga a eles que os mais-velhos mandam lembranças e aguardam ansiosamente pelos resultados da semente lançada na terra e protegem o fogo da sorte para um ótimo e breve retorno à pátria mãe – Angola. Por conseguinte, testemunhamos e nos comprometemos com a veracidade dos dados representados nas conversas, nas fotografias e nos filmes produzidos durante a passagem de pesquisa de Martinho por estas terras pátrias, porque foram facultados por informantes fidedignos, pois conheceram, viveram, praticaram e visualizaram o que apresentaram em todos os momentos. Deste modo publique-se na tese e apresente-se em eventos sem rastros de dúvidas, para que todas as pessoas (brasileiras e angolanas ou de outros países e continentes) que entrarem em contato com este trabalho reconheçam a seriedade, o cuidado e a profundidade com que foram coletados pelo nosso filho da terra em colaboração de vários angolanos e brasileiros, para o bem, a libertação e a transformação sociopolítica e geoeconômica do país. Muito obrigado e boa viagem de ida e de volta. Do nascente ao poente temos mais-velhos que te protegem.

entendida pelo outro e provocar nele uma resposta que move os interlocutores num diálogo vivo que os faz ultrapassarem-se a si mesmos, obedecendo a uma comunhão aberta a todos os seres pessoais e impessoais. Assim, o essencial do sinal está precisamente a sua capacidade de relacionar e de estabelecer, sem limites, as relações entre diversos universos interiores.

e) Ondjango: casa de ekuta (partilha alimentar, comensalidade, comunhão).

Para além do encontro, da reunião e da conversa, o ondjango é o espaço de partilha das refeições. Tais refeições acontecem uma ou duas vezes ao dia segundo o estatuído em cada localidade. O habitual é que seja de tarde, depois do trabalho do dia, ou de manhã cedo, antes de se partir para a jornada laboral. Aqui começa a compreensão organizacional da economia¹⁶² (KAVAYA, 2009, p.213-214).

Enquanto se aguarda pela comida, a conversa que acontece era um entretenimento. As conversas mais longas, diz Nunes (1991, p.162), acontecem depois das refeições. De onde vinha a comida? De cada residência donde cada homem é oriundo, prepara-se comida pelas próprias mulheres. Tal comida era normalmente o pirão ou o funji (espécie de purê de farinha de milho ou de mandioca), feijão, carne (de criação ou de caça), maçaroca¹⁶³, algumas bebidas, etc.

Tudo é preparado pelas mulheres e levado para o ondjango pelos jovens, onde os homens fazem acontecer a verdadeira partilha, em torno da lareira, com lenha grande, que ali se mantém permanentemente (ibid, p.163-164).

É importante salientar que durante esta partilha ninguém chama sua, a comida preparada pela própria mulher e sim algo da comunidade reunida em ondjango no ondjango. A mulher, as crianças e o resto da família, ficavam em casa, manducando parte comida, por elas prevista no ato da preparação da refeição do dia.

Em várias localidades, as mulheres não são abandonadas à mercê do “Deus dará”, enquanto os homens se reúnem no ondjango. Fala-se de uma reunião paralela das mulheres à dos homens feita por afinidade, por amizade ou por vizinhança, no ‘otchiwo’ (cozinha ou dormitório das moças) onde elas partilham e comem juntas e onde as jovens

¹⁶² Nesta organização econômica comunitária ninguém é abandonado e privado da alimentação. Qualquer que se encontre na carestia era apoiado pela comunidade com o básico para sua sustentabilidade, num sistema de mutirão.

¹⁶³ Maçaroca é o milho bem assado no carvão, forno, ou numa lareira, que normalmente antecede as refeições. Também se pode comer depois das refeições ou independentemente das refeições.

se juntam para a iniciação cultural e sócio-familiar (ibid), preparando-se para a fecunda maternidade.

No ondjango acontecia uma autêntica e verdadeira partilha comunitária: tudo era de todos. Técnicas bem simples aplicavam-se na resolução de problemas ligados a carências. Exemplo apresentado por Nunes (ibid): em casa de uma mulher faltava sal, ela preparava o alimento sem sal e o levava para ondjango nestas condições. Como tudo era partilhado, logo todos ficavam sabendo do que se passava e o chefe (coordenador), discretamente, dava ordem para se abastecer tal casa.

Esta partilha realizava-se pela distribuição de bens, sobretudo dos excedentes, evitando qualquer tipo de lucro, ganho ou venda. A respeito desse assunto Nunes (ibid) diz que a dimensão da partilha comunitária era ainda visível no fato de se preferir distribuir determinados bens como: excedentes de carne ou mel, e não se procurar tanto a venda de tais produtos. A solidariedade e inter-ajuda eram também visíveis no apoio à construção de habitações ou trabalho na lavra dos mais necessitados utilizando o princípio de ondjuluka (mutirão).

O marido se ausentava da aldeia por algum tempo, ou por razões de necessidades da sua vida privada ou para o “contrato”¹⁶⁴, sua mulher obrigava-se a levar comida ao ondjango todos os dias ou, pelo menos, frequentemente. Esse era o sinal e o critério importante para julgar quem eram as boas e más mulheres. Ao seu regresso, o homem, antes de encontrar-se com a sua esposa, obtinha informações a respeito de sua conduta, através de pessoas/homens mais próximos da família. De preferência, tais informações deviam ser hauridas junto às vizinhas ou às amigas da esposa em questão.

f) Ondjango: casa de ondjuluka/otchipito (solidariedade, mutirão e festa grupal)

O Ekongelo de ondjuluka era o encontro de planeamento de um projeto de vida ou de uma ação a ser realizada em comunidade em forma de mutirão solidário, por exemplo: em velórios, nos casamentos, nas visitas de longe (KAVAYA, 2009, p.215).

Qualquer visita era considerada como visita da comunidade e não da pessoa singular, apesar de ter o alojamento numa casa particular de uma família concreta que a

¹⁶⁴ Contrato (undalatu) era o trabalho forçado realizado pelos negros. Por não pagar o dízimo (elisimu), o indivíduo era caçado pelos policiais e uma vez apanhado era encaminhados para terras longínquas, para trabalhos duros das roças, minas etc.

acolhe em nome da grande família/comunidade. Estando na comunidade, esta visita é cuidada pelos seus membros com todos os artefatos que uma acolhida exige.

O ondjuluka acontece na preparação para a guerra de autodefesa, a caçada comunitária, o julgamento ou, para dirimir situações candentes, capazes de lesar o bem estar comunitário.

Do ekongelo pode acontecer o okupapala ou a festa, a dança, o lúdico da vida comunitária. O africano e angolano, reconhece a importância do lúdico para a vida sócio-comunitária. Para o efeito, ele canta e dança, mostrando o sentido da vida na celebração comunitária da festa. Todos os momentos da vida deviam ser celebrados.

Esta dimensão lúdica da vida é expressa pela mensagem do seguinte cântico: “nda oli komwenho papala, omwenho wokaliye otchinimbu” – significando que cada momento da vida deve ser bem saboreado e festejado, por causa da contingencialidade e temporalidade da vida biológica.

g) O ondjango: casa de ekanga/okusomba/okusombisa (justiça)

O ekanga, reunião de julgamento, resulta em okusomba, em fazer a justiça ou okusombisa, em ser julgado. Era um encontro que visava a resolução de problemas comunitários. Porém, somente aos homens adultos se permitia a participação destes eventos. Tratava-se de alguns homens, anciãos, responsáveis, escolhidos, deputados e aceites pela comunidade para o referido ato (id).

No ekanga eram discutidas vicissitudes da vida do grupo ou da pessoa: “*casos de roubo, ofensa ou violação das mulheres, crimes generalizados, desordens e discussões, [diversas questões da aldeia ou do bairro], hospitalidade, problemas de defesa, heranças, terras, matrimônios, etc.*” (NUNES, id, p.166-167).

Se o ekanga não ultrapassava a situação, se recorria à uma instância superior, ao conselho do soba (soma), com seu conselho adjunto (vice-conselho). O chefe intimava as partes em litígio ou apenas o declarado infrator, depois de ter realizado o ondjango com o seu conselho. Com ele era possível o encaminhamento, esclarecimento e solução do problema.

Encontrados os culpados no ondjango do soba, aplicava-se uma sanção adequada, não era castigo por castigo, e sim, corrigir o infrator, desencorajando à possíveis ações semelhantes. As penas e castigos aplicados, resumiam-se no pagamento, em dinheiro ou animais (bois), correspondente à infração. Quando a ofensa lesava direta

ou indiretamente a comunidade, um dos animais pagos era executado e manducado por todos os membros da comunidade do ondjango; pagamento em trabalho feito pelo próprio infrator ou por um de seus familiares, caso estivesse fisicamente impossibilitado; havia, raramente, castigos públicos vergonhosos para infratores, era o de ser banido da comunidade; em casos de feitiçaria se aplicava a pena de morte (ibid).

Só ao ondjango competia o exercício da justiça, onde podiam participar somente pessoas masculinas ou, preferentemente, grupo restrito de pessoas responsáveis, deputadas pela comunidade. É do ondjango que se parte para a iniciação sociocultural e é no ondjango onde se acolhe o iniciado socioculturalmente, para fazer parte da comunidade fraterna, festiva e solidária. Uma comunidade em mutirão permanente, que localmente se chama de “ondjuluka”, seja para o trabalho direcionado a um membro necessitado da comunidade, ou para a caça comunitária ou, ainda, outra atividade exija uma colaboração espontânea e disponível.

h) Concluindo, afirmo que o ondjango angolano é o espaço que tece relações humanas

O ondjango remete-nos a seguinte interrogação: Que espaço é este de que se refere? Este espaço, apesar de ser geográfico, é também humano, pois tece as relações entre os humanos.

Trata-se de espaços vitais, onde relações socioculturais, políticas e humanas são efetivadas, tanto na resolução de problemas candentes da vida grupal ou individual ou seja, no ensino/aprendizado e no entretenimento festivo e vital e/ou para viabilizá-lo ações-soluções, isto é, sentenças, mutirões fraternais, controle de vida grupal etc.

Tudo tem como gênese o ulonga (conversa prolongada que resgata todo um itinerário vital dos homens e mulheres em um determinado tempo e lugar). Daí se conhece o lugar em que se vive, os problemas aí vivenciados e as possíveis soluções das pendências apresentadas. Portanto, não se faz ulonga em pé, e sim sentados. Por isso a importância do lugar enquanto espaço onde acontece este ohango-ulonga (conversa). Portanto, os diálogos tecidos e os espaços onde estes diálogos realizados se chamam, concomitantemente, de ondjango.

Nesta ótica, a nossa existencialidade humana é feita permanentemente pelo ondjango (diálogo vital) no ondjango (espaço dialógico). Quem atua no ondjango? Para responder a esta questão precisamos localizar o homem (varão) neste espaço, para

entender se a participação do ondjango independe da realidade de gênero. Faz sentido falarmos, em seguida sobre o homem na cultura ondjangiana.

3.1.3 O homem na cultura ondjangiana

Não é possível refletir sobre o homem na realidade cultural ondjangiana sem entendermos o lugar do homem no ambiente familiar. Para tal, na cultura dos *ovimbundu* – com a concepção da família alargada – o homem é visto pai ou chefe da família. Estamos diante do patriarcalismo familiar. O homem apresenta-se, nesta visão como prolongamento da plenitude vital e conector direto com os antepassados presentes na vida comunitária, *“cuja influência benéfica ou nefasta, deve ser cuidada. Pela sua proximidade com eles, qualidade, poder e conhecimento superiores, pode arrancar-se favores ou torná-los propícios”* (ALTUNA, 1993, p.119).

O homem chefe ou pai da família ou do grupo é chamado a resolver os conflitos e a responsabilizar-se pelo bem estar familiar. A autoridade dele é extensiva ao campo social, político, judicial, cultural e religioso (ibid).

Sendo o ondjango, o espaço sociocultural onde se aprende a lutar pela vida, pela cultura, pela comunidade, cabe ao homem, o chefe da família, a velar por esta realidade, enquanto as mulheres têm outro campo de batalha. Só o ondjango proporciona esta condição de maturação aos másculos. Entende-se, nesta cultura, o homem como o ser mais forte, caçador desde os primórdios, guerreiros que em momentos de ameaça acorre para o Otchilombo (kilombo – em kimbundu – e quilombo em brasileiro), espaço de sua reorganização e apetrechamento para a defesa da comunidade e de seus haveres e desbravador do terreno, quando se fixavam num lugar. A própria pastoreia implicava a liberdade e a resistência masculina (id, p.164). Na realidade ondjangiana dos *ovimbundu* a agricultura que visava o uso de arado e a domesticação de animais eram atividades masculinas.

Neste contexto o homem era considerado o caçador, o guerreiro, o pastor, o ferreiro, o defensor do lar, o agricultor, o fabricante de cestos, o alfaiate, tratador do gado, cuidador das tarefas que exigem uso do machado, ordenhador das vacas e fabricante de manteiga, e o provedor do complemento da alimentação consistente e familiar, o articulador de tarefas que exijam energia, resistência, força, proteção, destreza, culto ou morte. O homem, sendo ele o organizador da vida social, cultural,

econômica e comunitária é visto, na cultura dos *ovimbundu* como os responsáveis do ondjango como vivência, como espaço vital e como modo de ser e agir.

Apesar de se considerar o ondjango como espaço de encontro de todos os homens, tradicionalmente, o mesmo assumia a importância de tratar de assuntos candentes e de grande importância ou de tamanha gravidade. Em nenhuma ocasião o homem, ou vários homens se desligavam da comunidade. Por isso é que se vê o ondjango como locus democrático da vida e do governo da aldeia ou do grupo (NUNES, 1991, p.169), assembléia de todos os homens coordenados por um chefe, o ancião (*osekulu*) que era escolhido por todos e podia ser qualquer homem idôneo, de conduta aceitável pelo grupo, e que tivesse uma idade respeitável. Por esta razão o conceito de *osekulu*, implicava a idade e a experiência vital (fundador da aldeia ou da descendência).

É no ondjango onde são preparados os homens para assumirem as funções mais corajosas do grupo, responsabilidades, e juízo para os rapazes. É por esta razão que se distingue o ondjango como sendo o da família reunida da qual independentemente de gênero todos os membros participam da programação da vida grupal; o ondjango da aldeia onde diversos mais velhos se reúnem para entretenimentos, partilhas de experiências vitais e grupais, ensinamento/educação dos meninos e resolução de pequenas causas do grupo e o ondjango do *osoma* (*soba*), o mais-velho, o escolhido pelo conselho da aldeia ou do grande grupo.

Este conselho era composto por homens (conselheiros) que segundo a região, suas funções se distinguiam pelos próprios nomes. No caso da cultura dos *ovimbundu*, afirma Nunes (*ibid*, p.170), temos como exemplos:

“*Mwekalya, epalanga, kaley, kakope, kesongo, tchitunda, soma, ukwendje, ongandji*” e outros *olosekulu* (mais-velhos). Estas denominações não são raras as vezes que indicam a mesma pessoa, a mesma função. Quem funda uma aldeia é chamado ora de *sekulu y'imbo* (o mais-velho da aldeia), ora *mwekalya* que por sua vez pode, em algumas situações, designar também os altos responsáveis, conselheiros que poderiam ter o próprio presidente. Estes poderiam ser detentor de um poder que era capaz de suplantar o do *soba*, pois a eles cabia investir (empossar) de poder do *soba* (*ibid*, p.171).

Ao *epalanga* cabia a responsabilidade de ser o adjunto, o vice ou o vigário do *soba*. Era o secretário e concomitantemente substituto na sua ausência ou em situações de uma necessidade premente. O *kaley* era também o adjunto do *soba*, com a responsabilidade de guarda-costas, segurança. O *kesongo* com os poderes mágicos era

aquele que abria o caminho e desvendava os mistérios da vida; era o comandante, aquele que ia à frente do grupo, o desbravador do itinerário, era aquele a quem se outorgava o direito da última palavra para dirimir problemas candentes (id).

Ongandji é a eloquência do grupo, o detentor do bom-senso, com a arte de persuasão e de decretar sentenças em atos judiciais. Só com a sua presença é possível levar a bom termo à conclusão do julgamento, pois, o contrário implicaria a suspensão do ato. A ele cabe dar o veredicto final. Ainda existem, como responsáveis, os Lukamba (cooperadores), o ukwatchiwo (o transmissor das orientações ao ondjango feminino (otchiwo, otchoto) etc. (id).

Portanto, no ondjango o osoma (soba) e seu conselho proveniente dos olondjango eram os absolutos detentores do controle da vida do grupo e é a eles que cabia a responsabilidade de tratarem assuntos atinentes gerais que eram do interesse de todos ou do grupo maior, assuntos insolúveis nos pequenos grupos, olondjango das pequenas aldeias (id).

3.1.4 Valor do ondjango na cultura dos *ovimbundu*

Se conforme afirmamos acima, o ondjango o lugar, a reunião, a assembléia (NUNES, id, p.188), o modo de ser e de agir do grupo no grupo, então, cabe aqui, reconhecê-lo como núcleo dinamizador do grupo que requer uma atuação conjunta, sábia e responsável.

Como espaço, encontro, assembléia, modo de ser, estar e de agir, no ondjango era tratada e discutida a totalidade da vida grupal. Era o espaço que permitia a discussão séria e conducente a resolução de grandes problemas, tomavam-se decisões vitais, distribuíam-se tarefas e responsabilidades, realizava-se o controle social (vida e gestão dos bens do grupo), velava-se pela boa conduta dos membros do grupo, partilhavam-se os bens desde a caça aos produtos da terra, ou mesmo a própria vida.

No ondjango se atualizava verdadeiramente a dimensão social, comunal e familiar. O ondjango como comunidade pequena tem o papel de dinamizar e animar toda a comunidade. O ondjango vale por si mesmo para dar a vida ao grupo e dar-lhe sentido.

Através das diversas pedagogias encontradas no ondjango entendemos a importância do mesmo na vida social. Assim, no ondjango descobrimos, o encontro vital ensinante e aprendente, o diálogo como elemento motriz para a construção das

relações mais humanas e saudáveis, a leitura do mundo da vida, a atuação prática, a dimensão acústica e a oralidade, como elementos que ajudam a escutar não só as palavras ditas mas também os movimentos da vida, a iniciação sociocultural e política, a gestão da vida comunitária, a luta pela vida, o conhecimento das lendas, das parábolas que nos ajudam a rememorar todo o legado dos ancestrais, a dança e a música como artefatos para memorizar vários momentos culturais e pedagógicos, o simbolismo como dado decodificador da vida em comunidade/família, chamada a trabalhar conjunturalmente. Daí a liberdade na ação, como elemento importante a ser ativado para os momentos dialógicos e participativos, apesar de que a mesma deva ser gerenciada com acompanhamento de um membro experiente na comunidade.

3.1.5 Limites do ondjango na história angolana

O ondjango para a cultura subsahariana ovimbundu do centro/sul de Angola é um espaço de construção do mundo da vida. Neste sentido, torna-se importante reconhecer, no quadro geral da comunidade bantu, o ondjango como realidade de grande valia, enquanto espírito e modo de vida e expressão deste mundo. Entretanto, este espaço apresenta grandes limites.

Antes de mostrarmos alguns destes limites detenhamo-nos na reflexão que Amílcar Cabral¹⁶⁵ nos oferece a respeito do mundo africano subsahariano e quicá, angolano, ilustrado como multicultural. Para este pensador político e educador da África negra, o africano é visto como um povo multicultural. Segundo Cabral (1999, p.45-47) existem várias pessoas com o pensamento de que ser africano é saber sentar no chão [é saber tocar o tambor, é viver do batuque] e comer com a mão. Sim, é isso. Entretanto, Cabral (id), sem menosprezar a atitude de se sentar no chão, reconhece que todos os povos no mundo passaram por estes estágios da vida, sem perder sua identidade.

É que há muita gente que pensa que só os africanos é que comem com a mão. Não. Todos os Árabes da África do Norte, mas mesmo antes de serem africanos, antes de virem para África¹⁶⁶, comiam com a mão, sentados no chão. Temos que ter consciência das nossas coisas, temos que respeitar aquelas coisas que têm valor, que são boas para o futuro da nossa terra, para o nosso povo avançar. Na verdade, no ondjango

¹⁶⁵ Amílcar Cabral nasceu em Guiné-Bissau em 1924. Um dos animadores literários da revista “Certeza” (1944); licenciou-se em agronomia em Lisboa. Na CEI (Casa dos Estudantes do Império - Portugal), firmou seu nacionalismo africano. Morreu assassinado a mando da PIDE salazarista em Conacri (Guiné-Conacri), a 20 de janeiro de 1973.

¹⁶⁶ Eles vieram do Oriente para África.

eram vivenciados estes momentos, mas o próprio ondjangos nos remete para ir mais longe (id).

Continuando, Cabral (id), este africano ensina que, ninguém deve pensar que é mais africano do que outro, nem mesmo do que algum branco que defende os interesses da África, porque eles sabem hoje comer melhor com a mão, fazer bem a bola de arroz e atirá-la para a boca. Os Tugos¹⁶⁷, quando eram visigodos ainda, ou os suecos (...), quando eles eram Vikings, também comiam com a mão. Se vocês assistirem um filme dos Vikings dos tempos antigos, podem vê-los com grandes chifres na cabeça, mesinhos¹⁶⁸ nos braços para irem para a guerra. E não iam para a guerra sem os seus grandes chifres na cabeça. Ninguém pense que ser africano é ter chifres pegados ao peito, é ter mesinhos na cintura. Esses são os indivíduos que ainda não compreenderam bem qual a relação que existe entre o homem e a natureza. Os tugos fizeram isso, os franceses fizeram quando eram francos, normandos, etc. Os ingleses fizeram-no quando eram anglo saxões, viajando pelos mares fora em canoas, grandes canoas.

Temos que ter coragem, diz Cabral (id), para dizer isso claramente. Ninguém pense que a cultura de África, o que é verdadeiramente africano e que, portanto, temos de conservar para toda a vida, para sermos africanos, seja a sua fraqueza, isto é, os elementos culturais negativos diante da natureza. Qualquer povo do mundo, em qualquer estado que esteja já passou por essas fraquezas, ou por elas há-de passar. Há gente que ainda nem chegou aí: passa a sua vida a subir às árvores, comer e dormir, e isto lhes basta. E esses, então, quantas crenças têm ainda! Nós não nos podemos convencer de que ser africano signifique pensar que o relâmpago é a fúria de Deus. Não podemos acreditar que ser africano seja pensar que o homem não pode dominar as cheias dos rios. Quem dirige uma luta como a nossa, tem a responsabilidade de entender, paulatinamente, que a realidade concreta é essa. A nossa luta é baseada na nossa cultura, porque a cultura é fruto da história e ela é uma força. Mas a nossa cultura é cheia de fraqueza diante da natureza (id) e sim estágios da vida humana existente na natureza.

Diante do ondjangos, como lugar dos homens, temos a fraqueza do machismo; do autoritarismo africano em subjugar as mulheres com as decisões advindas do ondjangos; diante do ondjangos enquanto espaço de ensino dos hábitos e costumes de nossos

¹⁶⁷ Tugos, expressão usada em todas as colônias portuguesas para chamar os portugueses.

¹⁶⁸ Mesinho, espécie de talismã ou amuleto (tipo remédio caseiro), usado como proteção, sobretudo estando na frente de combate.

antepassados, que constituem o marco da história de um povo, temos a fraqueza da reprodução.

Ante o ondjango enquanto leitura do mundo e da palavra, transmitida no processo da oralidade, temos a fraqueza do analfabetismo, que influencia, sobremaneira na perpetuação da cultura do amém, da cultura do silêncio, do imperialismo e dominação cultural.

Diante do ondjango que ensina à criança a entrar no mundo da vida, pela iniciação sócio-cultural e comunitária a todo custo, oferecendo-lhe um trabalho penoso, a prova de fome, temos a fraqueza de retirar da criança e adolescente o direito sagrado de uma vida digna e um desenvolvimento tranquilo da personalidade humana, nesta etapa do “*desenvolvimento emocional escolar*” (FIORI, 2003, p.1), e do “*desenvolvimento cognitivo*” (RAPPAPORT, 2003, p.46) para se poder chegar à “*socialização*” (id, p.88) da criança.

Ante o ondjango como espaço mítico e de segredo dos de dentro, temos a fraqueza do fechamento cultural, quando somos um país multicultural que se deve abrir para a ‘*interculturalidade microcós mica*’ e ‘*interculturalidade macrocós mica*’¹⁶⁹.

Diante do ondjango que respeita o mais-velho (sekulu) como referência obrigatória da mediação ondjangiana dialógica, participativa, temos uma fraqueza exacerbada do poder ou da busca do poder a todo o custo. Nesta ótica, Cabral (id, p.52-53) é claro, ao dizer:

Há gente que até tem desprezo pelas tribos, gente que já não quer saber disso para nada, que estudou nas Universidades, em Lisboa ou Oxford ou mesmo na capital da própria terra, mas que hoje, por causa do acesso da África à independência [sem guerras], quer mandar, quer ser presidente da República, quer ser Ministro, para poder explorar o seu próprio povo. Então, como isso não lhes foi possível por qualquer razão, lembrem-se: - “eu sou Lunda, filho de Lundas, descendente do rei Lunda. Povo Lunda, levanta-te porque os Bacongós querem comer-nos”. Mas não é nada por causa de Lundas ou Bacongós, é pelo fato de querer ser presidente, de ter todos os diamantes, todo o ouro, todas essas coisas boas na sua mão, para poderem fazer o que querem, para viverem bem, terem todas as mulheres que quiserem na África ou na Europa; para poderem passear pela Europa, serem recebidos como presidentes, para se vestirem caro, de fraque¹⁷⁰ ou grandes bubus¹⁷¹,

¹⁶⁹ Interculturalidade microcós mica é a cultura aberta aos subgrupos do mesmo grupo etnolinguístico e suas variantes, dialogando com os mesmos, sem perder sua própria identidade. E a interculturalidade macrocós mica, é a cultura orientada para diversos grupos etnolinguísticos do mesmo país e de outros países, sem, porém, perder sua própria identidade.

¹⁷⁰ Traje de cerimônia masculino, bem ajustado ao tronco, curto na frente e com longas abas atrás.

¹⁷¹ Túnica (3) longa e larga, de uso na África negra.

para fingirem que são africanos. Mentira, não são africanos nada. São lacaios¹⁷² ou cachorros dos brancos.

Afinal, o ondjango apresenta-se aqui, com todos os seus limites, como caminho para a recuperação dos valores culturais silenciados pela cultura do “amém” e, assim, levar avante o processo de luta cultural. Notamos que dentro do ondjango subjaz implicitamente a cultura do “amém”, que encontra sua explícita sistematização com a implantação da colonização. Portanto, diante dos indicadores da educação libertadora, isto é, do diálogo, da participação, e da aprendizagem/ensino do ondjango temos os indicadores da cultura do amém, isto é, autoritarismo, exclusão e sexismo em relação à mulher.

Só reconhecendo os limites ou as fraquezas do ondjango é possível fazer do mesmo um castelo forte e indestrutível. Para isso o ondjango deve nortear e/ou adentrar o ambiente escolar. Para tal, podemos, com Neto (1988, p.134-135), em tom retumbante, e sem medo de errar, fazer memória esperançosa de nossa terra, nossos hábitos, culturas e tradições dizendo: “*havemos de voltar*”, tal como um dia, ele, na cadeia do aljube¹⁷³, em outubro de 1960.

Portanto, como salienta Dom Viti¹⁷⁴, a importância do Ondjango é sintetizada neste provérbio: “*Kapitile v’ondjango kavyala. Kapitile v’ondjango volongisila vemi lyula, vemi ly’onale*”¹⁷⁵ (quem não se iniciou culturalmente no ondjango não está preparado para reinar tampouco para viver com, na e em sociedade). O Ondjango é, nesta ótica, *a escola polivalente que educa para a vida e para a sabedoria da vida* (id), isto implica uma educação individual, familiar e política.

O ondjango é, ainda, “*a escola do viver e conviver, o lugar privilegiado do diálogo, a academia da oratória e da partilha*” (id). O Ondjango é, finalmente, “*a universidade aberta da ciência e sabedoria da vida no sentido amplo da palavra*”. O espírito ondjangiano deve envolver a vida e a convivência dos humanos. E, conclui Dom Viti (id), “se a paz não é pensar em sociedade e agir com-os-outros não pode educar para a vida”.

¹⁷² Lacaios eram os criados de libré, que acompanham o amo em passeio ou jornada; homens sem dignidade, desprezíveis.

¹⁷³ Prisão escura; cárcere; cômodo sem abertura para o exterior, com deficiência de iluminação e ventilação.

¹⁷⁴ Conversa (e-mail e telefone – Brasil/Itália) com Dom Francisco Viti, sobre a importância do ondjango, aos 15 de janeiro de 2008 – 11:13:00.

¹⁷⁵ Ad literam significa: aquele que não passa pela educação do ondjango não pode reinar, ou ainda, quem não foi educado no ondjango será educado debaixo da cama.

Procurando realmente entender quem são os que devem participar do ondjango, falando da educação de adolescentes, jovens e adultos, obtive de interlocutores secundários uma resposta plausível que deve ser registrada. Assim, tais interlocutores da fig.15, afirmam o seguinte:

Vaeñgila v'ondjango vovana vakwete utunga wokutumala, wokuyevelela, okulilongisa, okupatekela vyosi vina vilongisilwamo. Akulu kavatepisile utunga. Tchinene ñgo tchupiwamo tchetchi okuti omala vana vakwete utunga wokuyevelela etchi tchipitamo le tchi tchipopiwamo. Una utito enene hale pole ñgo amalele okulya opekelpo ale. Una pwayi okuti etchi amalele okulya kapekela selo, ndaño keyile vutunga wokupulisa tchina ayevelela, ndaño etchi katchulomboloka, pwayi opondola okuyevelela u opondola okwenda lo kwiñgila v'ondjango, Omo eye vokuyevelela lwalwa naeto la naeto ofetika okupatekela.

No ondjango entram os meninos (moços) com idade que lhes permita sentar-se, escutar, aprender, memorizar as coisas nele ensinadas. Os mais-velhos não indicavam a idade certa, pois dependia muito das condições e desenvolvimento psicossomático, humano e intelectual da criança que lá entrasse. Para isso, os pais deveriam estar atentos para evitar erros de encaminhamento ou de omissões.

Nesta ótica, as crianças pequenas logo da janta, vão deitar-se. Aquela criança, porém, que depois permanecer acordada, mesmo que não tenha condições de reter ao que escuta, nem mesmo entenda muito bem, pode estar no ondjango para que vá treinando sua dimensão auditiva e sua acústica que leva, realmente, à memória, ao entendimento, à sabedoria e ao conhecimento. Assim, paulatinamente, vai entrando na escola ondjangiana.

3.1.6 O reencontro com os(as) interlocutores (as) gera ondjango

Nesta abordagem trago a experiência e diálogos tidos em Angola, por ocasião da minha estadia de pesquisa de campo, nos meses de outubro e novembro de 2008. A pesquisa se realizou no município da Ganda e seu entorno. Durante a minha estadia por lá, entre tantos interlocutores, elegi, para os homens um e para as mulheres uma, exatamente para com estes fazer um trabalho mais aprofundado e sério. Trata-se do mais-velho Felix Kahala Marinheiro¹⁷⁶ (FKM) e Laurinda Nduva¹⁷⁷ (LND).

¹⁷⁶ Félix Kahala Marinheiro, pai de 23 filhos, com três mulheres. Com a primeira mulher teve 9 filhos, depois de um bom tempo esta morreu, na linguagem de fé dele, Deus a chamou. Surgiu na história a segunda esposa com a qual teve 8 filhos; também, esta Deus a chamou (suku womokavonga), e,

A ideia salientada é o modo ou os critérios adotados para a escolha de duas pessoas que deveriam ser chamadas de interlocutores primários da pesquisa. Primeiro procurei nas áreas distantes da cidade municipal, isto é, no interior do interior, em busca de pessoas mais experientes e conhecedoras da cultura e da tradição. Fui, numa primeira fase, à missão do Ndunde que dista a uns 18 km da sede municipal da Ganda, 2 vezes em 2 dias e lá conversei com vários mais-velhos e diversas mais-velhas, que não me convenceram, por aquilo que eu previamente conhecia sobre o ondjango e sobre o otchiwo (As figuras abaixo o confirmam – veja Fig. 11)

Fig. 11 – Missão exploratória da pesquisa no interior do município da Ganda – missão do Dunde localizada a 18 km da cidade sede – Dialogando sobre ondjango e otchiwo



Nesta figura visualizamos o ondjango realizável em vários lugares: no primeiro momento Martinho com o mais velho, buscando informações secundárias sobre ondjango. No segundo momento, Martinho com

atualmente ele coabita com a terceira esposa. Com esta ele é pai de 7 filhos, totalizando 23 filhos. Dos quais 17 estão vivos. Dos 9 da primeira mulher 4 morreram; das 8 da segunda, 1 se foi e dos 7 filhos da terceira, 1 partiu.

¹⁷⁷ Laurinda Nduva, nasceu no Epasi, Bocoio – província de Benguela. Dos seus progenitores ainda vive a mãe e o pai morreu. Como irmãos dos 10 filhos, 5 já partiram para Deus – morreram e outros 5 estão vivos, dos quais 4 meninas e 1 rapaz.

duas mais-velhas dialogando sobre otchiwo, no terceiro momento, o mais-velho sozinho esperando conversar com Martinho e no quarto, vemos o ondjangó assim construído – meio adulterado, mas preserva a essência do ondjangó original.

Esgotadas as possibilidades de lá encontrar meus interlocutores, passei a dialogar com pessoas da sede municipal que também não responderam como esperava, não que eu tivesse já as respostas, mas pelo fato de eu ser filho da terra e um pouco conhecedor da matéria de pesquisa. Na cidade-sede permaneci 8 dias e tive multidões de pessoas que queriam conversar sobre a minha pesquisa, pois todos, queriam, não só ‘matar as’ saudades ficando mais tempo comigo em diálogo, como também queriam contribuir com a minha preocupação que acabou sendo a preocupação da comunidade toda. Veja fig. 12 da sede municipal da Ganda – entre tantas estas foram as pessoas contatadas, projeto que não deu certo conforme eu esperava.

Pois consegui fazer uma viagem para Chogoroi e Mundjombwe – município e missão, sempre em demanda de dados enriquecedor da minha investigação que pode ser muito útil para os vindouros. Saliento, ainda, que todas as imagens aqui trazidas foram autorizadas para serem publicadas, dentro da oralidade. Veja fig. 11 e 12 de agentes e líderes das comunidades – informantes secundários - que dialogaram comigo sobre ondjangó e sobre otchiwo.

Fig. 12 - Missão exploratória da pesquisa na cidade sede do Município da Ganda sobre ondjangó e otchiwo
Informantes secundários homens e mulheres.



Fonte: Kavaya 11/2009 - Angola

Fig. 13 - Missão exploratória sobre ondjangó no Mundjombwe município de Chogoroi 11/2009 Jonas Nunda (Onganto-Mundjombwe-Chongoroi), João Katombela (Mundjombwe-Chongoroi), Avelino Ngava (Katata – Kalondjava), Francisco Kesongo (Caimbambo)



Fonte: ibid

Vale salientar que eu estava lidando com a comunidade que viveu comigo todos os momentos mais difíceis da história da guerra angolana dos dois lados do conflito e também momentos gloriosos, desde a co-fundação da única escola do ensino médio Pré-Universitário – PUNIV da Ganda, às Associações dos professores e enfermeiros do município etc. sem aludir aos momentos religiosos, sociais, assistenciais, culturais etc. Trata-se de um município cuja população, na pesquisa que realizamos em 2005, por ocasião do mestrado, segundo já o aludimos no segundo capítulo desta tese, é estimada em 223.082 habitantes.

Tendo achado que os dados dos meus interlocutores da Ganda e da missão do Ndunde podiam ser considerados como secundários, parti para a Comuna (distrito) da Babaera (vavayela¹⁷⁸) com sede no Alto da Catumbela onde, partilhando minha angústia com as Irmãs Servas Franciscanas Reparadoras de Jesus Sacramentado, a Irmã Laurinda mesmo sendo jovem em idade se disponibilizou em partilhar comigo suas vivências e seus conhecimentos sobre o otchiwo e eu pedindo para conversar com um dos mais-velhos que me ajudasse a refletir sobre o ondjango em uníssono todas as Irmãs indicaram o mesmo nome, que era a biblioteca ambulante no Alto Catumbela, era o Senhor Felix Kalweyo Marinheiro (veja abaixo a fig.3 – os meus interlocutores primários).

A partir deste momento as portas se abriram e o trabalho se iniciou. Com esta duplo, considerada de interlocutores primários da pesquisa me encontrei 7 vezes nos 7 dias diferentes, sendo que, mesmo na distância de 30 km num dos sete dias fui de moto para não adiar o encontro marcado. Foi muito legal.

¹⁷⁸ Águas límpidas e cristalinas.

O primeiro encontro foi marcado por uma chuva torrencial de modo que as imagens coletadas ficaram todas nebulosas e nada deu para se visualizar. E, infelizmente, quando preparava o material perdi-o na totalidade pelo mau manejo dos artefatos de pesquisa. Fui obrigado a retornar para lá era um dia bom que permitiu conversarmos longamente, a conversa se orientava usando a metodologia de história de vida, uma única pergunta aberta e eles falavam uma, duas e, até três horas. Eis alguns dos resultados da pesquisa realizada durante os diálogos ondjangotchiwianos.

O diálogo se acessa no ondjango em forma de ondjango. O mesmo consiste em perguntas gerais. Aqui, não só queremos entender o que é realmente o ondjango como também, e isto nos interessa, realizamos o ondjango enquanto aprendizagem/ensinamento. O grande diferencial, é que neste ondjango, já está a mulher que jamais deveria estar para tratar assunto do tamanho que estamos tratando.

Sem dar conta, este foi um ensaio com o Félix K. Marinheiro e Laurinda Nduva. Esta conversa acontece em umbundu, língua do ondjango do centro sul de Angola, língua que eu domino e posso dialogar e formar uma opinião. Sempre que aparecer as siglas MK significará, Martinho Kavaya; FKM, Félix Kahala Marinheiro e LND, Laurinda Nduva (conferir Fig. 14, abaixo). Outras intervenções de interlocutores secundários poderão ser nomeados ou não, dependendo da situação colocada e do peso que queremos dar ao dito.

Fig. 14 - Martinho Kavaya; FKM, Félix Kahala Marinheiro e LND, Laurinda Nduva- Ondjango ao ar livre, no distrito/comuna da Babaera (Vavayela) na sede no Alto Catumbela, município da Ganda.



Foto de Martinho Kavaya de 06/11/2008 -

O certo é que de todos tenho a autorização expressa e oral para publicar sem problema. Note-se que para a cultura bantu, a palavra dita tem o valor sublime como a escrita na cultura ocidental. Para tal, as notas de rodapé trarão a tradução fiel em português dos textos apresentados em umbundu dentro do corpo da tese. Para cada texto em umbundu se seguirá um comentário esclarecedor da ideia fundamental requerida no texto. Queremos, com esta tese, mostrar ser possível escrever na língua da cultura do povo, nosso sujeito de pesquisa. Neste contexto, creio que esta tese constitui, pelo que eu saiba, a abordagem que traz textos e contextos longos em umbundu como parte essencial do texto.

Assim a experiência realizada em Angola ilustra a grandeza da cultura de um povo. Neste sentido, quando nos informamos do mais-velho FKM e da Irmã LND sobre a nossa tradição social e familiar, legado de nossos ancestrais, obtivemos, o seguinte depoimento:

a) Dialogando sobre o passado histórico-cultural para entender o ondjango

Se olvidar a história é anular a cultura e a existencialidade de um povo, cabe a este momento a realização deste diálogo esclarecedor de elementos sobre o mundo ondjangiano. Querendo saber um pouco mais sobre este mundo no qual o ondjango se insere, dirigi-me aos dois interlocutores primários com uma questão geral sobre o que era e se vivia e o que registra na nossa atualidade. Eis o primeiro questionamento:

MK: Ene akw'etu – Sekulu FKM la kwenda Ndjali LND, twayonguile okukulinha evi vyatyamele k'ofeka lo k'epata. Pwayi k'osimbu tchakala ndati asekulu?¹⁷⁹

A questão acima quer ser um resgate histórico, dentro da oralidade, a despeito da realidade sócio-familiar do ondjango e do otchiwo. Por ora está na discussão o ondjango.

FKM: Tchiwa. K'efetikilo lyolwali, akulu vokosimbu, tchakala ndoto: Ñgala etchi osika olonoño, vakapenda-ndjila, hale asongwi v'otchihandeleko tchongongela – *inglesia* – wavaeha ovisonehwa vikola, ndakuti ombibiliya. Akulu olonoño vyotchihandeleko tch'ofeka, ndakuti o (tradição), wavaeha otchihandeleko tchavo. Tchatete, walinga heti ame ndukwihi ovava, vali yatcho hati ame ndukwihi uti, tatu yatcho hati ame ndukwihi ondalú. Evi ndeti, ovina evi

¹⁷⁹ Mais-velho FKM e Irmã LND, queríamos saber algo sobre a realidade sócio-familiar. Afinal as coisas como eram no passado histórico e, que legado nos deixaram os nossos ancestrais?

vitatu ovyo vikasongola omwenho wene, womunu l'omunu, atekave hale akusuke. Ovihandeleko evi vitatu: ovava akalinge otchilimbu tchene tchokunhwa, tchokulisukula kwenda tch'eyelo ly'etimba l'uwalo w'ene la kwenda okuyulisa oviti vyene. Owo upange wovava – MK – Twapandula. FKM – Noke yatcho, upange uti. Uti ukakwihi esilivilo lina likola, ndakuti likakwihi epako lyomwenho. Tchatete mwele, olombombo vy'uti vyatcho ovu, vikakulingili ihemba; MK – otcho. FKM – Kaliye uti watcho ukakulingili ale epako lina ly'okusakala ondalú, omo nda kapali ondalú omunu kulo kilu lyeve kakala l'omwenho, nda kapali ovava kakala l'omwenho. La kwenda vali tch'atatu, hati ame ndukwihi otchihandeleko, ndakuti, ene, ondalú mwele, l'ovava mwele â â, l'uti ovu ukatimbula ndeti mwele yu wenda piko, evi ovyo mwele vikakutekuli, hapole, ondalú eyi te l'okuyilava otcho omwenho wene wende mwele hum akumbi, kovaso y'oloneke, omo ly'ovihandeleko evi vitatu. MK – Tchiwa. FKM – Evi ovyo vyakala kw'akulu ovyo. – MK – Tchiwa¹⁸⁰.

Nos antanhos da história, os nossos ancestrais, deixaram-nos como legado o seguinte: a partir da água, da árvore e do fogo é possível pensar-se o futuro na vida humana, nestes povos, a partir do otchiwo e do ondjangó. Para estas culturas do centro-sul de Angola, especialmente, de Benguela, Huambo, Bié, Kwanza Sul e parte do Lubango, organizadas pelo otchiwo e pelo ondjangó, a vida dos humanos só ganhava sentido se estivesse sincronizada “*ad intra et ad extra*” por estes três elementos: água, árvore e fogo. A partir destes elementos a convivência humana feita de diálogo ensinante e aprendente, tornava-se uma realidade.

A realidade ora relatada ilustra-se como prelúdio daquilo que, historicamente, viria a ser a família bantu, na cultura dos povos *ovimbundu*, feita de ondjangó e de otchiwo, concomitantemente. Daí a razão de ser do relato proferido pelo mais-velho

¹⁸⁰ Muito bem. Nos primórdios, para os nossos ancestrais, a vida tinha o seguinte encaminhamento: Deus recomendou aos sábios, aos mestres da lei eclesial, a gestão da vida a partir da Sagrada Escritura (Bíblia); aos mais-velhos, mestres da lei sociocultural e tradicional, concedeu-lhes a gestão da cultura, suas leis e tradições. Primeiro, disse a estes: dou-vos a água; segundo, concedo-vos a árvore e em terceiro lugar, outorgou-lhes o fogo. Estes três elementos serão, para vossa vida, como molas-motrizes, independentemente da raça, da religião, da condição socioeconômica, político-cultural etc. Estas três diretrizes compostas de água, árvore e fogo, gerirão vosso mundo da vida, do seguinte modo: a água servirá para vossa saciedade, confecção de vossos alimentos, vossa higiene pessoal, de higienização de vosso vestuário e alimentação de vossas plantas. Esse será o trabalho da água. MK – obrigado. FKM – seguidamente, a árvore dar-vos-á uma importância grandiosa, de tal sorte que, vos concederá frutas para a vossa manducação; suas raízes servir-vos-ão de remédio para vossa saúde. MK – Sim. FKM – Porém o tronco desta árvore vos servirá como lenha para materializar vossos alimentos, preparar instrumentos de caça e de trabalho, afugentar animais ferozes e outros bichos venenosos, etc. pois onde houver ausência de fogo e água aí não existirá vida ou modo de vida digna de ser vivida. E, em terceiro lugar, Ele ao dispor gratuitamente da água da árvore e do fogo mostra aos humanos que os três elementos iriam conceder vida nova e novo vigor. Porém, este fogo precisa ser protegido para a benção e longevidade vital. Estes três elementos vêm desde os tempos antigos e por sinal alguns filósofos da antiguidade serviram-se de alguns destes elementos, para tentarem dar uma explicação lógica e racional a respeito da origem do mundo. MK – Muito bem. FKM – Estes três elementos aparecem na antiguidade como grande legado a ter-se em conta sempre que pensarmos na nossa história humana. MK – Certo.

Félix K. Marinheiro, que, mostra ser impossível a formação de uma família ondjangiana e otchiwiana que não tivesse seu embasamento nestes três elementos fundamentais na cultura bantu: ovava (água), uti (árvore) e ondalú (fogo). Nesta ótica, o mais-velho, continuando a falar da influência dos três elementos, acima salientados, na cultura familiar bantu, especialmente a umbundu, no ondjang e no otchiwo, dizia:

Noke yatcho, etchi pak'apita okatombola k'amwe, akulu, ovo ndoto, vosikilwe ondaka yatcho oyo;noke yatcho kwa'fetikiwa okulinga heti, "okukwela, okutunga ondjo". MK – Tchô... FKM – omunu watete okwiya okukwelisa, v'otungila ondjo, MK – otcho. FKM – Ondjo yikwete avindi akwala – MK – Tchiwa. FKM – Vasapula ndoto k'omola u wakwela vaeti – otchilete etchi, ondjo eyi – yikwete avindi akwala. Etchi otchindekaese tchakulu kilu ly'eve, k' Ñgala. Avindi a akwala, alekisa apata a ove akwala – k'oluse l'wove apata avalí, k'olwina l'wove apata avalí. Epata ly'ove mwele eli ukapangela ndeti v'ondjo mulo oloyo ly'atalo. MK – Tchiwa. FKM – Etchi, otcho otchihandeleko tchatete tchina Ñgala aetcha etchi atepisa, pokati k'olononho vw'otchihandeleko tch'ovisonehiwa vikola kwenda tchovituwa vya'vasekulu y'etu, k'osimbu yapita. Tunde opo otcho vakolelele okuti okulava ondalú, omo oyo yavatekula. Latchimwe tchivi tchivavendeleka. Nda umwe ovela, valupukila v'usenge okukafela ihemba. Etchi tchosi tchitalavayiwa l'ondalu kwenda l'ovava, u wavetiwa l'uveyi akaye. Evi ovyo vyaenda l'okwamisako akulu k'ovaso y'oloneke. Omo lyatcho ovonene andombwa y'ondji akola¹⁸¹.

¹⁸¹ Assim, transcorrido um tempo considerável, os ancestrais que haviam recebido a palavra reveladora, para a construção de uma nova e diferente realidade familiar, para oferecer "*alicerces pedagógicas*" em relação a mundo familiar, afirmavam: casar-se significa construir casa. Não significa construir por construir, e sim pensar num espaço vital de relações socioculturais. Por esta razão casaram-se nossos ancestrais e construíram a casa constituída por quatro vértices, simbolizando a plenitude de um espaço onde as relações são humanas, justas, perfeitamente saudáveis e construtoras de uma vida feita plasmada pelo diálogo. Nesta ótica qualquer que se case (noivo ou noiva), passa pela iniciação para entender o que é a casa no âmbito familiar, ou melhor, o que é construir uma família que nunca deve estar descolada da árvore genealógica, que na adolescência e da juventude no ondjang, para os meninos (rapazes) e no otchiwo, para as meninas (moças) se faz questão de se ensinar repetidas vezes no quadro da oralidade. Por esta razão é que a explicação da casa com quatro vértices passa a ter uma importância singular, a partir da seguinte pergunta dirigida ao moço e à moça que se prepara para o casamento: Consegues entender o significado dos quatro cantos da casa? Tal qual a casa dos teus pais é composta por quatro vértices, assim tua casa terá a quinta vértice, para ilustrar que tu és a extensão de teus progenitores, enquanto preservares este grande tesouro sociocultural e vital. Aqui se esconde o mandamento recebido quando Deus deu aos mestres da lei divina a salvaguarda dos preceitos divinos e aos mestres dos preceitos culturais, a realidade social cultural para a convivência, o governo sócio e geopolítico e para a transmissão deste tesouro a posteridade. Daí a necessidade do otchiwo como espaço da confecção dos alimentos e da manutenção da sorte familiar. Por esta razão a expressão que traduzida em língua portuguesa significa, "*guardar e proteger o fogo*", melhor dito, a vida ruim não deve romper a corrente vital (elã vital) deixada como legado pelos ancestrais. É também por este motivo que na África Negra do centro sul de Angola se valorizam os três elementos fundamentais, isto é: a água, a árvore e o fogo. Alguém se encontra doente, por exemplo? Informa-se ao mais-velho e este sai para a mata em busca remédios e frutos das árvores. Prepara-se com água e fogo e, consequentemente, aplica-os ao paciente para que este restabeleça sua saúde. Assim, a dignidade da mulher que comumente se chama de dona de casa é de capital importância para a proteção deste fogo. A saúde dessa casa depende da "*saúde da mulher*". E é exaltado o valor e a grandeza da mulher africana.

Para ensinar sobre os fundamentos da realidade familiar, a períclope acima, fruto da tradição cultural bantu do centro sul de Angola, o mais-velho, na pedagogia da oralidade, da acústica e da mnemônica mediante a repetição, mostra que só é possível debruçar-se sobre tal questão se houver um casa, uma habitação para esta família. Portanto, a casa é o elemento primordial e fundamental para se pensar na família a ser constituída. Casa enquanto espaço vital e atitude de abertura para escutar a palavra.

Trata-se de uma casa que inicialmente precisa ter quatro vértices, simbolizadoras das quatro famílias que compõem a nova família, isto é, duas famílias por parte paterna e outras por parte da família materna. E a quinta, ilustrava os nubentes, a nova família, correspondente ao quinto vértice da casa, que por sinal não se visualizava a olho nu. Segundo o mais-velho, estamos diante do legado cultural recebido de Deus pelos nossos ancestrais.

No fundo, o princípio norteador desta parte é a solidariedade na ação “*kwata oko l’ukwene lika lyove tchipola*”¹⁸². A família só se torna ela mesma quando seus membros viverem unidos na mesma direção. E o elo desta união familiar é a mulher virtuosa que se torna saúde e baluarte da família, conforme o ilustra Altuna (1993).

Tudo o que acabamos de apresentar só mostra que não existe ondjangos sem otchiwo e vice-versa, apesar de, infeliz e realmente um estar subsumido no outro. Mesmo assim, a vida real foi mostrando uma superioridade de um em detrimento daquela; uma submissão de uma ao espaço masculino, enquanto decisão da vida grupal. Vejamos, neste diálogo, o que é o ondjangos. Daí a importância da complementaridade real e prática destes dois mundos, modos de ser e viver. Interlocutores secundários da fig.3 mostram o Ondjangos como,

Iko lyolondunge vyakulu, muna akulu valongisila omala. L’uteke etchi valya lye, noke omala vongolwiwa vosi, enene vali vana vakwete utunga wokuyevelela kwenda okupatekela. Pole ndaño vana handi okuti kavapatekela, pwayi vayevelela, vapondola okwuñgila otcho lokupitulolamo valilongise okupatekela naeto la naeto. Vosi yavo vañgalako, ukulu wendamba watumala komangu yahe kumosi lavo, noke yatcho ofetika yapa ofetika okupula, nda vyepata, nda vye..., noke vo olongisa evi vyatyamela kokukala pokati k’omanu, okulonga omala otcho vopepo olondunge vimosi. Pwayi, ndomo akulu vatchipopya ale, tuliga heti, “*ovokulu oweleko ñgo vutwe, okwenda*”¹⁸³.

¹⁸² Faça e pega com o outro, pois, a solidão torna pesado e duro todo o trabalho.

¹⁸³ Ondjangos visto como fogueira de juízo dos mais-velhos, no qual, de noite, depois da janta, eles ensinam os filhos–varões com as condições de escuta, reflexão e memorização. Mesmo aqueles que ainda não conseguem reter, mas já escutam, podem entrar para, pouco a pouco e repetidas vezes se treinarem para a grande potencialidade do conhecimento, a memória. Todos os jovens, adolescentes e crianças

Haemo ñgo – Ondjango tchikasi valimi lo valimi. Etu kulo tutchitukula heti “*Otchoto*”. Otchoto, popana palyongolowaela omano, pana koñolosi valilalila ekuta. Patcho opo etchi vamalele okulya tchina okuti akayi vayelula olohumba vyavo okukavitwala mehula, votchiwo, vafetika okusuñginha. Etchi yapa olombangulo vifetikiwa l’alusapo, l’oloñgano (ko Tchilenge). Volombangulo vyatcho haemo mufetikila vo apulilo elilongiso, Ana omala valinga kakulu. Lo kuvatambulula, ukulu wendamba wenda lokuvalombolwilamo, lokupitololamo otcho vayeve, tchivalomboloke kwenda vatchipatekele oloneke vyenda hu...¹⁸⁴

Durante as conversas noturnas do ondjango também se fazem perguntas ensinantes e aprendentes. Deste modo as crianças vão crescendo no conhecimento cultural, na idade e na sabedoria. Em resposta o mais-velho vai explicando e repetindo para que eles ouçam, memorizem, entendam e aprendam para toda a vida de modo que possam repassar aos vindouros.

b) Ondjango, uma vivência, um desafio e um compromisso

MK: Etcho pwayi nda okwamisako vali k’ombangulo y’etu eyi, ndati kwevi vyatyamela k’ondjango?¹⁸⁵

Nesta questão colocamo-nos na posição de quem está ávido de conhecer algo a mais sobre o ondjango.

FKM: Tchiwa. Tchatyamela k’ondjango, tchikasi mwele tchiwa. Ondjango y’enda ndoto: Ondjango ondjo yimwe y’olondunge. Tete mwele tulyangela, okuvangula ondjango ya’soma. MK – Otcho. FKM: Ondjango yinene ya’Soma nda okwiseteka l’otombola y’oloneke vilo k’ulo k’ongola, nda twisetahalisa la tchina tchitukwiwa heti o “*Comité Central, Senado ou Câmara de Deputados realizado normalmente na capital do país*”. Ondjango yimwe ya’vali, yina y’olosekulu, ya’vana

escolhidas na comunidade, ao entorno do mais-velho depois de uma explanação séria e profunda, fazem as perguntas assuntos sobre a árvore genealógica, a família, o trabalho, as relações socioculturais e humanas, o governo de um povo, a justiça, a solidariedade, a moralidade social, a gestão da economia de comunhão, a hospitalidade etc. Tudo isto é ensinado num único lugar para que todos tenham a mesma fonte inicial e depois poderem aprender de outros em outros momentos. Desta maneira, considera-se mais-velho, não é que necessariamente seja mais velho, mas que tenha experiência vital de muitos olondjango e tenha viajado muito para aprendizagem. Por esta razão se diz: “*ser mais-velhos não significa só ter cabelos brancos na cabeça, mas sim ter experiência de vida, com viagens*”.

¹⁸⁴ Do mesmo modo a compreensão do ondjango, depende da língua e localidade. Mesmo em algumas das nossas áreas, significando a mesma coisa, o ondjango é chamado de *otchoto*. Otchoto é o lugar onde as pessoas (homens) se reúnem, à noite, fazem antes suas refeições de partilha. Aí, terminada a refeição, logo depois das Senhoras terem removido as cestas de louça para a cozinha (v’ehula, v’otchiwo), inicia-se o momento especial chamado sessão de aprendizagem com parábolas (alusapo = umbundu, oloñgano = tchilenge).

¹⁸⁵ Continuando com nosso diálogo, como se pode entender a questão do ondjango?

vaendaenda k'ondjango yinene ya'Soma¹⁸⁶. Ondjango yatatu, y'ina yepata, muna tate la mayi valisanga sanga lomala vavo, tchikale pokulya, tchikale pokutepaesa itangi vyepata, hale okulongisa amala elongiso lyokukala pokati komanu, k'ofeka kwenda k'oluvumba¹⁸⁷.

Ondjango y'olosekulu yisete kiwa l'ondjango y'ombala, "yo'província hale yo'estado muna Nguvulu y'oluvumba, y'ombala hale y'ofeka okavonga vosi vana vatyamela kotchisoko etchi tch'okuyakela itangi vyowiñgi v'ekongelo eli linene ly'ofeka, lina lipitaesaelwa, ndetchi ko'Luanda¹⁸⁸".

Ndetchi olonguvulu vyol' ombala vyaendaele ko' Luanda okukalisanga l'ombyali yinene y'ofeka, ndakuti ñgala presidente, mumwamwe haemo, lo vole a'kulu vatcho ava, ovo vaendaele ku'Soma, otcho l'okulisange lahe vasokiye itangi vyofeka, vyapata, kwenda vyokukala kumwamwe l'okulikwata otchimuka. MK – Tchiwa. FKM – Hamanu ko v'osi vaendaele ku'Soma. MK – Tchiwa. FKM – Noke v'olondjango vy'atcho evi, eye vo ovilaekaeya akulu ava vakasi v'aluhumba ndetchi ologuvulu (os governadores das províncias) vyo volombala ovakavonga, hale vo olombyali vy'ovolo município¹⁸⁹.

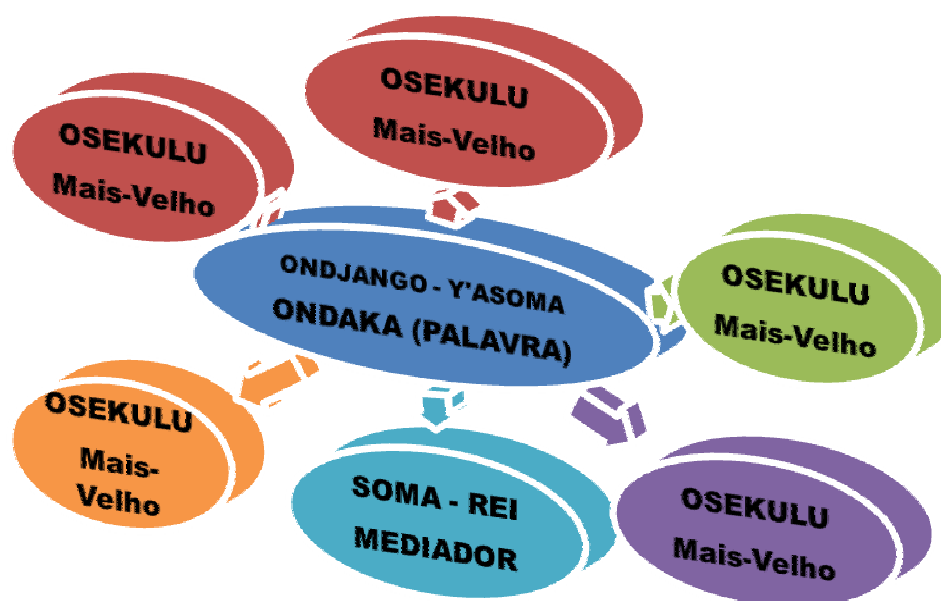
¹⁸⁶ Ao que tange à realidade ondjangiana diremos o seguinte: Primeiro nos referimos ao **ondjango do rei**. Trata-se do chamado ondjango plenipotenciário cuja regência cabe única e exclusivamente ao rei – Soma. Este reúne todos os olosoma das aldeias, bairros, cidades, municípios etc. para a resolução, encaminhamentos e oferecer orientações em prol das comunidades. Compara-se num município à Câmara dos vereadores, na província à Câmara provincial dos deputados, no país à Câmara dos deputados ou ao Senado. O segundo é o ondjango dos mais-velhos, olosekulu, os deputados da comunidade que habitualmente freqüentam a grande assembléia – ondjango yinene e o terceiro é o chamado ondjango da família, normalmente coordenado pelos membros da família – pai e mãe, onde se oferecem os ensinamentos elementares e básicos dos filhos e filhas sem idade de freqüentar o ondjango ou o otchiwo ou ainda para a formação daqueles(as) filhos (as) cuja realidade educacional acontece dentro da família sem passar pelo grande ondjango. Na realidade de Angola, ao comitê municipal, a assembléia provincial ou nacional ou ainda em nível provincial e nacional, á assembléia provincial ou nacional, ou ainda ao conselho de ministros. No município a gestão da assembléia é do regedor, do administrador que coordena a vida política do município em sintonia com os administradores comunais ou do primeiro secretário de um partido político; na província, do regedor provincial que coordena os municipais, o primeiro secretário provincial de um partido político ou o governador provincial que cuja responsabilidade consiste em orientar o governo da província em consonância com os administradores municipais; finalmente temos o primeiro ministro, o presidente da assembléia nacional, o presidente do supremo tribunal da república e o presidente da república que sanciona em último as leis que devem entrar em vigor no país para a gestão da "*Rex Publicae*".

¹⁸⁷ O ondjango é antes e acima de tudo do Rei que com o poder plenipotenciário governa o país, a província, o município ou a comuna; depois dos mais-velhos da aldeia, do bairro ou da cidade e o ondjango da família cuja coordenação cabe ao pai e á mãe na educação primária dos filhos e filhas, antes de passarem para o ondjango da aldeia, onde esse for usual e, para o otchiwo, quanto às moças.

¹⁸⁸ É interessante que entendamos que Félix Kalweyo Marinheiro está habituado a lidar durante muito tempo, com o monopartidarismo cujo governo único é do MPLA e os exemplos por ele apresentados demonstram seu afeto pelo sistema que ele conhece a fundo, e tentando explicar a realidade do ondjango ele o exemplifica com o sistema de governo que vigorou durante muitas décadas em Angola.

¹⁸⁹ O ondjango y'olosekulu compara-se à assembléia provincial ou nacional na qual o chefe da nação e do governo ou o presidente da assembléia do povo faz a convocação de tal encontro a todos os representantes provinciais para o debate de assuntos atinentes à vida da nação. Trata-se da grande assembléia realizada em Luanda. Tal como os governadores provinciais iam frequentemente à Luanda para, com o presidente da república, a resolução da vida e do governo popular coordenado por eles, assim também acontece com os mais-velhos (olosekulu) co-relação ao rei (Soma), para pensar e dialogar sobre os candentes problemas da terra nas comunas, nas aldeias, nos bairros, nas cidades, nas famílias, sobretudo no diálogo, na partilha, no trabalho, na solidariedade, na conduta saudável detentora da sorte na área e nas relações humanas dignas de pertencer a um grupo sociocultural e etnolinguístico etc. É importante salientar que não são todas as pessoas que tinham a permissão de se dirigir ao Rei (Soma), mas àquelas deputadas para o efeito. Também nas discussões e nas assembléias olondjangianas era o Rei (soma) a quem cabia a prerrogativa

Seja qual for a conotação, o ondjango é o espaço de diálogo ativo e operante. Todos os que se envolvem com o mesmo procuram ser mais e fazerem-se mais os que dele participam. Aqui está bem salientada a hierarquia do ondjango do Rei (soma) e dos mais-velhos (olosekulu), que no seu trabalho não têm outra função senão a de trabalhar conjuntamente, respeitando a hierarquia na atuação. Na tentativa de ilustrar a noção do ondjango do Rei (soma), vejamos o organograma do ondjango do Rei, abaixo, no organograma 1:



Organograma 1 – O ondjango do Rei (Soma) configura-se em forma circular. Nesta figura o Rei (Soma) apresenta-se como mediador do diálogo feito, inicialmente como ulonga ou relato vital de cada mais-velho (sekulu) que na figura representa uma grande comunidade.

Soma etcha k'oloseku ikundi ndetchi ndomu tchitava okwendisa ofeka, etchi tchiyongola Soma. Kaliya Ava akulu vatcho ava, etchi vatunda oko k'ondjango vakavengelwe, l'ovole okwiya k'imbo sekulu yatcho opo, tchilinga, nda okutchikwamisa, valinga heti ava olokesulu v'imbo. Sekulu la sekulu otunga ondjango yahe. Etchi akavonga amanu katchitava okutumala v'ondjo. K'osimbu yaho oko, oloneke vy'osi, okutumala, okutumala lika v'ondjango¹⁹⁰

Os olosekulu, depois terminarem seu ondjango com o soma (rei), seguem para as suas procedências. Lá eles são obrigados a convocar o ondjango dos mais velhos

de convocar os mais-velhos (olosekulu), tal qual o governador provincial convoca os administradores municipais ou o presidente da república convoca os governadores provinciais.

¹⁹⁰ Conforme podemos vislumbrar no organograma 1 acima, depois da reflexão realizada sobre o ondjango do Rei (Soma), entende-se que o mesmo tem o poder de conceder responsabilidades e apresentar recomendações aos mais velhos (olosekulu) para a vida prática em suas comunidades, aldeias, bairros, comunas, municípios, cidades etc.

onde não só repassam os resultados do ondjang do Rei (ya'soma), como também reconstroem a vida a partir do vivenciado, buscando caminhos plausíveis para a solução das pendências e encaminhamento o cotidiano comunitário. Vejamos o organograma dos olosekulu no organograma. 2 abaixo:



Organograma 2 - Ondjango dos mais-velhos (olosekulu) – Este ondjango consiste na escolha de alguns mais-velhos que representam a comunidade na realidade ondjangiana. Entre os mais-velhos, um deles na proposta diretiva orienta este ondjango num sistema de revezamento sempre que acontece este ondjango. É importante salientar que neste ondjango todos os olosekulu (mais-velho) apresentados representam a mesma comunidade. São membros do mesmo grupo etnolinguístico. Esse ondjango nos remete para a realidade ondjangiana familiar.

V'ondjango ya'soma omo mutunda olondunge vina vyenda v'olondjango vyolosekulu. Soma, v'ondjango yahe, ovasapwila vina vitava okwendisa ofeka, ovasapwila kwenda ovalekisa, oviti vipi vitava okuvitimbula, ndakuti, tchitava kutunda ondalú, yina yitekula omanu ndakuti kayipangi l'avi. Yina akuti, k'inhama kayipangi l'avi kwenda komanu vo kayipangi l'avi? Kukwete oviti vyatcho, vikondaliwa, evi vipondola okwenda piko. Otcho pwayi nda otchotcho te lokutchitepisa tchiwa. Tukwete okulekisa olondalu vyatcho. Nda okutchitala, olondalu vyatcho vikasi viñgami? Ñgala waetchele olondalu vivali. Yatete, y'oviti, omo kakwaka laele ol'ofwofwo v'indele. Okuyelula uti okuvuseka l'uti l'ukwavo. Oviti vyatcho vikwete ol'onduko vyatcho. Oyo eyi ondalú yatete. Ya'vali, yatambwile akulu ku Ñgala, ovawe. Ovawe atcho amoleha.

Etchi wiya v'ekalasoko, ukulu otuma omola otcho eye aende akope okawe oko, kwenda kope okawe oko. Okovavetaveta ndoto, okunhoñgamisako, owisi watwima, ondalú yavali. Eyi yatatu, há Ñgala ko wayetcha, yapa k'olutete, y'amoleha p'okwiya kwo'vindele. Tchilomboloka okuti, yoyina y'olofwofwo, y'okutyafula. MK – Tchiwa. FKM – pwayi hapole, indele vyeya tupu, akulu vatambula hale otchihandeleko etchi tchondalu yavo eyi y'akala l'okwalava. Eyi y'atchindele yeya ndeti hayoko yavalava.

Etchi noke, owo upange wolondjango owo. V'imbo, Sekulu y'imbo, etchi ekumbi lyenda, ndakuti vatunda kovopange, vaeñgila vondjango

l'akulu vosi vakasi p'imbo. M, ondjango yatcho omo mwiya ikulya vy'osi vyosongo. U waveya omo omo... u waveya omo akatwala. Pwayi otcho vatchipangela nhe? Vatchipangela otcho kakukakale layumwe otala olohali, kakwete etchi alya. Ondalu yitunga epata, umandji kwenda okulikwatisako kumosi. Apa pali ondalum lomwe ofa l'ondjala ndaño mwele una kakwete latchimwe.

Una kakwete etchi alya, noke etchi akulu valya, olupukila v'ondjango, okwiya olya, noke waekuta. Etchi omo tchakalakala okwendisa ulandu wofeka. Noke v'ondjango yatcho omo mukala mwele olondunge vina ndakuti, munu l'omunu, valikonomwisa okuti, ngandi he ene ukasi l'okupanga nhe? Omunu l'munu otukula etchi vakasi l'okupanga, v'osongo yahe, hale omunu l'omunu, v'ondjo yahe, noke valokonomwisa, vatata, kwenda vatata l'okukala layeyi yisalapo, ndakuti, okupanga ongandi¹⁹¹.

Entre várias idéias mostramos que no ondjango constroem-se, a partir do diálogo, conhecimentos para a vida. Ainda rememora-se o mundo da vida e se resolvem problemas candentes que afetam a aldeia e a família. Daí a dimensão participativa do ondjango é importante, pois, neste tipo de ondjango são os participantes os membros representantes de suas aldeias. Cada um que dele participa tem a consciência de grupo, vive em comunidade familiar. O apelo á liberdade, participação e diálogo é realidade desmentível neste mundo. Cada mais velho que participa do ondjango dos mais velhos representa uma família.

Omanu vosi vaenda kovopange. Etchi ekumbi lyenda, ukulu, olyendika, oñgwala, opita kwenda okutala kuna kutalavaya omanu. Una katalavaye, v'ondjango omo veyá v'oyendjela, v'okundikiyila, v'olongela la kwenda v'okundila, l'okupula heti, ove ha ndati okuti!

¹⁹¹ No ondjango do Rei (Rei) produz-se conhecimento, rememora-se a sabedoria dos ancestrais para a posteridade. Tal conhecimento e sabedoria não se limitam em palavras ditas, mas se transformam em ação em toda a extensão territorial representada pelos mais-velhos (olosekulu). Daí a necessidade da presença deles para que levem para os seus olondjango a sabedoria daí advinda. Por isso se diz que o Rei (Soma) no seu ondjango oferece conhecimentos a respeito do bom governo da terra; anuncia e lhes mostra que tipo de árvores podem ser cortadas da flora e que sirvam para fazer fogo que alimente, dê vida e não faça mal algum ao povo! Existe tipo de árvores que cortadas podem produzir lenha vital na comunidade. Não são todas as árvores que tem este poder. Daí a necessidade do ondjango do rei (soma) para a saúde pública. Para tal, o Rei mostra como se produz vida a partir do fogo! Quantos tipos de fogo existem. Ele mostra que Deus ofereceu inicialmente dois tipos de fogo, considerados como naturais: o da árvore e o da pedra. A qualidade de árvore ou de pedra permite que duas pedras ou dois pedaços de madeira friccionados produzam fogo. Tal qualidade de pedra ou de tronco de árvore tem nome próprio. Assim não é necessário andar com o fogo. O mesmo é encontrado na natureza criada com sabedoria divina. É sim importante saber usar desta natureza para desfrutar de seus recursos naturais. E, como ninguém nasceu com o conhecimento inato, ele é produzindo no âmbito sociocultural, torna-se importante a participação do ondjango do Rei (ondjango ya soma), do ondjango dos mais-velhos (ondjango y'olosekulu) e do ondjango da família (ondjango y'epata). O fogo constrói a família, a fraternidade e a solidariedade. Onde existe fogo ninguém morre a fome mesmo os pobres, pois do fogo dos outros eles regatam sua vida, sua dignidade e sua humanidade. Tudo passa pelo ondjango, isto é, pelo diálogo vital que remete para a prática vital. Aliás, se trata de um diálogo sempre praticado.

kutalavayelega nhe, hale ove kutalavaya waemba ondunge nhe? Wiya olyalya nhe?¹⁹²

U watcho u vavangula lahe otcho tchitave okulima. Kaliye k'onepa y'olondjongo omo vyaendaenda omo. Onepa y'olondunge. Kuti omanu otcho valitekule tchiwa. Hapole *kwakalakala lika ondaka yimwamwe yatundatunda ku'Soma, ndakuti oyo y'iyeviwa, y'iluluvalwa, y'isimiwa kwenda y'ipangiwa*. Akulu l'okutyuka k'ekongele, hale k'ondjongo ya'soma, Ovo yapa vayisaleha k'omanu vosi heti etchi tchipangiwa tchetchi, ndoto la ndoto, otcho v'ofeka kayikanholehe, kamukakale eseku, kamukakale asukaewa kwenda kamukavyale ondjala¹⁹³.

Registre-se que o ondjongo dos mais-velhos, além de ser este espaço de diálogo e participação deliberada dos que dele participam aprendendo/ensinando, é também o local de repouso, jocosidade, partilha de experiências vitais e de comensalidade. No ondjongo se aprende a viver juntos para em conjunto se aprender a viver sem nunca perder-se a identidade de cada um.

c) Da refeição ondjangiana ao diálogo construtor de solidariedade, de justiça e de fraternidade

Os textos que se seguem são uma verdadeira manifestação e ensinamento do ondjongo como locus de diálogo vital, construtor de solidariedade, de justiça e de relações fraternas e se oração para a fortuna (sorte) e a virtude (conduta digna) da e na comunidade. Vejamos os textos que se seguem.

Etchi noke yatcho, k'onepa y'okulya tutehele v'ohango y'etu kweyi vyatyameka v'ondjongo, vyatcho ovyo yapa, evi vineniwiwa v'ondjongo, vyosi vitunda kw'asalamiho omanu. Pwayi hapole soma etchi tchiya k'osay ya'utubulu, olaleka akulu vatcho ovo, vana vatyamela k'ondjongo yahe. Etchi veyá okuvapinga okuti, eteke ly'ongadi, tchitava okunena olombuto, otcho ame ndipinge ku'Ŋgala. Pole otembo

¹⁹² As pessoas vão aos seus trabalhos. Ao entardecer, o mais-velho faz um giro observacional em todos os campos para averiguar quem são os preguiçosos do grupo e que se pode fazer por ele para que não permaneça deste modo. Normalmente o mais-velho faz este giro com uma “dica” prévia facilitadora da pesquisa. Para o efeito este é chamado no ondjongo onde é admoestado para evitar que este hábito nocivo seja repassado para a posteridade. Pois quem não trabalha pode ser considerado como reservatório de vícios e, consequentemente perigo na comunidade.

¹⁹³ Esta pessoa viciada na preguiça é aconselhada a trabalhar. No que tange aos olondjongo, as coisas funcionaram dessa maneira. Trata-se de uma educação para o trabalho, consequentemente, para a vida. Porém para estes casos de educação e de disciplina primou-se sempre pela autoridade que devia ser respeitada. Sempre tinha de haver somente uma voz, a do soba, do mais-velho da aldeia (osoma ou rei). Essa voz devia ser ouvida, pensada, contemplada e praticada. Os mais velhos, retornando do ondjongo do Rei repassavam o decidido ao povo com o compromisso de se praticar. Isso ajudava a tranquilizar a vida e as relações, pobreza, necessidades, tampouco a fome.

yatcho oyo omanu kavasonehele, kavatangele, ovo vakulihile hale okuti waetcha omwenho Ñgala¹⁹⁴.

Ñgala etchi avasila ovikundi vyatcho evi wavakundikiya ovosoma. Pwayi olosoma vya'Suku, olosoma vyosonde, okuti omunu okulinga osoma, oli layuna ovyaalela. Okotukula onduko yahe. Otukula watcho walyangako k'u'Soma watcho, katoke ove etchi iya opita¹⁹⁵.

Noke vatcho ava vanena olombuto vyosi vina vilimaewa posi. Etchi vyakeyile vavikapa opo, Soma otunda, okwete epanguti, ombweti yahe, ndetchi apanguti olombisipu. Etchi eya, okekama ongolo p'osi, ovandja k'ilu, l'okulinga heti¹⁹⁶:

A Ñgala tulinge ohenda ame ndukupinga. Twavele vy'osi evi tukupinga l'ohenda, vina vitava okutekula otchikumba wandisila l'atcho palo posi. Ondaka yatete alyangela, hati Ñgala, tuyongola ombela otcho yiloke tchiwa. A Ñgala ombela kayikaloke l'ofela. A Ñgala, ombela kayikaloke lavi, twihe mwele osande. A Ñgala sumulwisa olombuto vy'etu otcho vitumile apako awa¹⁹⁷.

O ondjango também é visto como lugar de correção. Numa comunidade de manhã as pessoas vão à lavoura. À tardinha o mais-velho da comunidade, faz um tour (passeio) pelas áreas trabalhadas a guisa de um passeio para ver a qualidade de produção de cada membro em sua área. Se notar que numa área onde passou o dia uma família com o marido junto sem sinais de uma boa produção da jornada, então na hora do ondjango dos mais-velhos ele é chamado para a responsabilidade produtiva.

Antes, porém procuram saber dele que tem problema de saúde, pois só um doente é que não trabalha estando no espaço de produção. Em nenhum momento esta chamada significará como humilhação e sim de inter-ajuda e de colaboração na

¹⁹⁴ Ao que se refere à partilha de alimentos diremos que faz parte do rito iniciático e da metodologia ondjangiana cuja finalidade é a promoção do diálogo aprendente/ensinante. A comida vinha de cada família para alimentar os participantes do ondjango. É interessante que mesmo que alguém não esteja presente, por razões de viagem ou outras assim parecidas, desde que seja membro participante do ondjango, é obrigatório que da casa dele saia alimento, para o ondjango, fruto do suor humano. Porém, no mês de outubro, o rei ou o soba ou o mais-velho da aldeia convoca todos os mais velhos para marcar uma determinada data, visando a realização das invocações, para a bênção das sementes, a súplica da chuva. É importante que se saiba que por estas ocasiões as pessoas não eram letradas, mas já tinham o conhecimento da grandeza de Deus em suas vidas e história.

¹⁹⁵ Deus criou os humanos com a responsabilidade de darem sentido à obra criada e reinando sobre esta criatura. Porém, este reinado é um reinado hereditário. Uns nasceram para reinar, pois o reinado faz parte de sua família.

¹⁹⁶ Reconhecendo que este Deus jamais abandona o seu povo, todas as pessoas respondendo ao apelo do osekulu, do soba ou do rei, preparam as sementes e levam-nas a ele em seguida, o rei diante das sementes pega no seu báculo – cajado, ajoelha-se, fita o seu olhar ao céu e pronuncia a seguinte bênção:

¹⁹⁷ Senhor Deus tenha misericórdia de nós, humildemente te suplicamos: Concede-nos tudo o que vos suplicamos por amor. Abençoa tudo aquilo que constitui o sustento de vosso povo. Este povo que me concedeste neste meu governo aqui na terra. Senhor Deus queremos a chuva que caia para molhar a terra e permitir que as sementes germinem. Que esta chuva não caia com os vendavais tampouco com as tempestades. Que chova merecidamente sem exageros, concede-nos esta graça. Senhor abençoa nossas sementes para que produzam bons e abundantes frutos.

convivência comunitária, pois a fome de uma família é motivo de tristeza de uma comunidade.

Saliente-se que o ondjango, enquanto lugar de ensinamento, privilegiou sempre a palavra do Rei (soma) como palavra última a ser seguida, pensada e repassada nas comunidades e, concomitantemente nas famílias, desde os assuntos ligados a vida cultural, social, econômica, segurança, sabedorias ou ensinamento das crianças, adolescentes e jovens etc. para a manutenção de uma vida digna na comuna.

Tudo isso passa pelo ondjango, antes, durante e depois da janta ondjangiana cujas comidas foram confeccionadas pelas mulheres em colaboração com as filhas que posteriormente as transportam para o ondjango. Só se fala do alimento porque a terra produziu e as pessoas trabalharam. Para o efeito, nenhuma produção acontecia “*ad libitum*”.

Toda produção era antecedida pelos ritos com a diretividade cerimonial do Rei. Tal cerimônia passava inicialmente pelo ondjango para o conhecimento dos meninos. Tratava-se de uma benção invocada pelo Rei normalmente no início do mês de outubro. Nesta invocação ele pedia de Deus e a intercessão dos antepassados: a saúde, as forças, as boas sementes, a chuva e a produtividade livre de ervas daninhas ou de bichos prejudiciais. Tal como consta na oração da nota de rodapé.

Otukula olombuto vy’osi k’onduko lo k’onduko evi vikuliwa. Etchi akamalele okuvitukula olondiku vina vilimaewa, eye otehela kw’apako ana ovusenge, mekonda Ñgala vo waevaetcha. Osimbu yatcho twakala, omunu okwenda v’usenge, etchi eya waekuta, mekonda Ñgala wakapamo apako alwa. Omunu wiya okwata kepako oku, okwata k’epako oko, apako osi, soma vo wavatukula k’onduko y’okupinga, Ñgala wawasandelela kwenda okuvaeha osande¹⁹⁸.

Pwayi kwakala-kala okulya kwalwa, Omo lya’soma wapinga pinga Ñgala. Ñgala wotava-tava mekonda ondanka yatcho kwakala lika y’omunu umwamwe. Etchi otcho tchakala lokwenda otcho ofeka. Kaliye konepa y’ondjango ovyo twalombolola ko¹⁹⁹.

Okutyukila konhima omunu l’omunu vakala ndeti v’ondjango, okutundamo, okalongisa vo omolahe. Mekonda omala vatito otcho kavaelale v’ondjango. Mwiya akulu vana vakwete utunga

¹⁹⁸ O Rei (Soma) em sua oração invoca a força de Deus sobre todas as sementes chamando a cada semente pelo próprio nome. Terminada a ladainha que contém a invocação de Deus e a recita de todas as sementes, ele nomeia as sementes das frutas silvestres, pois são obras poderosas do criador. Na antiguidade, quem saísse para a mata, retornava normalmente saciado, pois a natureza encarregava-se em alimentá-lo.

¹⁹⁹ Entretanto, salientamos que havia abundância de alimentos, por causa da benção invocada pelo Rei (soma) a Deus e Este atendeu esta prece, pelo fato de ser a única voz entre o povo de Deus. E ele ainda era a única autoridade que deveria ser ouvida. Desse modo a sociedade caminhava. O ondjango é sempre o sinal mediador neste processo.

wolondunge, vayevelela olondunge otcho vakalongise kwenda vakalonge omaka vavo²⁰⁰.

A onipotência e a benção divinas permitiram ao homem não só nomear a obra da criação, como também desfrutar responsabilmente de seus frutos na sua abundância. Todo este aprendizado era haurido a partir do ondjangó e se alastrava para a comunidade inteira, pois, todo aquele que se iniciava no ondjangó, depois de uma boa temporada, estava habilitado para a mestria e, assim, considerava-se como disseminador do patrimônio cultural que a nossa atualidade, por estar marcada pelo relativismo, procura deturpar.

d) Ondjangó familiar: um desafio na formação da personalidade

MK – Otcho pwayi kwakala ondjangó yimwe y’epata? FKM - Kukwete ondjangó y’epata. Pwayi h’ondjangó ko yatungiwa ndeyi ya’sekulu yimbo, hale ndeyi ya’Soma y’ombala. Otcho mwele valyongolola ndoto, etchi va’sekulu vatunda v’ondjangó yinene, yapa munu l’amunu okatumala l’epata ly’ahe, okukalinga ondjangó y’epata. Vakalyongolola, okuvangula heti, avoyo akwetu ondaka y’eya oyoyo, oyoyo, oyoyo. Ene umala tchiyongola okukala tchiwa. Okukala kwakulo kilulyeve tchiyongola okulyoyeka²⁰¹.

Ouvindo interlocutores secundários sobre o Ondjangó/otchoto da família, conforme se verifica na fig. 1, 2, 3, definiu-se como espaço no qual os pais partilham a vida com os filhos. Assim os interlocutores, usando a língua local umbundu, afirmam:

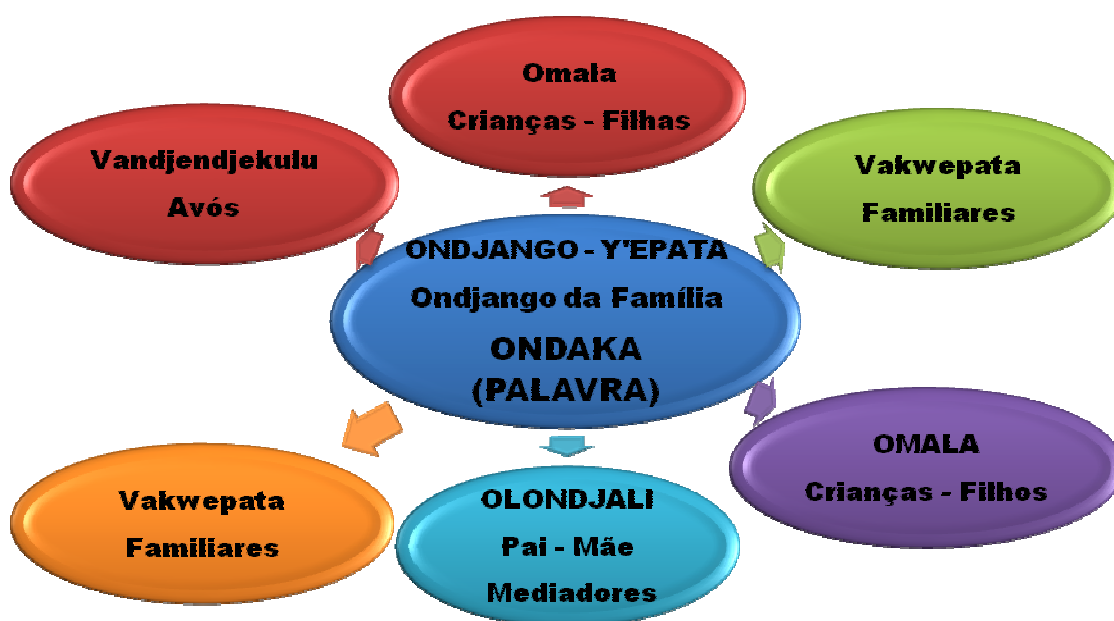
Ondjangó/otchoto muna okuti etchi omanu valya lye... konhima yatcho olondjali – vo tate lo vo mama vatumala l’omala vavo, tchikale valume tchikale vafeko pana okuti vatito handi, hale vana okuti kavakwete otchisila tchokulilongisila volondjangó vyakulu. Kumosi lolondjali

²⁰⁰ Fazendo a retrospectiva do já afirmado, diremos que todas as pessoas que entravam no ondjangó dos mais-velhos (olosekulu), sempre que terminavam o diálogo vital neste espaço dirigiam-se ao ondjangó familiar (epata) onde a responsabilidade pedagógica era dos progenitores. Aqui o pai dirigia-se para cada onde tinha o papel, em colaboração com a mulher, de ensinar seus próprios filhos e sobrinhos que queiram participar deste ondjangó ou então encaminhado pelos pais com limitada experiência pedagógica. O ensino do ondjangó familiar acontecia para as crianças sem idade ou sem hábito de participar do ondjangó dos mais-velhos. Os que não tinham desenvolvido a memória, a atenção, a escuta, o juízo, os sem idade adequada de participar destes espaços, estes deveriam participar do ondjangó familiar até que possam fazê-lo por contra própria.

²⁰¹ Diante da insistência sobre a existência do ondjangó da família, eis a abordagem – questão feita por MK ao FKM: Afinal havia ou não o ondjangó da família? Simples, precisa e laconicamente FKM respondia. Ao que tange ao ondjangó familiar, havia sim como ponto de encontro entre o tratado no ondjangó dos mais-velhos como no ondjangó do Rei.

valilongisa lokuta alusapo, ondjongo. Lwalwa valipulapula hetu: alupolo... l'wiye... tchakundjakundja kelungi, tchanena ovava vemwi nhe... Etchi ovina evi vyosi vyapitile, olondjali vifetika okulombolwilako omala vavo kwevi vyatyamela kepata, kokukala lomanu, kovopange kwenda komwenho enene vali kovituwa lo kovisila vyakulu vina akuti katchitava okuti vilimba. Etchi yapa tchilomboloka okuti ondjongo, otchoto onele yimwe yitunda kelongiso l'okotchisila vyakulu²⁰².

Ilustramos o ondjongo familiar (y'epata) no organograma 3 abaixo:



Organograma 3 – Ondjongo da Família (ondjongo y'epata). Entende-se por família aqui, a família alargada. Homens e mulheres se fazem presentes neste ondjongo, pois o ensino acontece por meio de contos, anedotas, lendas, parábolas, cânticos, danças, estórias de vidas e outros ensinamentos pontuais repassados de geração em geração. Tudo isso passa pela relato-repetição-escuta-memória. Porém o grande ensinamento processa-se da seguinte maneira: os homens educam os homens enquanto as mulheres educam as mulheres. Contudo no ondjongo da família existe um trabalho conjuntural se bem que as filhas e as mulheres só se dirigem para lá depois de terminadas as tarefas domésticas.

Na educação do ondjongo familiar apesar de se oferecer o ensino elementar a todos os filhos sem olhar ao gênero, chega um momento em que cada um dos progenitores assume seu papel preponderante. Os homens educam os filhos varões, enquanto as mulheres fazem o mesmo para com as meninas, moças, etc. se os homens

²⁰² Ondjongo (otchoto) é o lócus de partilha de bens alimentares e seguidamente os progenitores (pais e mães) se reúnem com os filhos sem distinguir o gênero, enquanto infantes ou até já adultos, para aqueles sem tradição de educar nos olondjongo estruturados para tal ensinamento-aprendizagem. Em sintonia com os pais, as crianças aprendem através das parábolas, das lendas, das estórias, dos contos, dos cantos, das danças, com perguntas e respostas para desvendar o impossível para o homem, reconhecendo a limitação humana e a grandeza de Deus etc. Passado este momento, os pais explicam, para seus filhos assuntos atinentes à família, à vivência em comunidade, ao trabalho, à vida, sobretudo, à tradição dos ancestrais que não devem ser esquecidos tampouco desprezados. Tudo isto mostra que ondjongo (otchoto) é algo que vem da tradição pedagógica e cultural dos ancestrais.

continuam com o processo educacional no ondjango familiar (y'epata) que depois se estende com responsabilidade para o ondjango dos mais-velhos (y'olosekulu), as mulheres educam para além na vida do dia-a-dia, sobretudo no otchiwo.

3.2 Otchiwo: mulheres pensando a vida

Nesta temática, tendo como suportes referenciais Altuna (1993) e Kavaya (2006a), apresentamos a mulher bantu como pedra angular do edifício sócio-familiar. Para o efeito, faremos um breve resgate histórico da realidade do otchiwo para em seguida entendermos a mulher neste mundo otchiwiano, o valor e os limites do otchiwo na realidade cultural dos povos *ovimbundu* do centro-sul de Angola.

Dentro desta abordagem, procuraremos esmiuçar as diversas pedagogias aí encontradas para, posteriormente, podermos identificar quais as que podem dialogar com o ondjango e os círculos de cultura, permitindo, assim, pensar a educação libertadora em Angola. Esta elaboração não teria sentido se não considerasse, como essenciais, os pronunciamentos de várias(os) interlocutoras(es)/informantes do otchiwo no trabalho de pesquisa de campo em Angola.

3.2.1 Resgate histórico do Otchiwo

O otchiwo/Ehula, no decurso da história foi considerado, pelo subgrupo *ovimbundu* do Centro/Sul de Angola, como cozinha separada da casa grande, de dormir. Este lugar era essencialmente o espaço do encontro aprendente/ensinantes da mãe em companhia das filhas durante o ato do fazer refletido. Nesta cultura, africana, bantu, angolana e umbundu, a mulher era chamada de dona-de-casa. Para o efeito, mãe e filha(as) enquanto preparavam (cozinhavam) os manjares (comida), entabulavam diálogos pedagógicos atinentes à vida sócio-doméstica, cultural e à educação sexual.

Concluídas as atividades da culinária, as filhas tinham a responsabilidade de transportar a comida confeccionada durante o ato pedagógico matriarcal para o Ondjango, no qual o(s) esposo(s) ou pai(s), os meninos com idade e capacidade de escuta e os mais-velhos das redondezas desfrutavam da comensalidade que consistia na partilha de alimentos, fazendo, assim, acontecer o Ondjango, visto como espaço e como ato grupal. O Ondjango, no quotidiano sócio-familiar abarcava a família extensa, isto é, vizinhos, familiares mais próximos geograficamente situados, amigos etc. O Otchiwo

tinha, na sua centralidade, a educação das moças para a escola da vida, a construção da família solida e madura e para a vida sócio-afetiva promotora da vida – ponto mais alto da filosofia africana. Neste sentido, é possível entender ainda o Otchiwo como dormitório das meninas pertencentes a várias famílias, quer dizer, lugar verdadeiramente iniciático-pedagógico.

Na visão de Viti²⁰³, o Otchiwo, além de ser este espaço pedagógico, resulta ainda de diversas circunstâncias, isto é: da exiguidade de espaço reservado ao sono na casa dos pais, da necessidade de privacidade da parte dos pais e dos filhos e do rito natural de passagem da infância-adolescência à juventude. A entrada no otchiwo era reservada única, exclusivamente às meninas (moças). Em princípio era uma senhora de certa idade, dotada de prudência e experiência vital que tinha a responsabilidade de velar por este lugar e, sobretudo pela educação das jovens.

As Jovens hauriam deste espaço prático-educacional a arte de pensar em conjunto, do fazer, do estar com, a iniciação sexual gradual, o valor e o cuidado da vida e da família. Nesta ótica, a mestra por excelência da iniciação sexual era uma tia, deputada para o efeito. Esta se constituía a melhor confidente da jovem em processo da maturidade social, humana, afetivo-sexual, familiar, intelectual, espiritual, moral e doméstica. Ela era a educadora oficial na esfera da iniciação sexual. Porém, tal iniciação só chegava ao ponto máximo, depois da celebração das núpcias e nas vésperas do ato coabitacional e sponsal (*okukwata epata*). O ato de intimidade matrimonial marcava solenemente a entrada da esposa na família do esposo.

A menina que não frequentasse o Otchiwo deste gênero era considerada deficitária, despreparada e imatura em todos os sentidos. Para insultá-la, desprezá-la ou ofendê-la, uma expressão era lapidar: “*ove vakulongisila vemi ly'onãlê*”, quer dizer, “*tu foste educada debaixo da cama*”, é o mesmo que dizer, na expressão conhecidíssima: *tu não tens educação*.

Sem dúvidas, responsáveis principais da educação dos filhos são os pais. Por isso, quando alguém se comporta mal, ou dubiamente, no meio sócio-comunitário, se lhe dirigem, em umbundu, as seguintes palavras: “*ove kavakulonge*”, “*tu não foste educado*”, isto é, dos pais recebeu uma péssima educação e, quando um filho ou uma

²⁰³ Conversa sobre ondjang e Otchiwo, realizada durante a temporada da pesquisa doutoral. Estes dados foram hauridos via e-mail e seguida de prolongados diálogos pedagógicos através de telefonemas Brasil-Itália e vice versa e via skype com Sua Excelência Reverendíssima, o Arcebispo Emérito do Huambo-Angola, Senhor D. Viti aos 15/03/2008.

filha apresenta boa conduta sócio-comunitária, a gente exclama: “weweleketek’olondjali vyatchita”, quer dizer, ‘benditos sejam os seus progenitores’!

No otchiwo/v’ehula, em termos gerais, encontramos várias pedagogias, entre as quais: a pedagogia do encontro vital aprendente e ensinante; o encontro pedagógico do cuidado, da valorização, da proteção, da defesa e da administração da vida; a gestão educacional doméstica; as regras de conduta de uma mulher madura; o ensaio para o ser mulher como expressão da maternidade da terra e da humanidade; a lendária, as parábolas; a dança; o símbolo; a acústica; a oral, participativa/ou grupal, a laboral e a libertária e libertadora, depois das aprendizagens/ensinamentos construídos agir de modo livre, com a presença de uma tia aglutinadora de idéias durante o processo do acompanhamento. De todas estas pedagogias trabalharemos com três, para pensar na pedagogia libertadora em Angola.

3.2.2 A mulher na cultura otchiwiana

A essência da família bantu se visualiza na unidade de seus membros; trata-se da unidade convergente de todos os seus membros. Neste percurso, no qual todos tendem para a mesma direção, o elo da união familiar bantu é a mulher virtuosa. Nestas condições ela é considerada como saúde e baluarte da família consanguínea e extensa. Esta visão ajuda-nos a pensar no valor da feminilidade na realidade bantu da cultura africana, angolana e concretamente umbundu (ALTUNA, 1993).

A mulher bantu da cultura do grupo etnolinguístico ovimbundu ocupa na sociedade um lugar específico e honroso pela sua vocação para a maternidade (id, p.255-257). Quando falamos em maternidade nos referimos a esta mulher mãe, esposa ou não, sempre trabalhadora, co-partícipe da obra criacional, educadora de novas gerações, lutadora, dona-de-casa, “*personagem maior e majoritário (...) por ser a condição do maior número de mulheres que vivem maritalmente, casadas ou não, principalmente quando têm filhos*” (PERROT, 2006, p.213). Maior, pelo fato de, a dona-de-casa, ter muitos poderes, de natureza diferente da dos homens, passando por redes de sociabilidade informal onde justamente o espaço tem grande participação (ibid).

Para Altuna (id), a mulher mãe-agricultura-doadora de sangue-linhagem goza de posição social. Porque é, sobretudo mãe, ocupa lugar primário na família. (...). Como mãe-agricultura concretiza a ânsia, a força e o mistério da fecundidade. Realiza a vida.

A mãe bantu, supera o pai em profundidade sacral, pois que se enraíza na fecundidade total e cósmica.

A mulher revela e evidencia a fecundidade e a vida participável, visto que esta germina no seu seio, e as forças invisíveis a transformam num laboratório sagrado onde realiza a comunhão vital com os demais descendentes. A mãe bantu, torna-se digna de veneração religiosa.

Nas sociedades matrilineares, a mulher torna-se também depositária do passado e garantia da continuidade comunitária. Os antepassados prolongam-se e as linhagens vão rodando pelos séculos através do sangue materno. A mãe bantu responsabiliza-se pela vida que vem dos antepassados e conserva a tradição e os fios sagrados que unem, dentro do grupo, e sem solução de continuidade, vivos e mortos e vivos entre si.

A mulher bantu conserva e guarda o sangue e o lar. Por isso o seu papel é preponderante. Dá continuidade à solidariedade. Na África Negra, a mulher ocupa o primeiro lugar; apesar da influência árabe-berbere²⁰⁴, depois da européia, e das civilizações nômades, o seu papel não diminuiu e continua ocupando o primeiro lugar.

Este papel, assim o mostra Altuna (ibid), explica-se pelo caráter agrário do mundo negro. (...) A mulher, enquanto representa o ser permanente da família e dá a vida, foi promovida a manancial da força vital e a guarda da casa; isto é, tornou-se depositária do passado e garantia do futuro do clã. (...) A mulher tradicional bantu goza de certa independência, liberdade e consideração.

3.2.3 Valor do Otchiwo na cultura dos *ovimbundu*

Entendendo, o Otchiwo/Ehula como escola da educação tipicamente feminina que encaminha as jovens para a iniciação sexual completa, que abrange o mistério da transmissão da vida, dada inteiramente depois das bodas, antes de entrar definitivamente na casa como esposa; sabendo que a seriedade do Otchiwo consiste em ter uma mais-velha, tia (sohay) como ponto de referência para a educação e a disciplina moral da juventude feminina; compreendendo que a entrada no Otchiwo supõe, da parte das jovens (moças), o uso pleno da razão, afirmamos que o mesmo apresenta-se como escola de aprendizagem.

²⁰⁴ Indivíduo dos berberes, qualquer dos povos nômades que habitam as regiões norte - africana da antiga Barbária (Marrocos, Argélia, Tunísia, Líbia e Egito) e do Sahara. Ramo da família camito-semita, composto por cerca de 20 línguas, faladas, principalmente, na Argélia e em Marrocos, entre elas o cabila, o rifeño e o tuaregue.

Esta escola não representa outra coisa senão o ondjangó das mulheres, entre as mulheres e para as mulheres. Nele aprende-se olondunge (juízo) para a gestão, a defesa, a luta, o respeito da vida; o ekalo (o modo de ser) para a humanização da vida e dos humanos; o okulyongotiya (a sociabilidade) para uma convivência mais fértil no deserto da vida, nos eclipses dos sonhos e no oásis da história; o ovongundja (o ser trabalhadora) para ser-se sujeito transformação do próprio mundo da vida e exemplo vivo para a posteridade; os alusapo (provérbios) para enriquecimento dos conhecimentos; o ekuta (partilha) que nos proporciona abrir-nos ao outro a real efetivação da familiaridade de que somos oriundos e chamados a construir permanentemente.

Portanto, no otchiwo as jovens são convidadas a pensar o mundo da vida com respeito, com alegria e com o assentimento consciente, oblativo e responsável. Em umbundu esta afirmação, fruto do reencontro com Angola, se diz: “*Omo ly’atcho evi vyosi vipangiwa v’otchiwo vikwete okupangiwa l’otchisumbiso, l’otchisola, kwenda l’unavenave. Kakuli latchimwe tchipangiwa l’undululu*”. Momo ukayi walinga ndombya y’okaliye piko kwenda p’ondalu yokaliye (pois a mulher é como a panela de argila no fogo novo— ela deve produzir o novo).

Afinal o otchiwo tem como missão, criar um novo viveiro que deve: a) formar nova geração, criar nas jovens a mentalidade nova que lhes permita serem autênticas continuadoras na edificação de uma família humana saudável e, quiçá, possibilitar a que elas se tornem sujeitos transformadores da sociedade, mulheres respeitadas e respeitadoras, esposas ativas e autênticas mães (MACHEL; LAFARGUE; KOLONTAI; KAPO et al, 1980, p.15) – ideal que estava aquém do pensado, mas, na realidade, naquela altura a subserviência está sempre na centralidade da educação, com a seguinte questão lapidar: como cuidar a casa, a vida, o marido e os filhos?

Afinal a atualidade mostra outra realidade, o otchiwo existe não mais como lugar de discutir e de dormir, mas a nova proposta emancipatória da mulher exalta o seu papel importante como educadora do mundo da vida. Neste contexto, otchiwo mais do que espaço onde também se dorme, é um lócus de diálogo entre as mulheres, sobre as mulheres e com os homens para a construção de outro mundo mais humano e humanizante.

Daí, a atualidade do otchiwo, no mundo angolano, o otchiwiano, apresenta-se como uma grande batalha que está resultando em frutos salutaros e vitoriosos. “*Vitória contra o obscurantismo e tradições que condenam a mulher à passividade; vitória*

contra a sociedade exploradora que escraviza a mulher; vitória da revolução, que liberta os explorados e oprimidos, liberta a iniciativa das massas” (ibid).

Reconhecemos, com os autores acima (id), que as vitórias são construídas e alimentadas pelo sangue e sacrifício. Quantas mulheres e quantos homens não derramaram o próprio sangue em prol de um mundo e relações humanas diferentes! O sangue delas e deles irrigou a terra e hoje nos possibilitam pensar diferente e somos escutados(as). Muitos delas e deles *“não estão fisicamente conosco. Os seus corpos são as pontes que nos permitem avançar. Uns [e umas] assumiram a vida num ato heróico final; outros, cada dia de sua vida foi um ato heróico, um exemplo de servir as massas, de defesa da linha”* (id).

O otchiwo deve, hoje em dia, ter o valor de ser o lugar emancipatório. Emancipação deve significar uma necessidade não mais de competição como alguns movimentos ousam trabalhar isso, mas de complementaridade, evitando quaisquer distanciamentos de gênero. Porém, é importante que se aplique a justiça que signifique colocar cada coisa no seu lugar justo, não no sentido operandi (do fazer) e sim no sentido essendi (do ser). Se a emancipação significar esta comunhão no ser para a comunhão no fazer, estaremos construindo uma nova sociedade.

A emancipação da mulher, diz Michel et al (id, p.18) não pode ser vista como um ato de caridade, tampouco resulta de uma postura humanitária nem mesmo de compaixão. A libertação da mulher é, realmente, uma necessidade essencial da revolução, é uma garantia de sua continuidade, é uma condição *sine qua non* para o seu triunfo.

Aqui a libertação supõe a destruição dos sistemas exploradores, a construção de novas sociedades libertadoras e libertárias das potencialidades do ser humano e que reconcilia o trabalho, com a natureza e com o próprio mundo da vida, que tem como suporte a própria cultura do povo. Basta de contemplar a mulher como este sexo frágil de quem se deve ter compaixão! Sabemos e assim o afirma categoricamente Kollontai (2007, p.49), que, *“entre os múltiplos problemas que perturbam a humanidade, ocupa, indiscutivelmente, um dos primeiros postos, o problema sexual. Não há uma só nação, um só povo em que a questão das relações entre os sexos não adquira, cada dia, um caráter mais violento e doloroso”*.

Estamos diante da crise sexual que atinge a todas as franjas sociais, e, com mais ênfase os mais pobres com menos possibilidades de se defenderem. Basta de ver, nas sociedades, culturas e seus grupos etnolinguísticos angolanos nos quais a maioria das

mulheres ressentem a opressão, a humilhação e a exploração masculinas. Basta olhar para a mulher com pena como um ser explorado até pelo homem explorado pela quotidianidade, violentada (batida) pelo homem humilhado e sem emprego, espezinhada pelo homem esmagado pelo calor da jornada serviçal opressora!

Só podemos pensar numa Angola diferente com a mulher do lado. Por isso, mulheres angolanas lutai para a real libertação. Chega de serdes reduzidas a secretárias exploradas, até sexualmente, em troca de favores. Lutem pelos vossos direitos, deixem de ser humilhadas. Não é possível triunfar sem a libertação da mulher. Não é possível liquidar-se o sistema de exploração, mantendo uma parte da sociedade explorada. Não é possível arrancar metade das raízes da erva daninha sem que esta renasça mais forte ainda a partir da outra metade que sobreviveu.

Pensar na proposta democrática no país sem as mulheres nos espaços decisórios da vida torna-se algo quimérico. Assim, é importante que se criem as condições favoráveis para a mobilização social das mulheres, para que em conjunto com os homens, ao pé de igualdade de direitos e obrigações, respeitanto a especificidade que a justiça oferece a cada um, se trabalhe para a mudança social. Sabendo que mais da metade da população explorada e oprimida é constituída por mulheres, deixá-las à margem da luta é apostar na própria derrota.

Para que aconteça a mudança sóciopolítico, cultural, econômica triunfante, torna-se obrigatório liquidar na totalidade o sistema explorador e opressor, libertar todos os explorados e oprimidos. Por essa razão, a necessidade de liquidar a exploração e a opressão da mulher, torna-se obrigatório libertar a mulher. Mas como a mulher precisa ser a protagonista de sua libertação, eis a possibilidade de, em comunhão e de mãos dadas, lutarmos e como homens apostarmos na construção de um espaço novo que possibilite a vida nova. Chegou a hora de lutarmos para evitar falsos e inúteis debates disseminadores do autoritarismo, exclusão e sexismo e, construir, pelo diálogo, pela participação e aprendizagem capaz de ler mundo da vida, lendo e pronunciando a própria palavra, uma sociedade mais justa e mais irmanada.

Portanto, a articulação do ondjango, com o otchiwo e com os dar-se-ia a partir dos encontros vitais, dialógicos e circulares aprendentes/ensinantes onde a leitura conjunta do mundo se faz acontecer lendo e escrevendo conjuntamente a palavra. Afinal precisamos estimular, proporcionar e trabalhar os círculos dialogantes.

3.2.4 Limites do Otchiwo na cultura dos *ovimbundu*

Se de um lado nós temos o Otchiwo/Ehula tradicional que a história angolana com todas as vicissitudes vivenciadas se encarregou de anular, do outro lado, está em substituição outra espécie do Otchiwo, que não é mais a cozinha e sim o ondjango feminino que busca resgatar os valores e os direitos da mulher enquanto cidadã do mundo.

O otchiwo tradicional encarregou-se de gerar, cuidar, proteger, lutar por todas as formas da vida a partir da vida biológica que antes e acima de tudo se alimenta. Daí a razão de ser da cozinha como ponto de partida para tudo o que advém dessa concepção. Desse espaço depende toda e qualquer vida. Por isso, é que afirmamos e afirmaremos que, até o próprio ondjango masculino só existe porque existe o otchiwo. É totalmente dependente deste. Pois o princípio antigo e atual se faz presente na relação ondjango-otchiwo, quando se diz; “*primo vivere, deinde philosophare*”, isto significa que só é possível o dialogo ondjangiano com estômagos cheios.

A história constatou que o alimento era uma das dimensões essenciais na vida humana, mas, a vida humana não podia ser reduzida ao alimento. Assim, o otchiwo transcende a dimensão meramente alimentar, vai além. Ganha o sentido profundo de ondjango feminino. Neste sentido, a nossa atualidade registrou o otchiwo, não mais como lugar de cozinha, mas sim de negociação sempre que se tratar de relações de poder ou de gênero homem-mulher, de diálogo para a relação de gênero e nas relações dialógicas entre mulheres e na luta pela transformação social e emancipação da mulher.

O otchiwo se subscreve na formação de uma mulher ideal, forte e valente; aquela que possa exercer uma espécie de onipotência sobre a família e sobre a sociedade. A compreensão política do otchiwo atual como lócus da transformação da sociedade busca restaurar o mito redentor da mulher. Este mito potencializa as mulheres com a idéia da tomada de poder, derrotando, assim, os homens.

A recente pesquisa feminista, diz Perrot (id, p.169), buscou superar o discurso miserabilista da opressão, de subverter o ponto de vista da dominação, ela procurou mostrar a presença, a ação das mulheres, a plenitude dos seus papéis, e mesmo a coerência de sua cultura e a existência dos seus poderes. Foi o que se poderia chamar a era do matriarcado, triunfante.

Conforme podemos ver, o Otchiwo/Ehula constitui uma realidade muito importante no grupo etnocultural *ovimbundu*, em particular e, para as culturas bantu, em

geral. Sem medo de errar, o espírito otchiwiano foi, no decurso da história, vivenciado em quase todas as culturas angolanas e, quiçá, as africanas. Nesta reflexão queremos focalizar nossa descrição e elaboração, particularmente, sobre o mundo do grupo etnolinguístico *ovimbundu*. Aqui, entre tantos, tentaremos abordar a respeito de alguns limites encontrados no otchiwo.

Perante o otchiwo tradicional que se apresentava como cozinha, espaço das mulheres onde o papel primordial era a cozinha e ensinar às filhas os serviços domésticos, estamos diante da fraqueza da auto-condenação das mulheres como seres inferiores e frágeis em relação à proclamação da superioridade e machismo masculino, da subserviência e conformismo feminino.

Diante da compreensão do otchiwo enquanto espaço de diálogo para a formação da mulher nova e sujeito de sua história, visualizamos o otchiwo como mônada fechado em si e dialogando consigo mesmo. Aqui a fragilidade é do fechamento sem possibilidade de evolução e quiçá, de mudança social. Logo, o conceito-chave é o da inclusão/exclusão social.

Para o otchiwo que se apresenta como uma proposta de emancipação da mulher, notamos a luta pelo poder, pelos direitos, pela incorporação dos cinco lugares do impacto da inclusão/exclusão social, isto é, o corpo, o trabalho, a cidadania e o território, tal qual diz Stoer; Magalhães e Rodrigues (2004, p.28). Neste contexto, não existe negociação tampouco diálogo com os homens para a construção conjunta de uma sociedade humana e humanizante, mas auto-afirmação e narcisismo exacerbado. Aqui *‘cada um puxa o assado para a sua brasa’*; o outro (homem), sendo inimigo a combater, é anulado (relação ao gênero). Aqui funciona o individualismo e não a complementaridade dialógica entre os gêneros; funciona o monoculturalismo, não o multi e, tampouco o interculturalismo. A palavra chave nesta perspectiva é o feminismo patológico.

Enquanto leitura do mundo pela palavra transmitida oralmente, o otchiwo tradicional manifestava a fraqueza do analfabetismo social que não se interroga da exploração sofrida pela supremacia masculina, influenciando na perpetuação da cultura do amém, da cultura do silêncio, da opressão masculina, do imperialismo e da dominação sócio-cultural.

Diante do otchiwo/ehula que ensina às jovens/moças a ingressarem no mundo da vida, pela iniciação sócio-cultural otchiwiana, sob tutela de uma tia (sohayi), mostrava a fragilidade do autoritarismo feminino sobre as próprias mulheres e sobre os homens

Diante do otchiwo que se apresenta como espaço mítico e de segredo da mulher no seu interior, da casa-dormitório feminino, temos a fraqueza do fechamento cultural, quando somos umas mães-tias multiculturais que não se abre à ‘*interculturalidade microcósmica*’ e ‘*interculturalidade macrocósmica*’²⁰⁵.

Diante do otchiwo que respeita a tia (sohayi) como referência obrigatória da mediação otchiwiana dialógico-participativa, temos uma fraqueza exacerbada da busca do poder a todo o custo.

O otchiwo, finalmente, apresenta-se aqui, com todos os seus limites, como caminho para a recuperação dos valores culturais silenciados pela cultura do “amém” e, assim, levar avante o processo de luta cultural. Notamos que dentro do ondjangó subjaz implicitamente a cultura do “amém”, que encontra sua explícita sistematização com a implantação da colonização. Portanto, diante dos indicadores da educação libertadora, isto é, do diálogo, da participação, e da aprendizagem/ensino do ondjangó temos os indicadores da cultura do amém, isto é, autoritarismo, exclusão e sexismo em relação à mulher.

Só reconhecendo os limites ou as fraquezas do otchiwo seria possível fazer do mesmo um castelo forte e indestrutível. Para isso tanto o ondjangó quanto o otchiwo, devem centralizar o ambiente escolar.

3.2.5 A voz de interlocutoras (es): o otchiwo no ar

A temática do pronunciamento das interlocutoras(es) apresentar-se-á em forma de diálogo. E será bilíngue, pois na língua do meu interlocutor faz mais sentido a abordagem e sua compreensão. Alguma tradução aparecerá em nota de rodapé, para facilitar a leitura e a compreensão do leitor.

Confesso, que não me foi fácil fazer a tradução, daí que durante a escrita permaneci colado ao telefone, falando com Angola e com Itália. Pois de Angola satisfazia minha ignorância e da Itália tinha uma Biblioteca ambulante, o meu tio-avô Viti que, como conhecedor da realidade cultural, saciava minha avidez ao conhecer.

Portanto, esta pesquisa, mais do que descobertas novas é um estudo da vida que mal conheci. Para o efeito, dois pontos nortearão estes depoimentos dialogados: em uma

²⁰⁵ Entendo por interculturalidade microcósmica aquela cultura que se abre aos subgrupos do mesmo grupo etnolinguístico e suas variantes, dialogando com os mesmos, sem perder sua própria identidade. E, por interculturalidade macrocósmica, aquela cultura que se abre a diversos grupos etnolinguísticos do mesmo país e de outros países, e quiçá, do mundo inteiro, dialogando com os mesmos, sem perder sua própria identidade.

primeira fase trago o otchiwo/ehula como aquele espaço que dá sentido ao ondjango. É importante que se entenda que só existe o ondjango porque existe o otchiwo. Na segunda parte, o otchiwo/ehula visto como possibilidade cultural que se abre para a educação feminina.

a) Otchiwo/ehula como razão de ser do ondjango

FKM: Otchiwo é uma casa da sabedoria, é uma fonte de sabedoria, se fôssemos compará-lo com uma expressão portuguesa chamá-lo-íamos de seminário. É uma biblioteca onde acontece o aprendizado de todas as jovens (moças) nelas acolhidas. Para além do conhecimento haurido nesse espaço, as moças são instruídas na perspectiva dialógica, rememorativa, acústica que visa a pensar, a defender e a lutar a vida.

Dentro dele, as jovens (moças) são preparadas para o trabalho, para o lar e para a vida social. Mesmo em questões de namoro, são orientadas por uma tia, antes do seu início. De modo a evitar grandes atrocidades. Por essa razão é que a educação dos filhos é feita não só pelos pais, mas por outros tantos que fazem parte da rede familiar, preparando, assim, a jovem em causa para a liturgia da vida – o casamento, dentro de um processo que obedece às diversas etapas, sem atropelos nem exageros. Isto permite construir famílias sagradas.

Nesse sentido a moça que sai do otchiwo, em condições para o casamento, recebe uma casa feita de quatro vértices (cantos). Trata-se de uma família alicerçada por quatro cantos de uma casa, correspondentes às quatro famílias da nova família construída, que neste caso é a quinta família.

A mulher, a casada, é posta à prova como costume sagrado. Nesta experiência de provação, apresentam para a nubente, três pedras para acender a primeira fogueira²⁰⁶, preparar a primeira refeição, na proposta original do criador, com a água, com fogo e com a madeira.

Neste cerimonial ela recebe as seguintes recomendações: tu te casaste não com um homem, mas com a família do homem, respeite-a. Tu homem não te casaste com uma mulher, mas com a família dela, respeite-a. O que se cozinha nessa fogueira é a galinha e se diz:

a ndombwa, tambula omuma y'osandji, mahako, hapole etchi wenda oko, kasumbile epata lyosi okasanga; kukamumule tchosi tchina okasanga kepata lyulume. A nombwa tambula ukutu wosandji,

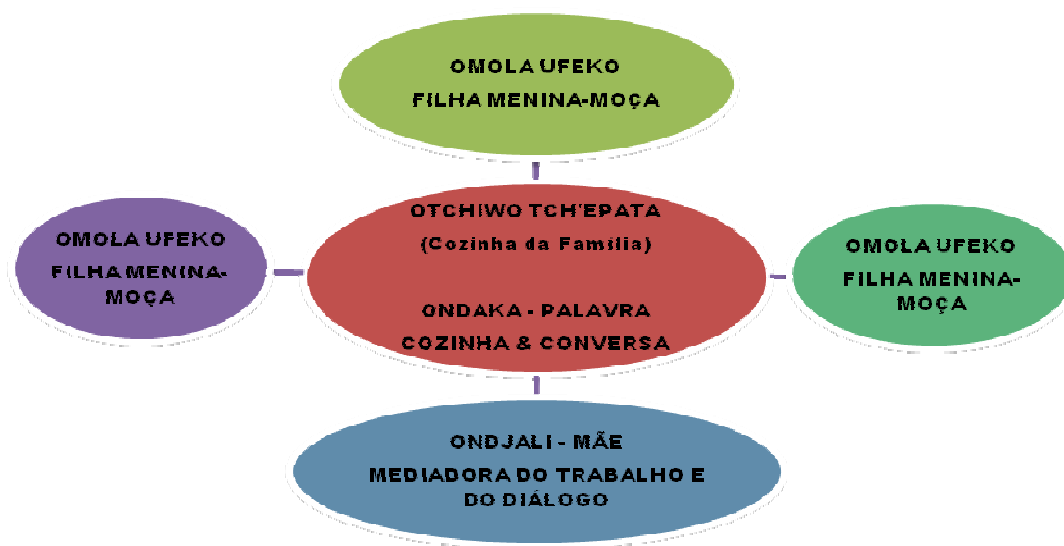
²⁰⁶ Atela atato

kakutuvale kolondaka vina vyosi vikakala vokati kondjo yene, osandji olya ndeti yalyuvika²⁰⁷.

MK: Passando a palavra para alguém que participou e vivenciou a realidade do Otchiwo, preferimos, agora, escutar a voz de uma mulher que, inicialmente, se vai apresentar e nos falar um pouco sobre essa realidade familiar.

LND: Chamo-me Laurinda Nduva, nasci no Epasi, Bocoio. Dos meus progenitores, ainda vive a mãe e o pai já se foi. Éramos 10 filhos: seguiram 5 e ficamos 5 dos quais 4 mulheres e 1 homem.

Falando do otchiwo, na minha realidade etnolinguístico-cultural, alguns chamam de Ehula, otchiwo, cozinha, lugar para preparar os alimentos, casa de todos. Só se pode falar do Otchiwo onde existe uma mulher. Para descobrir se numa área vive um solteiro ou um casado, é só procurar saber se tem o otchiwo. Quando uma pessoa chega numa casa e enxerga um Otchiwo, fica mais tranquilo porque sabe que terá alimento, terá convivência e terá repouso. Porque, como dizem os mais-velhos, “onde existe o *Otchiwo*, surge a saciedade”. “*Apa pali Otchiwo, ekuto lefetika okumoleha*”. Para o entendimento do otchiwo enquanto lugar onde se confeccionam os alimentos, vejamos o organograma 4 representativo deste lugar.



Organograma 4 – Otchiwo/Ehula como cozinha onde a mulher e as filhas passam maior parte de seu tempo.

²⁰⁷ Ó noiva, toma o fígado da galinha, prova-o, porém, lá pra onde fores, respeite a família do teu marido. Não seja linguaruda naquilo que notares na família do teu marido. Ó noiva recebe a moela da galinha, prove-a. Porém, lá para onde fores (em casamento), não profanes, não difames, não dispenses nem faça fofocas sobre a intimidade do vosso lar, porque a roupa suja se lava em casa.

Otchiwo é casa, a partir da qual os alimentos são partilhados (*ondjo y' ekuto*²⁰⁸ - *conf. organograma 4 - acima*). Portanto sem o *Otchiwo* não existe o Ondjango. O *Otchiwo* inicia-se no dia do casamento, a partir do cerimonial de *Okukwatisa etela*²⁰⁹, isto é, o rito de iniciação sociocultural da nubente na vida familiar, a partir da primeira fogueira com a primeira galinha que se cozinha. Enquanto na aldeia, conforme se disse acima, existe três *olondjango* (*Ondjango Y'epata* – da família; *Ondjango y'imbo* – da aldeia ou *Ondjango y'asekulu y'imbo* e *Ondjango y'ombala*²¹⁰ ou do soba, ancião da tribo), em cada aldeia existe a possibilidade de dois *oviwo*²¹¹, isto é, *Otchiwo tch'epata* (da família) e o *Otchiwo Tchandjali y'imbo* ou *y'ombala* (da esposa do mais velho da aldeia, portanto da mais velha do grupo).

Nesse sentido todas as moças e as mulheres da aldeia, que normalmente pertencem ao mesmo clã, ao entardecer, depois de ter preparado a refeição e levado ao *Ondjango*, dirigem-se, com a comida que lhes pertença, para o seu usufruto ao *Otchiwo*, no qual acontecerá a alimentação, feita de partilha, de bens e de conhecimentos. Afinal, o aprendizado acontece durante e depois da refeição, com lendas, histórias, parábolas, contos, cantos, relatos, retratos memoráveis com a técnica de repetição e memorização, de modo a preservar o grande tesouro vital de uma cultura. Interessa-nos salientar que o processo de alimentação-aprendizagem que acontecia no *Otchiwo* chamava-se *ekuta*²¹², isto é, partilha.

Existem momentos em que alguém não tenha o que levar para o *Otchiwo*, o sentido global de partilha possibilita a que todas se aproximem do espaço tendo ou não mantimentos, pois o que importa é o sentimento profundo que anima a comunidade que se reúne. Toda a moça que se eximisse de participar dos círculos *otchiwianos* era convocada para depor sobre as razões de sua ausência na celebração da vida no *Otchiwo*. Fazem-na compreender que sua ausência simbolizava a tendência de um isolamento e a construção de uma sociedade sem a mesma, o que inexistia no âmbito cultural e celebrativo do *Otchiwo*. As meninas de até 12 anos não faziam parte desse espaço. Enquanto as mães e as manas se dirigiam para o *Otchiwo* elas recebiam e faziam sua refeição no átrio ou pátio normal da casa, ou ainda, no *Ondjango* familiar.

²⁰⁸ Casa da saciedade

²⁰⁹ Rito de ajudar aos nubentes a acender o fogo novo dos nubentes (novo casal) – responsabilidade familiar..

²¹⁰ Neste Ondjango são dirimidos assuntos atinentes a gestão da vida social, ao governo dos recursos públicos, e, sobretudo ao julgamento, a ponderação e a sanção dos problemas candentes da tribo.

²¹¹ Aqui *oviwo* é o plural do *Otchiwo*.

²¹² *Ekuta* significa partilha de conhecimentos, união mútua e convivência fraterna.

Para aquelas que são indicadas para participar do *Otchiwo* enquanto refeição e aprendizado, ao final do primeiro ato, permanecem no *Otchiwo* para haurir conhecimentos, isto é, busca incessante da sabedoria. Na baila eram trazidas diversas temáticas conducentes à proposta pedagógica.

A participação do *otchiwo* era obrigatória as moças de 14 anos em diante. Também eram elas que transportavam os alimentos tanto para o Ondjango quanto para o *Otchiwo*, onde, finalmente, permaneciam para a participação do duplo banquete (o da refeição e o da palavra-conhecimento). Ainda deste lugar iniciava-se a caminhada do namoro tendente ao matrimônio, sem, porém, avançar aos atos moral e culturalmente reprováveis, antes do casamento. Todo esse ritual, a partir do diálogo, acontece no *Otchiwo*, no *Ehula*, na cozinha.

MK: Agora nesta cozinha, no *Otchiwo/Ehula* conforme acabaram de afirmar, o *Otchiwo*, *Ehula* ou cozinha é o espaço da construção do conhecimento e da busca da sabedoria (*ondjo y' olondunge*), é a casa da saciedade, isto é, da comida (*ondjo y' ekuto*) é o local onde se aprende a trabalhar (*ondjo y' upange*), o que significa isso?

LND: Como acabamos de dizer que o *Otchiwo* é como uma creche, isto significa que todo o conhecimento daí haurido ajudará na construção de uma sociedade nova. Por essa razão, desde a tenra idade a menina deve ser orientada para a realidade do *Otchiwo*, não só como cozinha, como espaço de pernoites ou como local de refeições, mas como espaço vital da gestão, da defesa, da luta e da proteção da vida.

As jovens que ouvirem, aprenderem, assimilarem, praticarem e defenderem considerar-se-ão como sábias. Todos estes ensinamentos serão os artefatos e uma grande ajuda das moças, como adultas na vida social. Quando as mesmas forem chamadas em casamento, segundo sua decisão, serão vistas pela sociedade como educadas, amadurecidas e preparadas para a vida adulta, passaram verdadeiramente pelo *Otchiwo*, tiveram ancestrais que possuíam Ondjango e *Otchiwo*, como espaços vitais de construção ativa da sabedoria e do conhecimento.

Para esse tipo de meninas-moças, não há lugar para a preguiça, trabalha-se com elas a realidade da existência de uma regra reitora da vida, proporcionam-lhes caminhos orientadores da vida madura, asseguram-lhes estratégias para vencer nos momentos mais áridos, turbulentos, tristes ou melancólicos.

Este espaço deve ser espaçoso para que as moças caibam para os quatro momentos, dos quais três primeiros ativos e o último, passivo. Primeiro, a cozinha como ato de preparar os alimentos - *okuteleka*; segundo, o comer em comum trata-se de uma

alimentação partilhada fruto deste grande Otchiwo e de outros oviwo – *okulya ekuta*; terceiro, diálogo aprendente e ensinante – *elongiso ly'olondunge*; quatro, dormir neste Otchiwo, no Ehula, na cozinha, preparada para este efeito – *okupekela otchitandaluwa*.

MK: Será por esta razão que se diz que não existe uma educação e um ensinamento eficazes que não tenham uma prática?

FKM: Certo. Não existe educação, aprendizado ou conhecimento que não tenha sua prática. Pois, como nos ensinaram os ancestrais "*ensinar uma pessoa é praticar*", isto é, "*okulonga omunu okukwatako*". *Okupopwa ñgo ofela ya ñgo, okulikavisa*, quer dizer, falar por falar é algo muito volátil e é cansativo e não é produtivo. Por essa razão ainda aprendemos dos nossos velhos que a pessoa com quem dialogamos precisa estar presente para que a aprendizagem aconteça, e no linguajar do mais velho, isto se traduz da seguinte maneira: "*te akuti u opopya lahe okasi*".

Para o efeito, a afirmação mais lapidar deste conhecimento que implica presença é ilustrada pelos ancestrais com a seguinte idéia: "*okapupu koviti, olondunge komanu*", isto é, "*a superficialidade encontra-se em árvores, mas a sabedoria recebe-se das pessoas, dos outros*". A idéia subjacente neste pensamento é a de que não existe construção da sabedoria e do conhecimento na ausência do ensinante-aprendiz e do aprendiz-ensinante.

Das pessoas se prende conhecimento e sabedoria e não insensatez. Por exemplo, para mostrar à mulher que ainda não sabe trabalhar, tampouco preparar, alimentos, uma alimentação mal preparada, e desse modo levada ao Ondjango, no momento da refeição não é tocada. No dia seguinte, por ocasião da recolha da louça, a mulher que não soube preparar o alimento com esmero, encontra toda a comida intacta no Ondjango e ela repensa o jeito de caprichar mais de modo a nunca mais acontecer, pois é vergonha para ela, para sua família e para seu marido. Ou ainda aquela que se atrasa em levar comida para o Ondjango, de modo a aparecer com os alimentos depois de todos de alimentarem já.

Também nestes casos, não se toca nesta comida por mais saborosa que fosse para mostrar a necessidade da destreza que esta mulher precisa. Duas atitudes se tomam nestes casos. Ou se deixa a comida intacta, ou se lança para os cães, e se faz questão dela saber do sucedido, e alguém na comunidade do Ondjango é deputado, através de sua esposa para mostrar a lentidão de que aquela mulher é portadora, e a necessidade de lutar para se libertar de tal vício. Daí a importância da educação das meninas-moças, desde a tenra idade, pois são elas aquelas que

FKM: Tchiyongola okulongisa olondunge vyafina k'omala, omo ava ovo vakwakumola kwoloneke. Nda wavela k'omola kukalinge hetu tambula kumoli tchimwe, linga heti tambula akumola kw'oloneke. Mekonda akulu valinga heti: wakopa oloneke handi keyile. Wakamukwavo watambulula heti: ove mba sindaeka kaneñge otcho kovaso yoloneke kaneñge akakusindaekvevo”²¹³.

FKM: “*Longa kaneñge*” (educa a criança), propõe investir na educação das crianças que são os continuadores da história. Trata-se de *educar o infante*, de modo que amanhã ele faça o mesmo contigo e com os vindouros, e, assim, o lastro cultural permaneça sempre vivo e ativo.

Por isso alguém responderia a estas provocações dizendo. O Boi é visto robusto, é preparado para a agricultura ou, no caso, a vaca, para a produção de leite porque um dia pernoitou presa na estrebaria e foi amarrado e domado para o efeito. Porém esta estrebaria onde o animal sofreu as metamorfoses para ser domado para a agricultura ou mungido, é o Otchiwo e o Ondjango; pois, destes dois espaços se pode haurir a vida humana alicerçada no fogo, na água e na madeira (tronco, árvore).

O pensamento que traduz o afirmado acima é o seguinte: “*ongombe mele yinene, ndaño waensanga yilima hale yitunda olete, otcho yalale vepanda. Tunde pana handi okuti yitito vayipandakaele ale. Pwayi epanda lyatcho, otchiwo kwenda ondjango, omo mutunda omwenho womunu wafeliwa l'ondalu, l'ovava kwenda l'uti*”²¹⁴.

LND (Laurinda Nduva): Pensando seriamente na realidade do otchiwo, que na realidade cultural dos povos *ovimbundu*, já não se pratica, muitas vezes chego a seguintes conclusões: é motivo de muita tristeza, o abandono total do Otchiwo, pois, na minha experiência vital, foi o Otchiwo que me despertou para a vida, me tornou esperta; foi neste espaço onde aprendi a aprender com os outros o trabalho individual e/ou de grupo.

²¹³ É importantíssimo educar as filhas e os filhos. Trata-se de uma atitude sublime e louvável, pois eles e elas constituem a visibilidade da história e das sociedades. Daí, sempre que deres um presente a uma filha ou a um filho, nunca diga: recebe ó paupérrimo. Mas oferecendo um presente a um jovem ou a uma jovem ou criança, sempre diga: recebe vós que alcançais com a história, com conhecimento e com a educação: pois nossos mais-velhos já o predisseram: aquele que tracejou a história projetando o futuro ainda não chegou. Outro dizia: Tu adulto conduza a aprendente-ensinante para que amanhã ele te conduza e a outrem.

²¹⁴ Os bovinos mesmo encontrados em arado ou na ordenha sinalizam que foram adestrados na canga. O uso deste instrumento acontece desde a sua tenra idade. Trazendo a imagem dos bovinos para a realidade em discussão, conclui-se que esta canga representa o otchiwo e o ondjango. Trata-se de espaços vitais dos quais emerge a vida em todas as suas dimensões, sobretudo a vida humana, que germina do fogo, da água e da árvore (cujas folhas e raízes são remédio; fruta, alimento e troco, lenha).

Foi no, com e em Otchiwo que aprendi a solidariedade, a partilha (ekuta), a correção fraterna, a tolerância. Foi nele que aprendi a evitar o ódio, a vingança e a desconfiança. Foi no otchiwo onde aprendi a conservar os valores morais e culturais mentores da saúde do clã, da aldeia, da tribo e, quiçá, do reino. Aprendi o valor e a grandeza da escuta para a aprendizagem do conhecimento e a viver com a sabedoria.

b) Otchiwo/Ehula: possibilidade cultural aberta à educação feminina

No otchiwo somente entram as mulheres e não qualquer mulher, mas aquelas deputadas para o efeito. Trata-se de meninas ou moças com idade que tenha as seguintes características: meninas em condições de ser aprendentes e adultos aprendentes e ensinantes. Idealmente deveria ter, no mínimo 14 ou 15 ou ainda 16 anos de idade, conforme a maturidade da personalidade de cada uma.

Se uma das meninas se apresentar às mais-velhas dizendo que não se sente bem pois deparou-se com algo estranho no organismo (sangue menstrual) é aconselhada e a ela são dirigidas as seguintes palavras: *“se vires algo parecido em teu corpo, quer dizer que você amadureceu. Partindo de hoje mesmo você saiu da classe das crianças e entrou na fase adulta. Este sinal no corpo precisa tê-la com muita atenção e prudência. Já não nos sentamos tampouco nos levantamos como qualquer criança. Não pode brincar com o corpo, com o sexo. Toda a tentativa de namoro precisa ser comunicada aos pais para que nada seja feita às escondidas”*. Neste sentido, vejamos o que FKM nos mostra abaixo.

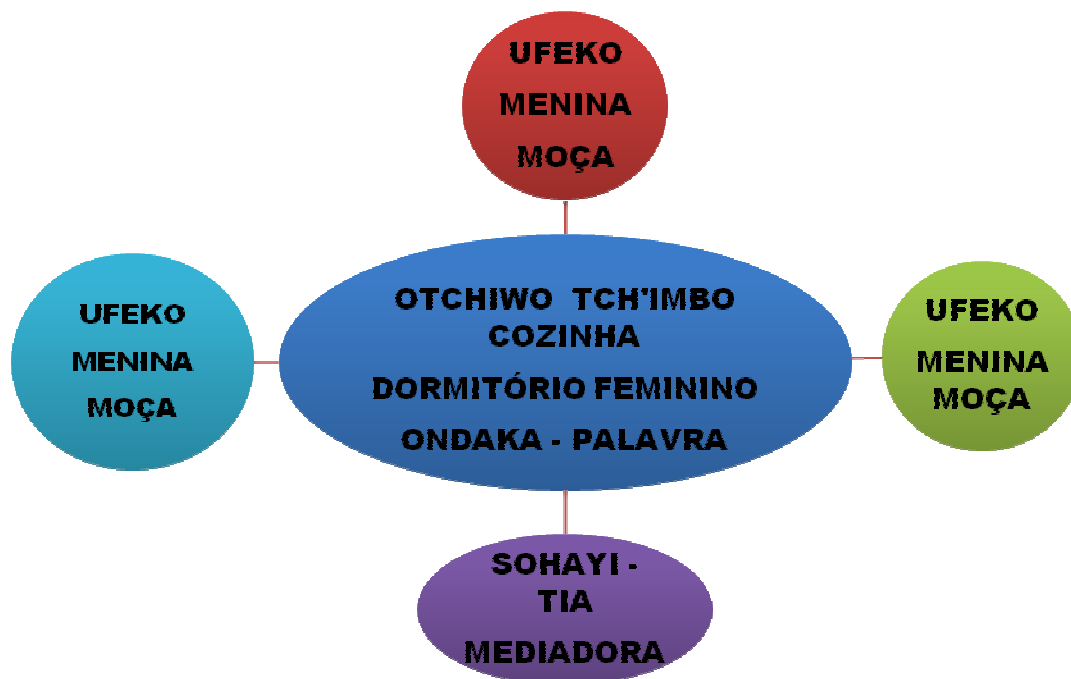
FKM: Ava alume valonga omala vavo v'alume. Ava vo konepa y'olondona, vakala l'etchi tchitukulya haveti, ochiwo. Otchiwo tchatcho etchi, ava vaendamo, vasesamela okw'endamo, omala v'afeko. Vana vakwete utunga wokulilongisa, enene vali okutundilila kw'akwi k'walima kw'alima epandu. Ava vatito, vakala ñgo ndoto, okukwamakwama olondjali, Omo l'ovo vafetika okulilongisa. Ava v'akwete hale ekwi l'epandu kwalima, vatchilingila nhe?

Ovo v'atchilingila otcho kavakalimbe v'eywala, hale v'omwenho uvi. Pole umwe omola ufeko wamola tchimwe v'ekalo lyahe olupukila k'olondjali, lokulinga heti: ame mba ene alondjali ame mba tchiliyevite ñgo tchiwa, kwenda ndamola tchimwe v'etimba lyange, yapa olondjali vyutumalisa, v'opopela l'okulinga heti: ove nda wamola otchituwa tchalinga ndoto, okufetika etaeli k'ovomola watundako, walinga ukulu. Tchituwa u wamoleha ndeti k'okwove okaliwa lahe tchiwa.

Katchikatave okulimbaemba ñgo. Okutumala lahe p'osi kwenda okuvotoka l'ahe p'osi, ovotoka l'ahe tchiwa. P'omangu y'ove eyi, apa

otumayala, haepo olila, haepo opekaela. Omo okufetika etaeli walinga ukulu, kakuli vali okupapala ilale, ahuku, ndakuti, katchitava okulinga tchina okuti katchatumilwe, tchina tchokuti akulu kavatchikulihiile. Ove omunu wakupopisa te ñgo ondaka yatcho yiyevale hale kw'akulu, otcho vakulihe okuti helye wakupopisa²¹⁵.

Para o efeito, ilustremos o otchiwo no organograma abaixo:



Organograma 5 – Otchiwo das meninas onde acontece o pensar na vida com toda a comunidade feminina. A educação neste âmbito é normalmente dada por uma tia deputada para o efeito.

A menina para sair do otchiwo tinha que ser algo informado para todas as meninas de modo que qualquer coisa que acontecesse com ela se sabia a origem, pois se tinha claro o destino dela. Entretanto, depois do consenso dos dois, a família da moça e do rapaz se informava do fato, e a ela cabia última palavra.

Se de um dos dois lados houver o pronunciamento de que na família dela ou dele existem vícios incompatíveis com o que se acreditava em outra família, então se

²¹⁵ As filhas mais-novas vão acompanhando e aprendendo a mística do pai e da mãe ou de outra personalidade familiar, tipo tia, prima, madrinha, de modo que pouco a pouco ativem a observação, a atenção, a memória e a aprendizagem. Enquanto estiverem nesta idade não têm obrigações senão a de acompanharem os progenitores. As meninas com 14, 15 até 16 anos no mínimo são obrigadas a frequentar o otchiwo para que sejam protegidas de todas as seduções e vida leviana. Afinal porque as que completam 16 anos como mínimo, devem ir para o otchiwo? Elas fazem isso para se protejam e sejam dignas de se apresentar um dia ao casamento com aquela beleza interior e exterior, com honra de se ter livrado de tantos infortúnios.

descartava qualquer possibilidade de casamento e a moça ou o moço era convencido(a) a aceitar o conselho e partir para outra investida de namoro.

Que sentido se dava a este tipo comportamento? É simples. Aqui se acreditava que o casamento de duas pessoas era o casamento de quatro famílias, era o reencontro de quatro culturas e junção para o convívio de quatro sensibilidades. Não se podia realizar um casamento que a priori viesse a prejudicar o futuro familiar. Tudo isso já se passava como ensinamento tanto no ondjango para rapazes quanto no otchiwo para moças.

Evi ovyo olondunge vyatyamela k'onepa yina yotchiwo, okwendisa ulala watcho ndomo uyongwiwa l'akulu. Nda vamola umwe wateha v'otchihandeleko, v'alinhana yu valilyeyisa, vaveliwa, valongiwa la kwenda l'etchi vasesamela l'atcho, Omo ly'uvaesi ndakuti akutisa osoyi apangiwa, otcho valimbuke kwanda vasokolelo okuti etchi ondjilako kwendavo hamwenhoko vo.

Ovo yapa valikolisilako okwendela vomwenho umwe uliñgi. Ecthi tchakayevalele, ukwendje u okala mwele opo okuti kwakwavo kaendi Omo lyokulweya kwahe kusesamela epongoloko. Olala lala mwele likalyahe apa, otcho alimbuke uvi apanga, kapondola vali okwenda l'avakwavo otcho kakavasile ovindja vivi. Omola ufeko tchimwamwe haetcho. Kotchiwo kaendi vali. Olilaelaela otcho kakasambwiseko vakwavo ovindja vivi. Otchikala mwele katoke akasanga²¹⁶.

Este castigo vai até que a moça dê a luz. E depois se pensa na possibilidade ou não do casamento que permitirá que estes sejam considerados como normais na comunidade. Enquanto não aconteça isso, a moça é sempre referida como “*ufeko uma walumbula*”, isto é, “aquela moça que se engravidou ilegalmente e ao moço “*ukwendje uma walumbwisa*”, isto é, “aquele moço que engravidou a fulana”. Ao nome dele e dela sempre acompanha este rótulo.

c) Autorização para a publicação oficial dos pronunciamentos e das imagens dos interlocutores primários.

²¹⁶ Tudo isso se constitui como sabedoria do otchiwo. Daí que o cumprimento das prescrições é uma grande benção para a filha. Mas, se alguma violar o prescrito, isto é, o moço e a moça, se encontrarem sexualmente e acontecer a gravidez são chamados ao ondjango do Rei (y'asoma) para serem repreendidos publicamente e castigados segundo o prescrito na cultura como lição em relação ao sucedido para os dois e aos outros jovens, para não seguirem tal caminho errado.

Neste caso, para os dois, obrigatoriamente terminam uma etapa e se obrigam a enveredarem para outra etapa. Tanto o rapaz quanto a moça são apartados dos grupos originais, pois são de uma má índole. Precisam passar pelos ritos que os proporcione mudança radical de vida. A moça inicia a etapa de dormir não mais no otchiwo, mas sim sozinha assim como o rapaz não tem mais o convívio dos outros para que não transmitam tal vício aos outros moços e às outras moças.

MK: Aquando de minha ida para os estudos ao Brasil pensei seriamente o que deveria estudar que significasse o resgate da cultura perdida, propusesse algum caminho de mudança social e avançasse na ciência. A partir daí, pensei em olhar para a educação angolana que considerasse a realidade cultural e hoje, ao dialogar convosco, como meus informantes principais, para a compreensão do ondjango e do otchiwo, me sinto totalmente orgulhoso. Conversar com alguém que participou do otchiwo e do ondjango é para mim sinal de honra e de aprofundamento da ciência.

Assim não podemos dar por concluída nossa conversa sem escutarmos a voz do mais-velho. Agradeço vossa paciência, pois os sete dias densos de encontro, prejudicaram vossa rotina, mas enriqueceu a ciência e a vida, pois refletimos e amadurecemos aquilo que vínhamos conversando, pois temos consciência que o que estamos produzindo servirá não só para nós, mas para todos os que se interessarem pela nossa produção.

O primeiro dia do nosso encontro fomos saudados por chuvas torrenciais e, eu só tenho a louvar aquelas chuvas, pois, a mesmas nos proporcionaram o reencontro de aprendizagens de três dias. Não acontecesse talvez déssemos por concluído o nosso trabalho em um dia só, mas com a chuva, aquele primeiro encontro significou de ensaio de todo este trabalho que viríamos a fazer, nos dias seguintes. Por isso me levanto em sinal de respeito pela chuva, água – símbolo da vida, pois nada acontece por acaso.

Aquelas chuvas violentas de trovoadas nos davam a grande lição e chamavam nossa atenção dizendo: não se faz a ciência deste modo. Precisam de calma, de mais dias de encontro e de voltar outras vezes para uma séria produção. Chamaram nossa atenção e nos dizia: não é desse jeito que se encontra e se conversa com o mais velho. Tudo precisa ser combinado com antecedência, para ser um encontro de construção. E não feito de improvisos.

As trovoadas mostraram que o trabalho não sairia bem. E dito e feito, a primeira operação com a máquina tudo desapareceu e tudo se perdeu. Daí a razão da terceira vez onde nos sentamos à vontade, sem preocupação nem constrangimentos de ambos os lados, meu como pesquisador e de vosso lado como informantes ou interlocutores.

Deste modo, o sekulu (três vezes bate palmas ou aplaude como sinal de profundo agradecimento) ndapandula – muito obrigado mais-velhos. Agradeço, pois pelos conhecimentos hauridos nestes dias. Aquelas aprendizagens que não foram

aprofundadas na minha adolescência-juventude pelo falecimento prematuro de meu pai, foram trabalhados com seriedade, graças à vossa mediação responsável.

Peço, desde já, a voz a última palavra que autorize à publicação de tudo o que produzimos e que corresponda ao estudo realizado. O trabalho que estou desenvolvendo é de todos nós, por essa razão eu vou para organizar em documentos escritos aquilo que conversamos em documento oral, conforme podemos ver na fig.3 e nas palavras que autorizam a publicação tanto das imagens quanto dos pronunciamentos.

3.2.6 O otchiwo e a exclusão: reflexões sobre a exclusão feminina na cultura ondjangiana

Este subitem surge com a perspectiva de se pensar na realidade do otchiwo, espaço onto-antropológico e dialógico feminino na cultura umbundu do centro sul de Angola. Desse modo, o otchiwo, enquanto lócus de paradoxos em relação ao ondjango, pode apresentar, as seguintes características identitárias:

1. Como cozinha, o otchiwo é construído separado da casa grande e ilustra a pureza dos alimentos preparados e a grandeza das mulheres nele educadas.
2. Enquanto espaço vital das relações intra-femininas, o otchiwo ilustra a presença ininterrupta da mulher que é potencializadora da feminilidade humana, da terra, do mundo e da divindade.
3. Otchiwo como lugar da esposa possibilita relações dominadoras, nas quais a mais prejudicada e menos valorizada é a própria mulher-esposa.
4. Como lugar da mulher-mãe, o otchiwo proporciona aconchego, carinho, afetividade para com os filhos, mas também educação, bons costumes, moralidade, sobretudo para com as filhas, em preparação para otchiwo, enquanto casa geral de educação, orientada por uma mulher, a idônea do grupo, a mais-velha (sohayi). A visão apreendida deste conceito, é da mulher como única educadora geral da educação na família. Cuidar a casa, cozinhar e velar pela educação dos filhos eis o grande múnus da mulher-mãe. Nesta proposta a mulher é transformada e reduzida à vida doméstica – dona-de-casa.
5. Otchiwo como lócus dialógico aprendente/ensinante, supõe a presença de uma mais-velha, experiente na mediação dos diálogos educativos otchiwianos. Entretanto não existe partilha com o mundo ondjangiano das aprendizagens produzidas no otchiwo e no ondjango. Praticamente, o otchiwo, sendo isolado da “*grande casa*”, também se isola do ambiente geral da vida em sociedade. Somente se recorre ao

princípio educativo realizado ou não no otchiwo quando a jovem manifesta conduta saudável e honrosa – orgulho da família ou a funesta e desonrosa – vergonha da família.

6. Como ambiente de serviço, o otchiwo educa para o serviço, a boa fama, a verdade, a justiça, o amor. Orientado para o serviço, além da cozinha em si, ajuda às crianças-meninas a lidar com tudo o que produz vida e a cozinha é, simplesmente, o ritual destas aprendizagens que culmina com a refeição levada ao ondjango para os mais-velhos e rapazes que nele frequentam. Uma mulher serviçal jamais se entrega à vida de conversas baratas, tampouco, em meias verdades ou falácias. Odiando a mentira a mulher educada no otchiwo procura o caminho da justiça, reconhecedora do lugar justo de cada coisa sem, porém, se submeter a bel prazer de quem quer que seja. Esta atitude é conducente à paz no mundo da vida. Várias vezes esta exigência é fortemente cobrada da mulher-moça para que não tenha o futuro infeliz, ao passo que, do rapaz, apesar de toda a educação haurida do ondjango, a exigência nem sempre se faz sentir. Ressente-se a ausência do princípio da co-responsabilidade na ação e da dialogicidade, o que promove o princípio de dominação, supremacia do ondjango sobre o otchiwo e o complexo de inferioridade do otchiwo em relação ao ondjango, como se o otchiwo só existisse para preparar a mulher para a maternidade e a educação para a genitalidade, o cuidado da casa, do marido e dos filhos, tal qual se gerenciou na antiguidade.

7. Portanto, no otchiwo as moças aprendem a ser cidadãs, mulheres autênticas, mães sérias; esposas compromissadas; co-criadoras e co-partícipes no projeto criador de Deus, na luta e na defesa dos direitos humanos; virtuosas (*olondambi vy'akayi*) para a sociedade, a comunidade e para a família. Porém, tudo aquilo que se discute no otchiwo acaba sendo discussão do otchiwo e acaba sendo assunto de mulheres; nada transpõe este muro otchiwiano para o ondjango, que, sem dúvidas, tem sido o espaço absolutamente masculino decisivo, definidor das regras de convivência, dos hábitos e dos costumes do grupo etnolinguístico, *ovimbundu*. Nesta ótica, ainda se vive uma cultura fragmentada e fechada que precisa abrir-se mais, se quisermos trabalhar uma educação libertadora, é claro, sem anular as peculiaridades de cada espaço que faça esta diferença e promove a justiça social e humana – que respeite a diversidade dialogante, unida e solidária, que coloque cada coisa no seu devido lugar, ou seja, que seja uma cultura justa.

O quadro hora apresentado mostra que, em nome dos lastros culturais a figura feminina, é reduzida ao otchiwo, apesar de sua importância no âmbito familiar. Ela é excluída dos grandes momentos da vida grupal; somente é convidada a participar de

momentos extraordinários do ondjango como ekanga (justiça), tal como no dia do julgamento de um réu ou em outros momentos, onde ela poderia aparecer como ouvinte e não como interveniente. Seu voto, nestas ocasiões é meramente passivo ou consultivo e não deliberativo.

Esta abordagem não quer trazer a tona a visibilização do androcentrismo²¹⁷ da mulher, quer dizer que, não quero de nenhum modo masculinizar a mulher tampouco reforçar o poder androcêntrico (EGGERT, 2006, p.225), mas sim achar um meio termo conciliador, pensando no novo espaço para as gerações novas, denominado como espaço educacional aprendente/ensinante ondjangotchiwiano, que aproxime na vida cotidiana, na ação e na reflexão. Um espaço que permita que todos os seus sujeitos tenham voz e vez.

Diante deste quadro percebemos a existência, na realidade cultural bantu, a cultura do amém, a cultura do silêncio, de subserviência, de dominação, de opressão, de despotismo cuja pedagogia corria o risco de ser também a bancária. Afinal se forjou na exclusão, sociológica e/ou antropológicamente falando.

A exclusão é o fenômeno inerente ao sistema capitalista. Por definição, o capitalismo inexistente sem exclusão. É a relação causa/efeito direta com a concentração de poder na sociedade. A mesma, expressa dificuldades e problemas de uma inclusão precária, instável e marginal. A sociedade que exclui é a mesma que inclui, com regras e lógica próprias.

O conceito exclusão procura descrever as ações, mas não relações. Daí, o conceito abrangente, impreciso, apenas nomeia falta, não diz qual, ou o que a causou; mostra o lado negativo do problema e não o que acontece de fato.

Exclusão, na visão de Sawaia (2006, p.7) é ilustrada, entre tantos modos, como injustiça, exploração social e desigualdade resultante de deficiência ou inadaptação individual. As análises salientadas dentro do horizonte da exclusão como desigualdade social são: “a) análises centradas no econômico – aqui exclusão tem a sinonímia de pobreza; b) análises no social – privilegiando o conceito da discriminação e c) minimização do escopo analítico fundamental da exclusão, que é injustiça social (ibid).

Afinal exclusão “é processo complexo multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas (id, p.9). Exclusão é processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela.

²¹⁷ Tendência para privilegiar o ponto de vista masculino ou considerá-lo como representante do geral

Exclusão não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem todo e todo o homem, ou melhor, o homem por inteiro e suas relações com os outros. A mulher na realidade otchiwiana é vista como a excluída, pelo fato de não participar da vida do grupo a partir dos espaços decisórios de toda a caminhada sociopolítica, econômica, geocultural etc. A mulher no otchiwo é, ainda, subserviente, escrava. Nela duas atitudes se fazem presente: a potência de padecer e a de lutar pela vida.

Que se pode entender por excluído? Ao falar do excluído nos referimos essencialmente *“à pessoa do – outro silenciado, os não-participantes, mas atingidos, os membros de uma sociedade sub-privilegiada, aquele que não é levado em conta nas grandes decisões econômicas, políticas e de outro tipo, apesar de ser atingido por elas”* (DUSSEL & MORENO VILA, 2000, p.297; MORENO VILLA, 1995, 267-282).

Estamos, concretamente, trazendo a mulher, dentro do otchiwo em relação ao ondjango masculino. É, ainda, aquela que é localizada aquém da comunidade de comunicação, tal qual reconhecem Apel e Habermas (1991). Aqui, se afirma que o outro da *comunidade de comunicação* *“é a condição de possibilidade de qualquer argumentação enquanto tal; a argumentação deve pressupor que o outro [neste caso a mulher no otchiwo] tem uma dignidade e razões que questionam frequentemente os acordos obtidos pelos defensores de uma comunidade de comunicação real* (DUSSEL & MORENO VILA, 2000, p.299).

Portanto, o excluído é o outro, o não-participante do ondjango, o permanente no otchiwo/ehula. É a mulher, a excluída da comunidade de comunicação real e fática, a não argumentante, aquela que só recebe a posteriori o efeito de um acordo, no qual não tomou parte ativa. A mulher do otchiwo, em relação ao ondjango, é consequência do argumentar.

Na verdade, na comunidade de comunicação real, os sujeitos do otchiwo, são ignorados no ondjango, não são reconhecidos, são anulados e excluídos e injustiçados. Daí, quando falamos em excluídos, estamos nos referindo da descrição explícita do mecanismo de exclusão fática do outro dessa mesma comunidade, pois, o mesmo, antes de ser atingido já foi excluído. Ele não tem direito de participar, a priori, da comunidade real, não faz parte da tomada de decisões, não se respeita a alteridade e a dignidade do outro na interioridade de sua comunidade; vive-se explicitamente o momento ético da in-comunicabilidade ou, então a comunicação silenciada do excluído.

Estamos diante da in-visibilização, da castração, da anulação e da mutilação ontológica do outro da mulher otchiwiana. Por tudo isso, precisamos de uma práxis de

libertação a partir de uma educação ondjangotchiwiana, de modo a resgatar todos os valores silenciados, criando, assim, uma real e efetiva comunidade de comunicação.

3.3 Círculos de Cultura: perspectiva freiriana

A abordagem desta temática parte de algumas reflexões já realizadas durante a pesquisa inicial do curso de mestrado de Martinho Kavaya, concluída em 2006. Para isso, partindo da idéia sobre os “*Círculos de cultura: perspectiva freiriana*”, nesta reflexão, temos o objetivo de pensar nas pedagogias encontradas nestes círculos. A partir dessas pedagogias, procuraremos quais delas poderiam embasar nosso estudo, para pensar na educação libertadora em Angola.

Nesta ótica nosso estudo obedece a três movimentos: o primeiro tenta resgatar algo já pensado e produzido durante o mestrado, sobretudo o que tem a ver com a vida de Freire e sua relação com o mundo africano; o segundo busca dissecar, o máximo que se possa, a questão dos círculos de cultura nas obras de Paulo Freire e ver, de modo genérico, quais as pedagogias encontradas nos círculos de cultura, para, daí, elencar, pelo menos, três categorias que possam dialogar ou subsidiar o mundo angolano-africano, nos dois espaços: o ondjango e o otchiwo, para, assim adentrar em nossa proposta para com a realidade de Angola e o terceiro, em termos exemplares, resgatará alguns elementos visto como achados durante a nossa estadia, na Universidade Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, na pessoa do Prof. Danilo Streck e de seu grupo de trabalho acadêmico, político e sociocultural. Através das observações realizadas da pessoa do professor acima referido, no seu ser-no-mundo-da-vida-do-grupo, fazer e agir com ou não, me ajudará a identificar a existência ou não, dos círculos de cultura (CC) e suas metamorfoses.

A elaboração deste trabalho só terá sentido, se, inicialmente, e de modo sucinto, trouxer a história de vida de Paulo Freire, para, em seguida, resgatar a história dos círculos de cultura (CC). Isto implicaria, posteriormente, conceituarmos os CC, entender seus sujeitos, Freire e seu contato com a África, os limites dos CC em África, as pedagogias e a experiência vivenciada na UNISINOS.

3.3.1 Resgate histórico dos círculos de cultura

Para melhor entendimento da trajetória Freire pelo mundo africano, precisamos, no mínimo e de forma lapidar, passar pelo mundo vital deste pensador que, de certo

modo, nos remeterá para o grande legado filosófico, antropológico, sociológico, político, teológico, pedagógico etc., que ele deixou para a humanidade.

Só é possível entender a vida e obra freiriana, considerando sua adesão, vivência e compromisso sóciopolítico para com a sua terra natal, o Recife, nordeste brasileiro, e os momentos históricos vividos no Brasil na hora de seu surgimento, como “*novo Moisés*”.

Os anos de 1921-1964 registram a primeira parte da trajetória freiriana. “*Paulo Reglus Neves Freire, conhecido, no exterior apenas como Paulo Freire*” (GADOTTI, 2001, p.28), nasceu em Recife, Pernambuco. Lá iniciou e concluiu os estudos secundários e fez o seu primeiro curso universitário, o Direito.

Em 1944 realizou o primeiro enlace matrimonial com Elza Maia Costa de Oliveira, docente do primário, introdutora de Freire no mundo cultural e educacional. A primeira atividade por ele desenvolvida foi o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Movimento de Cultura Popular (MCP)²¹⁸. Daí o surgimento da alfabetização e a criação dos Círculos de Cultura (CC)²¹⁹ extensivos por toda a região.

No ano de 1959, na Universidade Federal de Recife, Freire redige sua primeira obra intitulada, “*Educação e Atualidade Brasileira*”, com 139 páginas, que por sinal era a tese de concurso público para a carreira de História e Filosofia da Educação de Belas Artes de Pernambuco (ibid, p.257). Nesta tese, continua Gadotti, encontrava-se presente, pela primeira vez, a idéia de uma escola democrática, centrada no educando e na problemática da comunidade em que vivia e atuava (id); uma escola que, por uma nova prática pedagógica, se capacitasse de provocar no discente a transição de sua consciência mágico-ingênua à crítica, fomentadora de transformações sociais (id). Retocada, esta tese doutoral, publicou-se, mais tarde, sob o título “*Educação como*

²¹⁸ Sobre MCP, Freire oferece-nos o seguinte depoimento: “*O Movimento de Cultura Popular nasceu da vontade política de Miguel Arraes, então recém-empossado prefeito da cidade do Recife (e foi se alastrando pelo Estado de Pernambuco, quando Arraes já era o Governador), a que se juntou a vontade igualmente política de um grupo de líderes operários, de artistas e de intelectuais outros. Fiz parte deste grupo, que ele convidou para uma reunião em seu gabinete e na qual falou de seu sonho. O de fazer possível a existência de órgão ou serviço de natureza pedagógica, movido pelo gosto democrático de trabalhar com as classes populares, e não sobre elas; de trabalhar com elas e para elas... Coube ao jovem professor Germano Coelho apresentar, na próxima reunião, quinze dias depois, um projeto para a criação da instituição. Germano havia chegado recentemente de Paris, aonde fora fazer estudos de pós-graduação na Sorbonne. Foi lá que ele conheceu Joffre Dumazidier, renomado sociólogo francês, presidente, então, do movimento Peuple et Culture se constituiu o MCP, mantendo, contudo, sempre, seu perfil radicalmente nordestino e brasileiro* (FREIRE, 2003a, p.148; FREIRE, 2006)

²¹⁹ Nos círculos de cultura todos os envolvidos se encontravam e se reencontravam no mesmo mundo comum para impulsionar as instruções que objetivavam a comunicação, o diálogo que criticizava e promovia os participantes do círculo. Assim, juntos recriavam criticamente o seu mundo: o que antes os absorvia, nesta altura, podiam ver ao revés. Aqui, reciprocamente, todos aprendiam, todos codificavam e decodificavam. Era o início da revolução.

Prática da Liberdade”, constituindo-se, assim, a primeira obra de Freire. Ainda nesta obra, tornava-se clarividente o método freiriano de alfabetização que tinha como base as palavras geradoras.

Já em 1963, convidado pelo presidente João Goulart, Freire tornava-se o mentor da alfabetização de adultos em nível nacional e trabalhava, concomitantemente, no movimento para a educação básica. De 1964-1980 – período de horas dolorosas em que, verdadeiramente, se comia o ‘*pão que o diabo amassou*’. Foi nessa temporada em que Freire se defrontava com o exílio. Assim, de 1964–1969, Freire sofria o primeiro exílio para o Chile. Lá, ele se empregava no Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agrária (CIRA), onde ele desenvolvia sua teoria e práxis educativa (OSORIO, 2003, p.136).

Em 1969 ele era nomeado especialista da UNESCO pela mesma Instituição e, ao mesmo tempo, lecionava em Harvard (Estados Unidos da América), onde permaneceu um ano. No início de 1970, se transferia para Genebra onde completou 16 anos de exílio e era nomeado como Consultor do Conselho Mundial de Igrejas (CMI) (ibid, p. 137; GADOTTI, 2001, p.74).

Na década de 1970, Freire tornava-se assessor de vários países africanos recém-libertados da opressão colonialista européia²²⁰. Lá ele auxiliava os africanos na implantação de seus sistemas de educação (id) e na incrementação de programas de alfabetização, apoiando, assim, no processo de reconstrução nacional de diversos países, na sua diversidade cultural, após proclamação de suas independências. Tais países são: Tanzânia, Guiné-Bissau, Angola, Moçambique e São Tomé. Para Gadotti (id),

estes países procuravam elaborar suas políticas com base no princípio da autodeterminação. Sobre uma dessas experiências foi escrita uma das obras mais importantes de Freire que é *Cartas à Guiné-Bissau* (1977). Paulo Freire assimilou a cultura africana pelo contato direto com o povo e com os intelectuais, como Amílcar Cabral e Julius Nyerere. Mais tarde, essa influência é sentida na obra que escreve com António Faundez, um educador chileno na Suíça, que continua com um trabalho permanente de formação de educadores em vários países da África e América Latina.

²²⁰ Só para termos a mínima noção, dos países lusófonos que saíram da opressão colonialista da década de 70. Assim, cronologicamente temos: Independência da Guiné-Bissau – 24 de setembro de 1973; Independência de Angola – 11 de Novembro de 1975; Independência de Moçambique – 25 de junho de 1975; Independência de São Tomé e Príncipe – 12 de julho de 1975 e Independência de Cabo Verde – 5 de julho de 1975 (COMITINI, 1980, p.19).

De 1980-1991 – Freire vivia momentos importantes de sua vida: dois momentos constituíam o centro desta temporada: o familiar e o político. Assim, em 1980, retornava para a sua pátria mãe, o Brasil. Aqui ele abraçava a academia como docente nas PUC's de São Paulo e de Campinas.

No ano de 1986, Elza, sua primeira esposa, era visitada pela “irmã morte” e, nesta altura, vivenciava momentos difíceis de sua história. Mas, ele vencendo tal abatimento e, seguidamente, enamorava-se com Ana Maria Araújo (Nita), amiga desde a infância e viúva como ele. E, em 1988 se casava com ela em Recife. Esta viria a ser a grande colaboradora dele nas obras dos últimos dias de sua vida. No ano de 1989 Freire era nomeado Secretário Municipal de Educação de São Paulo.

Neste momento, o Partido dos Trabalhadores (PT), do qual ele se orgulhava em ser um dos co-fundadores, ganhava as eleições municipais em São Paulo. Em 1991 suas atenções estavam viradas para a democratização das escolas e para a EJA – Educação de Jovens e Adultos.

De 1992–1997, Freire retornava à academia como docente. Nesta ocasião, ele escrevia suas últimas obras e realizava numerosas conferências e lhe eram conferido vários títulos, dos quais, os de *doctor honoris causa* por várias universidades, e ainda recebera, em 1988, pela Universidade de Barcelona, o mesmo título honorário.

No dia 2 de maio de 1997, Freire adormece na paz *para dar mais vida aos sem vida*, pela imortalidade de seu legado feito pela palavra dita, lida e escrita. Sua morte é, para a nossa atualidade, como o de trigo lançado na terra e produziu frutos abundantes. Para Souza (2002, p.67), o legado deixado por Freire apresenta-se como:

- a) Profunda crença na pessoa humana e na sua capacidade de educar-se como sujeito da história;
 - b) Postura política firme e coerente com as causas do povo oprimido, temperada com a capacidade de sonhar e de ter esperança;
 - c) Ousadia de fazer e de lutar pelo que se acredita, e, junto com isto, a humildade de quem sabe que nenhuma obra grandiosa se faz sozinho, mas que é preciso continuar aprendendo sempre;
 - d) Jeito do povo se educar para transformar a realidade – uma pedagogia que valorize o saber do povo, ao mesmo tempo em que o desafia, a saber, sempre mais;
 - e) Preocupação especial com a superação do analfabetismo, e com uma pedagogia que alfabetize o povo para ler o mundo [através da leitura da palavra];
- Conhecer, dialogar e conviver com o legado de Paulo Freire nos ajuda a refletir sobre nossa prática, e a crescer em nossa identidade enquanto (...) [povo angolano]²²¹.

²²¹ Extrato do Boletim de Educação do MST, especial sobre Paulo Freire, maio de 2001, com grifos meu.

Freire ao encontrar-se com a África parecia-lhe fazer um reencontro (FREIRE, 1984), tal qual ele mesmo o aludia. As semelhanças encontradas em Tanzânia (África) faziam-lhe sentir o reencontro do Brasil, com a terra mãe, a África. Desse modo, ele dizia:

A cor do céu, o verde-azul do mar, os coqueiros, as mangueiras, os cajueiros, o perfume de suas flores, o cheiro da terra; as bananas, entre elas a minha bem amada banana-maçã; o peixe ao leite do coco; os gafanhotos pulando na grama rasteira; o gingar dos corpos das gentes andando nas ruas, seu sorriso disponível à vida; os tambores soando no fundo das noites; os corpos bailando e, ao fazê-lo “desenhando o mundo”, a presença, entre as massas populares, da expressão de uma cultura que os colonizadores não conseguiram matar, por mais que se esforçassem para fazê-lo, tudo isso me tomou todo e me fez perceber que eu era mais africano do que pensava (id, p.13-14).

3.3.2 Círculos de cultura na perspectiva freiriana

O melhor entendimento a respeito dos *Círculos de Cultura*, se dá a medida que compreendermos melhor o que Freire entende por cultura. Para Freire (2001, p.38), cultura é a contribuição que o homem faz ao dado, à natureza. “*Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com os outros homens*”.

Cultura é, ainda, a aquisição sistemática da experiência humana, uma aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória e não “incorporadas” no ser total e na vida plena do homem (id). Para o efeito, mostra-nos Freire (id), que faz sentido dizer-se que o homem se cultiva e cria a cultura no ato de estabelecer relações, no ato de responder aos desafios que lhe apresenta a natureza, assim como, ao mesmo tempo, de criticar, de incorporar a seu próprio ser e de traduzir por uma ação criadora a aquisição da experiência humana feita pelos homens que o rodeiam ou que o precederam (id). O homem é criador de sua cultura e fazedor de sua história. Ele quando cria e decide as épocas se vão formando e reformando.

Daí, a necessidade de se fazer uma educação que, em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, esteja adaptada ao objetivo pretendido, isto é, o de permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens e mulheres relações de reciprocidade, fazer a cultura

e a história (id, p.39). Deste modo, os *Círculos de Cultura* (CC) constituem-se como este caminho da construção do mundo e da transformação da história.

Assim, o ponto agora iniciado, discutindo com Gadotti (2001) e Torres (2001) descreve, de modo lapidar, sobre a realidade histórica dos círculos de cultura no Brasil e em África. A idéia central neste primeiro momento é de ver como e porque surgiram estes círculos e que impacto tiveram no mundo africano com uma cultura totalmente diferente da brasileira naquela ocasião.

Os Círculos de Cultura (CC) na realidade da extrema pobreza do Nordeste brasileiro, obrigaram a Paulo Freire no engajamento à “*formação de jovens e adultos trabalhadores*” (GADOTTI, 2001, p.70). Para o efeito, sua dedicação se ateve a projetos de alfabetização.

Nesta ótica faz sentido a afirmação de Gadotti (id), segundo a qual, já “*nos anos 50, quando ainda se pensava, [no Brasil], na educação de adultos como uma pura reposição dos conteúdos transmitidos às crianças e jovens, Paulo Freire propunha uma pedagogia específica, associando estudo, experiência vivida, trabalho, pedagogia e política*”.

Com efeito, os CC, na perspectiva freiriana, devem ser entendidos, na contextura do Nordeste brasileiro no início da década de 1960, cujo registro mostrava que mais da metade de seus filhos que totalizavam 30 milhões de habitantes, por serem analfabetos, estavam sob o jugo da subserviência, o que chamo de *cultura do amém* e Freire denomina por “*cultura do silêncio*”.

Diante deste quadro, Gadotti (id), ilustrando a idéia de Freire, afirma que “*era preciso ‘dar-lhes a palavra’ para que ‘transitassem’ para a participação na construção de um Brasil que fosse dono de seu próprio destino e que superasse o colonialismo*”. Para tanto, experiências e métodos houve que permitissem a execução do projeto.

Tudo se iniciou em 1962 no Nordeste, a região mais pobre do Brasil – 15 milhões sobre 25 milhões de habitantes (FREIRE, 2001, p.16). Foi em Angicos (RN), no ano de 1963, onde começaram as primeiras experiências do método. 300 trabalhadores rurais, que em 45 dias, fizeram uma estupenda experiência de alfabetização que obteve resultados salutareis.

Assim, Freire, a convite do Presidente da República João Goulart e do Ministro da Educação, Paulo de Tarso C. Santos, para a Campanha Nacional de Alfabetização, no ano de 1964, ajuda a repensar a alfabetização em nível nacional, com a previsão de se instalar 20 mil círculos de cultura que atenderiam 2 milhões de analfabetos. O projeto

conheceu o seu ocaso, sendo interrompido pelo golpe militar que teve como missão, a repressão de toda e qualquer iniciativa que visasse mobilização como esta que já tinha sido conquistada.

Entretanto, para mostrar os feitos grandiosos e conscientizadores dos CC, Freire (id), exemplificando a combinação de fonemas, no processo educativo diz: *Num dos Círculos de Cultura da experiência de Angicos (Rio Grande do Norte), coordenado por minha filha Magdalena, no quinto dia do debate, quando ainda não se retinham senão fonemas simples, um dos participantes foi ao quadro-preto para escrever – disse ele –*

uma palavra de pensamento. Escreveu: “o povo vai resouver (por resolver) os problemas (por problemas) do Brasil votando conciente (por consciente) (id, p.47).

A dimensão prática dos círculos de cultura nos mostra que, historicamente, os mesmos funcionavam durante um mês e meio ou dois meses, em uma hora e meia, de segunda a sexta-feira. Os grupos dos círculos eram compostos de 25 a 30 homens e mulheres lendo e escrevendo (FREIRE, 2003b, p.78-79).

Apesar das vicissitudes vivenciadas nesta temporada, a prática dos Círculos de Cultura tinha criado um método que, com o exílio prematuro de Freire, acabaria sendo conhecido no mundo inteiro. Este método implicava o princípio, segundo o qual, o processo educacional devia partir do mundo da vida do educando, isto é, da realidade experienciada pelo educando. A este respeito, Gadotti (id, p.72), parafraseando Freire, diz: *“não basta saber ler que ‘Eva viu a uva’, diz ele. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”.*

A proposta libertadora e transformadora da alfabetização freiriana, com o método, leitura da palavra pela leitura do mundo da vida, custou caro para Freire. Custou-lhe, exatamente o exílio, prisão de 75 dias no confinamento de quatro paredes, com a acusação de agitador das massas, por isso, *“subversivo e ignorante”*, pois o projeto estava conscientizando uma imensidão das massas populares, o que instigava ao incômodo das elites conservadoras brasileiras.

Freire deu seguimento ao seu projeto no Chile onde permanece de 1964 a 1969 – na reforma agrária que deslocava os aparelhos do Estado para os campos para o estabelecimento de nova estrutura agrária e dar seguimento ao funcionamento dos serviços de saúde, transporte, crédito, infra-estrutura básica, assistência técnica, escolas etc. - depois de passar alguns dias na Bolívia.

Ainda, no Chile, Freire teve um grande engajamento na formação de novos técnicos, consolidando, assim, a obra iniciada no Brasil, com o projeto político-pedagógico, social dinâmico, rico e desafiante que foi bem acolhido e que precisa se adaptar a outros contextos, ser avaliado e sistematizá-lo teoricamente.

É neste sentido, tanto a sociedade brasileira, em particular, quanto a latino-americana, em geral, da década de 1960, que são considerados, na atualidade, como laboratórios de grande porte, no “*Método Paulo Freire*” que, no entender de Gadotti (id, p.80), esquematicamente, consiste em três momentos dialéticos e interdisciplinarmente relacionados:

a) Na investigação temática, pela qual aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e os temas centrais de sua biografia. Trata-se da pesquisa sociológica cuja centralidade consiste no estudo da realidade. Desse modo, para Beisiegel (1974, p. 165),

o método começava por localizar e recrutar os analfabetos residentes na área escolhida para os trabalhos de alfabetização. Prosseguia mediante entrevistas com os adultos inscritos nos "círculos de cultura" e outros habitantes selecionados entre os mais antigos e os mais conhecedores da realidade. Registravam-se literalmente as palavras dos entrevistados a propósito de questões referidas às diversas esferas de suas experiências de vida no local: questões sobre experiências vividas na família, no trabalho, nas atividades religiosas, políticas recreativas etc. O conjunto das entrevistas oferecia à equipe de educadores uma extensa relação das palavras de uso corrente na localidade. Essa relação era entendida como representativa do universo vocabular local e delas se extraíam as palavras geradoras – unidade básica na organização do programa de atividades e na futura orientação dos debates que teriam lugar nos "círculos de cultura".

Conforme podemos perceber, a realidade estudada não se limita à simples coleta de dados e fatos, mas deve, sobretudo, perceber o sentimento do educando em relação à própria realidade que supere a simples constatação dos fatos; isto é, numa atitude de permanente indagação de tal realidade. Esse mergulho no mundo da vida do educando permitirá, ao educador, emergir com um conhecimento maior de seu grupo-classe, tendo condições de interagir no processo ajudando-o na definição de seu ponto de partida que se traduzirá no tema gerador geral.

A expressão *tema gerador* geral está sincronizada à idéia de interdisciplinaridade e está presente na metodologia freiriana, pois tem como princípio metodológico a promoção de uma aprendizagem global, não fragmentada (FREITOSA,

1999)²²². Nesse contexto, está subjacente a noção holística, de promover a integração do conhecimento e a transformação social.

Do tema gerador geral sairá o recorte para cada uma das áreas do conhecimento ou, para as palavras geradoras. Portanto, um mesmo tema gerador geral poderá dar origem à várias palavras geradoras que deverão estar ligadas a ele em função da relação social e que os sustenta (id).

b) Na *tematização*, pela qual eles codificam e decodificam esses temas; ambos buscam o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido (GADOTTI, id). Aqui, são selecionados os temas geradores e as palavras geradoras tal como o reconhece Freitas (id).

Considerando a seleção de temas e palavras geradoras, realizamos a codificação e decodificação desses temas buscando o seu significado social, ou seja, a consciência do vivido. Através do *tema gerador geral* pode-se avançar, para além do limite de conhecimento que os educandos têm de sua própria realidade, podendo assim melhor compreendê-la a fim de poder nela intervir criticamente (ibid).

Do tema gerador geral deverão sair as palavras geradoras. Cada palavra geradora deverá ter a sua ilustração que por sua vez deverá suscitar novos debates. Essa ilustração (desenho ou fotografia) sempre ligada ao tema, tem como objetivo a "codificação", ou seja, a representação de um aspecto da realidade, de uma situação existencial construída pelos educandos em interação com seus elementos (id).

c) Na *problematização*, na qual eles buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido (GADOTTI, id). Busca da superação da primeira visão ingênua por uma visão crítica, capaz de transformar o contexto vivido. *"A problematização nasce da consciência que os homens adquirem de si mesmos que sabem pouco a próprio respeito. Esse pouco saber faz com que os homens se transformem e se ponham a si mesmos como problemas"*

Após a etapa de investigação (estudo da realidade), passa-se à seleção das palavras geradoras, que deverá obedecer a três critérios básicos (FREITOSA, 1999): a) Elas devem necessariamente estar inseridas no contexto social dos educandos. b) Elas devem ter um teor pragmático, ou melhor, as palavras devem abrigar uma pluralidade de engajamento numa dada realidade social, cultural, política etc. c) Elas devem ser

²²² <http://www.undime.org.br/htdocs/index.php?acao=biblioteca&publicacaoID=34> acesso a 04/11/2009.

selecionadas de maneira que sua seqüência englobe todos os fonemas da língua, para que com seu estudo, sejam trabalhadas todas as dificuldades fonéticas. Essa seleção deve ser conjunta, cabendo, porém ao educador a seleção gradual das dificuldades fonéticas, uma vez que o método é silábico (id).

Os fonemas trabalhados numa aula deverão ser registrados numa ficha ou no próprio caderno para que o educando, em casa, seja desafiado a construir novas palavras (uma vez que algumas já foram criadas pelo grupo), comparar com as já criadas, descobrindo semelhanças e/ou diferenças entre elas. Esse processo de construção de novas palavras, leitura e escrita acontecem simultaneamente (id).

É importante que o educador mostre aos educandos a articulação oral dos valores das vogais nos fonemas para facilitar o reconhecimento sonoro de cada uma das vogais. Em seu livro *Educação como Prática da Liberdade*, Freire propõe a execução prática do Método em cinco fases, isto é (FREIRE, 2001, p.42-44; 2003c, p.120-123):

1ª Fase: descoberta e levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará. Essa fase se constitui num importante momento de pesquisa e conhecimento do grupo, aproximando educador e educando numa relação mais informal e, portanto mais carregada de sentimentos e emoções. É igualmente importante para o contato mais aproximado com a linguagem, com os falares típicos do povo.

2ª Fase: seleção e escolha das palavras selecionadas do universo vocabular pesquisado. Como já afirmamos anteriormente, esta escolha deverá ser feita sob os critérios: a) da riqueza fonética; b) das dificuldades fonéticas, numa seqüência gradativa dessas dificuldades; c) do teor pragmático da palavra, ou seja, na pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política etc.

3ª Fase: criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar. São situações desafiadoras, codificadas e carregadas de elementos que serão decodificados pelo grupo com a mediação do educador. São situações locais que discutidas abrem perspectivas para a análise de problemas regionais e nacionais.

4ª Fase: Elaboração de fichas-roteiro (fichas indicadoras) que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho. São fichas que deverão servir como subsídios, mas sem uma prescrição rígida a seguir.

5ª Fase: Elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonéticas correspondentes aos vocábulos geradores. Esse material poderá ser confeccionado na forma de slides, stripp-filmes (fotograma) ou cartazes. A proposta de utilização dessa metodologia na alfabetização de jovens e adultos foi completamente inovadora e

diferente das técnicas até então utilizadas que eram, na maioria das vezes, resultado de adaptações simplistas das cartilhas, com forte tônica infantilizante.

Foi diferente por possibilitar uma aprendizagem libertadora, não mecânica, mas sim aquela que supunha uma tomada de posição frente aos problemas que vivemos. Uma aprendizagem integradora, abrangente, não compartimentalizada, não fragmentada, com forte teor ideológico. Foi diferente, pois promovia a horizontalidade na relação educador-educando, a valorização de sua cultura, de sua oralidade, enfim, foi diferente, acima de tudo, pelo seu caráter humanístico.

Dessa forma, o Método proposto por Freire rompeu com a concepção utilitária do ato educativo propondo outra forma de alfabetizar. Cabe aqui também o registro que Freire, ao trabalhar com slides, gravuras, enfim, com materiais audiovisuais foi um dos pioneiros na utilização da linguagem multimídia na alfabetização de adultos. Isso prova o quanto Freire estava à frente de seu tempo, tal como ilustra Freitas (id).

Na sua vida e literatura, Freire nos mostra que os Círculos de Cultura constituíam-se numa estratégia da educação libertadora. Nele não haveria lugar para o professor bancário, que tudo sabe, nem para um aluno passivo, que nada sabe. Os Círculos de Cultura eram um lugar onde todos tinham a palavra, todos liam e escreviam o mundo. Era um espaço de trabalho, de pesquisa, de exposição de práticas, dinâmicas, vivências que possibilitavam para a construção coletiva do conhecimento²²³.

Era uma escola diferente, onde se discutiam os problemas dos educandos e os do educador. Aqui não podia existir o professor tradicional (“bancário”), o sábio, nem o aluno tradicional, o ignorante. Tampouco podiam existir as lições tradicionais que deviam exercitar a memória dos estudantes. Portanto, a concepção de liberdade, expressa por Paulo Freire, é a matriz que dá sentido a uma educação que não pode ser efetiva senão na medida em que os educandos nela tomem parte de maneira livre e crítica. Este é um dos princípios essenciais da organização dos Círculos de Cultura, unidade de ensino que substitui a escola tradicional e reúne um coordenador com algumas dezenas de homens do povo, num trabalho comum de conquista da linguagem. O coordenador não exerce as funções de “professor”, a condição essencial da tarefa é o diálogo: “coordenar, jamais impor sua influência” (FREIRE, 2001, p.50).

O coordenador do CC guia o grupo na reflexão e na discussão, por exemplo, sobre o sentido de “casa”, utilizando temas tais como a necessidade de um abrigo

²²³ http://www.paulofreire.org/forum_circulo.htm, acesso a 26/09/2007

confortável para a vida familiar, o problema da habitação nos diferentes países e regiões e os problemas da habitação em relação à urbanização. Para desenvolver uma atitude crítica ante os acontecimentos diários fazem-se perguntas como as seguintes: *“Todos os Chilenos têm habitação conveniente? Onde faltam casas? Por quê? É suficiente o sistema de poupança e de empréstimo para a aquisição de uma casa?”* (id, p.54-55).

Os círculos de cultura eram um lugar – junto a uma árvore, na sala de uma casa, numa fábrica, mas também na escola – onde um grupo de pessoas se reunia para discutir sobre sua prática: seu trabalho, a realidade local e nacional, sua família etc. Nos círculos de cultura os grupos que se reuniam aprendiam a ler e escrever, ao mesmo tempo em que aprendiam a “ler” (analisar e atuar) sua prática. Os círculos de cultura eram unidades de ensino que substituíam a escola tradicional de ressonâncias infantis ou desagradáveis para pessoas adultas (GADOTTI, 1996).

Na literatura freiriana o conceito foi abordado em várias obras significando a mesma realidade. Vejamos o que algumas obras consultadas dizem sobre os círculos de cultura:

Paulo Freire, dialogando sobre o Círculo de Cultura, com Ricardo Kotscho, diante do pedido de dar uma explicação a respeito do funcionamento dos CC, respondia: *o círculo de cultura era uma experiência em que você trabalhava com duas, três ou até vinte pessoas, não importava. Aí eu já havia aprendido muito com a experiência do SESI. Os projetos dos círculos de cultura do MCP não tinham uma programação feita a priori. A programação vinda de uma consulta aos grupos, quer dizer: os temas a serem debatidos nos círculos, era o grupo que estabelecia. Cabia a nós, como educadores, com o grupo, tratar a temática que o grupo propunha. Mas podíamos acrescentar à temática proposta este ou aquele outro tema que, na Pedagogia do Oprimido, chamei de “**temas dobradiças**” - assuntos que se inseriam como fundamentais no corpo inteiro da temática, para melhor esclarecer ou iluminar a temática sugerida pelo grupo popular. Porque acontece o seguinte: é que, indiscutivelmente há uma sabedoria popular, um saber popular que se gera na prática social de que o povo participa, mas às vezes, o que está faltando é uma compreensão mais solidária dos temas que compõem o conjunto desse saber.*

Uma das tarefas do intelectual que a gente pode ser, uma delas é exatamente ver que, entre o tema “A” proposto pelo grupo e o tema “B”, haveria um tema “A-B”. Precisaríamos de algo que nos possibilitasse a passagem da fronteira entre “A” e o “B”. E isso é um dos trabalhos do intelectual, do educador comprometido. É ele [que

deve] ver como é possível viabilizar a compreensão mais crítica da temática proposta pelo povo. Isso era o círculo de cultura.

Os resultados positivos que eu obtinha nesse trabalho eram tais, enquanto desejo de aprofundamento por parte dos grupos populares, enquanto engajamento, enquanto compreensão, enquanto leitura crítica, que me perguntei: “se é possível fazer isso, alcançar esse nível de discussão com grupos populares, independentemente de eles serem ou não alfabetizados, por que não fazer o mesmo numa experiência de alfabetização? Por que não engajar criticamente os alfabetizandos na montagem de seu sistema de sinais gráficos, enquanto sujeitos dessa montagem e não enquanto objetos dela? No fundo, Frei Beto, na época, disse eu já estava fazendo algo que, hoje, teoricamente, explícito – e tenho a impressão de que com acerto – quando digo: toda a leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda a leitura da palavra implica a volta sobre a leitura do mundo, de tal maneira que “ler mundo” e “ler palavra” se constituam um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta. E “ler mundo e “ler palavra”, no fundo, para mim, implicam “reescrever o mundo”. Reescrever com aspas, quer dizer, transformá-lo. A leitura da palavra deve ser inserida na compreensão da transformação do mundo que provoca a leitura dele e deve remeter-nos, sempre, à leitura de novo do mundo.

Naquela época, eu não formulava teoricamente isso, mas o que fazia já era isso. Independentemente de no grupo dos círculos de cultura haver letrados ou não, nós estávamos fazendo a leitura do mundo. E como a leitura do mundo estava sendo tão bem feita, me perguntei se não era possível, agora, trabalhar a leitura da palavra; e aí, então, começo as pesquisas, silenciosamente, para encontrar os caminhos através dos quais a gente pudesse viabilizar essa leitura da palavra, passando pela leitura do mundo.

Eu partia, na alfabetização, de um período que varia entre dois dias, três dias, que eram momentos em que se propunha aos grupos de alfabetizandos um debate sobre cultura. Sobre o que é cultura. No fundo, era um debate que tinha a ver com as relações entre o ser humano e o mundo; o papel do trabalho na transformação do mundo e o resultado dessa transformação se consubstanciando na criação de um outro mundo que, esse sim, é criado por nós: o mundo da cultura, que se alonga no mundo da história (FREIRE; BETTO, 2004, p.14-16)

Na Pedagogia do Oprimido, Fiori (2004, p.11) mostra que o “círculo de cultura” (CC) objetiva a alfabetizar, isto é, fazer a educação conscientizadora e transformadora

do mundo da vida. Trata-se de se permitir rápido, não só o domínio do universo da palavra escrita, como também, o mais eficaz engajamento de quem a pronuncia, com a força pragmática instauradora e transformadora do mundo humano.

Neste sentido, pela alfabetização, o alfabetizando, no seu mundo, com os outros e nos outros, companheiros do círculo de cultura, encontram-se e reencontram-se no *mundo comum* e da coincidência de intenções que o objetivam, ex-surge a comunicação, o diálogo que critica e promove os participantes do círculo. Aqui, em conjunto, criam e re-criam, criticamente o seu mundo. (id, p.12).

Portanto, no círculo de cultura, rigorosamente, não se ensina, aprende-se em “*reciprocidade de consciências*”; não há professor, há coordenador, que tem por função, dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes, proporcionando as condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo (id). Os debates efetivados nos círculos de cultura, com a ajuda dos educadores, especialmente os preparados para este trabalho de animação, revelam-se como um meio poderosíssimo e eficaz de conscientização, capaz de transformar radicalmente a atitude frente à vida (FREIRE, 2001, p.55).

Pela alfabetização, os humanos são os sujeitos de sua cultura expressada pela língua falada e escrita, através das palavras, para a construção de seu mundo. Para isso, durante o processo da aprendizagem, os educandos, buscarão novas palavras, não para colecioná-las na memória, e sim, para dizer e escrever o seu mundo, o seu pensamento (julgando-o) e para contar a sua história. Por isso, os alfabetizandos, na experiência dos círculos de cultura, ao iniciar a escrever livremente, não copiam palavras, mas expressam juízos (id, p.13).

É por esta razão que, num dos *círculos de cultura* realizado no Chile, certo camponês que classificara a educação bancária como *educação de ignorância absoluta*, foi enfático, na discussão que decodificava o conceito antropológico de cultura. Assim dizia ele:

descubro agora que não há mundo sem homem. [O educador inquiriu: Admitamos, absurdamente, que todos os homens do mundo morressem, mas ficasse a terra, ficassem as árvores, os pássaros, os animais, os rios, o mar, as estrelas, não seria mundo?] “Não” [Respondeu enfaticamente], faltaria quem dissesse, *isto é mundo* [isto é, faltaria a consciência do mundo, que implica o mundo da consciência] (FREIRE, 2004, p.70-71).

Daí a razão de ser da idéia, segundo a qual nos círculos de cultura existe um investimento na formação dos educadores-educandos, numa proposta educativa dialógico-grupal, participativa, conscientizadora, profética (anúncio e denúncia), criadora e re-criadora do mundo da vida e libertadora. Esta idéia permite que “os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua visão do mundo e dos seus companheiros” (id, p.120).

Com esta abordagem, Freire (2002a, p.88) defenderia os Círculos de Cultura como espaços educativos que exigem conteúdos educativos novos, de níveis diferentes, que demandam novas pesquisas temáticas. Esta visão dinâmica de educação supera a concepção de adestramento, estática e ingênua da educação, motivada pela mera transmissão de conhecimentos.

Daí, a necessidade da capacitação técnica é de referência obrigatória. Trata-se de uma capacitação segundo a qual, o programa, nasça da pesquisa do tema gerador do povo que transcenda o mero treinamento, buscando o conhecimento e apropriação de procedimentos. Estamos diante da capacitação técnica, verdadeira que se realize na práxis, isto é, na ação e na reflexão dialógicas e na compreensão crítica (id).

Os CC são círculos de aprendizagem, círculos de diálogo e diálogos circulares. Nestes círculos o diálogo é vivido e efetivado pelo educando-educador com o seu mundo (o meu-eu), com o outro, com os meus-eus. Com aquele e com aqueles com quem, ao viver a suprema aventura humana de criar sentidos, sentimentos, significados e sociabilidades, eu recrio a própria possibilidade de seguir existindo como um ser capaz de atribuir razões de ser e de viver a minha própria existência. Os CC são um apelo à educação cidadã, que inicia por uma aprendizagem de sair-de-si-mesmo em direção ao outro. Pelos CC somos convidados a reconhecer o lugar coletivo da experiência da cidadania através do diálogo participante no trabalho cotidiano. O mundo social experimentado acaba sendo o cenário, o sentido e o projeto (BRANDÃO, 2002, p.65).

3.3.3 Freire e os Círculos de Cultura na África

Partindo da idéia de Brandão (2008, p.76), segundo a qual os círculos de cultura implicam um trabalho e iniciativas prático-educativas grupais cujo símbolo é o círculo, com objetivo de incentivar uma educação centrada no aluno, acionar projetos sociopolíticos, multi e interculturais de pesquisa e desenvolver a ação social com forte acento na participação dialógica, consciente, co-responsável e ativamente voluntária,

trazendo, assim, a tona, a vocação transformadora e libertadora das pessoas e de seu mundo da vida. Neste processo (id, p.77), o apelo à horizontalidade das interações pedagógicas, no diálogo, na participação e na vivência das aprendizagens como um processo ativo e partilhado de construção do saber, torna-se um elemento de referência obrigatória.

Para tal, conforme salienta este pensador da educação (ibid), o diálogo dos círculos de cultura deixa de ser uma metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser diretriz de uma experiência didática com a centralidade na proposição de que, aprender é aprender a “*dizer a própria palavra*”. Só dizendo a própria palavra se é capaz de fazer uma educação de aprendentes-ensinantes cujo centro é a igualdade de participação livre e autônoma, atitudes conducentes à criação de sujeitos autônomos, críticos, criativos, conscientes e solidariamente dispostos a três eixos de transformação: a) a transformação de si-mesmo, como pessoa entre outras; b) a transformação das relações interativas em e entre grupos de pessoas empenhadas em uma ação social de cunho emancipatoriamente político; c) a transformação das estruturas da vida social.

Esta abordagem mostra, em primeiro lugar, o reencontro de Freire com a África e os motivos desta viagem; em segundo momento, a aplicação dos círculos de cultura em África e a sua repercussão, caso tenha acontecido. Paulo Freire encontra-se com a África, pela primeira vez em Tanzânia quando se envolveu com a campanha Tanzaniense de alfabetização depois de 1970 (TORRES, 2001, p.129).

O encontro de Freire com a África é um encontro de esperança. Trata-se de um povo indignado, sofrido por todas as vicissitudes por que passou. Um povo que se quer reerguer. Freire vive a mesma indignação. Diante desta situação o pensador brasileiro da educação afirma:

Essas visitas de sul-africanos ou de residentes da África do sul, suas expressões de justíssima raiva e necessária indignação coincidiam com a minha primeira visita à África. A Zâmbia e a Tanzânia. Mais uma vez, devido a Pedagogia do Oprimido. Deveria parar em Zâmbia aonde iria uma semana de seminário em Kitwe, num centro de estudos teológicos, Mindolo Ecumenical Foundation, antes de ir à Tanzânia, para outro seminário na Universidade de Dar Es Salaan. Em ambos os encontros os debates giraram em torno da Pedagogia que era centralmente a razão de ser dos convites que me haviam feito. Ao descer em Lusaka, onde deveria tomar outro avião, em vôo nacional para Kitwe, o alto-falante do aeroporto me transmite o convite para comparecer ao setor de encontros. Lá me esperavam um jovem e uma jovem norte-americanos, casados, que eu havia conhecido, creio, em Boston, dois ou três anos antes. Eles trabalhavam como voluntários em Zâmbia e tinham muito

boas relações com representantes de liderança do MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola) (FREIRE, 2005, p.146).

Depois dos abraços regulares me perguntaram se poderia ficar em Lusaka, naquele dia, viajando para Kitwe no próximo. A equipe do MPLA em Lusaka desejava conversar comigo sobre problemas de educação e luta, alfabetização nas áreas libertadas etc. Se eu aceitasse, disseram-me eles, providenciariam a transferência do vôo e avisariam ao centro em Kitwe (id, p.147).

Às 13 horas, na Casa do jovem casal, almoçava com a liderança do MPLA, chefiada por Lúcio Lara, que seria, poucos anos depois, o segundo homem de Angola, chefe do Bureau Político do Partido. Tivemos uma tarde e uma noite de trabalho com alguns filmes documentários que davam carne às conversas (id).

Inicialmente, Lara fez um relatório realista da situação em que se achava a luta de libertação para, em seguida, debatermos a prática educativa no seio da luta mesma. Detivemo-nos na análise de como, aproveitando-se a necessidade da própria sobrevivência, na luta, discutir meios ou procedimentos mais eficazes, mais rigorosos, do que, por exemplo, as “benziduras” ou puros amuletos. De maneira nenhuma, porém, mesmo tratando-se do empenho de salvar vidas humanas, no esforço de superar o saber do senso comum, seria legítimo diminuí-lo, menosprezá-lo, mas respeitá-lo. Sua superação, já dizia naquela época, passa por ele (id).

Este foi, inclusive, um tema caro ao grande líder africano que inspirou, ao lado de outros, os movimentos de libertação nas hoje ex-colônias portuguesas, Amílcar Cabral. A capacitação mais rigorosa de seus companheiros através de verdadeiros seminários de formação e avaliação que ele costumava coordenar nas suas visitas à frente de luta, com objetivo de superar o que ele chamava *fraquezas* ou *debilidades* da cultura. Disse Amílcar Cabral:

“... Mas, que ninguém pense que a direção da luta acredita que, se usarmos mesinho na cintura não morreremos. Não morremos na guerra se não fizermos a guerra ou se não atacarmos o inimigo em sua posição de fraqueza. Se cometermos erros, se estivermos em posição de fraqueza, morremos certamente, não há saída. Vocês podem contar-me uma série de casos que têm na cabeça: O Cabral não sabe, nós vimos casos em que o mesinho é que safou os camaradas da morte, as balas vieram e voltaram para trás em ricochete. Vocês podem dizer isso, mas eu tenho esperança que os filhos de nossos filhos, quando ouvirem isso, ficarão contentes porque o PAIGC²²⁴ foi capaz de fazer a luta de acordo com a realidade de sua terra, mas hão de dizer: os nossos pais lutaram muito mas acreditavam em coisas esquisitas. Essa conversa talvez não seja para vocês agora, estou a falar para o futuro, mas eu tenho a certeza de que a maioria entende o que digo e que tenho razão” (id, p.147-148).

²²⁴ PIGEC – Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde.

Freire (id), continuando com o seu relato, manifesta que, a conversa foi longa e no decurso desse diálogo, serviram-se de documentários e, abordaram questões da alfabetização, e a necessidade obrigatória da luta como processo, com a participação séria, ágil, ativa responsável da direção, formando politicamente os militantes, com o uso de técnicas e armamento moderníssimo e sofisticado, visitas de exploração para averiguar a situação de luta. A convite de Lúcio Lara, em Luanda, já na frente do Bureau Político do Partido e do Poeta Antônio Jacinto, então ministro da educação de Angola, Freire, anos depois, teve a grande oportunidade de prosseguir com as conversas a respeito do assessoramento do processo educacional, através do Conselho Mundial de Igrejas (id).

O encontro de Freire realizado inicialmente em Lusaka e o de Dar Es Salaam com Líderes da Frelimo (Frente para a libertação de Moçambique) levou-o ao Campus de formação de quadros, afastado de Dar – sítio cedido pelo governo de Tanzânia, marcou-lhe fortemente. Sua alegria era maior, pois se sentira convidado para dialogar com militantes experimentados na luta, que tinham o tempo como riqueza. Este tempo deveria ser usado não com devaneios ou com arrancadas intelectualistas. Eles estavam dispostos a entregar-se comigo à reflexão crítica, teórica, sobre sua prática, sobre sua luta, como um fator cultural e um fator de cultura (id, p.148).

Paulo Freire iniciou-se no mundo africano, através de Tanzânia, abrindo as portas de participação pedagógica mais significativa em Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, expressando sua grande vontade de estender suas experiências para com Angola, e Moçambique na colaboração no processo da alfabetização ou educação de Adultos (TORRES, 2001, p.130). Assim, o processo educacional africano foi fortemente influenciado pela descolonização em processo, pois as estruturas educacionais coloniais eram de matriz elitista. Assim, *“para as pessoas que tinham acesso, a educação colonial era, basicamente, colonizador mais violento”* (id). Diante desta situação um apelo para a alfabetização até dos alfabetizados era importante. Freire, numa carta endereçada aos coordenadores dos círculos de cultura em São Tomé e Príncipe, enfatizou os seguintes objetivos:

- 1) Consolidar o conhecimento adquirido em fase prévia no domínio de escrita, leitura e matemática.
- 2) Aprofundar esse conhecimento através de sistemática introdução de rudimentos básicos de categorias gramaticais e aritméticas – operações fundamentais.

- 3) Continuar, de uma forma mais profunda, a “ler” a realidade através da leitura de variados textos e com mais variados e ricos temas.
- 4) Desenvolver a capacidade para análise crítica da realidade e expressão oral dessa realidade.
- 5) Preparar os alunos para o estágio seguinte, no qual, devido às necessidades impostas pelo processo de reconstrução nacional, cursos para treinamento técnico – nunca treinamento tecnicista – devem ser criados em diversos setores. Isso é o mesmo que dizer que esses cursos de treinamento de recursos humanos serão desenvolvidos especificamente com uma visão crítica e, através disso, com uma visão global, que se opõe à visão dirigida e alienada, de suas próprias atividades (id, p.137).

Freire em África pensando a educação como a pensou nos círculos de Cultura do ponto de vista de teoria que a põe em prática diz não ser possível: a) dicotomizar prática da teoria; b) dicotomizar o ato de conhecer do ato de criar o novo conhecimento; c) dicotomizar ensinar de aprender; educar de educar-se (FREIRE, p.1984, p.109).

Construir os Círculos Culturais nos quais o cotidiano cultural das camadas populares – representado por suas falas, suas expressões artísticas, seus desejos, suas necessidades e seus sonhos -, sejam parte integrante, junto com todo o conhecimento sistemático/escolar/científico, de um currículo que possa pertencer a todos os que fazem o processo educativo. O sentimento de pertencimento em relação ao conhecimento, à construção do currículo e à sua aplicação coletiva pode vir a ser detonador (individual e coletivo) de um sentimento mais amplo de pertencimento em relação ao processo ao processo educativo ou à escola (SCOCUGLIA, 2005, p.83).

Em outras palavras, se os educandos e educadores, pais e dirigentes, técnicos e comunidade educativa em geral, sentirem que o processo de conhecimento e de educação (seja escolar ou não) lhes pertence e, não, aos outros (o Estado, a secretaria, o MEC, o político local etc.), como de costume, teríamos um terreno fértil para a construção do “*sucesso qualificado*” crescente dos processos educativos que combateria o “*fracasso*” da repetência e da expulsão, além de se opor à massificação acelerada e desqualificação da escola atual.

Nesse sentido, parece-nos correto afirmar que o currículo torna-se crítico e reflexivo quanto mais pertencer aos principais protagonistas educacionais e escolares. Neste sentido, também podemos perceber a ênfase que Freire dedica à questão do conhecimento e da aprendizagem como processo de mediação das relações educador-educando.

O objeto do conhecimento mediria o processo dialógico e, desta ótica, a construção do currículo não deveria ser uma doação dos supostos detentores exclusivos do conhecimento elaborado/escolar, mas um instrumento da ação dialógica de todos os atores sujeitos escolares que têm o direito de escolher, de optar, de refletir, de opinar e de ajudar a construir o currículo.

Em resumo, o conhecimento e o currículo não pertencem exclusivamente aos dirigentes escolares, aos professores, mas, principalmente, devem pertencer aos educandos, pois estes devem ser chamados a construí-lo e a problematizá-lo, não, simplesmente, a aplicá-lo ou a consumi-lo (ibid).

3.3.4 Limites dos Círculos de Cultura em África

Não é possível dissertarmos sobre os limites dos círculos de cultura sem, primeiro, revermos quais as pedagogias encontradas nos mesmos. Estes achados permitir-nos-iam entender melhor os limites que os CC tiveram no reencontro de Freire com a África. Com a identificação das pedagogias essenciais, ver-se-á quais duas ou três que nos ajudam a pensar a educação libertadora em Angola. Neste sentido, entre várias, encontramos, nos CC, as seguintes pedagogias: a do oprimido, a aprendente/ensinante, a dialógica, a comunicadora, a da escuta, a anúncios/denúncias docentes (profetismo pedagógico), a esperançosa/pascal, a da pergunta, a da leitura das letras e do mundo da vida, a da escrita da palavra (alfabetização), a da prática pedagógica, a da ação-reflexão-discussão-análise (práxis), a dialética, a da tolerância, a conscientizadora, a autônoma, a diretiva versus licenciosa, a libertadora e libertária, a dos sonhos possíveis/utopia, a construtora de sujeitos transformadores do mundo e da história, a da alegria, a da amorosidade, a da curiosidade, a da ação de e em equipe, a pronunciadora da própria palavra, a solidária, a da participação grupal, a de encontros do eu com o tu perfazendo o nós, a historicizante, a pedagogia da luta por um mundo mais humano e humanizador e a cidadã.

Em África, Freire, com todo este manancial de propostas pedagógicas, depara-se com grandes limites, e, sendo eternamente aprendente e rememorando a cultura oral africana com que se depara, em uma conversa com Sérgio Guimarães, afirma: *“Mas aí é uma coisa engraçada, Sérgio. Como a África vai ensinando a gente! Como a realidade vai ensinando! Por exemplo, se eu estivesse escrevendo para o Brasil, sobretudo para educadores que estivessem trabalhando com massas populares em centros urbanos,*

como São Paulo, eu teria sugerido que, ao abrir o livro, na introdução, o animador propusesse aos participantes do círculo que fizessem uma leitura silenciosa do texto e que, em seguida, cada um iria fazer a leitura em voz alta. Mas para a África, não. Inclusive a minha primeira tentação foi essa. Imediatamente o lápis parou no caminho e refiz a trajetória” (FREIRE & GUIMARÃES, 2003d, p.61). Explicando a situação acima referida Freire diz:

Na África, meu querido Sérgio, a gente está enfrentando uma cultura cuja memória – por ‘n’ razões que não interessa aqui agora conversar – é auditiva, é oral, e não escrita. Então, antes da leitura silenciosa, numa cultura da memória oral, tem que fazer a leitura em voz alta, e a tarefa deve ser a do educador! O educador é que, na sua preparação, enquanto africano, deve fazer para ele a leitura em voz alta e em seguida também a leitura silenciosa do texto, na sua preparação, antes de ir para o círculo. Mas, chegando ao círculo, ele deve ler em voz alta, para todos, lentamente, enquanto os educandos vão acompanhando, vão olhando o texto. Ele vai lendo em voz alta, pausadamente. Depois é que ele pode sugerir a leitura silenciosa de cada um, mas em primeiro lugar ele tem que provocar certa convivência entre os educandos e o texto, pela oralidade, e não da escrita do texto. É o som da palavra que o cara deve ouvir, simultaneamente com a visão da palavra. Mas não a visão da palavra e um som que está interno, que é a leitura silenciosa. Eu não sei se você vê sentido nessa minha observação.

Freire lida com uma situação inusitada. Ele envereda pelo caminho epistolar. Escreve cartas anônimas, mas ele as escreve. As mesmas são assinadas pela comissão do local dos círculos como se fosse escrita pelo grupo. Em relação a este procedimento epistolar Freire, justificando-se e respondendo a Sérgio, afirma: *“se admite objetivamente que essas cartas estão partindo de São Tomé, de uma comissão lá, para os seus camaradas em São Tomé. Elas se chamam cartas porque eu sugeri. Eu discuti com a comissão que eu achava muito melhor que ela se dirigisse em termos de cartas do que de guias.”* (ibid, p.62).

Continuando Freire justificava que sugeriu que fossem cartas para que o animador, o coordenador, desde o início de seu trabalho no círculo, se convencesse de que as cartas nas eram prescrições, mas elementos desafiadores de todos os envolvidos na alfabetização em processo (id, p.63).

Toda esta abordagem só mostrava que a presença e o trabalho de Freire em África foi um grande desafio, uma grande aventura, um grande sonho com o mundo diferente. Assim, a fase de planejamento da campanha de Alfabetização de massa em África deu início em 1975, sendo que a primeira campanha teve seu arranque em 1976 com mais de 200 alfabetizadores, organizando os círculos de cultura nas vilas

(TORRES, 2001, p.137). O método Paulo Freire foi o grande inspirador dos treinamentos feitos aos alfabetizadores das áreas rurais da capital de Bissau.

Não há dúvidas que as dificuldades de várias ordens atravessadas durante o planejamento, o treinamento e a execução da alfabetização resultassem em problemas. Assim, Linda Harasim, dando-se conta desta situação, afirma que no ano de 1980, os relatórios da Guiné-Bissau iniciavam a reconhecer que os ideais preconizados na alfabetização para a reconstrução nacional tinham problemas, resultando, até mesmo, em falhas. Deste modo, afirma ela, “*de 26.000 alunos envolvidos em treinamento de alfabetização, praticamente nenhum se transformou em funcionalmente alfabetizado*” (id). Na sua pesquisa, Harasim mostra as reais causas da falha da alfabetização, resumindo-as nas seguintes proposições:

- 1) O subdesenvolvimento das condições materiais da Guiné-Bissau;
- 2) A questão lingüística para o processo alfabetizador;
- 3) As condições políticas contraditórias do processo de reconstrução nacional;
- 4) Algumas suposições não examinadas da teoria e método de Freire, particularmente seu populismo e idealismo ideológico que parecem ter sido compartilhados pela autoridade do partido revolucionário (PAIGC) em Guiné-Bissau

As limitações de Freire e o reconhecimento das mesmas são para todos os lutadores por uma causa um grande desafio e uma vitória. Freire reconhece que a sua segurança não repousava na falsa suposição de que sabia tudo, de que era o “maior”. Sua segurança se fundava na convicção de que sabia algo e de que ignorava algo a que se juntava na certeza de que podia saber melhor o que sabia e conhecer o que não sabia. Sua segurança se alicerçava no saber confirmado pela própria experiência de que, se sua inconclusão, de que era consciente, atestava, de um lado, sua ignorância, lhe abria, de outro, o caminho para conhecer (FREIRE, 2007, p.135).

Freire se sentia seguro, pois não havia razão de se envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, eram saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente (id, p.135-6).

Os limites do processo educacional nos círculos de cultura promovidos por Freire em África nos ensinam o caminho, da humildade, do sonho possível, da

esperança, da procura permanente neste inacabamento humano, na amorosidade, no respeito e na alegria aprendente/ensinante. Daí o reconhecimento de Freire de que, a alegria não chegava apenas no encontro do achado, mas fazia parte do processo de busca. Assim, ensinar e aprender, continua refletindo o pensador da educação, não podiam dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. Portanto, o desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corroia ou deteriorava em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa, de outro, a alegria necessária ao quefazer docente (id, p.142). Diante dos limites humanos, na tentativa de fazer o bem, seria pertinente conclamar: Ó feliz limitação que me fazes sonhar mais para a construção e reconstrução de um mundo mais humano e humanizante, no qual a diversidade nos ajuda ao crescimento.

Afinal, como salienta Freire (2002b, p.100), e eu acredito nisso, o sonho viável exige de mim pensar diariamente a minha prática; exige de mim a descoberta constante dos limites da minha própria prática, que significa perceber e demarcar a existência do que eu chamo espaços livres a serem preenchidos.

O sonho possível tem a ver com os limites destes espaços e estes limites são históricos. Por exemplo, os limites de espaços que a minha geração teve não são os limites que a geração de agora está tendo e de que eu vim participar. São os outros limites, como são os outros sonhos e alguns deles são os mesmos, na medida em que alguns problemas de ontem são os mesmos de hoje (ibid)

Por isso é que a questão do sonho possível tem que ver exatamente com a educação libertadora, não com a educação domesticadora. A questão dos sonhos possíveis, repito, diz Freire (id), tem que ver com a educação libertadora enquanto prática utópica. Mas não utópica no sentido do irrealizável; não utópica no sentido de quem discursa sobre o impossível, sobre os sonhos impossíveis.

Utópica no sentido de que é esta uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e espoliadora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos espoliadora, do ponto de vista das grandes *massas* populares que estão constituindo as classes sociais dominadas (id).

3.3.5 Vivência dos círculos de cultura: belas experiências no Brasil

O estágio doutoral–Sanduíche, realizado na Unisinos - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Universidade Jesuíta do RS/Brasil, apresentou e trabalhou a seguinte

temática: A educação cultural angolana, dialogando com educação libertadora brasileira, a partir dos círculos de cultura. Tratou-se de um estudo de aprofundamento do curso doutoral em Andamento no PPGE/Fae/UFPel – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Para o efeito, além de participar ativamente da linha e grupo de pesquisa Educação e processos de exclusão social, na minha estadia lá envolvi-me com a pesquisa do Professor Dr. Danilo Streck, ilustrada nas “Práticas educativas, justiça social e desenvolvimento: a educação popular frente à reformas políticas e mudanças culturais na América Latina (1989-2009)”, concretamente com a elaboração de dois verbetes para o dicionário Paulo Freire que será publicado em língua espanhola e na obra sobre o “Pensamento pedagógico Latino-Americano”, debruçando-se sobre o martinicano: “*Frantz Fanon e a pedagogia da colaboração muscular*”.

Tanto execução do dicionário, com os verbetes “Profetismo em Paulo Freire e os conceitos “*introjeção/extrojeção*”, quanto no livro sobre pedagogias na América Latina foram produzidos em co-autoria com o meu orientador, o Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi. No decurso da organização e produção, em todas as quarta feiras de cada semana durante o semestre letivo de 01/2009 experimentamos o diálogo verdadeiro, a participação séria e responsável e a aprendizagem/ensino de todos. Foi uma temporada dos verdadeiros círculos de cultura, sob mediação sábia, humilde, pesquisadora, alegre e séria do Prof. Dr. Danilo Streck, que foi o meu sujeito primário em conjunto com o grupo que ele orientava, como líder (conferir fig. 19, abaixo).

Do grupo de pesquisa e de estudo, feito de doutorandos(as), mestrandos(as), graduandos(as) bolsistas senti a verdadeira familiaridade, e todos trabalhávamos em espírito de autêntica colaboração, alegria, procura, desempenho. Todos a partir do orientador-líder estávamos dispostos e focados, pois tínhamos objetivos comuns. Além do mais, estávamos envolvidos com o mundo da vida no qual membros do grupo vinculados a movimentos sociais se enquadravam.

Não eram raras as vezes em que a indignação tomava conta de muitos de nós, pois ávidos queríamos que as coisas tivessem encaminhamentos rápidos. Estava em um terreno onde a academia não se distanciava com a educação popular. Sinceramente, na Unisinos vivíamos um autêntico ondjangó, só para exemplificar, tínhamos dias em que a discussão era temperada pela alimentação, a festa e a alegria. Em nenhum momento isto retirava a seriedade e a profundidade do trabalho (fig.15).

Fig. 15 – Grupo de pesquisa de campo na Unisinos – 1/2009.



Fonte: Kavaya - Grupo de Pesquisa e de discussão de projetos de pesquisa e sociais na sala OP – Orçamento Participativo. Este grupo é constituído por académicos (doutorandos/as, mestrandos/as, graduandos/as, egressos/as de mestrado e de doutorado com o Líder na ponta frontal) – com capacidade de diálogo, escuta e diretividade. Neste encontro, estamos discutindo Seminário: Caminhos da educação popular na América Latina. Todos estávamos atentos ao discurso da companheira envolvida nos movimentos de luta pelos direitos e dignidade humana, pela terra, pelo trabalho e pela educação conscientizadora. Ao mesmo tempo partilhávamos da mesma mesa a alegria da vida com sentido. Era o aniversário do líder do grupo. O olhar, a emoção de todos os membros, os gestos, a escuta atenta mostravam duas atitudes: a aprendizagem/ensinamento e a luta por um sonho

Outro aspecto a realçar em minha experiência em São Leopoldo, RS, foi a pesquisa. Na minha defesa de qualificação doutoral, sentimos em círculo, a debilidade e ausência do método no texto, o que demandou fazer outras experiências, numa área com maior lastro e experiência, que ajudasse a elucidar e a dar outra tectura e configuração ao texto final. Ao mesmo tempo frequentei alguns seminários académicos e obtive, para minha pesquisa, resultados salutareos. O seminário que discutia a questão da exclusão me enriqueceu em demasia, de sorte que, quando trabalhei a questão da mulher, na realidade otchiwiana angolana, não me faltaram categorias de análise para a discussão.

Portanto, o cume de toda a minha estadia, na Unisinos consistiu na produção acadêmica que resultou na elaboração densa do método de pesquisa doutoral, isto é, “A fenomenologia hermenêutico-dialógica e ondjangotchiwiana como método de análise da realidade angolana” e a constatação de que é possível fazer de espaços acadêmicos verdadeiros *círculos de cultura*, como símbolos, como vivências e como realizações tendentes à transformação humana, social e cósmica. Isto deve demandar de todos seus agentes e sujeitos: responsabilidade, comprometimento, amorosidade, cumplicidade, humildade aprendente/ensinante, reflexão e ação. Afinal uma proposta de gênero requer uma práxis aprendente/ensinante.

Para o efeito, funcionaram, essencialmente, as pedagogias dialógica, participativa e libertadora e a aprendente/ensinante que permitiram a que, cada membro-sujeito aprendesse a pronunciar a sua própria palavra e o seu próprio mundo da vida.

3.4 Diálogos entre Ondjango, Otchiwo e Círculos de Cultura

A reflexão ora iniciada apresenta-se como súpula do que vínhamos trabalhando até agora, a partir das três categorias de nossa discussão tendente à educação libertadora em Angola. Para isso, esta abordagem oferece, essencialmente, dois movimentos: o primeiro tem a ver com os diálogos entre os três mundos – o ondjangiano, o otchiwiano e o dos círculos de cultura – através de alguns indicadores conducentes à educação libertadora e alguns resquícios mantenedores da cultura e pedagogia do amém em Angola; o segundo, prende-se com a discussão dos referidos achados.

3.4.1 Convergências entre os três mundos através de alguns indicadores

Entendendo com Paulo Freire que “*a investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito do seu pensar; percebendo que se o pensar do investigador for meramente mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará*” (FREIRE, 2004, p.101). Tal superação jamais se faria sentir no ato do consumo de idéias, mas sim, no ato da produção e de transformação das mesmas, na ação e na comunicação (id).

Assim, na tentativa de refletirmos sobre as convergências, a partir dos indicadores propulsores de uma educação libertadora em Angola, durante a pesquisa de cunho participante com enriquecimento biobibliográfico em Angola – Ganda/Benguela

e no Brasil – Pelotas e Unisinos, entre vários e possíveis indicadores, identificamos, nas três pedagogias, os seguintes:

- a) O diálogo aprendente/ensinante
- b) A participação educacional
- c) A criticidade
- d) A liberdade/autoridade
- e) Aprendizagem/ensino, para a pronúncia do mundo e a leitura da palavra

As categorias enumeradas acima, constituem-se em grandes achados, pois aparecem, na pesquisa realizada como elementos-chaves, por necessidade ou por vivência, sem os quais se torna complicado falar-se em educação libertadora nos novos tempos. Diante destes apresentamos as seguintes comparações:

a) Tanto no ondjango e no otchiwo, quanto nos círculos de cultura, as aprendizagens/ensinamentos são realizadas através dos diálogos circulares. Estes diálogos são denominados, em ondjango e no otchiwo por ulonga/ondjango e, em Freire, por círculos de cultura.

b) A participação educacional acontece igualmente nas três categorias. Porém, enquanto no ondjango a participação acontece só entre os homens e no otchiwo entre as mulheres, já nos círculos de cultura não se distingue a questão de gênero. Todos, no processo de aprendizagem têm uma participação afetiva e efetiva. Trata-se da participação aprendente/ensinante.

c) A crítica é uma das categorias importantes para a educação libertadora. Uma proposta educacional do ondjango e do otchiwo ainda se atendo à oralidade, e, por conseguinte, à pedagogia acústica e auricular, enquanto nos círculos de cultura, através da conscientização, se aprende a dizer, de cabeça erguida a própria palavra, através de sua leitura e escrita.

d) Considera-se a liberdade como elemento fundamental, senão mesmo essencial para a educação libertadora. Tal liberdade requer autoridade coordenadora das liberdades de modo a gerenciar limites. Aqui não existe tensão entre liberdade e autoridade e, sim complementaridade. Haveria tensão sim, se falássemos em autoritarismo e licenciosidade, pois a licenciosidade conduz à indisciplina, que é a liberdade sem limites, castrada ou asfixiada (FREIRE, 2007, p.105), e, conseqüentemente, esta gera autoritarismo. A necessidade dos limites é assumida, eticamente, pela liberdade. Só se aprende a ser, aprendendo a decidir por si mesmo(a).

Se “*toda a prática educativa implica uma concepção dos seres humanos e do mundo*” (FREIRE, 2002c, p.51), então os seres históricos, os seres humanos, inseridos no tempo não imersos nele, movem-se no mundo e são capazes de optar, de decidir e de valorar. Estes seres têm o sentido do projeto, em contraste com o resto de animais, mesmo quando estes vão mais além de uma rotina puramente instintiva (id, p.52).

Daí a razão de ser da autonomia enquanto caminho para o amadurecimento do ser para si e processo do vir-a-ser (devenir). Para isso apostar na liberdade, na seriedade, na amorosidade, na solidariedade etc., é acreditar no ser em processo. A presença da diretividade neste processo constitui-se em uma necessidade intransponível. No ondjango e no otchiwo, a autoridade do mediador do ohango nos dois mundos é considerado como um valor inquestionável, enquanto a autoridade dos círculos de cultura é vista como diretivo ato de liberdade. É importante entender-se que até no mundo cultural angolano, em discussão, existe alguma diretividade informativo-formativa.

e) A aprendizagem/ensino como leitura de mundo acontece sempre nos três mundos, mas como leitura crítico-questionadora, acontece, especificamente, nos círculos de cultura, enquanto nos dois mundos de Angola, esta leitura aparece como um dado adquirido e nunca em construção. Todas as músicas, danças, lendas, estórias, parábolas, os provérbios etc., são orientados para a confirmação do dado já existente deixado como legado pelos ancestrais, que deve ser preservado e transmitido de geração em geração, pela oralidade, resultado da pedagogia auricular ou acústica. Porém, enquanto nos dois no ondjango e no otchiwo, pronunciam o próprio mundo como legado e não como mundo em construção permanente e a palavra dita é aquela repetida, isto é, a dos mais-velhos antepassados, os ancestrais, nos círculos de cultura a aprendizagem se orienta para que os aprendentes/ensinantes saibam a pronunciar o seu próprio mundo e a sua própria palavra, visando a transformação.

3.4.2 Diferenças entre as três realidades a partir de alguns resquícios

Nesta reflexão, de novo, apresentam-se as três realidades que compõem os três mundos de nossa pesquisa: o ondjango, o otchiwo e os círculos de cultura. Aqui, queremos, essencialmente, trazer, à tona, alguns elementos que se apresentam como resquícios das culturas e pedagogias do amém. Estas categorias são elencadas nos

pontos seguintes: a) analfabetismo, b) ação antidialógica, c) autoritarismo/despotismo pedagógico, d) exclusão, e) sexismo.

Para dar seguimento à nossa reflexão, precisamos, fazendo nossas as palavras de Oliveira (1996, p.70), salientar que torna-se necessário e, de modo consequente, a refutação trazida por Freire às tradicionais campanhas de alfabetização, isto é, o processo de luta contra o analfabetismo, que surge para:

- 1) Incremento do nível educacional e cultural dos povos iletrados
- 2) Integração de grandes massas oriundas das culturas orais aos valores e padrões das culturas letradas;
- 3) Provisão de substituir o saber popular pelo saber técnico-científico, conducente à assunção do papel do indivíduo no desenvolvimento social;
- 4) Argumento segundo o qual o analfabetismo está diretamente relacionado com o prestígio nacional e o importante não é a sua função social o que ela representa para a comunidade internacional;
- 5) Ingênua crença segundo a qual, a simples aprendizagem da leitura e da escrita está vinculada, automaticamente, a melhores condições de vida das classes populares. Diante desta abordagem, vejamos o pronunciamento de Freire (2002c, p.55), no qual ele salienta que a ingenuidade, aqui referida,

revela a incapacidade do analfabetismo em suas implicações políticas e sociais, de que resulta a sua redução a algo estritamente linguístico. Daí que, numa tal perspectiva, não se aprendam as relações entre o analfabetismo e as estruturas da sociedade. É como se o analfabetismo fosse um fenômeno a parte da realidade concreta ou a expressão da inferioridade intrínseca de certas classes ou grupos sociais. Incapaz de apreender o analfabetismo contemporâneo diretamente ligado à realidade da dependência, este enfoque não pode dar uma resposta crítica ao desafio que ele coloca. A mera aprendizagem da leitura e da escrita não faz milagres. Não é ela, em si mesma, a que cria emprego.

a) O analfabetismo é considerado “*subnutrição*”, não tanto do sentido objetivo ou real em que muitos o são, mas pela ausência do pão do espírito. O analfabetismo, ainda considerado como “*erva daninha*” a ser erradicada tem que ver com a visão do conhecimento como algo que deva ser comido. A consciência que nos leva a afirmar que o analfabetismo precisa ser erradicado é a mesma que mostra a urgência que os alfabetizandos (educandos) necessitam para se alimentarem de palavras (ibid, p.54).

A perspectiva *nutricionista* do conhecimento acima, talvez explicita o caráter humanitarista de várias campanhas de alfabetização (id). Neste sentido Freire afirma: “*se milhões de homens e mulheres estão analfabetos, famintos de letras, sedentos de palavras, [então] a palavra deve ser levada a eles e elas para matar sua fome e sua sede*”, não mais no sentido especializado e mecânico de produtor de cartilhas a serem depositadas, somente memorizadas, repetidas e alienantes, porém, como produto gerado pelo esforço criador, dialógico, conscientizador e crítico dos alfabetizandos (ibid), isto é, sua *realidade sociocultural* (id).

Os educandos, aqui, são sujeitos do processo de aprendizagem da leitura, da escrita, da pronúncia da própria palavra e da nomeadora do mundo. Aprender a ler e a escrever não consiste na memória de sílabas, de palavras, de frases, e, sim, na reflexão crítica sobre o próprio processo de ler, de escrever e de aprofundar o sentido da linguagem (id, p.59). A esse respeito Freire afirma:

Aprender a ler e [a] escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa *dizer a palavra*: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. *Dizer a palavra*, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar. Como tal, não é privilégio de uns poucos com que silenciam as maiorias. É exatamente por isso que, numa sociedade de classes, seja fundamental à classe dominante estimular o que vimos chamando de cultura de silêncio, em que as classes dominadas se acham semimudas ou mudas, proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser. Os analfabetos sabem que são seres concretos. Sabem que fazem coisas. Mas o que às vezes não sabem, na cultura do silêncio, em que se tornam ambíguos e duais, é que sua ação transformadora, como tal, os caracteriza como seres criadores e recriadores. Submetidos aos mitos da cultura dominante, entre eles o de sua “*natural inferioridade*”, não percebem, quase sempre, a significação real de sua ação transformadora sobre o mundo. Dificultados em reconhecer a razão de ser dos fatos que os envolvem, é natural que muitos, entre eles, não estabeleçam a relação entre não “*ter voz*”, não “*dizer a palavra*”, e o sistema de exploração em que vivem (id, p.59-60).

Assim, enquanto nos círculos de cultura se aprimora a leitura crítica e consciente do mundo da vida e da palavra lida, escrita e dita; nos dois ideários angolanos, a preocupação é somente com a leitura do mundo da vida através de contos, cantos, danças, músicas, provérbios, dentro da pedagogia acústica, auricular ou da fala/escuta. Isto acontece pelo método fala-escuta-repetição-memorização, e vice-versa,

perpetuando, assim a sabedoria dos ancestrais, só que não vai para, além disso. A capacidade de criação e recriação fica muito remota ou mesmo impraticável.

b) Ação antidialógica: não podemos falar sobre ação antidialógica sem salientarmos a respeito da ação cultural, desenvolvida partindo da matriz antidialógica e da dialógica. Aqui, sem medo de errar, afirmamos que os seres humanos se definem pela sua práxis (ação refletida), pelo seu quefazer, objetivando-o, conhecê-lo e transformá-lo com o seu labor (FREIRE, 2004, p.121). Enquanto seres do quefazer e massas em conjunto, os humanos agem refletindo (práxis) para a transformação do mundo da vida.

Nesse compromisso com a causa libertadora e transformadora, lideranças e oprimidos precisam, conjuntamente, permanecer na reflexão corajosa. Para o efeito, não deve haver imposição, despotismo, manipulação, sloganização etc. Ao contrário, salienta Freire (id, p.134), que haja o *“diálogo com as massas, que não é concessão, nem presente, tampouco uma tática a ser usada, como a sloganização o é, para dominar. Diálogo, como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é a condição fundamental para a real humanização”* (id).

No processo dominador, o invasor tem um caminho eficaz: negação das massas populares e de sua práxis libertadora, negar-lhe o direito de pronunciar sua palavra e o direito de pensar certo (ibid, p.123). Às massas populares são desprovidas da possibilidade de *ad-mirar* o mundo da vida, a denunciá-lo, a questioná-lo, a transformá-lo tendendo para sua humanização e adaptando-se à realidade que serve ao dominador.

O quefazer do dominador não é dialógico, não é problematizante dos humanos-mundo, dos humanos em e nas suas relações com o mundo e com os humanos. O quefazer do dominador teme as massas, evita a possibilidade de qualquer diálogo com elas, não possibilita a participação efetiva no poder, jamais lhe presta contas, é desumanizante dos humanos, negando sua humanidade e concomitantemente, negando sua história.

Diante dos dados expostos acima, os três ideários se propõem como dialógicos, o grande diferencial é de que o mundo da vida em que se desenham os círculos de cultura é de dominação e a proposta dos CC é exatamente esta: a de sonhar, acreditar e batalhar para um mundo mais humano e humanizante. Existe todo um trabalho, diante da dominação e corrupção generalizada.

Além do mais, o diálogo como possibilidade de permitir que outrem diga sua palavra é marcado pelas virtudes de escuta/fala. Pela leitura da palavra se faz a leitura

do mundo da vida, através da conscientização. No ondjango e no otchiwo existe diálogo que em muitos momentos recebe o mesmo nome, ondjango, tanto no ondjango de homens como no otchiwo das mulheres.

O diálogo dos dois espaços de Angola é fragilizado, pois, por causa do analfabetismo acadêmico, político, cultural e social, os espaços herdados não respondem aos novos anseios atuais. Nossa atualidade dissimula diálogo, mas o que mais existe é o antidialógico. Portanto a criticidade, a liberdade conducente ao pronunciamento do mundo da vida e da palavra.

c) Autoritarismo/despotismo pedagógico – Os círculos de cultura tudo o que busca é eliminar uma delação autoritária e despótica no processo educacional libertador. Também no ondjango acontece o mesmo, o diferencial é de que no ondjango respeita-se a ordem e existe vez para falar e não sempre a seu bel prazer. Tudo é orientado pelo mais-velho, o deputado para o efeito. Todos devem ao mais-velhos grande respeito.

Diálogo sim, mas dentro de determinados parâmetros. Assim é o ondjango de homens. No otchiwo, aqui acredito não ter problemas, pois a tia (sohayi) coordenadora do ondjango do otchiwo, inspira respeito e consideração, ela tem uma grande missão de transmitir valores. Porém esse compromisso educativo, tanto do ondjango quanto do otchiwo, não passa dos elementos do método: pronunciamento – repetição – exercício de memória – compromisso (exercício permanente).

d) Exclusão – Enquanto nos círculos de cultura todos – homens e mulheres - participam deles, no mundo angolano existe uma clara exclusão da mulher do espaço decisório – o ondjango – Enquanto o otchiwo, mesmo sendo lócus importante, nada mais discute senão assuntos relacionados à vida, agir e cuidar a vida em todas as suas manifestações, a partir do otchiwo (cozinha).

e) Sexismo – Dos três ideários vemos que a questão de gênero merece um cuidado especial. O mundo dos círculos de cultura, de certo modo já superou esta questão, ao passo que no ondjango e no otchiwo a questão merece um tratamento especial. É só olhar como as mulheres são tratadas com desrespeito, para concluirmos que existe a exclusão de gênero.

Graças aos avanços atinentes à promoção da mulher pela mulher, o assunto acirrado na cultura, hoje já tem bons encaminhamentos. O País em nível governamental já conta com três governadoras, inclusive a da capital. O movimento em prol da emancipação da mulher é grande pelo que, cedo possível possa ultrapassar essa questão.

Ademais, atualmente o otchiwo/ehula não tem funcionalidade, ficou sim na lembrança e na realidade da cozinha em alguns locais.

3.4.3 Discussão dos achados de pesquisa para a educação libertadora

Depois de muitas buscas, sejam elas biobibliográficas, ou resultantes de discussões acadêmicas com a grande colaboração de colegas do mesmo seminário de tese, sob orientação diretiva do Prof. Dr. G. Ghiggi, da co-orientação do Prof. Dr. Van-Dúmen, do grupo de pesquisa FEPráxiS²²⁵, sejam participativas de campo em Angola e em São Leopoldo, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sobre os três ideários (ondjango, otchiwo e círculos de cultura, concluo que entre vários achados, para se pensar a educação libertadora em Angola, ficam registrados nesta tese três categorias de obrigatória referência, sem desmerecer outras tantas que, de certo modo, estão ou não nesta tese. Referimo-nos às seguintes categorias: Diálogo, Participação, Liberdade.

1. Diálogo

Paulo freire entende por diálogo o encontro dos seres humanos, mediatizados pelo mundo, a ser pronunciado. Porém, este diálogo não se esgota na relação eu-tu (id, p.78). Daí a razão de ser da constatação de Freire, segundo a qual se torna difícil ou mesmo se inviabiliza o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham excluídos deste direito (id, p.79).

Torna-se obrigatório, diante deste paradoxo, que os excluídos do direito essencial de dizer a própria palavra, reconquistem o referido direito, evitando que a violência desumanizante se perpetue.

Assim, sabendo que, só dizendo a palavra, pronunciadora do mundo, os humanos são capazes de transformá-lo, então, o diálogo, neste caso, impõem-se como artefato que dá aos homens como tais sua significação. Nesta ótica, o diálogo é a condição *sine qua non* para a existência humana. Pelo diálogo os seres humanos se encontram e, solidarizam-se na reflexão, e na ação para a humanização e a transformação do mundo. Deste modo, o diálogo

²²⁵ FEPráxiS, é o grupo de pesquisa – Filosofia Educação e Práxis Social – sob liderança do pesquisador Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira.

não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, tampouco, tornar-se troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também, discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua. Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens (id).

É neste sentido que usando as idéias de Freire e sem medo de errar, afirmo que só existe diálogo, havendo um profundo amor ao mundo e aos humanos. Só é possível a pronúncia do mundo, ato de criação e de recriação, havendo amor que a infunda, pois, como fundamento do diálogo, o amor é diálogo. Daí que o diálogo não supõe relação de dominação, mas sim de amorosidade; de coragem e não de medo; de compromisso com os homens e com o mundo e de liberdade e não de manipulação. Diálogo implica, ainda, abertura ao outro, humildade, supressão da situação opressora e restauração do amor e fé nos homens. Isto significa diálogo libertador ou diálogo para a libertação. Para isso, sem medo de errar, digo:

Só posso dialogar, se não alieno a ignorância, isto é, se não a vejo sempre no outro, porém, se me entendo, concomitantemente, num todo de eternos aprendizes e ensinantes;

Só posso dialogar, se me admito como uma pessoa igual entre iguais e não como virtuoso(a) por herança, diante dos outros, a quem aceito como sujeitos e outros eu.

Só posso dialogar, se não me sinto participante de um gueto de homens e mulheres puros(as), os(as) donos(as) da verdade e do saber; se, na minha relação humana, não existe mais os de dentro e os de fora, mas, se todos formos agentes e sujeitos com direitos iguais;

Só posso dialogar, se parto do princípio segundo o qual, a pronúncia do mundo é tarefa de todos os seres humanos e, a sua presença em massa, livre, consciente e responsável na história é sinal da nova uma sociedade democrática, humana e humanizante, a ser defendida;

Só posso dialogar, se aprendo a lidar com o princípio de co-responsabilidade e colaboração (*“kwata oko l’ukwene”*), tal qual se diz na cultura dos povos *ovimbundu* de

Angola; se me junto aos outros num ato participativo, livre e dialógico e se evito a auto-suficiência;

Só posso dialogar, se afirmo e me abro à superação, se me permito ao desafio para a mudança, se me permito a sonhar com um mundo melhor, se sou capaz de admirar, isto é, decodificar o mundo da vida, para criar possibilidades concretas de ultrapassagem (transcendência) que se lucidifica através do reflexo, da reflexão e da abertura geradora da crítica animadora de novos projetos existenciais;

Só posso dialogar, se me abro, com amorosidade, humildade, liberdade, participação, tolerância, paciência, consciência, à curiosidade aprendente/ensinante – do alvorecer da esperança que aspira para uma educação libertadora em Angola;

Finalmente, só posso dialogar, se sou capaz de dialogar e de me abrir ao diálogo.

Assim, Durante meus estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, RS – Faculdade de Educação, o diálogo foi sempre o elemento-chave na construção do conhecimento, sobretudo o grupo de pesquisa e o núcleo dos estudos Paulo Freire. Os seminários acadêmicos foram todos marcados pela postura dialógica com maior ou menor intensidade da diretividade de seus docentes.

No meu movimento de pesquisa, em Angola, tanto nas conversas com informantes primários, ao tratar sobre ondjango, quanto os secundários para o enriquecimento destes dados, ou ainda, os encontros mantidos em seminários, nas escolas, universidades e com o meu Co-orientador, tiveram o diálogo como centro. Salvo, pela dimensão burocrática de algumas estruturas governamentais, onde para eu falar, por exemplo, com uma entidade de referência, fui obrigado a solicitar por escrito, tal audiência, e registrar o teor da audiência. Achei meio estranho, mas é assim que funciona. Mas havia uma razão compreensível, pois eu deveria participar do encontro de todo o colegiado da Universidade e era a primeira vez que se encontravam comigo. O certo é que, depois que eu entrei para o convívio, a relação foi muito saudável, não mais falavam os títulos acadêmicos que cada um possuía, mas sim o diálogo aprendente e ensinante, pois a humildade tinha tomado espaço naquele encontro, no qual eu me permiti ser alguém com atitude aprendente-ensinante e não como mero portador de títulos acadêmicos, conforme é habitual naquela realidade. Esta conduta norteou meus encontros com o Co-orientador. Foram encontros realmente de irmãos que buscam um destino comum.

Na Unisinos, como o meu propósito era de esclarecer algumas categorias da minha pesquisa, naquilo que precisei, depurei, logo nos primeiros encontros

acadêmicos, tanto em seminários, quanto no grupo de estudo e pesquisa com a liderança do Prof. Danilo Streck que sábia e humildemente se deixou observar por mim, durante meus estudos, naquela instituição escolar, elementos sustentáveis atinentes ao método e à questão da exclusão.

2. Participação

Com as palavras de Freire (2004, p.68), segundo as quais: *“ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”*, ilustramos que, nesta tese, a participação aparece como palavra chave na proposta de trabalhar uma educação libertadora em Angola. Por isso é que Graidy (2004, p.8), acrescenta ao pensamento de Freire que *“as pessoas não aprendem nem se educam isoladas, num processo que independa dos outros. É nas relações que as pessoas se constroem e o conhecimento confunde-se com a interação”*.

O desenvolvimento de um processo participativo, diz Cardioli (2001, p.27), permite a interação interdisciplinar e multissetorial, facilitando o surgimento de soluções criativas e ajustadas a cada realidade. Desse modo, concentramos, nossa abordagem, na educação, visando analisar, se o trabalho realizado no decurso da pesquisa respondeu ao pretendido.

Quando os envolvidos não participam, isto implicará, em grande parte, no pouco comprometimento e na auto-identificação para com o processo, no nosso caso, educacional. É importante observar-se que a participação não é somente um instrumento para a solução de problemas, mas também uma necessidade do homem de auto-afirmar-se, de interagir em sociedade, criar, realizar, contribuir, sentir-se útil. É um instrumento muito eficaz para aumentar a motivação e o entusiasmo das pessoas, contribuindo para a expressão do pleno potencial de uma organização (id,)

Para tal, um processo participativo, além de pretender elaborar propostas mais ajustadas à realidade, pretende, ainda, mudar comprometimentos e atitudes, possibilitando que os indivíduos passem a ser sujeitos ativos no processo e nunca objetos do trabalho dos outros.

Um processo participativo, continua refletindo este autor (id), requer aprendizagens mútuas, envolvendo todos os que possam contribuir, seja

conceitualmente, seja pela sua experiência, assim como os que irão estar à frente da execução das idéias geradas. Participando se pratica e se aprende. Este é o melhor caminho para o fortalecimento da cidadania, nas suas diversas possibilidades.

Para isso Benveniste (1976, p.285), ao afirmar que, “*não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a definição do homem*”, mostra que a participação constitui-se em requisito para criar e recriar o mundo da vida e a humanidade mais humanizante. Daí a necessidade de se educar não para a participação, mas sim na participação, quer dizer que se ensina a participar, participando.

E, como ainda reflete Graidy, a provocação para a participação supõe repartir o poder em todos os momentos e em todas as atividades. Daí, a razão de ter sentido, a afirmação: “*participar é construir autonomia, é desvendar é aceitar desafios* (id, p.9). Afinal o que é mesmo participação?

Não se pode sugerir alguma categoria, sobretudo se esta mexe com um determinado mundo da vida, sem elementos suficientes para a sua compreensão. Para o efeito, Santos (2004) oferece-nos categorias fundamentais para entendermos a razão pela qual a participação ficou entre as categorias importantes para uma educação libertadora, sem, porém, perder-se a dimensão diretiva docente.

Participação, no processo de formação, apresenta-se como condição fundamental para a construção do conhecimento, mostra-nos Santos (id, p.33). Deste modo, a participação deve entender-se como:

a) Necessidade fundamental do ser humano, conforme as necessidades básicas dos seres humanos. É, como salientam Bordenave (1994), Dallari (1984) e Demo (1999), uma necessidade humana universal.

b) Ato da natureza social humana. Ela acompanha os humanos no processo de sua evolução, passando por todos os estágios da vida social (tribo, clã e, atualmente, nas empresas, associações, partidos políticos, instituições eclesiais, e em outros espaços onde as pessoas se encontram em grupo), tal qual no-lo mostra Caramuru (1996). E, a ausência da participação torna inexistente o homem social, pois a mesma só é concebível na sociabilidade humana.

c) Cerne dos desejos políticos dos humanos, por sedimentar sua metas eternas de autogestão, de democracia, de liberdade, de convivência etc. (DEMO, 1999, p.17).

d) Compromisso vital, exigido como um direito e procurado como uma necessidade, tal como o reconhece Dallari (id, p.16).

e) Caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, executar coisas, se auto-afirmar e dominar a natureza e o mundo

A participação é sustentada por dois baluartes seguros: o afetivo que nos indica que a participação é feita por sentir prazer de fazer interativamente e o instrumental, que sugere que o fazer interativo é tão eficiente e eficaz que o fazer individualista. No primeiro baluarte, no afetivo, componente que permite a que os envolvidos se sintam mais estimulados, mais seguros, mais confiantes, trabalhando em equipe.

Esta é a base para a interação e confiança entre as pessoas e, assim, a sua autogestão, enquanto, no segundo, o instrumental prevalece sobre o afetivo, e, a participação apresenta-se como artefato conducente a objetivos, só que, neste processo visualiza-se a coisificação entre as pessoas envolvidas, umas sobre as outras: autêntica dominação e cultura de subserviência.

Para Santos (id, p.34), se a participação constitui-se em necessidade humana universal, então a não-participação é, realmente, o ato de marginalização, de exclusão, de exploração, de dominação, é o ato da morte do grupo e da ascensão do individualismo cadavérico e excludente. A marginalização gera a miséria social, a violência, a morte e outras tantas atrocidades.

A participação diz Cordioli (id, p.27), transcendendo o estar presente, significa tomar parte no processo, emitir opinião, concordar/discordar. Mas torna-se importante, neste processo, respeitar as idéias de todos os envolvidos, sendo que cada contribuição deve ser valorizada e voluntária. O envolvimento individual e permanente, que considere a participação individual, no decurso de todo o processo, é muito importante. Tal participação supõe treinamento e mudança de conduta e de atitudes. Daí a necessidade das atitudes adequadas, com maior transparência e total acesso de todas as informações. Para tanto, a presença diretiva da coordenação é de referência obrigatória.

Para a facilitação da participação, apresentamos, segundo Cordioli (id, p.27-29). A participação, sendo uma realidade grupal, os seguintes elementos:

a) Moderador: elemento “*neutro*”, equilibrado, catalisador para as diversas idéias que aparecerão decorrentes do processo grupal. Ele não interfere no conteúdo das discussões, tendo somente a responsabilidade de facilitar o processo metodológico. O moderador, isto é, o coordenador deve ser aquele que consegue manejar com as competências. Neste sentido compete ao moderador o seguinte:

- Motivar para o trabalho coletivo e a autogestão
- Sensibilizar para os aspectos relevantes do evento
- Estimular a participação de todos
- Mobilizar os conhecimentos e experiências
- Assegurar um ambiente de cordialidade
- Garantir o equilíbrio entre os participantes
- Utilizar os instrumentos de comunicação mais apropriados
- Ser ponte de ligação entre os participantes
- Assegurar o suporte afetivo e psicológico
- Prestar apoio instrumental e metodológico
- Garantir a orientação e direção do processo
- Estimular o debate horizontal (ibid)

b) Visualizador: consiste no registro visual contínuo de todo o processo, mantendo as idéias sempre acessíveis para todos. Desse modo, as contribuições não se perdem, sendo mais objetivas e mais transparentes para todo o grupo.

c) Problematizador: evita a dominação e ativa o intercâmbio de idéias entre os participantes. Assim, trata-se de mobilizar as informações e conhecimentos dos envolvidos no processo. Para tal, adota-se a técnica de formulação de perguntas orientadoras por parte do moderador do processo de forma a direcionar o desenvolvimento do trabalho.

d) Trabalho em grupo: é adotado para aumentar a eficácia da comunicação e garantir um momento intensivo de criação, gerando idéias que possam ser o ponto de partida para a discussão em plenária. Só nos pequenos grupos se estabelece o contato face-a-face e se criam idéias de forma intensiva.

e) Sessões plenárias: são realizadas para o aprofundamento e lapidação das idéias geradas nos grupos. São os momentos de socialização dos resultados, das tomadas de decisões e de se estabelecer a responsabilidade e cumplicidade pelo resultado alcançado.

f) Debate ativo: Deve ser provocado continuamente, sendo a base de um processo grupal participativo, onde todos devem ter os mesmos direitos e tratamentos, independente de posição ou cargo que exerçam. É na troca de idéias e experiências que está a riqueza desse processo. No enfoque participativo, não há espaço para o consumo passivo, de forma que algumas pessoas depositam a sua verdade sobre as demais.

g) Condução compartilhada: avaliando o programa passo a passo, é o mecanismo que permite aos participantes determinarem o desenvolvimento do processo e, com isso, tornarem-se cúmplices do resultado auferido. Assim, divide-se as

responsabilidades com todos sobre os passos que se queira dar, submetendo qualquer decisão

Com esta reflexão vi que durante minha pesquisa, aqui na universidade, nos diversos seminários e seminário de tese, o elemento participação foi sempre incentivado sem jamais ter ofuscado o papel diretivo e perspicaz dos professores(as). Na Unisinos, senti e vivi esta realidade de participação, sobretudo, pelo fato de ter lidado com um grupo, cuja sala, se denomina OP (Orçamento Participativo). Trata-se de um grupo de pesquisa e estudos que não se limita a quatro paredes, mas também milita e como. Um grupo que tem todas as sensibilidades que você possa imaginar, desde as rebeldes as mais calmas, todas sob diretividade do Prof. Danilo, sabe lidar com cada um e reagir na hora oportuna.

No mundo ondjangiano e otchiwiano, existe, sim a participação, mas não aquela que gere o novo em relação ao mundo da vida. Transportando os dois mundos para a realidade escolar formal, ainda se está muito aquém de uma educação libertadora. O admirável é que cada docente cumpre, com profundidade suas responsabilidades. Os alunos aprendem mesmo e muito bem, muitas vezes com o medo de serem reprovados, pois a prática de reprovação não é problema do professor, mas sim do aluno. Só para exemplificar, num dos seminários, considerado o primeiro do ano, realizado na Ganda com todos os professores da rede pública, diretores de escolas, direção e corpo docente do PUNIV – Escola do Curso Pré-Universitário (ciências exatas e ciências sociais), do qual participei na sua fundação, membros do governo na pessoa do Administrador Municipal e seu “staff”, com a minha assessoria, na área, graças ao meu movimento para Angola, houve pronunciamentos de professores, nunca esperados, o que assustou a todos, conclamando para a mudança profunda no jeito de gestão da vida escolar. Quando aterrissamos na realidade da corrupção houve posicionamentos e posturas maduros que propunham a mudança radical. Encanto que mexeu, naqueles dias com o ambiente e foi considerado como positivo.

Também os encontros obtidos com discentes universitários em Benguela e com a direção e colegiado do CUB – Centro Universitário de Benguela, senti a abertura para a participação. Mas uma coisa é certa, uma participação ainda temerosa. Ainda se vive no medo de perder emprego ou então prestígio (benesses) por se expor muito. Deste modo, muitos preferem silenciar para manter o status.

3. Liberdade

O conceito liberdade foi sobejamente trabalhando na temática do capítulo IV, sobre educação libertadora. Vários teóricos dão sustento à reflexão. Aqui, quero fundamentar-me em Gordillo Alvarez Valdéz, (2000) e em Freire (2007).

Liberdade é um conceito antropológico considerado como palavra-chave para a compreensão do ser humano. A projeção social constitutiva da liberdade requer um âmbito isento de coação e de violência injusta, e via de participação e diálogo.

Neste sentido, não é possível conceber a liberdade fora das relações interpessoais, já que o homem é um ser encarnado e está, constitutivamente orientado para os outros. Tal liberdade é exequível no diálogo com os outros no mundo. Há liberdade plena havendo a capacidade de sentir o apelo do outro e a possibilidade de responder a ela.

Dizer que o homem é livre é dizer que nele há capacidade de tomar nas mãos o seu próprio agir. O homem deve escolher e decidir o seu destino. E, escolher livremente implica a libertação de tudo aquilo que escraviza a liberdade (superstição, ignorância, medo, algumas políticas, as mentiras etc.). Portanto, ser livre é ir se libertando paulatinamente dos entraves que não permitem que eu tenha domínio ou controle sobre mim mesmo.

Na minha digressão acadêmica, a liberdade foi meu cajado e minha segurança. Para isso, a formação oferecida tanto no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, quanto na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, em São Leopoldo, durante o estágio doutoral foi orientada tendo em conta este elemento importante. A presença de docentes sérios foi muito importante, pois não só ajudou a cada estudante saber erguer a cabeça e dar passos, como ainda a diretividade docente ajudou muitas vezes a retomar as reflexões, corrigindo os equívocos. A educação para a liberdade acadêmica proporcionou no corpo discente a capacidade de busca cada vez mais, mas com responsabilidade e profundidade.

Em Angola ainda falta muito para que esta liberdade se torne realidade. São várias as razões no bojo da questão: primeira, durante muito tempo o país viveu com as liberdades de seus filhos castradas:

- Pela opressão e dominação colonial; pela repressão do sistema político no país que tinha adotado o marxismo leninista russo que havia cooptado as liberdades do povo, pois todos tinham que pensar do jeito do sistema vigente;

- Pela péssima distribuição dos recursos econômicos do país; pelas precárias políticas sociais;

- Pela guerra de guerrilha onde os filhos da mesma terra se matavam, aliciados pelos países aliados, que tinham o seu olhar nos recursos econômicos do país.

- Pelo analfabetismo assustador do país, com ênfase no campo da pesquisa participante; uma educação marcada pelo autoritarismo dos seus sistemas, reproduzindo o minimalismo pedagógico, que está sendo superado com a implantação de mais centros universitários da única universidade pública no país, isto é, a Universidade Agostinho Neto (UAN);

Pela escassez bibliográfica, de modo que os alunos dependam única e exclusivamente do professor como único detentor do conhecimento. Por isso, com a expansão das Novas Tecnologias de Comunicação e Informação já será possível instruir os estudantes a fazerem buscas acadêmicas com dados confiáveis, dando assim, os primeiros passos de sua libertação. A voz dos alunos não se fazia sentir por causa da autoritária voz do docente, etc.

Mesmo na realidade cultural, a voz dos pequenos só se fazia sentir uma vez autorizada pelos mais-velhos. O pior era o silenciamento das mulheres, a sua exclusão de participar dos espaços decisórios da vida comunitária – o ondjango masculino, ao passo que o ondjango feminino do otchiwo somente se fazia sentir na cozinha, onde a mãe se encontrava com as filhas, ou naqueles momentos, em que sendo muito pequenas, as crianças não podiam sair nem para o ondjango nem para o otchiwo. Aí sim o ondjango familiar tenha a grande responsabilidade de cuidar a educação sócio familiar inicial.

Seja como for, a liberdade, para o mundo angolano, é um grande desafio. Diante deste quadro, apesar de muitos esforços, empreendido pelo governo, nas suas diversas instituições públicas e até as privadas, sobretudo as eclesiais, dentro do processo ecumênico, a população permanece desconhecendo os seus direitos civis, políticos e sociais. Em Angola, até a liberdade de expressão tem passos lentos. A pergunta que fica no ar é: será que o lento movimento da liberdade de expressão no país se deve ao processo de nova cultura de reconstrução do país? Porque o crescimento da reconstrução não caminha em conjunto com a reconstrução do que mais é importante num país, as pessoas? Prédios famosos se erguem a cada dia, famílias inteiras são desalojadas, com o pretexto da urbanização das cidades, tudo bem, mas devem ser relegados à sua sorte?

Estaremos num país que ensaia os caminhos democráticos. Então, angolanos façamos jus ao nosso propósito de sermos o exemplo para a África e para o mundo. Dom Jacinto Bergmann, na sua alocução – homilética, da 24ª Romaria de Nossa Senhora Guadalupe definindo o que era a justiça dizia: “*justiça é colocar tudo no seu lugar justo*”, é colocar cada coisa no seu lugar justo e eu, corroborando com esta idéia e, com Aranguren direi que, justiça é o direito que cada cidadão tem. Este direito deve ser traduzido no hábito que consiste em na “*vontade de dar a cada um o que é seu*”. Aqui, para a realidade angolana, refiro-me, sobretudo da justiça distributiva²²⁶ e da justiça comutativa²²⁷. E para os violadores da justiça social e política que se aplique, realmente, a justiça corretiva²²⁸. Hajamos, Angolanos de modo que ninguém seja criticado como vítima da ambição ou outro como vítima do devaneio (UNGER, 1996, p.12). Para Unger (id), o importante é a dialética entre a lição penosa dos fatos e a imaginação disciplinada do possível. É fácil ser realista quando se aceita tudo. É fácil ser visionário quando não se enfrenta nada. *Aceitar pouco e enfrentar muito é o caminho e a solução.*

²²⁶ Consiste na relação entre governantes e súditos e se aplica à distribuição de honrarias, riquezas e outros serviços e bens sociais; como virtude refere-se à busca de um equilíbrio entre diferentes indivíduos de igual posição, isto é, a uma distribuição proporcional ao mérito.

²²⁷ Refere-se ao intercâmbio de bens entre os membros e se rege pela igualdade de valor

²²⁸ É referente ao equilíbrio ou proporção entre o delito e o castigo correspondente.

IV PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA EM ANGOLA: CULTURA UMBUNDU COMO PONTO DE PARTIDA

A temática ora apresentada quer, respondendo aos objetivos desta tese, apontar para uma educação libertadora na realidade angolana. Tal proposta parte do mundo etnolinguístico dos *ovimbundu* e se orienta como proposta para a totalidade angolana que vive uma atualidade com novos ventos e sopros de paz na nascente democracia.

Que esta reflexão abarcasse todos os grupos etnolinguísticos deste lindo e tamanho país seria o ideal, pois, situamo-nos, territorialmente falando, numa localidade geográfica cuja população é de uma diversidade etnocultural grandiosa. Conforme salientamos no capítulo II deste trabalho, os 15.941.000 que perfazem a população angolana, são subdivididos em oito (8) grandes grupos etnolinguísticos, e, em termos percentuais apresentam-se da seguinte maneira: os Ovimbundu totalizam 37% da população nacional; os Ambundu, 25%; os Bakongo, 13%; os Tutchokwe; os Vangangela; os Ovanhaneka; os Ovambo (Ovakwanhama e Ovandonge) e os Ovahelero; estes cinco últimos grupos são todos ilustrados com uma representação diminuta no cômputo nacional.

Para tal, esta abordagem se inspira numa educação radicalmente democrática. Por isso, sem desmerecer autores sérios que aparecerão com grande destaque, neste texto, Freire que vem dialogando com toda a tese e, aqui, dará horizonte ao texto.

Falamos tanto em educação quanto em democracia num mundo humano no qual a socialização corresponde à soma de múltiplas práticas através das quais novos indivíduos se transformam em membros de uma sociedade existente. É neste sentido que se pode dissertar sobre educação como subconjunto essencial e necessário de práticas que têm como resultado pretendido tipos particulares de formação, sem dissociá-los do próprio mundo da vida e do seu entorno.

Nesta ótica, ao refletirmos sobre educação libertadora no mundo angolano do Centro/Sul queremos entendê-la simultaneamente como escolarização e adentra-se numa determinada realidade sociocultural, onde institucional e especificamente acontece a transmissão de conhecimentos, de habilidades, assim como o desenvolvimento de competências e crenças e sua aprendizagem.

Com a palavra educação se propõe normalmente conduzir, guiar e orientar alguém, tal qual o ilustra a etimologia da palavra. Mas, a sua semântica mostra conforme a história no-lo relegou fazer sair, extrair e dar à luz. Fundindo as duas significações do mesmo conceito, surgem as prementes e duras interrogações de Romero Izarra (2000, p.234): “*conduzir, para onde? Mas, fazer sair, o quê?*”. As interrogações hora apresentadas, fazem-nos pensar numa educação dominadora, opressora, exploradora e incentivadora das culturas e pedagogias do amém, de subserviência; uma educação na qual a relação aluno/professor é de mando e obediência cega; uma relação bancária como o chama Freire. Neste sentido, o quando do retrospecto histórico educacional para a compreensão dos tipos de educação trabalhada, no processo educacional torna-se importante (conf. quadro do retrospecto histórico educacional, no primeiro anexo).

Angola desde que se reconhece como território colônia viveu esta tragédia educacional de subserviência, do amém, na sua acepção negativa. Esta situação perpassou o âmago da cultura bantu subsahariana do grupo etnolinguístico ovimbundu. O ondjango, ao invés de servir de espaço de aprendizagem/ensinamento, acabou sendo infelizmente o lugar de maquinação de relações dominadoras e excludentes, pelo próprio machismo, pela venda de escravos, pela denúncia manipulada e infundada de amigos e irmãos para ser castigado pelo dominador e invasor territorial, etc.

O resgate do ondjango e do otchiwo para recuperar o sentido verdadeiro e profundo da educação aí defendida e dos valores neles trabalhados torna-se, terminantemente um desafio se quisermos pensar uma educação libertadora na realidade democrática e pluricultural angolana. A idéia aqui subjacente não é aquela que busca subsumir a realidade angolana na sua totalidade desde o mundo dos ovimbundu. Se assim fosse estaria de novo abençoando a cultura do silêncio da qual todos os angolanos fomos vítimas no decurso de nossa história. Quero sim, a partir do ondjango como conceito refletido e, de modo especial como estilo de vida da cultura subsahariana africana bantu, na sua diversidade geo e sociocultural, sem, porém, perder de vista o seu espírito dialógico, circular e aprendente/ensinante. Este espírito foi desenhado se

usássemos a nossa atualidade linguística como democrático que capacita os membros de uma determinada sociedade para um permanente desenvolvimento, para “*uma mútua cooperação*” (DEWEY, 1959, p.108), conveniências e adequadas oportunidades que visem “*a reconstrução dos hábitos e das instituições sociais por meio dos amplos estímulos decorrentes da equitativa distribuição de interesses e benefícios*” (id). O ondjango e o otchiwo não foram raras, as vezes em que trabalharam com este espírito no seu processo educacional, apesar de ser em espaços diferentes segundo os gêneros.

Uma educação defendida, nestes moldes acima, tem um único nome, *educação democrática* numa sociedade democrática. Trata-se de uma educação que se apresente como necessidade vital com a função social, uma educação como direção para o crescimento humano e o progresso da cidade, uma educação que faça das relações, mais humanizantes.

Neste contexto, olhando o presente angolano do grupo etnolinguístico ovimbundu, por aquilo que visualizei, nos próprios docentes e discentes, durante os movimentos de pesquisa de campo em Angola, pude notar o quanto a comunidade angolana, do centro/sul, no município da Ganda, e no seu entorno, até nos municípios vizinhos e na sede capital da província de Benguela, se almeja por uma educação libertadora no país. Trata-se de uma educação na realidade defendida na atualidade do país: a democracia efetiva, que, ainda se situa na incipiência.

Neste sentido, tanto os docentes quanto os discentes, que preservam o lastro cultural do ondjango e do otchiwo, não manifestaram aquele brio de liberdade na sua atuação e prática educativa, pelo que, nos diversos reencontros tidos, sobretudo no decurso dos debates e das discussões realizadas, de igual para igual, em busca do melhor, sempre que cada um tomasse a palavra e se sentia escutado, via-se, o brilho nos seus olhos, a vontade de querer falar mais e sem parar e uma grande alegria. Tratava-se de uma conclamação silenciosa de uma educação como prática da liberdade, uma educação que possa rever o passado do qual somos oriundos, vítimas e co-responsáveis – pela nossa história cultural (em parte), o presente que vivemos, marcado por diversas chagas e o sonho de um futuro promissor que alimentamos, tal qual no-lo aponta o poema de Fernando Pessoa:

De tudo, ficaram três coisas;
a certeza de que estamos sempre começando...,
a certeza de que é preciso continuar...,
a certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...,
portanto, devemos fazer da interrupção um caminho novo...,

da queda um passo de dança...,
do medo, uma escada...,
do sonho, uma ponte...,
da procura, um encontro
(FERNANDO PESSOA, apud, BOFF, 2006, p.239)

Assim, com esse intuito, este capítulo pretende, numa primeira fase, compreender o conceito de educação sempre em conexão com o ondjango e o otchiwo. Como a abordagem temática tem a ver com a educação libertadora, em segundo momento, tentaremos dissecar liberdade e libertação, para que, na fase a seguir, reflitamos sobre os conceitos acima apresentados.

A partir destas abordagens nos encaminharemos até uma visão lapidar e sumária da educação libertadora e democrática dentro da perspectiva freiriana. Deste modo, estaremos respondendo ao título proposto, isto é: com Paulo Freire pensar na educação libertadora angolana que parta do mundo ovimbundu do ondjango e do otchiwo.

4.1 Educação, liberdade e libertação: um desafio para educação libertadora e democrática

Nesta temática, tendo como centralidade Paulo Freire, procuramos entender a idéia conceitual educação, para, em seguida, ver a imbricação dos conceitos liberdade e libertação. Desta feita estaremos em condições de olhar para a educação libertadora como um dos desafios para o mundo angolano em processo inicial na construção de sua democracia.

Daí a razão de se falar de modo lapidar sobre a educação democrática como exigência para a efetivação da educação libertadora sem jamais esquecermos a presença insubstituível e diretiva e mediadora do professor. Não queremos, de modo algum, confundir educação libertadora com a licenciabilidade que muitas vezes se apregoa para se defender a educação libertadora. Quando Freire traz o conceito da diretividade no processo educacional dialógico ele supõe a rigorosidade dialógica temperada com a seriedade e responsabilidade científica.

No decurso da história humana, maior parte das pessoas logrou conhecimentos e habilidades buscadas e adquiriu valores e perspectivas societárias sem as vantagens da educação formal (CHINOY, 2003, p.533). Não é fácil falar a respeito da educação. Brandão (2006) salienta que discutir sobre educação é reconhecer a presença humana nesta categoria. Daí a coerência da rica expressão de educador, na qual ele diz:

“*Ninguém escapa da educação*” (ibid, p.6). Ninguém escapa, pelo fato de existir vários modos de fazer educação. No entendimento do autor (id), a educação acontece

em casa, na rua, na igreja, ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços de vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

É interessante entender-se a inexistência da única forma de fazer a educação, tampouco do único modelo de educação. A escola formal não é o único modelo educacional. A escola formal não é o único lócus no qual a educação pode acontecer e, talvez, nem mesmo sequer, onde possa ser melhor. A escolarização não é a única prática e o professor não é o único praticante da educação (id, p.9).

Para elucidar essas reflexões, digo, sem medo de errar, que uma educação descolada da realidade sociocultural de um povo pode ser fatal. Deste modo, por exemplo, Brandão mostra que nos tempos idos e longos da história, se ratificara a carta do tratado da paz, nos Estados Unidos, Virgínia e Maryland, com os Índios de seis Nações, que os reconhece com dignidade humana, direitos, e identidade cultural. Pouco tempo depois, os governantes destes Estados enviaram uma carta aos chefes dos Índios.

O teor da mesma consistia em que estes enviassem alguns de seus jovens indígenas às escolas dos brancos. Acredito que estava no bojo desta formação, a civilização dos indígenas e a sua aculturação. Em resposta à carta dos brancos, os chefes agradeceram recusando-se de tal oferta, através da carta cujo conteúdo pode servir para muitos angolanos que, enviados ou por conta própria saíram do país para os países da Europa e América. Assim, excertos da carta dos chefes dos indígenas, segundo Brandão (id, p.8), resumem-se nas seguintes palavras:

... Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração.

Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa idéia de educação não é a mesma que a nossa.

... Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltaram para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros.

Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos deles, homens.

A idéia subjacente nestes extratos da carta dos chefes indígenas aos governantes brancos é a da existência de educação diferente em mundos diversos, isto é: em sociedades tribais nômades pastores, pescadores, caçadores ou agricultores; nas sociedades dos camponeses; dos países desenvolvidos e industrializados, dos mundos sociais sem classes, de classes, em conflitos de vária ordem; em sociedades e culturas sem Estado, com Estado em formação ou com o Estado já consolidado democrático ou despótico etc. (id). Ainda mostra a existência da educação em cada categoria de sujeitos de um povo, em cada povo ou entre grupos etnolinguísticos encontrados; entre povos submissos e dominadores, usando, assim, “*a educação como recurso a mais de sua dominância*” (id, p.10). Estamos diante da educação bancária.

Destarte, educação para Freire consiste em comprometer-se com o mundo da vida e com a vida toda neste mundo. Trata-se de uma educação que não pensa idéias e sim a existência, uma educação que pratique a liberdade de seus sujeitos e os faça transformadores de sua história. A educação defendida por este pensador da filosofia da educação é reflexiva, criadora e recriadora, educação libertadora do oprimido e do opressor, uma educação conscientizadora, uma educação onde todos os intervenientes são agentes aprendizes/ensinantes com a diretividade do professor.

Por essa razão nos mostra a educação como espaço que faz do homem “*um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca*” (FREIRE, 2003a, p.27). Neste contexto, “*educação é uma resposta da finitude da infinitude; é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto o leva à sua perfeição*” (ibid, p.28). Esta educação é conducente à liberdade. Compreendendo o que é a liberdade, historicamente, entender-se-á quem é, realmente, o homem (GORDILLO ALVAREZ VALDÉZ, 2000, p.444-49).

Em Sócrates se entende que o alcance da liberdade depende do conhecimento de si mesmo, a fim de se libertar dos freios interiores. Para os gregos, a liberdade é situada no âmbito político e social e se relaciona de modo direto com a realidade moral (ibid). Neste sentido, a liberdade é percebida, em primeira mão, no poder administrativo da vida e da organização da polis e da participação da mesma. Tal liberdade entende-se

como autonomia e independência, permitindo aos humanos fazer a regência do próprio destino e o enfrentamento de uma ordem cósmica pré-determinada.

Para Platão, a liberdade humana relaciona-se, de modo direto, à ética e ao autodomínio. Neste pensador, o homem é livre, enquanto criador do próprio mundo e a liberdade é fundamentada na vontade livre. Com o seu autodomínio e sua moderação o homem submete o que produz o vício da alma e dá liberdade ao que produz virtude (id).

A liberdade, segundo Aristóteles circunscreve-se no ato voluntário, isto é, aquilo cujo princípio se acha no agente que conhece todas as circunstâncias particulares da ação. Aqui, a tendência do homem à felicidade se dá no exercício de ações voluntárias, ao invés de ações involuntárias produzidas pela coação e ignorância. Neste contexto, a liberdade é coordenada com autonomia, ordem natural, e moral. Neste sentido, para que um ato seja considerado livre é importante considerar-se a escolha consciente.

No cristianismo, só existe liberdade havendo a vontade livre de coação. Tal coação, não é outra coisa, senão algo interior, escravidão do pecado, escravidão interior. Com a redenção se oportuniza ao homem a possibilidade da perfeita liberdade espiritual. Santo Agostinho faz a distinção entre o livre-arbítrio como possibilidade de escolha e liberdade, propriamente dita, como realização do bem com vista à bem-aventurança. Em Agostinho a liberdade é relacionada com a graça divina. Para Agostinho liberdade é a autodeterminação da vontade e a orientação para o bem. Aqui se afirmam a colaboração da vontade humana e a iniciativa divina na salvação humana.

Liberdade é o conceito, conforme acima salientado, interpretado diversificadamente por correntes sociais. Foram apresentadas visões negativas e positivas da liberdade individual (BOTTOMORE, 1996, p.424). Negativamente, liberdade é a ausência de restrições desnecessárias e infundadas ou danos, ou, de modo lato, da interferência deliberada de outros seres humanos numa área onde se pode atuar. Nesta ordem de idéias, afirmou-se que a liberdade apresentou-se como maior, pela inexistência ou existência, em escala menor, às restrições ou às interferências.

É importante considerar-se que determinadas restrições estabelecidas pelas leis governamentais, são importantes e necessárias, e, servem para a coesão, justiça e outros valores sociais. Positivamente, a liberdade foi encarada como posse de direitos cujo usufruto e desfruto beneficia seus reais sujeitos.

Aqui, a liberdade positiva é da regulação governamental. Esse conceito, enquanto discussão tem uma amplitude maior, incrementa-se, a partir do crescimento da democracia, em que o diálogo, a participação e o controle social se efetivam realmente.

Mesmo assim, Max Weber iria mostrar que a racionalização e a burocratização da vida nas sociedades industriais modernas minam a autonomia e a integridade do indivíduo (ibid, p.425).

Em termos gerais, a liberdade individual ou grupal implica ou pode implicar sempre alguma limitação da liberdade de outrem, sendo lapidar a afirmação de Jean-Paul Sartre, segundo a qual “*o inferno são os outros*” (id). A vida dos humanos no mundo é social e a liberdade pode ser concebida “*como um equilíbrio continuamente mutável entre as pretensões rivais de indivíduos e grupos dentro de uma sociedade inclusiva cujas fronteiras podem também se expandir na medida em que os direitos humanos sejam afirmados em escala global*” (id).

Afinal, a liberdade humana constitui a centralidade na dimensão antropológica. O homem ao assumir suas vicissitudes é chamado a solucioná-los livremente em razão de sua experiência. Aqui a pessoa, no seu mundo da vida, vivendo em liberdade deve ter consciência de que suas decisões conscientes e livres pesam os condicionamentos sociais, físicos e as situações providas como dadas. Liberdade essencial aparece como condição imprescindível da liberdade psicológica, pois, se não existisse tal abertura ao ser, jamais se distinguiria o necessário do livremente querido. Escolher livremente pressupõe libertação de tudo o que escraviza a liberdade (opressão, ignorância, medo, mentira etc.).

Portanto, ser livre consiste em libertar-se gerundiva e paulatinamente dos entraves que não permitem tampouco possibilitam que eu tenha domínio ou controle sobre mim mesmo; poder determinar minha existência, sem pressão nem coação interna ou externa, de modo que consiga ser totalmente eu mesmo, sob guia das minhas opções pessoais meditadas. Nesta ótica, “*a liberdade como poder de dominação sobre o próprio agir é motor fundamental da libertação*” (GORDILLO ALVAREZ VALDÉZ, 2000, p. 446).

Paulo Freire traz a tona o conceito liberdade como elemento essencial e central da sua antropologia. Toda a proposta pedagógica freiriana é fundamentada neste conceito. Liberdade como elemento diferenciador dos humanos do resto dos seres animais do cosmos. Pela liberdade, os humanos integram seu contexto vital, se situam na história, vivenciam seus hábitos, costumes e culturas, criticam, criam e recriam seu mundo e seu entorno. Seguindo o raciocínio freiriano, “*a liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só*

existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem” (FREIRE, 2004, p.34).

Através da liberdade os humanos lutam, dominam as forças cósmicas, dialogam, pronunciam o mundo e a própria palavra, amam, anunciam, denunciam, sonham, alimentam a esperança com fé e confiança. Pela liberdade os humanos ressentem seu inacabamento, expressam sua humanidade, problematizam e expressam com todas as letras o sentido profundo de sua humanidade e humanização, se conscientizam da cultura do silêncio, da pedagogia da subserviência, de dominação e de opressão sofrida e a reflexão da luta pela própria libertação, a partir da reflexão de que: “*ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho; os homens se libertam em comunhão*” (FREIRE, 2004, p.52), através do diálogo crítico e libertador; um diálogo que supõe a práxis.

Numa sociedade, como a angolana uma luta contra o colonialismo português, pela emancipação político-colonialista aconteceu; uma luta de libertação contra a dominação externa se efetivou, uma luta interna pelos interesses partidários teve espaço, porém, seus povos permanecem até hoje numa política de subserviência, dentro dos resquícios das culturas e pedagogias do amém às quais foram forjados durante séculos de existência.

Uma luta fratricida aconteceu, uma luta de ensaios iniciais da democracia pluripartidária está se realizando, mas ainda está muito longe de se efetivar, pela qualidade de recursos humanos que o país tem, pois uma maioria caminha como camelos em direção ao matadouro. Um grito de António Agostinho Neto, na obra *Sagrada Esperança*, com o poema *Havemos de Voltar* se fez sentir em um tom retumbante. Uma voz clamorosa de Jonas M. Savimbi, na sua obra *quando a terra voltar a sorrir um dia*, com o poema do mesmo nome. Diante de tudo isso, os resquícios da cultura e pedagogia do amém, em nível nacional, são uma realidade.

Nesta ótica, a luta pela libertação das vicissitudes sociais e políticas dominadoras e opressoras, que negam a humanização, torna-se a condição *sine qua non* para a realização da efetiva liberdade. Porém, é importante dar mais um passo adiante. A liberdade em Freire não é visualizada como possibilidade realizadora de todas as aspirações, isto é, colocar a liberdade acima de quaisquer limites, tal como vários pensadores da modernidade imaginam. Freire situa-nos a partir de dois caminhos.

O primeiro tem a ver com “*a vontade ilimitada [como] vontade despótica, [silenciadora e] negadora de outras vontades e, rigorosamente, de si mesma. É a vontade ilícita dos ‘donos do mundo’ que, egoístas, só vêm a si mesmos*” (FREIRE,

2000, p.34. Aqui, *“a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada”*, e a mesma atinge sua maturidade *“no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade”* (FREIRE, 2007, 105). Aqui, minha liberdade não se opõe à liberdade alheia, tal qual na vontade despótica, tampouco termina onde inicia a de outrem, e sim, encontra sua realização quando se conecta e se encontra com outras pessoas na mesma luta pela libertação própria e pela de outras pessoas.

O segundo mostra que de vários desejos que somos sujeitos correspondem aos nossos desejos verdadeiros ou autênticos. Freire fala da irresistível atração dos oprimidos pelos padrões de vida do opressor. Para o efeito o filósofo da educação mostra que *“participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação, querem, a todo o custo, parecer-se com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo”* (FREIRE, 2004, p.53). Imitar ou seguir o itinerário do opressor é alienação e não é libertação. É bom que agora entendamos o real sentido de libertação. Na visão clássica, libertação é desenhada, expressa, com a imagem da

cadeia (o sistema formal opressor) que braços fortes (a comunidade crítica das vítimas) quebram nos elos mais fracos, com estridência, indica tudo o que desejamos descrever. As cadeias materiais e metálicas, instrumento que limita a liberdade dos escravos ou presos, devem ser rompidas (negatividade) por uma capacidade atuante: a “força” dos braços deve ser proporcional (é um problema de factibilidade expresso pelo “êxito” do romper as cadeias) à resistência do ferro da cadeia que aprisiona (DUSSEL, 2002, p.559).

Libertação é um conceito polissêmico (TAMAYO ACOSTA, 2000, p.449). O mesmo pode ser analisado desde a perspectiva política, filosófica, psicológica, religiosa, pedagógica etc. A filosofia diversifica seu olhar para esta realidade sem anular jamais seus projetos orientados para a emancipação humana.

O iluminismo europeu, em direção à maioria da pessoa, concentrou sua reflexão sobre a libertação na dupla acepção interconectada e profundamente imbricada, isto é, a emancipação-libertação do ser humano de todas as pressões que o impediam de ser ele mesmo: *“da autoridade não inferível da razão, da tradição como critério permanentemente válido de atuação e de todo poder que pretendesse se erigir em juiz do ser humano ou em explicação do mundo, em fundamento último da realidade, ou salvador do mundo”* (ibid). Assim, Kant, em 1784, respondendo à questão do que seria o iluminismo, mostrou que o mesmo era *“a saída do homem da sua autoculpa*

minoridade” (id), isto é, “a incapacidade de se servir do próprio entendimento sem orientação do outro” (id).

Permanecendo nesta situação, a culpabilidade se torna maior, sobretudo se não for, por causa da ausência do entendimento, mas sim da decisão e do valor que se sirva de si mesmo sem o auxílio, sem a tutela nem a orientação de outrem. Com a decisão e valor de si mesmo, pelo próprio entendimento sem tutores, a razão pode alcançar seu ideal de emancipação para o uso público, vencendo resistências dos empecilhos do pensar de seguidores.

Portanto, a libertação proposta pelo iluminismo é aquela que permite ao ser humano chegar à autoconsciência, ser-se sujeito com identidade própria, irreduzível à natureza, a Deus e aos homens. O ser humano é, neste sentido, visto como livre, autônomo, senhor de sua história, criador e responsável único na construção da história de si mesmo. Chamo atenção de que, com esta subjetividade, não quero anular o outro dentro da dimensão dialógica, pois estaria me contradizendo e, de igual modo contradizendo em tudo o que acredito, quero tão somente dizer que o conceito de libertação, supõe a presença incondicional do ser humano como sujeito criador, co-criador e transformador do mundo da vida e do seu entorno.

Resgatando a idéia trazida, no início da reflexão a despeito do conceito libertação, é importante entender, com Dussel (id, p.566-567) que

Libertar não é só quebrar as cadeias (momento negativo descrito), mas “desenvolver” (libertar no sentido de dar possibilidade positiva) a vida humana ao exigir que as instituições, o sistema, abram novos horizontes que transcendam à mera reprodução como repetição de “o Mesmo” – e, simultaneamente, expressão e exclusão de vítimas. Ou é, diretamente, construir efetivamente utopia possível, as estruturas ou instituições do sistema onde a vítima possa viver, e “viver bem” (que é a nova “vida boa”); é tornar livre o escravo; é culminar o “processo” da libertação como ação que chega à liberdade efetiva do anteriormente oprimido. É um “libertar para” o novum, o êxito alcançado, a utopia realizada

Não é só a tarefa cumprida pelo cidadão que teve de se transformar em militar para lutar contra a opressão, para negar a negação (como o agricultor Washington, o sacerdote Hidalgo, o médico Che Guevara ou o advogado Mahatma Gandhi), mas agora é a hora do militante transformado em político construtor das novas instituições. Práxis construtiva de libertação, dos legisladores do novo direito, dos heróis que se transformam em governantes. É necessário converter a espada em arado para abrir o sulco e produzir o pão para o faminto, que, comendo-o se sacia na felicidade da reprodução da vida agora como aumento de vida.

Construir a casa do sem-teto é um dever ético exigido pelo princípio-libertação, mas uma casa na qual a vítima possa participar simetricamente no bosquejo de sua arquitetura, e colaborando em sua edificação real. Construir a nova ordem é fazer o “bem II” – se o “bem I” foi fruto da parte fundamental desta ética da libertação, no final do cap. 3. O “bem II” – reprodução da vida da vítima, com sua participação ético-discursiva e a partir da factibilidade perigosa de sua criatividade – é o bem vigente, fruto de um trabalho construtor libertador do passado, que se começa a depositar como tradição e se vai acumulando como costume, para prolongar-se muito depois como opressão e, no final, como violência contra as novas vítimas (novas por serem recentes e distintas, nunca as mesmas). Este é o lugar arquitetônico do momento positivo libertador, que se for tratado em detalhe, como em todos os casos anteriores, nos levaria a longas exposições analíticas.

Feito este itinerário que nos ofereceu elementos interessantes para pensarmos a educação libertadora em Angola, como proposta, estamos potencializados a entender a idéia freiriana de educação libertadora como uma proposta e um caminho.

4.2 Educação libertadora e Paulo Freire: uma proposta e um caminho

Se a liberdade constitui a vocação natural de todo o ser humano (JORGE, 1979, p.7), então vale a pena lutar incessantemente por ela, na nossa atualidade que de nada se satisfaz, senão de negar este bem e direito humano inalienável. Vejamos o que diz o Artigo I da declaração universal dos direitos humanos onde se outorga a todos os seres humanos a igualdade, a liberdade e a irmandade. Textualmente o artigo diz: *“todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir para com os outros em espírito de fraternidade”* (ONU, 1948, p.14).

Vivemos ainda num vale de lágrimas, num acúmulo de sofrimentos, de opressão e da liberdade deficitária. Graças ao bom senso dos filhos da linda pátria angolana onde, os ódios tribais disseminados pela invasão e dominação colonialista, as lutas fratricidas, os genocídios galopantes atualmente conhecem o ocaso tranqüilo. Ainda temos muito que caminhar. Aliás, uma guerra que perdurou mais de duas décadas deixou sequelas que, querendo ou não, se revertem em outras situações perigosas se não nos cuidarmos. O certo é que, doravante, *a guerra, nunca mais para Angola!*

Se todos nascemos livres, se todos somos iguais e somos irmãos, logicamente somos pertencentes a uma única família angolana e precisamos fazer jus a isso. Todos nós, homens, mulheres, crianças, adultos e novos, negros e brancos, amarelos e

castanhos etc., fazemos parte de uma mesma espécie humana. Enquanto humanos todos desfrutamos da mesma origem e nos projetamos para o mesmo destino. Então, se isso corresponder à verdade porque ao invés de nos amarmos, nos amassamos?

A Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos (OUA, 1981, p.290) ratifica o conteúdo dos direitos emanados da ONU, nos seguintes termos: Artigo 1: *“os Estados membros das Organizações da Unidade africana [OUA], partes na presente Carta, reconhecem os direitos, deveres e liberdades enunciados nesta carta e comprometem-se a adotar medidas legislativas ou outras para os aplicar.*

O Artigo 3 diz que *“toda a pessoa tem direito ao gozo dos direitos e liberdades reconhecidas e garantidas na presente Carta, sem nenhuma distinção, nomeadamente de raça, de etnia, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política, ou de qualquer outra opinião, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação.*

O artigo 4 garante à pessoa humana o direito inviolável. Para a OUA (id, p.291), *“todo o ser humano tem direito ao respeito de sua vida e à integridade física e moral da sua pessoa. Ninguém pode ser arbitrariamente privado desse direito.* E, finalmente, o artigo 6 (ibid), *‘todo o indivíduo tem direito à liberdade e à segurança da sua pessoa. Ninguém pode ser privado da sua liberdade salvo por motivos e nas condições previamente determinados pela lei; em particular ninguém pode ser preso ou detido arbitrariamente* (id, p.191).

Também a Lei constitucional da república de Angola, Título II, Dos direitos e deveres fundamentais, Artigo 18, parágrafo 1 mostra que *“todos os cidadãos são iguais perante a lei e gozam dos mesmos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres, sem distinção da sua cor, raça, etnia, sexo, lugar de nascimento, religião, ideologia, grau de instrução, condições econômicas ou sociais”* (Angola, 1992, p.279).

Neste contexto, conforme salienta Jorge (ibid) a vocação natural à liberdade na nossa atualidade, mais do que nunca é, total e sorrateiramente negada pelos diferentes e múltiplos modos de opressão, tais como: injustiças, manipulação, falta de respeito aos seus direitos; pelos exílios, banimentos, prisões arbitrárias e de toda a ordem etc. A prova dos dados apresentados não implica reflexões aprofundadas, basta olhar para o entorno da realidade dos países do norte, dos em via de desenvolvimento e dos subdesenvolvidos. As relações aí vivenciadas ilustram claramente a situação referida acima. De certa maneira, estas relações são marcadas pela verdadeira, clara e/ou concomitante oculta opressão.

As fronteiras entre as nações ditatoriais são banidas. Porém, apesar da famosa globalização da miséria e dos milionários com as supostas novas tecnologias de comunicação e informação (TIC's) essas fronteiras podem ser visualizadas nos países com propostas reais de democracia, contados aos dedos, e, jamais naqueles que fingem ser democráticos. Nestes últimos, vários países se situam, pois, para se saírem bem no concerto das nações, fica bem e politicamente correto, apresentarem-se democráticos, quando na realidade são totalmente autoritários, totalitários e despóticos. É aqui, onde reconhecemos a existência de vários tipos de autoritarismo.

A opressão se adensa gradativamente no mundo e se avolumam suas vítimas, que são todos os oprimidos, aqueles de que Frantz Fanon chamaria de *os Condenados da Terra*. Esta situação é um desafio mundial, pois ainda se conclama pela necessidade de homens e mulheres autênticos, com capacidade de responderem aos trágicos desafios, desarticulá-los, destroncá-los, superá-los e restaurar a vocação fundamental de todo o ser humano, a liberdade, diz Jorge (id). Esta guerra precisa ser uma práxis, pois se não for acabará sendo meras racionalizações desprovidas de práxis, que é a luta por um compromisso concreto de todos os homens e de todas as mulheres. Assim, se todos assumirem o compromisso anunciado acima, aí, sim o mundo, realmente, pode ser, o locus de encontro e reencontro de todos os homens e mulheres; o mundo pode ser mais humano e os humanos, mais humanizados. Esta foi a luta permanente de Paulo Freire, a luta pela libertação dos homens e das mulheres.

Uma libertação integral, isto é, de toda a pessoa e da pessoa toda constitui o objetivo preconizado pelas atuais teologias da libertação; uma libertação concreta e não abstrata; aquela centrada na pessoa oprimida, marginalizada, isolada da coletividade pelo sistema. Para o efeito, G. Gutierrez chama a este marginalizado pelo sistema “*como membro de uma cultura não respeitada, de uma raça discriminada, de uma classe social explorada... por outra classe social*” (GUTIERREZ, 1974, p.356). Para Tamayo Acosta (id), a teologia da libertação procurou incorporar na discussão a questão sexista como elemento de capital importância da pobreza e exclusão social. A luta libertadora das diversas *metamorfoses da questão social* (CASTEL, 2005) e antropológica implica uma *opção radical pelos pobres*.

Tal opção, afirma Tamayo Acosta (1995) não deve ser interpretada como ato caritativo individual dos poderosos (ricos) para com os pobres, tampouco como ação assistencial compensatório, imediatista; aquele que mitiga a fome hoje e a mantém nos dias seguintes. Esta opção está carregada de uma significação extremamente radical e

exigente. Apresenta-se como uma convocatória presencial no mundo vital dos pobres de tudo, na sua realidade cultural e seus valores; mostra-se como compartilhamento de sua vida, suas angústias, suas lutas, seus sofrimentos, suas depressões, seus silenciamentos, suas esperanças; propõe-se a identificar os mecanismos geradores da pobreza, desmascarar suas raízes profundas; aduz-se a assumir a sua causa como própria, integrando-se e participando ativa, consciente e frutuosamente (PAULO VI, SC, 2002, nº. 11; 14) na liturgia das suas lutas libertadoras.

Assim, Nascida da consciência da exclusão, da cartografia da pobreza, da situação de dominação vigente, afirma Passos (1997, p.39), a saída, via educação libertadora, se impôs desde Medellín. A abordagem, na visão do autor acima, surgia face ao modelo de dependência implantado, para a compreensão, dentro da geografia mundial, a responsabilidade a nós reservada, com as realidades mundiais fadadas à fome e à exploração pelos governos dos países opulentos do primeiro mundo (id). Foi nesta ótica, que nasce a utopia de se pensar uma educação para os empobrecidos.

Tal educação articular-se-ia, não apenas como um objetivo de estabelecer um produto final desalienado, mas como um processo participativo em todas as suas etapas, comprometido com a democracia. Tratava-se de uma educação que fosse não um manual de instruções, adestramentos, uniformização e deglutição de conteúdos, mas uma prática social. Esta prática estabeleceria paulatinamente e de modo crescente, isto é, passo a passo, momento a momento, consciência, participação e cidadania. Uma educação pensada para a vida, com a vida e pela vida (id).

Neste sentido, a educação libertadora é um conceito e é trabalhado, minuciosamente, entre tantas, nas seguintes obras de Paulo Freire: *Educação como prática da liberdade*, primeira obra de maior repercussão; *Pedagogia da autonomia*, última obra publicada em vida e *Pedagogia do oprimido*, a maior obra do pensador da educação brasileira e mundial.

Na tentativa de achar uma melhor compreensão da ação educativa, é possível verificar que, os seres humanos além de serem detentores de desejos e de consciência, são, ainda, seres de liberdade e de escolhas. Diante desta situação, não são raras as vezes que passamos de vista e não nos apercebemos que nas nossas escolhas sempre optamos “*com maior ou menor consciência, com maior ou menor margem de opções*” (VASCONCELLOS, *ibid*).

A neutralidade está fora de cogitação, sobretudo se acreditamos que estamos numa realidade dialética que em cada instante demanda uma postura, uma decisão.

Neste caso, a liberdade humana é verificável em diversos estímulos/reações das pessoas. Para tal, ante uma amálgama de coisas, o indivíduo tem a liberdade de fazer opções e escolhas, inclusive, a de escolher as mesmas coisas, com objetivos diferentes.

Fora de hipóteses pensar em robotizar o ser humano, manipulá-lo a nosso bel prazer. Na condição de sermos seres históricos, somos chamados a optar sempre, a própria decisão de não optar, é uma opção, quer dizer que quando não temos outra saída, e a situação nos impele a seguir a opção do outro, *“deixar que o outro nos conduza, [pedindo que ele] opte por nós. Muitas vezes o nível de escolha é bastante restrito, porém sempre há uma margem de escolha”* (id). Entretanto, pelo fato de que nossas escolhas não são definitivas por sermos sujeitos que vivem em um mundo diacrônico, nossas escolhas e opções, pelas nossas ações, são passíveis a mudanças, a transformações

Nesta altura a liberdade humana tem múltiplas condicionantes. Nossa liberdade consiste em saber gerenciar tais condicionantes: *“tomar consciência deles e dentro da zona de autonomia relativa, fazer as opções de acordo com um projeto de vida, com um conjunto de valores, que inclui a superação das estruturas que limitam nossa ação”* (id, p.67). Com efeito, a nossa liberdade só é possível na medida em que somos capazes de nos relacionarmos com as condicionantes do nosso mundo da vida, bem como travarmos batalha para a superação de condicionantes despóticas, opressoras, opressivos e às cerceadoras da liberdade humana, com riscos de perigar nossa humanidade.

O ser humano tem grandes sonhos e um dos maiores sonhos dos humanos resume-se na palavra liberdade. Pensar no ser humano desconectado da vida da prática da liberdade é algo oco de sentido. Nossa atualidade vive com medo de liberdade, trata-se de um medo que precisa ser vencido através da educação libertadora ou prática da liberdade (FREIRE, 2004, p.19).

Portanto, pelo exercício da liberdade, os seres humanos têm a autonomia de escolher. Deste modo, faz sentido a reflexão de Vasconcellos (id, p.67) ao mostrar que a liberdade humana é o grande substrato do ser humano; quando nossa liberdade sofre violência, quem é atingido se sente menos, negado em sua humanidade e consequentemente dignidade.

Não é em vão que Freire pela sua obra primeira, *Educação como Prática da Liberdade*, tenha tido maior repercussão; nem é por acaso que do seu grande acervo, a *Pedagogia do Oprimido*, seja considerada, a maior obra de sua vida ou, ainda, não é do nada que, nos últimos dias de sua vida, a *Pedagogia da Autonomia*, tenha sido a última

obra a ser publicada. Em todo o percurso biobibliográfico de Freire notamos sua maior preocupação pela liberdade. Nesta ótica, em Freire,

a liberdade tem um duplo desdobramento: liberdade **de** (imposição, opressão) e liberdade **para** (proposta, projeto). A liberdade tem este sentido radical de superação das amarras, dos condicionamentos; contudo, não se fecha em si mesma: para realizar-se, precisa investir num caminho, numa direção escolhida pelo sujeito (id, p.70).

Neste sentido, concentrando nosso olhar para o mundo africano/angolano, iniciamos esta reflexão com a seguinte abordagem: se a Argélia, ex-colônia francesa, para se libertar das amarras dominadoras do seu opressor e dominador, serviu-se da pedagogia da colaboração muscular, com a participação popular na ação do homem todo e de todo o homem²²⁹;

Se em Angola, para os invasores manterem sua hegemonia e poder, dividiram os povos encontrados, permitindo que os mesmos vivessem em tensão, ódio tribal e intercultural, confluindo, assim, na guerra permanente e ininterrupta;

Se para se alcançar a independência política da dominação colonialista, os angolanos precisaram enveredar pela luta armada, com o início a 4 de Fevereiro de 1961, empunhando catanas e outros instrumentos rudimentares;

Se os Estados Unidos da América para mostrarem ao mundo que são uma grande potência que enfrenta qualquer terrorismo, depois da queda das torres gêmeas, do *World Trade Center*, nos ataques terroristas de 11 de setembro de 2001, decidiu-se terminantemente, de enveredar por guerra terrivelmente genocida²³⁰ contra Iraque;

Se para se expandirem em todo o território nacional brasileiro e invadirem as terras do índio que se localizava em muitos lugares, os portugueses precisaram caçar e eliminar fisicamente milhares e milhares deles;

Se para expressar a dominação e o autoritarismo pedagógico e educacional o professor e o educador etnocultural enveredaram por uma educação e pedagogia bancárias;

²²⁹ Esta ação só tem um nome: *combate*, “*colaboração muscular*”, tem a ver com a *Pedagogia* esta que aponta para a luta em colaboração conjunta (ensinante e aprendente) com os explorados, os oprimidos, os sem voz e os sem vez.

²³⁰ Crime contra a humanidade, que consiste em, com o intuito de destruir, total ou parcialmente, um grupo nacional, étnico, racial ou religioso.

Se a opção política, em termos de rumo a dar a vários países africanos se configura, não mais com a democracia real e efetiva, e sim, em nome da democracia, com o autoritarismo não assumido de cunho africano, camuflado, revestido de cordeiro e sofisticado, que aplica formas refinadas de vários tipos de violência e silenciamento;

Então, a educação libertadora, a luta, a revolução em prol da libertação, proposta por Paulo Freire, apresenta-se como convite dialógico de todos os homens e mulheres de boa vontade para esta luta sem violência nem sangue, sem material bélico letal nem prisões, e sim, para uma luta e revolução na qual os humanos, uns com os outros, em comunhão pelo diálogo assumem o efetivo e real compromisso consciente, participativo e livre, objetivando a superação da opressão e traçando o êxodo da libertação, tanto a libertação da opressão do Faraó egípcio e dos faraós da atualidade e da cotidianidade, quanto à libertação para a terra prometida do povo judeu e do nosso mundo da vida, a nova terra da promessa que precisa ser reerguida com amor, fé, confiança, humildade, esperança, luta, anúncio/denúncia e pronúncia do mundo e da própria palavra.

Portanto, através do diálogo a educação libertadora procura libertar os humanos das amarras das estruturas dominadoras e das atitudes opressoras de várias ordens, vividas, mas também visa, positivamente, tendo em conta a fé e a esperança e em comunhão promover o homem e a mulher, do seu mundo vital e de todo o seu entorno. Concretamente, queremos, a seguir, abordar a educação libertadora em Freire. Trata-se de uma educação que se funde na autoridade docente, movida pela competência profissional. Aqui, a idéia básica do professor é a coordenação, a diretividade. Porém, *“o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar a altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. (...) A incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor”*. (FREIRE, 2007, p.91-92).

Libânio dando norte a esta discussão, mostrava que se, *“Paulo Freire e sua herança pedagógica continua viva”*, então vale a pena lutar por uma educação libertadora. Nos finais da década de 50, impunham-se dois fatos provocadores do *“pedagogo da conscientização”* (id). Era da plena consciência de Freire que uma sociedade de analfabetos e de insuficiente educação básica, jamais construiria uma verdadeira democracia.

Neste caso, até mesmo processo eleitoral não passaria de um verniz conservador da aparência e nunca do essencial, mas a maioria dos pequenos (pobres) não conseguiria

prevalecer seus interesses, *“seja por estar ausente nos sufrágios, seja porque a precariedade da educação obtida não a qualifica para escolhas acertadas”* (ibid), ou então, pelo fato de que as camadas dominantes perpetuam seu domínio, fazem as leis para responderem a seu bel-prazer, e, concomitantemente, para proteger única e exclusivamente seus interesses (id).

Além do mais, o pedagogo libertador, ilustrava que a educação, seja a tradicional como a modernizante, ao invés de facilitar uma transformação social, contribuía para a sua manutenção. Deste modo, os alfabetizados dos grupos populares e outros que se aperfeiçoava no processo educativo, não eram preparados para uma reflexão crítica da sociedade, em vista da percepção de suas contradições e de sua superação. Assim, entendendo a vertente libertadora da conscientização (id, p.10).

Toda tomada de consciência da própria dignidade humana, das possibilidades de agir e influenciar a realidade social, já é um avanço pedagógico. Toda influência sobre a realidade implica mudança. Mas a qualidade da mudança afeta a natureza mesma da tomada de consciência. Nos [anos] 60, discutia-se a perspectiva orientadora da conscientização das massas. O divisor das águas chamava-se “revolução”. Termo hoje desgastado e sem força motriz. Mas então ele se opunha à outra concepção de “reforma”. No fundo, tratava-se ou de inserir os educandos na sociedade moderna em curso, da qual estavam excluídos pelo analfabetismo, melhorando-lhes, portanto, a situação da vida, ou criar-lhe uma consciência da necessidade de uma mudança global e estrutural da sociedade.

Para tal, o pensador acima (id, p.16), salienta que o futuro da educação libertadora, portanto, anuncia-se para o campo da ética na produção. Neste caso, ao mesmo tempo em que lutamos nas fronteiras da educação conscientizadora e libertadora para o campo político, na herança de Paulo Freire e Medellin, pensemos já no futuro campo de batalha das lutas mais difíceis e de conseqüências gravíssimas para a humanidade. Na verdade, o que está em jogo, é o tipo de sociedade que estamos construindo (ibid, p.17).

O processo de construção de uma educação libertadora, como outro processo, é contraditório, pois encontramos elementos de avanço e de resistência (VASCONCELLOS, 1997, p.19). Neste processo, o essencial, segundo o autor, numa primeira fase, será a mudança de atitudes e só mais tarde se pode falar de mudança de métodos tal como o reconhece Huberman (1976, p.11). Esta mudança implica a tomada de consciência e a tomada de posição, conforme continua argumentado, Vasconcellos

(id, p.22). A mudança de postura precisa realizar-se, concomitantemente, na concepção e na prática (id, p.26), pois não adianta mudar a prática sem mudar a concepção, tampouco, mudar a concepção sem mudar a prática (id, p.27). Portanto, a mudança de mentalidade se realiza simultaneamente com a mudança da prática, isto é, tentar transformar a prática e refletir sobre ela (id, p.32).

A educação libertadora em Paulo Freire encontra sua fundamentação no diálogo. Este diálogo foi salientado por Karl Jaspers, o filósofo da comunicação, ao sentir necessidade intensa da presença do diálogo entre os homens e mulheres, reconhecendo, inclusive, a inviabilidade de uma autêntica existência na ausência da comunicação. Para o pensador, tudo o que não é feito a partir da comunicação, perde sua existencialidade. Com efeito, o filósofo colocou a gênese do ato de filosofar na comunicação, a partir da seguinte afirmação: *“toda a filosofia tende a comunicar-se, a expressar-se e a ser ouvida”* (JASPERS, 1971, p.102). Assim, trazendo o diálogo como elemento motriz no *ondjango* e no *otchiwo*, da cultura *umbundu* de Angola, estaríamos a altura de refletir sobre a educação libertadora neste país com o ponto de partida, nas categorias do grupo etnolinguístico *ovimbundu* do centro/sul, concretamente da Ganda/Benguela.

Emanuel Mounier mostra, de igual modo, o papel preponderante da comunicação e como deve ser permanentemente valorizado, pois ela permite expressar nossa personalidade, ao afirmar que *“a partir do momento em que a comunicação se afrouxa ou se corrompe, eu me perco a mim mesmo, [pois] a pessoa é, por natureza, comunicável”* (MOUNIER, 1944-1950, p.453). Continuando com este raciocínio Martin Buber mostra que a transformação do mundo só se opera através da comunicação. Nesta ótica o autor redige o seguinte: *“é em virtude desta relação (eu-tu) que o homem pode viver em espírito (...) e a comunidade se edifica sobre a relação viva e recíproca”* (BUBER, 1970, p.66; 67).

Para Gabriel Marcel, a comunicação é uma necessidade, enquanto meio para se penetrar com profundidade no outro e, através da mesma, dar-se a possibilidade de uma percepção mais direta do ser e da sua essência (JORGE, id, p.18). Finalmente, Guido Calógero, filósofo presencialista, corroborando com as contribuições de seus predecessores, apresenta o grande valor do diálogo no processo educativo. Para tal, sem medo de errar, ele afirma: *“devemos querer o diálogo e levar em consideração os seus resultados. Devemos educar os jovens no espírito do diálogo que é o espírito mesmo da razão e da honestidade”* (CALÓGERO, 1972, p.83).

Diante das abordagens destes pensadores do diálogo e de outros tantos, concluímos que a educação dialógica de Freire passa, necessariamente, pelo diálogo conscientizador conducente à libertação, à transformação da realidade ou das realidades opressoras, metamorfoseadas de diversos modos e à emancipação do homem sempre capaz para o diálogo. Os homens e as mulheres, não adaptados às formas vegetativas da vida, meramente animal, e do mundo circundante, são desafiados pelas questões demandantes de respostas transformadoras, libertadoras e libertárias. Mais do que nunca, o diálogo constitui o grande método conscientizador e libertador de que Freire se serviu, na sua proposta de educação libertadora.

Que é mesmo educação libertadora em Freire? Na perspectiva freiriana, é aquela educação que leva os educandos (aprendizes/ensinantes) a uma nova postura diante dos problemas de seu espaço-temporal, a ponto de criar uma profunda intimidade com os mesmos. Aqui, se luta pela pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições de vida (FREIRE, 2003b, p.101).

Uma educação na qual o ser humano se maravilha e não se limita só à fabricação da vitalidade ao contrário daquela que investe exacerbadamente na transmissão do que Whitehead chamou de *inert ideas*, isto é, *idéias inertes*; idéias que são simplesmente recebidas pela mente sem que sejam utilizadas, não sejam testadas ou mergulhadas, nem realizem transformações em novas combinações (WHITEHEAD, 1969, p.13-14). “A educação com idéias inertes não é somente inútil; é, acima de tudo, nociva – *corruptio optimi, péssima*” (id). Estamos diante de uma educação que joga o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e propicia condições de verdadeira participação (id). Uma educação que se identifica com o novo clima para ajudar o esforço de democratização, identifica a nossa experiência democrática e alimenta-a (id).

Trata-se, na visão freiriana, de uma educação como ato de amor, de coragem, de debate, troca idéias, de análise da realidade, de discussão corajosa e criadora. Uma educação que não teme discutir e debater, nem impõe suas idéias; uma educação que não mais discursa aulas, mas sim discute temas; que não trabalha sobre o educando, mas sim com ele; que não impõe ordem, fórmulas para uma adesão cega e guardadas, sob pena de alimentar a cultura do amém, de subserviência, de dominação etc., mas sim propõe artefatos que incentivem para a criação/recriação, para a invenção/reinvenção, para o pensamento autêntico (FREIRE, 2003b, p.104) e para a mudança radical.

Afinal estamos diante de uma educação como prática da liberdade (FREIRE, 2003b), contrária àquela que pratica a dominação, é uma educação que implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também uma negação do mundo como realidade ausente dos homens (FREIRE, 2004, p.70). Uma educação que faz ressoar seu grito de auto-afirmação como pessoa de direitos e deveres garantidos pela lei e pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de liberdade, de humanização, de justiça, de luta dos oprimidos em demanda da humanidade roubada (id, p.30) sem violência.

A educação libertadora propõe a reflexão autêntica, não sobre este homem abstração, tampouco sobre este mundo sem homens, e sim, sobre os homens em sua relação com o mundo. Tratam-se das relações nas quais, consciência e mundo caminham juntos, inseparavelmente. Por esta razão Freire afirma que “*não existe uma consciência antes e um mundo depois e vice versa*” (id, p.70) e, Jean-Paul Sartre, continuando com o mesmo raciocínio, é categórico ao mostrar que “*a consciência e o mundo se dão ao mesmo tempo: exterior por essência à consciência, o mundo é, por essência, relativo a ela*” (SARTRE, 1965, p.25-26). Com esta afirmação, entendemos que a prática libertadora e problematizadora da educação, segundo Freire (id, p.71) permite, “*aos educandos, desenvolver o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo*”. Daí a inconclusividade e a consciência da busca permanente do ser humano. Uma prática que se compromete com a libertação dos homens e das mulheres e se empenha na desmistificação do mundo. Isto quer dizer que, através do diálogo, se verifica o ato cognoscente, desvelador da realidade.

A educação como prática da liberdade é aquela que reconhece os humanos como seres históricos e, enquanto problematizadora, parte do princípio histórico e da historicidade dos homens e das mulheres no mundo. Para tal, estes homens e mulheres no mundo, são reconhecidos como seres inacabados, inconclusos, seres gerundivos, que estão sendo; seres que, no e com o *mundo da vida* em permanente devir e o seu entorno, mesmo sendo históricos, são inacabados. Daí, pela inconclusão e pela consciência desta inconclusão, o ser humano luta permanente, através da educação para um que fazer (id, p.73). Uma educação que fora de ser fixista e reacionária, expressa a futuridade revolucionária. Daí a sua dimensão profética, enquanto anúncio do mundo melhor de mudanças, democrático e de desenvolvimento global e denúncia do mundo opressor da

cultura e pedagogia do amém, uma pedagogia bancária. Para tal, também o caráter esperançoso da vida e condição humana.

Se for verdade que “*não existe docência sem discência*” (FREIRE, 2007, p.21-45), então urge uma docência rigorosa e metódica, a pesquisa na docência, respeitar os saberes dos discentes, a criticidade na docência, a estética da vida e do mundo da vida e a ética profissional, a corporeificação das palavras pelo exemplo, arriscar, aceirar o novo e rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a palavra e reconhecer e assumir a identidade cultural.

Para isso, precisamos entender que o ato de docência não significa transferência de conhecimentos (id, p.47-90), mas requer consciência do inacabamento; reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia do ser do educando; o bom senso; a humildade, a tolerância e a luta em defesa dos direitos dos educandos; a apreensão da realidade; a alegria e a esperança; a convicção de que a mudança é possível e a curiosidade aprendente.

Portanto, sendo na educação libertadora a docência se apresenta como “*uma especificidade humana*” (id, p.91-146), é importante tomarmos a consciência de que o docente reconheça que a sua atuação profissional demanda a segurança, competência profissional e a generosidade; o comprometimento; a compreensão de que a educação é uma forma de intervir no mundo; a liberdade e autoridade na atuação profissional; a tomada consciente das decisões profissionais; o saber escutar como virtude docente; o reconhecimento de que a educação é um ato ideológico; a disponibilidade e abertura para o diálogo e a exigência de que na atuação docente se busque sempre o bem aos educandos.

Esta educação nos conduz a democracia que para o filósofo John Dewey, “*mais do que uma forma de governo, [democracia] é, principalmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada*” (DEWEY, 1979, p.84).

Trata-se de um modo de vida, de relações inter e intrapessoais, de organizar e chegar a consensos no estabelecimento de verdades, na coletividade, para a regência do cotidiano do mundo empírico, o mundo da experiência. Trazendo esta visão democrática para o mundo escolar, Dewey evidencia a liberdade como mola propulsora e como princípio básico. Nesta ótica só existe escola havendo liberdade, diálogo, possibilidade de contestação, de discussão, para se poder chegar a consensos. O consenso exige abrir mão, em alguns momentos, do ponto de vista particular em favor

do *mais adequado*. Isto exclui quaisquer possibilidades de autoritarismos e impõe a necessidade de expor os diversos pontos de vista através do diálogo.

Na escola existe liberdade com regras discutidas que permitem chegar a consensos; existe conhecimento que deve ter em conta o interesse do aluno e não aquele imposto, o autoritário, o despótico e o bancário (FREIRE, 2004, p.59), onde “*o educador é o que sabe, (...) os educandos são os que nada sabem [e] cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos*”. Sendo assim, Freire (id, p.82) reconhece o diálogo como a dimensão ontológica da verdadeira educação. Por isso afirma: “*não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que não aceitando a dicotomia mundo-homem, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade*”.

Estamos ante um pensar que enxerga a realidade como processo em constante devir um pensar oposto ao ingênuo no qual o tempo histórico é visto como peso; falamos de um pensar crítico tendente à transformação permanente da realidade e a permanente humanização dos humanos. Tal pensar só tem sentido no diálogo. A falta do mesmo resultará na inexistência da comunicação e, concomitantemente, na ausência da educação autêntica que é o diálogo problematizador entre o educador - educando e o educando - educador, ou seja, uma educação desenvolvida entre pessoas, mediatizadas pelo mundo.

Trata-se, assim, de uma educação enquanto ato de problematização, de liberdade, de amor, de confiança, de humildade, de fé, de esperança, de coragem, de compromisso com a mudança social, da pronúncia do mundo, isto é, ato de criação e recriação. Daí, a razão de ser do pronunciamento de Freire a respeito da dialogicidade na educação ao dizer: “*ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo*” (id, p.68).

Se para Freire, a educação é correspondente ao processo de humanização; se educação, etimologicamente (*educatio, ónis*) apresente duas raízes latinas, como já o afirmamos acima: *educere* (conduzir para fora de, fazer sair) que vem de *dux, ducis* (guia, chefe), e *educare* (criar —homens ou animais—, alimentar, formar, instruir); se, portanto, na sua gênese lingüística já podemos perceber uma tensão de sentidos: educação consistiria em sair de dentro da criança o que ela possui virtualmente, e/ou sair do seu estado primitivo através da relação com o mundo (VASCONCELLOS, 2007, p.66); então, faz sentido, a lenda abaixo, segundo a qual:

Conta uma lenda que um velho sábio foi procurado por alguns membros de uma aldeia para que lhes dessem um ensinamento. O sábio perguntou: “As pessoas da aldeia sabem sobre aquilo que vou falar?” Responderam que não. O sábio então disse: “Neste caso, não adianta eu ir, pois não entenderiam minha mensagem”. Imediatamente retrucaram: “Eles sabem, sim”. “Se eles já sabem — argumentou o sábio —, minha presença é dispensável”. Os aldeões pensaram um pouco e disseram: “Na verdade, alguns sabem e outros não”. O sábio afirmou: “Ora, então os que sabem ensinam os que não sabem”. Diante do impasse, os aldeões finalmente convenceram o sábio a ir para a vila uma vez que conseguiriam expressar a motivação mais profunda da solicitação: “Alguns sabem mais, outros sabem menos, mas o que queremos mesmo é saber com o senhor”. Na visão dialética da educação, tornou-se clássica a afirmação de Paulo Freire acima citada: *Ninguém educa ninguém...* A partir desta concepção, desenvolve toda a crítica à educação bancária, que é superada através do diálogo, da problematização, da curiosidade epistemológica, da participação ativa do educando, da valorização do seu saber e da sua cultura, do inédito viável (ibid, p.66).

Diante deste quadro, podemos pensar na educação angolana. Que escola encontramos em Angola? Infelizmente ainda se vivencia uma escola adequada à realidade marcada pela corrupção, pelo despotismo, pela manipulação e, de certo modo, pela opressão das franjas societárias mais desfavorecidas e pauperizadas. A luta pela escola que contribua para a superação desta realidade do mundo angolano é urgente e, acredito que o governo angolano tem se esforçado grandemente para a superação deste câncer, iniciando pela reconversão de carreira (plano de carreira) que é já uma realidade em Angola.

Mas ainda não deixa de ser uma preocupação tremenda, a questão vigente de uma escola bancária e uma instituição com uma deficitária democracia. Talvez com a implementação das autarquias isto conheça outro jeito de ser e de fazer educação. Aqui, se torna premente pensar o papel social da escola sem cair no salvacionismo escolar, mas pensar a tarefa de construção da escola democrática, ativa que peleje a favor da sociedade radicalmente humana, justa e solidária.

Para isso, a proposta da presente reflexão busca recuperar o vigor da educação ondjangotchiwiana, que parta da realidade cultural do mundo masculino e feminino de Angola. O ondjango e o otchiwo constituem os dois espaços dialógicos na realidade cultural angolana do grupo majoritário etnolinguístico, isto é, *ovimbundu*. Estes espaços (masculino e feminino) têm no seu bojo, pensar a vida nas suas diversas manifestação. Neste, de modo distinto e conforme a pertinência do vivenciado, acontece o ohango (diálogo aprendente e ensinante), muitas vezes expresso no ulonga, que é a (re)mimesis

ou rememoração da vida acontecida e realizada, desde o encontro anterior. Nos dois espaços se visualiza o “*elongiso*”, quer dizer, o ensinamento e aprendizado.

A configuração pedagógica é sempre interacional. O ensinamento e o aprendizado se realizam na partilha mútua e sempre por uma mediação, seja por um “*osekulu*” (mais-velho), no mundo do “*ondjango*”, na educação dos rapazes, como por uma “*sohayi*” (tia), no “*otchiwo*”, no processo educacional das moças. Aqui, inicialmente, todos aprendem e todos ensinam, tendo sempre como modelo, a conversa/diálogo.

É importante não perder de vista a necessidade da diretividade neste processo educacional de um ancião (mais-velho), (*osekulu*), deputado pela comunidade no *ondjango* ou de uma *sohayi* (tia), deputada da comunidade e experiente para mediar o aprendizado/ensino das meninas, dentro do *otchiwo*. O diálogo pedagógico é sempre marcado pela comensalidade, isto é, pelo “*ekuta*” ou partilha de bens alimentares.

Um dos elementos a se terem em vista é que o “*ekongelo*” ou reunião realizada nos dois espaços é diferenciado. Enquanto no *ondjango*, é de caráter deliberativo para toda a vida grupal, no *otchiwo*, o aprendizado se orienta para o jeito de ser e trabalhar a feminilidade. O ser mulher no mundo da vida, decidido por homens no *ondjango*. Não estamos pondo em causa a validade dos dois espaços, mas a relação do gênero de subserviência. E quanto proponho a educação *ondjangotchiwiana*, estou pensando na democratização da vida nesta realidade cultural, de modo que as decisões sobre o da vida sejam realizadas por todos os intervenientes sociais, independentemente de sexo ou outra situação.

Um dos artefatos para o aprendizado nos dois mundos da cultura do centro sul de Angola é o “*okupapala*” (brincadeira). Aqui a brincadeira se expressa pelo entretenimento, pelas danças culturais e tradicionais. A expressão típica destes momentos pedagógicos é o uso de cânticos e músicas ricos de mensagens informativas, formativas e/ou jocosas; a música é grandemente usada em casos de morte, caça, casamento, iniciação sociocultural e comunitária, acolhimento de uma visita. Portanto, o elemento motriz de qualquer encontro, nestes espaços é o diálogo. (KAVAYA, 2006, p.147). Por esta razão é que o *ondjango* e o *otchiwo* se consideram como habitats comuns e vitais onde se desenham as relações de convívio geo-histórico, econômico, sociocultural, político, etc., em vista ao bem comum. Afinal, como salienta Favero (1997, p.77), falar de educação libertadora na realidade humana e escolar,

é falar de coragem, de compromisso, de visão de mundo e, sem dúvida alguma. De um fazer educativo, de rituais e práticas, bem diferentes dos que se observam nas escolas em geral (há exceções, mas, são exceções...). Não se trata de duvidar da boa vontade, do empenho de grande número de educadores em sala de aula e em funções técnico-administrativas, que querem acertar, mas, na maioria das vezes, estão envolvidos, sem se dar conta, no engodo da “neutralidade da educação” ou de mitos que sustentam a cultura da exclusão. Movidos por interesse em dar resposta ao que se diz que os pais, a sociedade, as autoridades educacionais querem deles e, às vezes, preocupados com as queixas em relação aos resultados da escola, feitas com diferentes visões técnicas e ideológicas, não percebem que seus esforços, suas atividades educativas são respostas ao que a ideologia dominante faz crer que é significativo, importante. Não correspondem ao projeto político-pedagógico participativamente traçado – para as escolas que conseguiram dar esse passo – que indicam o desejo de uma educação libertadora.

Afinal, através do diálogo ondjangotchiwiano é passível para a construção e a mudança do mundo da vida. Não se trata mais de um espaço de relação unilateral, hierárquico, despótico, bancário, doutrinador, mas sim, dialógico e dialético; espaço da problematização e da contradição enquanto berço da mudança, da liberdade, da transformação e da democracia. Tudo isto só será possível havendo diálogo crítico e conflituoso.

Daí a necessidade da humildade e do reconhecimento de que somos seres inconclusos e limitados no mundo e o seu compartilhamento exige solidariedade e diálogo, construtor e reconstrutor de uma sociedade angolana radicalmente justa, humana e democrática. Democracia é neste caso entendida por Touraine (1996, p.199) como um

meio institucional favorável à formação e ação do sujeito [só que tem] sentido concreto se o espírito democrático penetrar todos os aspetos da vida social organizada, tanto a escola como tanto o hospital, tanto a empresa como o município. (...) A ação democrática consiste em desmassificar a sociedade pela multiplicação dos espaços e processos de decisão que permitem estabelecer a aproximação entre as exigências impessoais que pensam sobre a ação e os projetos e preferências individuais. Esse papel de desmassificação compete, antes de tudo, à educação. (...) Devemos dar à educação dois objetivos de igual importância: por um lado, a formação da razão e da capacidade de ação racional; por outro, o desenvolvimento da criatividade pessoal e do reconhecimento do outro como sujeito.

Olhando para o segundo objeto, apontado na afirmação de Alain Touraine, notamos ser pertinente oportunizar a “*aprendizagem da liberdade*” (id). Tal aprendizagem, segundo o sociólogo, passa simultaneamente “*pelo espírito crítico e inovação; pela consciência de sua própria particularidade, feita de sexualidade (...)*,”

assim como de memória histórica, [o que] deve culminar no conhecimento-reconhecimento dos outros, indivíduos e coletividades, enquanto sujeitos (ibid, p.200). Nesta ótica, a realidade educacional, na sua planilha programática, é convocada a perseguir três objetivos fundamentais:

o exercício do pensamento científico, a expressão pessoal e o reconhecimento do outro, isto é, a abertura a culturas e sociedades afastadas da nossa no tempo ou no espaço para encontrar suas inspirações criadoras, designadas por mim como sua historicidade, sua criação de si através dos modelos de conhecimento, de ação econômica e moralidade (id).

Para além dos programas acima referidos, para definir a concepção educacional, torna-se necessário acrescer e colocar, no plano primeiríssimo, a relação pedagógica. A escola é convidada a se capacitar para ajudar os estudantes de modo que uma vez formados nas realidades sociais e culturais diferentes possam *“compartilhar o espírito nacional, a tolerância, [a compaixão] e o desejo de liberdade* (id, p.201). Para o efeito é gritante e inquietante a voz do sociólogo (id) ao dizer:

de que serve a escola se não é capaz de fazer com que rapazes e moças formados em meios sociais e culturas diferentes venham a compartilhar o espírito nacional, a tolerância e o desejo de liberdade? Por que motivo ela teria tão pouca confiança em si mesma a ponto de ser obrigada a fechar suas portas àquelas ou àqueles que apresentam uma diferença qualquer? Atualmente, é inadmissível que o Ocidente racionalista se considere como detentor do monopólio da historicidade e da liberdade, correndo o risco de esquecer sua própria história; inaceitável que nos recusemos a priori ver o sujeito humano, sua criatividade e liberdade, procurar outras vias de formação e expressão; absurdo dizer que a religião, sob todas as suas formas, é a inimiga do progresso e da liberdade. E não será possível condenar com inteligência e eficácia as ações antidemocráticas empreendidas em nome de uma religião, nação ou classe se não soubermos reconhecer, nos movimentos religiosos, nacionais ou sociais, a presença de forças libertadoras que, em geral, são as primeiras vítimas dos regimes autoritários que devemos combater.

Deste modo, em Freire, salienta Gadotti (2005, p.254), *“a melhor maneira de refletir é pensar a prática e retornar a ela para transformá-la. Portanto, pensar o concreto, a realidade, e não pensar pensamentos”*. Uma educação libertadora tem o seu repouso na democracia que ganha seu sentido pleno se faz de seus sujeitos seres autônomos.

A autonomia é definida por Freire como uma das dimensões que “*vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. (...) A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir-a-ser. Não ocorre em data marcada.*” É na perspectiva apontada que “*... uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras de decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade*” (FREIRE, 2007, p.107).

A autonomia experimentada, com grandes fundamentos na liberdade, constitui-se como exercício, que parte das pequenas decisões cotidianas, tomadas com responsabilidade. Liberdade, para Freire, deve sintonizar com responsabilidade, tanto quanto, o sentido de autoridade deve ser sinônimo de limite necessário, e não de excesso ou autoritarismo. A liberdade não é, portanto, ausência de autoridade ou de limites impostos pelo outro ou por algo externo ao *Eu*. A própria existência com a alteridade impõe que existam convenções, regras para o convívio social, para que a relação social funcione e Freire reconhece a necessidade dos limites e das regras.

Para Freire um agir autônomo deve partir da percepção de mundo e do diálogo, onde ambos, professor e aluno, respeitam-se mutuamente e saibam escutar-se um ao outro. Pois se alguém acredita que sua forma de ver o mundo, é a única certa, irrepreensível e não pode escutar quem pensa e elabora seu discurso de outra maneira, tampouco escuta quem fala ou escreve fora dos padrões da gramática dominante (FREIRE, 2007, p. 121), este não tem condição alguma de efetivar o diálogo. Portanto, essa relação de respeito e abertura ao outro, torna possível o diálogo. E o professor deve se colocar numa situação de disponibilidade para este diálogo, tendo certeza e assumindo que não detém o todo do conhecimento, não é dono do saber, mas, pelo contrário:

4.3 Exigências e desafios da educação libertadora e democrática

Partindo da idéia de que a educação libertadora apresenta-se como uma proposta político-pedagógica para o cristão e para todos os seres humanos que de boa vontade pretendem dar, às instituições formais de ensino-educação, e não só, um significado social de contribuição à construção de uma sociedade mais justa e mais participativa; (GADIN, 1997, p.5);

Entendendo que estamos dando os primeiros passos da saída de uma sociedade organicamente injusta, onde sobressai a falta de participação de todos nos bens produzidos e nas suas decisões mais importantes, tampouco, em termos educativos, se sentia clara e fortemente, sua profunda vinculação com o social, onde o educando se tornasse sujeito do próprio desenvolvimento e a educação, o meio-chave para libertar os povos de toda a escravidão (ibid);

Animado por uma grande convicção de que o processo da educação libertadora exige propostas de mudanças concretas, nas práticas escolares atuais, torna-se necessário que professores e escola mudem, nesta ambiência escolar, todos os meses e todos os anos na realização do projeto político-pedagógico participativamente decidido, e, não deixem de lutar para que as autoridades educacionais proponham alternativas neste projeto, visando justiça e participação (id, p.7).

Assim, educação libertadora, na perspectiva freiriana, é, essencialmente, *“uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes”* (FREIRE, 2006, p.46). Aqui, tanto os professores quanto os alunos são chamados a serem sujeitos e agentes críticos do próprio ato de conhecer (ibid). Entende-se a educação, neste contexto, como momento onde o sujeito tenta convencer-se de alguma coisa, e tenta convencer os outros de alguma coisa. Assim, se não estou convencido da transformação, por exemplo, do sistema sociopolítico do meu país, não serei um educador que convença alguém para isso (id). Tal atitude envolverá todo o sistema ou subsistema de educação no qual o sujeito estiver inserido. Daí a necessidade de uma pesquisa permanente em todos os sentidos.

Se em Dewey democracia, *“mais do que uma forma de governo é, principalmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”* (DEWEY, 1979, p.84); um modo de vida, de relações inter e intrapessoais, de organizar e chegar a consensos no estabelecimento de verdades, na coletividade, para a regência do cotidiano do mundo empírico; um evidenciar a liberdade como mola propulsora e como princípio básico pelo diálogo, possibilidade de contestação e de discussão; um chegar a consensos que exigem abrir mão, em alguns momentos, do ponto de vista particular em favor do mais adequado e um evitar quaisquer possibilidades de autoritarismos e uma imposição de necessidade de expor os diversos pontos de vista através do diálogo;

Se em Freire (2004, p.82), diálogo é a dimensão ontológica da verdadeira educação e que “*não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que não aceitando a dicotomia mundo-homem, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade*”; pensar crítico tendente à transformação permanente da realidade e a permanente humanização dos humanos; pensar que só tem sentido no diálogo e que sua ausência resulta na inexistência da comunicação e, conseqüentemente, na ausência da educação autêntica, do diálogo problematizador entre o educador - educando e educando - educador; uma educação desenvolvida entre pessoas, mediatizadas pelo mundo, uma educação como ato de problematização, de liberdade, de amor, de confiança, de humildade, de fé, de esperança, de coragem, de compromisso com a mudança social, a pronúncia do mundo, isto é, ato de criação e recriação. Por isso Ele, a respeito da dialogicidade na educação, diz: “*ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo*” (id, p.68);

Se no ondjango e no otchiwo (otchoto), se para a realidade cultura do centro sul de Angola/África apresenta-se como espaço vital do ohango (diálogo), da co-participação²³¹ (otchinemo, ongongela, ondjuluka) entre os homens e entre as mulheres um espaço de elongiso/okulonga (aprender/ensinar), cuja participação é ainda setorizada, sectária, sexista e excludente. Referimo-nos, aqui, de espaços educativos separados e diferentes (masculino e feminino), onde todos aprendem e ensinam mediatizados por um ancião (sekulu, no caso do ondjango) ou anciã - tia (sohayi, em caso) experiente. Esta diretividade do ancião ou da tia é deputada pela comunidade num diálogo aberto e sincero na hora do “ekuta/partilha” (ondjangiano ou otchiwiano) de bens alimentares neste espaço enquanto habitat comunal onde se desenham as relações de convívio geo-histórico, econômico, sociocultural, político, etc., em vista ao bem comum. Apesar de serem espaços diferentes, em cada um deles encontramos a dimensão comunitária

A consciência comunitária do ondjango era aquela tida como lócus central da vida comunal na aldeia, no bairro, na tribo, no reino, etc. Era o centro do qual passava e dimanava a corrente vital da comunidade, fluía o respeito e as decisões importantes em prol da comunidade (KAVAYA, 2006, p.147) a partir do ulonga, isto é,

²³¹ Quando se fala em co-participação, na realidade cultural angolana do grupo etnolinguístico *ovimbundu* e não só, refere-se à: solidariedade, compaixão, abertura ao outro, à familiaridade no seu sentido mais profundo, cooperação, à colaboração e participação ao élan vital do ente supremo e infinito (kalunga) e dos ancestrais, os antepassados, os nossos pais (v’atate y’etu, olondjali vy’etu).

partilha/reflexão da trajetória era pensada, vivenciada, sofrida, partilhada e resolvida, sobretudo dos meios utilizados para sua resolução e também da exposição das vicissitudes sem solução imediata, esperando do grupo reação para seu encaminhamento oportuno e solução urgente.

Ainda, era o diálogo ondjangiano que construía a mudança do mundo da vida, um mundo não de relações unilaterais, hierárquicas, despóticas, bancárias, doutrinatoras, mas dialógicas e de mudanças permanentes, um espaço da problematização de contradições, um berço de mudanças, de liberdade, de transformação e de encontros e reencontros pelo diálogo e conflitos. Daí a necessidade de humildade e de reconhecimento de que somos seres inconclusos e limitados no mundo e de compartilhamento que exige solidariedade e diálogo, construtores e reconstrutores de uma sociedade radicalmente justa, humana e emancipada. Para salientar a dimensão democrática da vida ondjangiana costuma-se dizer em umbundu (língua falada no centro-sul de Angola, além do português), *“kwata oko lukwene lika lyove tchipola”*, que traduzido, significa, *‘a união faz força, pois sozinho se torna impossível’*.

Então, nos três referenciais percebemos a democracia que encontra sua centralidade no diálogo. Um diálogo que supõe a liberdade e autonomia com regras, mediações e diretividades e presença do professor, mestre, o mais-velho (ancião) ou a mais-velha (anciã). Isto nos mostra que Dewey, Freire e o Ondjango/otchiwo dialogam tranquilamente e nos mostram a necessidade de se construir o mundo da vida pela experiência autônoma dos sujeitos envolvidos com a sua própria realidade, pela vida experimentada, partilhada, vivida, refletida e orientada não mais com imposições, despotismos, autoritarismos.

Nesta ótica, se, conforme salientamos no decurso de nossa abordagem que, não é fácil definir o que é realmente educação libertadora, torna-se muito mais complicado apresentar num abrir e fechar de olhos seus indicadores. Em, nossa reflexão, sobretudo na pesquisa de campo elencamos três indicadores, isto é: diálogo, participação, e aprendizagem/ensino/leitura de mundo, ao passo que para a educação opressora, de subserviência, da cultura do silêncio ou do amém, procuramos nomear, como indicadores, o autoritarismo, a exclusão e o sexismo. Logicamente que não se reduzem a estes para nosso trabalho preferimos estes elementos, que, de certa maneira, ao fazermos a análise dos dados de campo passaremos em revista.

Aqui, precisamos fazer uma reflexão mais generalizada que possibilitará, de modo geral, aos que se servirem deste trabalho, escolher elementos mais passíveis à sua realidade, ou a partir destes elementos se inspirem para outros melhores. Conforme salienta Cruz (1997, p.89), não são poucos os (as) educadores (as) que, servindo-se da educação libertadora buscaram diversas fundamentações até mesmo as contraditórias com a realidade defendida. Para os países que têm a educação libertadora como slogan educacional, toda a linguagem, suas escolas, sua filosofia, seu marco operativo, seu plano global, ou do projeto educacional escolar, respiraram tal educação.

Todos balbuciam de educação libertadora, mas com uma clareza deficitária, caindo, até mesmo em contradições clarividentes. Tentemos, agora, utilizar Freire na sua biobibliografia e em outros pensadores afins para esta reflexão que nos leve a pensar o mundo da vida de Angola de modo diferente e, quiçá, a escola cultural e formal. Sempre que se pensa em indicadores, surgem os conceitos como: planejamento, diagnóstico, projeto diretivo, dados observáveis, ação concreta etc. Mas, na visão de Cruz (id, p.89-90), os

indicadores manifestações visíveis, práticas observáveis diretamente de um princípio ou valor que não pode ser observável diretamente. O indicador é uma mediação de comprovação da existência de algo não verificável diretamente. Os indicadores nos mostram formas de ser e de agir, que manifestam, apontam que um princípio defendido no referencial da escola está sendo vivido. A sua elaboração ajuda a tomar claros os conceitos e princípios que emitimos e, por outro lado, possibilita para nortear a avaliação educativa.

Nesta ótica, mais do que propostas, a educação libertadora implica instrumentos que permitam aos educadores avaliar constantemente sua prática, diagnose esta que proponha ações e atitudes que realizem seus ideais. Daí que se definem os indicadores como sendo ótimos artefatos para avaliar as práticas e linhas da ação educativa (id). Ter-se consciência de que um único indicador não permite demonstrar a vivência do princípio ou valor é importante. Vários indicadores possibilitam caracterizar a vivência de um princípio ou valor. Ainda se torna importante referenciar que um indicador não se refere, tão somente, a um princípio específico, e sim, pode referir-se a vários princípios ou valores. Vários indicadores caracterizam, porém, a prática educacional libertadora (id). Por esta razão é que com o autor acima, entendemos educação libertadora como

Um projeto político pedagógico comprometido com a transformação social. (...) uma concepção de educação que se propõe, pelos conteúdos, processos, métodos e vínculos e compromissos que cria, estabelece

condições de surgimento/crescimento de uma nova sociedade. Não se reduz a uma metodologia ou menos ainda se encerra num discurso formal, nem tampouco é uma proposta religiosa de educação. Tem como pano de fundo o sonho de uma sociedade livre (id).

A partir destas reflexões iniciais podemos apresentar uma série de indicadores passíveis para uma educação libertadora. Não quer dizer que todos eles tenham de existir para haver uma educação libertadora, quanto mais elementos tivermos, mais facilmente poderemos ter ilações de avaliação aceitáveis. Para o efeito, segundo Cruz (1997, p.89-93), torna-se importante observar alguns indicadores.

Nesta ótica, urge a existência de um projeto político-pedagógico que explicita os ideais do grupo sobre a sociedade e a pessoa humana. Freire, neste contexto, mostra-nos que o *“sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação histórico-social de estar sendo de homens e mulheres”* (FREIRE, 2005, p.91). Um sonho que faz dos seres humanos, seres de projetos, sujeitos políticos, transformadores do mundo e não adaptáveis.

Assim, a) a ousadia e a inovação nas práticas pedagógicas são consideradas como elementos de capital importância no projeto educativo, implicando, desse modo, o trabalho pedagógico que se sirva de tema gerador ou projeto. Além disso, propõem-se: b) o incentivo e o apoio público aos professores que ousam avançar em sua prática pedagógica; c) a inexistência ou superação gradativa das estruturas, processos e práticas que padronizam, massificam, classificam e a eliminação de séries/classes, dos conteúdos predefinidos, padrão único de avaliação etc.; d) a aceitação dos sujeitos escolares como inconclusos, e não acabados, reconhecendo a avaliação em processo, contínua inexistência ou a eliminação gradativa de notas e conceitos; e) a coerência com os referenciais do projeto nas atitudes e nas ações diárias, tanto por parte da administração quanto, da área pedagógica.

A partir desta abordagem, somos convidados a passar, rapidamente, por indicadores sugeridos por Cruz, resumidos nos seguintes pontos: 1- inserção histórica na comunidade; 2 – pesquisa como produção de saber versus “dar aulas”; 3 – o currículo e 4 – a participação. (CRUZ, id, p.93-109).

1. A Educação libertadora supõe a inserção histórica na comunidade

Acredito ser do domínio do leitor, a inexistência da educação marginalizada da sociedade humana, de igual modo a ausência dos humanos sem o mundo da vida.

Quero, com isto, dizer que só se torna possível falar em educação num ambiente humano e social. Para isso, não temos medo de afirmar que o homem é um ser na história, de história e para a história. Ele encontra sua realização “na” e “em” sociedade como totalidade.

Daí a necessidade do conhecimento da realidade sociopolítica, geo-histórica, cultural, econômica, histórica e política. Eis a razão pela qual falamos da totalidade e não apenas da racionalidade que muitas vezes nos quisera impingir. O envolvimento de todos (alunos, professores, direção, funcionários-servidores, pais, governantes, sociedade civil, militar e paramilitar), neste processo educativo, torna-se um elemento, sem o qual, a educação se torna manca e desprovida de seu sentido. Fazer do espaço escolar um lócus da comunidade educativa, com cursos, encontros, palestras que abordem temáticas políticas, culturais, abertas a pais, outros encarregados de educação, professores e alunos, é um grande ato pedagógico.

Ao ceder o espaço físico escolar para a comunidade com esporte de diversas modalidades, e outras assembléias, devolvemos para a comunidade a co-participação efetiva no processo educacional, na preservação das estruturas escolares, no controle social de todo o patrimônio institucional. Neste sentido, fazemos, em comunhão, existir a escola, pois, conforme diz Freire (2003b, p.48-49),

Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar), são exclusividades do existir. O existir é individual, contido só se realiza em relação com outros existentes.

A educação libertadora é chamada a promover o respeito e a consideração aos professores e alunos como pessoas humanas, suas dimensões de afetividade, emoção, sexualidade, sentimentos e valores religiosos e culturais; o diálogo aberto, franco e sincero entre a direção, os professores, os alunos, os pais de alunos e profissionais da administração. Daí a razão de ser da inserção histórica, pois, tal qual o conhecimento, assim os alunos e os professores são considerados histórica e socialmente inseridos, temporalizados, banhados na realidade. Esta inserção se dá através das campanhas e apoios concretos, doações e cessão de espaço físico para Associações e Movimentos organizados do bairro ou da comunidade (CRUZ, id, p.94)

2. A educação libertadora supõe o compromisso social

O compromisso social na educação libertadora propõe, para todos os intervenientes no projeto educacional: a) discussão, debate e envolvimento na superação dos problemas da comunidade, por parte da direção pedagógica e administrativa, professores e alunos; b) convivência e respeito às diferenças nas questões de gênero, raça e classe, rebeldia e não aceitação de atitudes autoritárias por parte das coordenações, direção, professores e alunos; c) assunção de compromisso social por parte de professores, alunos, direção administrativa e pedagógica da escola; d) presença e vivência de referenciais culturais, éticos, políticos, religiosos e sociais. Esse é um dos grandes desafios do projeto educacional numa sociedade chamada pós-moderna que segundo Santos (1990), des-enche, desfaz, desconstrói, desreferencializa, despolitiza, descompromete. Portanto, a radicalidade da própria opção respeitará sempre outras opções diversas da minha, conviverá com a pluralidade, dialogará com outras visões do mundo da vida

3. A educação libertadora implica a pesquisa que é a produção do saber, versus ‘dar aulas’.

É muito importante que na educação libertadora tenha-se em conta: a) a produção e o domínio das teorias que fundamentam as práticas pedagógicas; a busca incessante dos professores e alunos pesquisadores; b) a observância do rigor científico no trabalho com o conhecimento; c) a construção/criação do conhecimento em rede, pois, sabendo que o conhecimento não existe sem a realidade ou o mundo da vida, o mesmo é entendido como algo dinâmico, em movimento e, jamais estático; d) a sala de aula como espaço de construção/criação permanente dos saberes necessários à compreensão da realidade histórico-social, definidos pela filosofia da disciplina, série ou curso (CRUZ, id, p.97); e) a ausência de professor “dando aulas”, para ajudar alunos a desenvolver a prática da pesquisa, do olhar, da contemplação da realidade; f) o desvelamento das causas e das forças que produzem a realidade em que se inserem historicamente (ibid).

4. A educação libertadora requer um currículo reitor do itinerário educacional

Nossa reflexão a respeito desse ponto inicia-se com a seguinte constatação: torna-se muito difícil falar em educação com ausência total de conteúdo. E só podemos falar em conteúdo, falando em currículo. A grande pergunta a que nos colocamos é a

seguinte: como falar em conteúdo sem uma proposta político-ideológica? De quem pode emanar tal conteúdo? Qual é o objetivo da educação?

Diante destes e outros tantos questionamentos, cabe-nos dizer com Freire que a educação libertadora supõe necessariamente a organização curricular e a participação da comunidade - sujeitos neles envolvidos. Trata-se da participação de alunos, professores, pais e membros da comunidade na seleção dos conhecimentos a serem trabalhados na escola (id, p.98). A este respeito, Cruz (id) criticando o sistema arquitetado afirma o seguinte:

O poder de decidir o que estudar, como estudar, como pensar, como organizar o pensamento, que tipo de conhecimento é válido, que conhecimento é desnecessário, está centralizado nas mãos do Ministério da Educação e Cultura (MEC), dos livros didáticos, e é cumprido e aceito pela instituição e pelos professores, muitas vezes, sem contestação. A escola é definida de fora para dentro. Está mais sujeita às forças burocráticas externas do que é sujeito agente de um projeto educativo. E esse é um poder forte, pois os que o detêm, têm instrumentos de coação legais com grande respaldo social.

Para Freire, os alunos têm papel preponderante na decisão do que necessita estudar e do para que tal estudo. Docentes e especialistas não são os proprietários tampouco detentores exclusivos de conteúdos, conforme se tem mostrado equivocadamente. A atualidade curricular centraliza-se nos interesses da ideologia dominante. A arquitetura de conhecimentos e o seu ensinamento não se têm ocupado da memória histórica e sim têm garantido os modos de disciplinamento, de pensar e agir, de regular o corpo e suas várias formas de manifestação.

O disciplinamento e a regulação funcional objetivavam garantir a moralização dos bons costumes ou a formação de bons cristãos (conf. CRUZ, id, p.99). A escola, neste contexto, nada mais é senão um instrumento reprodutor das forças sociais hegemônicas de determinada historicidade e/ou temporalidade. Para Cruz, *“a força da escola está justamente em produzir, sem violência, uma concepção de vida, um modo de agir e de pensar”* (id).

Portanto, o currículo, na perspectiva da educação libertadora implica: a) o trabalho com conhecimento, a partir da realidade histórico-social dos alunos; b) a organização do currículo a partir de temas geradores e de projetos; c) ter como ponto de partida a realidade histórica em quem a escola se insere; d) a cooperação, a solidariedade no trabalho de sala de aula; e) o saber contextualizado geo-historicamente; f) o debate, o estudo de temas da atualidade sociopolítica dos pais e da comunidade; g) a

valorização da cultura popular assumindo-a como ponte de estudo e de conhecimento; g) a disciplina interativa; h) as normas disciplinares construídas em conjunto com alunos; i) a abordagem de temas polêmicos e que despertam debate e confronto em sala de aula e na escola; j) o desenvolvimento de conhecimentos a partir da realidade de vida e da cultura do aluno; l) o compromisso de uma educação de qualidade, crítica e comprometida que trabalha na perspectiva das classes populares; e, m) a defesa de opiniões pessoais perante a turma.

5. A educação libertadora requer uma participação efetiva de todos os sujeitos

A participação, tal como no-la mostra Gandin (1988), é *a construção conjunta* (ibid). Estamos diante da ruptura com estruturas de poder, de autoritarismos, de subserviência, da dominação, da cultura e pedagogias do amém. A participação supõe: a) a ousadia na abordagem dos conhecimentos; b) os conhecimentos inseridos historicamente; c) a superação do senso comum e trabalho com conhecimento científico significativo; os conhecimentos/Práticas/atitudes definidas a partir da avaliação do trabalho educativo; d) a existência de associação de Grêmio estudantil autônomo, inclusive para promover atividade; e) o Apoio por parte da direção e coordenação aos atos de rebeldia que denunciam o autoritarismo de profissionais; f) as práticas pedagógicas e administrativas definidas em função dos fins propostos no projeto político-pedagógico elaborado participativamente; e, portanto, g) o planejamento global e de sala de aula elaborado (ibid, p.104-106).

Na realidade educacional libertadora ondjangotchiwiana proposta para Angola salientamos que do lado da leitura do mundo, através da oralidade, dos valores culturais e tradicionais que colocam a vida em primeiro plano, esteja a leitura da palavra pela alfabetização séria e responsável que considere, se não todos, alguns dos indicadores de uma educação libertadora tal como os indicamos acima.

Para isso, um projeto político comprometido com a transformação efetiva de Angola, torna-se muito importante. Trata-se de uma educação que tenha na sua centralidade o diálogo vivencial do ondjango e do otchiwo e o crítico e conscientizador proposto nos círculos de cultura.

Havendo tal diálogo, haverá conseqüentemente, uma participação colaborativa e transformadora. Essa educação só será realizável se tiver no seu bojo, os conteúdos abertos à realidade hodierna, os processos que tornem exequíveis tais conteúdos, os métodos e vínculos na efetivação dos conteúdos e seus processos e os compromissos

que podem projetar Angola no pódio dos vencedores, por sonharem, acreditarem, lutarem e vencerem.

O grito de Martin Luther King, “*Eu tenho um sonho*” (LUTHER KING, 1963) marco na luta pelos direitos civis, realizado a 28 de agosto de 1963, quando ocorreu a *Marcha para Washington*, maior manifestação já ocorrida na capital norte-americana, com mais de 300 mil pessoas, entre brancos, negros, estudantes, donas de casa, agricultores, cantores, que vieram em caravana do norte, sul leste e oeste do país, reunindo-se na ladeira do monumento de Washington e seguindo até o Memorial Lincoln, na estátua de Abraham Lincoln (WHITMAN, 2004, p.165), seja o grito de todos os angolanos. Angola conclama por este sincero grito:

Agora é o tempo para transformar em realidade as promessas de democracia. Agora é o tempo para subir do vale das trevas das desigualdades sociais ao caminho iluminado pelo sol da justiça social. Agora é o tempo para erguer nossa nação angolana das areias movediças da injustiça social para a pedra sólida da fraternidade e da família angolana na sua diversidade cultural. Agora é o tempo para fazer da justiça uma realidade para todos os filhos da pátria mãe - Angola.

O grito de liberdade do angolano de 4 de Fevereiro de 1961 seja o grito todos; O grito de 11 de novembro de 1975 da independência política, seja o grito da participação real dos benefícios desta independência. O grito de 4 de abril de 2002 da rubrica do *Memorandum de Entendimento* para a paz total e definitiva em Angola entre os angolanos beligerantes, seja o grito da co-participação na *rex publicae* (coisa pública) com respeito, justiça, solidariedade, amorosidade.

Seria fatal para a nação negligenciar a urgência desse momento. Este verão sufocante do legítimo descontentamento dos Negros não passará até termos um renovador outono de liberdade e igualdade. Este ano de 1963 não é um fim, mas um começo. Esses que esperam que o Negro agora esteja contente terão um violento despertar se a nação voltar aos negócios de sempre.

Contudo, há algo que eu tenho que dizer ao meu povo que se dirige ao portal que conduz ao palácio da justiça. No processo de conquistar nosso legítimo direito, nós não devemos ser culpados de ações de injustiças. Não vamos saciar nossa sede de liberdade bebendo da xícara da amargura e do ódio. Temos que encaminhar nossa luta num alto nível de dignidade e disciplina. Nós não devemos permitir que nosso criativo protesto se degenere em violência física. Temos que subir, incansavelmente, às majestosas alturas da reunião da força física com a força de alma. Nossa nova e maravilhosa

combatividade mostrou à comunidade negra que não devemos ter uma desconfiança para com todas as pessoas brancas, para muitos de nossos irmãos brancos, como comprovamos pela presença deles aqui hoje, vieram entender que o destino deles é amarrado ao nosso destino. Eles vieram perceber que a liberdade deles é ligada indissoluvelmente a nossa liberdade. Nós não podemos caminhar sós.

E, como gritava Luther King (ibid), também nós, enquanto caminhamos, temos que fazer a promessa que sempre marcharemos à frente, perseguindo nosso sonho realizável. Nós jamais podemos retroceder. Existe quem pergunte para os defensores dos direitos civis, "*Quando vocês estarão satisfeitos?*" Nós nunca estaremos satisfeitos enquanto o angolano for vítima dos horrores inomináveis da brutalidade da cultura de subserviência, de dominação, de exploração e da cultura do amém. Nós jamais nos satisfaremos enquanto nossos corpos, pesados com a fadiga da viagem que a história nos obrigou realizar, não tivermos os direitos humanos satisfeitos, enquanto poucos angolanos se locupletam do patrimônio nacional com privatizações, demolições exacerbadas, evacuações sem destino, desterrros sem terra etc. Nós jamais nos satisfaremos enquanto o angolano não puder ir e vir e, sobretudo, não acreditar nas razões dos movimentos a ele impingidos. Não, nós jamais nos satisfaremos e não estaremos satisfeitos enquanto a justiça e a retidão rolem abaixo como águas de uma poderosa correnteza e de uma democracia ainda doentia, apesar de incipiente, com um autoritarismo velado.

Ainda não me esqueci de que muitos de nós somos oriundos da grande tribulação que a história nos relegou durante muitos anos. Não me esqueci que, muitos passaram por prisões injustas, por uma guerra que visava defender uma causa e hoje passam por diversas privações, por não serem portadores de uma capacitação que lhes outorgue um emprego condigno e uma remuneração capaz de dar cobertura às necessidades humanas básicas e essenciais. Ainda não me esqueci de que muitos de vocês passaram grande tempo de suas vidas na construção de estradas e pontes sem remuneração e outros tantos atirados para outras províncias para darem cobertura ao slogan "um só povo e uma só nação", passando por grandes humilhações de serem estrangeiros em sua própria nação.

Ainda me lembro que vários vieram de áreas onde sua busca pela liberdade lhes deixou marcas pelas tempestades das perseguições e pelos ventos de brutalidade do autoritarismo sociopolítico, cultural, ideológico, civil, militar e paramilitar. Vocês são os veteranos do sofrimento. Continuemos trabalhando com a fé, a esperança e o amor de

que o sofrimento imerecido e consciente é sinal redentor. Voltemos para o homem e para a mulher interior, voltemo-nos para o nosso real entorno, para as ruas sujas, nossas casas quebradas e demolidas com ou sem a promessa de outra habitação e guetos de nossas cidades do norte, do sul, do leste e do oeste, sabendo que de alguma maneira esta situação, sendo transitória, pode e será mudada.

Não nos deixemos cair no vale de desespero e do pessimismo. Mas também não devemos cruzar nossas mãos, pois como diz o filósofo e teólogo Agostinho, o africano, “aquele que te criou sem ti, não te salvará sem ti”. Afinal, o sonho de sermos nós os sonhadores de uma nova história não deve morrer jamais.

Com Martin Luther King²³², eu digo a todos os angolanos, em particular, e aos africanos, em geral, que embora nós enfrentemos as dificuldades de hoje e amanhã, ainda temos algo que jamais se deve perder, o sonho e a esperança. Trata-se de um sonho profundamente enraizado no sonho angolano que acreditou no seu itinerário libertador.

O sonho de um dia, como nação verdadeiramente democrática, levantar-se e viver o verdadeiro significado de sua fé e esperança. Nesta altura, celebrar-se-ão estas verdades e elas serão claras para todas as pessoas, independentemente de gênero, status social, político, poder aquisitivo, cultural etc. possam beneficiar, igualitariamente, dos mesmos direitos civis, políticos e sociais.

O sonho de um dia voltar, do norte a sul, do leste ao oeste, às nossas casas, lavouras, praias, campos; às nossas terras, vermelhas de café, brancas de algodão, verdes de milharais; às nossas minas de diamantes, ouro, cobre, petróleo; aos nossos rios, lagos, montanhas, florestas; à frescura da mulemba, nossas tradições; à marimba e ao quissange, ao nosso carnaval; à bela pátria angolana, nossa terra, nossa mãe (NETO, 2006, p.134) onde todos juntos poderemos nos sentar à mesma mesa da fraternidade e solidariedade.

O sonho de um dia, em todas as províncias angolanas, seus municípios, comunas, aldeias e bairros, em algumas áreas, onde ainda se transpira com o calor da injustiça, com o calor de opressão, serem transformados num oásis de liberdade e justiça totais e transbordantes.

²³² O grande discurso de Martin Luther King foi adaptado por mim, pois acreditei que o mesmo fala mais alto para os angolanos e faz a língua colar no seio da boca.

O sonho de um dia, todas as crianças da nação angolana, viverem em uma nação onde elas não serão julgadas pela cor da pele, mas pelo conteúdo de seu caráter e pela luta pelos seus sonhos. Este é o sonho de Angola e dos angolanos!

O sonho de um dia, nas grandes cidades de Angola, onde até hoje prevalecem, em demasia, as injustiças sociais e diversos modos de corrupção e seus governantes, ao invés de olhar para a promoção da dignidade humana, com a devolução dos direitos humanos, lutam pelo seu enriquecimento, negando o futuro de seus co-cidadãos e cooperadores. Este é o sonho de Angola e dos angolanos!

Eu tenho um sonho que um dia todo vale será exaltado, e todas as colinas e montanhas virão abaixo, os lugares ásperos serão aplainados e os lugares tortuosos serão endireitados e a glória do Senhor será revelada e toda a carne estará junta.

Esta é nossa esperança. Esta é a fé com que me faz voltar para Angola. Com esta fé nós poderemos cortar da montanha do desespero uma pedra de esperança. Com esta fé nós poderemos transformar as discórdias estridentes de nossa nação angolana em uma bela sinfonia de fraternidade. Com esta fé nós poderemos trabalhar juntos, rezar juntos, lutar juntos, encarcerar juntos, defender a liberdade juntos, e quem sabe, juntos, nós seremos um dia livre. Este será o dia, este será o dia quando todas as crianças de Deus poderem cantar com um novo significado. "Meu país, doce terra de liberdade, eu te canto.

Terra onde meus pais morreram terra do orgulho dos peregrinos. De qualquer lado da montanha, ouço o sino da liberdade! E, se Angola se orgulhar ser uma grande e linda nação, então se tornará numa verdadeira pátria. Assim ouviremos os sinos da liberdade no extraordinário topo da monte Moco o mais alto de Angola. Ouviremos os sinos da liberdade nas poderosas e diversas montanhas poderosas de Angola. Ouviremos os sinos da liberdade nos engrandecidos angolanos, benguelenses e gandenses. Ouviremos os sinos da liberdade nas montanhas cobertas de nevoeiro. Ouviremos os sinos da liberdade nas ladeiras curvas do planalto central e da Leba no Namibe-Angola. Mas algo mais e sublime. Ouviremos os sinos da liberdade nas anharas²³³ do sudeste de Angola. Em todas as montanhas, ouviremos soando os sinos da liberdade.

²³³ Grande planície do Sudeste angolano, onde crescem gramíneas e poucos arbustos

À GUISA DE CONCLUSÃO

Neste trabalho, fruto de um processo de investigação, me propus, a partir dos diálogos entre os círculos de cultura, o ondjango e o otchiwo, a refletir sobre educação libertadora ondjangotchiwiana em Angola. Para isso, precisei fazer um retrospecto histórico das pedagogias na minha história de vida marcada pelo ambiente familiar, cultural, social, político, religioso, acadêmico etc.

Desde modo, partindo dos três ideários pedagógicos (círculos de cultura, ondjango e otchiwo), extraindo dos mesmos, categorias gerais que as definam como ideários pedagógicos, busquei neles convergências definidoras de uma educação libertadora num país que engatinha no seu processo democrático. É a partir destas convergências que ousou chamar a esta educação de libertadora ondjangotchiwiana. Trata-se de uma educação que revivifique o ondjango e o otchiwo, permitindo, assim uma luta que supere os resquícios da cultura do amém, ainda presentes em Angola. Tais resquícios foram ilustrados no autoritarismo, na exclusão e no sexismo.

Para isso, enfatizei a educação enquanto processo dialógico ondjangotchiwiano, participativo e libertador como processo metodológico e diretriz para a construção de uma educação libertadora. Nesta ótica, entendi que não é possível pensar numa educação libertadora sem fazermos uma digressão, que reconsidere a história de vida pessoal naquilo que a cultura e a educação foi deixando como resquício a serem sanados. Uma autoconsciência de sermos portadores destes resquícios é importante, para daí, iniciarmos a batalha como enfrentamento destes sinais e afirmação dos elementos propulsores da nova educação libertadora.

Ao refletir, no capítulo primeiro, sobre a memória da raiz da pedagogia do amém a partir da minha história de vida enquanto angolano/africano, percebo que toda pesquisa e autopesquisa ou, conforme Santos (2004a, p.68) o afirma e Nunes (2004, p.68) o ratifica que *“todo o conhecimento científico é autoconhecimento”*. Com esta

afirmação mostro que os fatos manifestos nas datas, as imagens e acontecimentos são a respiração da história dinâmica dos seres humanos e, a compreensão da história humana é feita através de vários elementos, múltiplas realidades e imensidão de acontecimentos.

Mostrei ainda que a cultura e a pedagogia do amém não são só, um fato fechado em si (monódico), na realidade africano-angolana do centro/sul, em Benguela nos seus diversos municípios, mas, sim algo que perpassa a história dos seres humanos no mundo. Assim, a investigação desta pedagogia nos antanhos da história, oferece ao nosso leitor categorias de compreensão e referenciais de análise do fenômeno que para nós, os angolanos, tomou o lugar cimeiro em nosso mundo da vida.

Todos os ambientes humanos foram direta ou indiretamente minados pelo amém, como negação da própria identidade, liberdade, participação e quiçá, humanidade. Referimos do amém na sua acepção negativa, e não aquela bíblica positiva. E a memória é vista como uma capacidade da qual os seres humanos são portadores ao reter fatos e experiências vividas no decurso de seu passado e retransmitilas à posteridade, através de diversos suportes e artefatos empíricos (VON SIMSON 2003), como por exemplo: a voz, a música, a imagem, os textos, a dança etc.

A experiência pessoal aqui apresentada permeia todo o texto, pois quer dar voz própria ao negados de pronunciá-la com a palavra e com a vida no mundo angolano. Afinal esta memória reativa o nosso presente inoculado pelo severo e odiento ópio. Reside, aqui, o apelo para a submissão da nossa memória histórica à epistemologia reflexiva (FREIRE, 2004a) que é, ao mesmo tempo, uma avaliação crítica e uma projeção para a mudança. Esta atitude nos remete a um comprometimento com a nossa história e com a transformação social. Daí a necessidade do sonho possível com uma Angola, com uma África que pugne pela vida, expressa em família e defendida com a palavra num espaço vital ondjangotchiwiano, no qual o verdadeiro diálogo, a co-participação de todos, e a liberdade de expressar o próprio mundo pela palavra lida, dita e escrita, seja realmente um fato.

Para compreender melhor o assunto investigado, o segundo ponto deste texto fez uma radiografia de Angola com intuito de clarificar a intencionalidade da pesquisa, uma vez que a mesma se apresentou como um despertar da minha esperança que, entendida no contexto da cultura bantu, comunidade-família, é, também, a esperança do povo angolano. Nesta análise, três subdivisões se fazem sentir: de um lado temos um país, com a sua diversidade cultura com suas possibilidades e incertezas, fruto de um

processo histórico educacional marcado pela pedagogia do amém, de subserviência e dominação, do outro lado, vemos o município da Ganda, campo desta pesquisa.

Percebendo que a grande conquista do século XXI tenha sido a participação (GANDIN, 2000), ao trazer à tona a realidade exemplar do município da Ganda queríamos mostrar que tal como acontece com a realidade educacional – bancária, despótica, autoritária, fruto da cultura do amém - daquele município, assim, infelizmente acontece com o resto das pequenas e grandes cidades de Angola.

Certamente alguém me perguntasse sobre o risco de uma grave afirmação, sem mensuração nem cientificidade, portanto uma ilação sem argumentos. Diante de uma abordagem de gênero, uma resposta estaria pronta: minha história de vida e a do povo angolano é prova disso:

Estamos habituados a lidar com situações de dominação, autoritarismo, exclusão, despotismo dos socialismos africanos com a explícita cultura do amém e de determinada subserviência; a gestão política foi sempre orientada para isso, vivemos sob uma sutil pressão e segurança do Estado socialista comunista (marxismo leninismo) com viés russo, quem viveu este tipo de política saberá o que significa; ainda, os que viviam nas bases da guerrilha, lidavam com o sobado (reinado) das autoridades de matriz africano – com o populismo exacerbado, despotismo das lideranças, única voz valida era a da autoridade máxima etc.

No mundo gandense, benguelense e angolano, diálogo, participação e liberdade no sistema de ensino existem quando beneficiam quem está no poder. Neste sentido, a educação não é considerada como libertadora tampouco libertária. A participação no processo educacional, não está na centralidade dos desejos políticos do homem, pois, em nenhum momento ela sedimenta suas metas eternas autogestionárias, democráticas, libertárias nem mesmo de convivência (DEMO, 1999). Esta atitude pedagógica despótica não permite dar saltos qualitativos para uma real democracia de que nos arrogamos nestes últimos anos. Precisamos ousar mais, em todos os sentidos, de modo que, seja possível afirmarmos que pela participação livre e dialógica do outro e com ele nos eduquemos mutuamente e transformemos nossa urbe vital, transformando-nos em verdadeiros cidadãos.

Atingindo o cerne da pesquisa, o terceiro ponto descreveu, refletiu e vivenciou com intensidade as pedagogias dos três ideários trazidos neste texto (ondjango, otchiwo e círculos de cultura). Trata-se de um caminho que colocou grande questão: será que os três ideários oferecem categorias iguais que nos ajudem a produzir uma educação

libertadora capaz de superar os resquícios da cultura e pedagogia do amém, ainda presentes no mundo angolano? Se a resposta fosse positiva então estávamos obrigados pela lógica de uma investigação séria a identificar, na amálgama de pedagogias dos três ideários, quais seriam estas categorias.

Contemplando com seriedade todas as pedagogias identificadas nos três ideários, tendo dialogado longamente com os meus interlocutores primários e informantes enriquecedores da proposta de pesquisa, tendo convivido com as realidades da pesquisa, ainda que por tempo reduzido – dois meses em Angola e 4 meses na Unisinos – Brasil, consegui depurar que, entre tantas, três eram as categorias sem as quais seria impossível falar em educação libertadora, tampouco falar-se em democracia. Refiro-me essencialmente, ao diálogo real, participação direta e liberdade expressa. Estas categorias ao meu entender seriam capazes de ajudar a reconstruir, uma nova Angola que se reconheça na unidade e diversidade cultural. Uma realidade conducente à cultura nacional e supere os resquícios da cultura e pedagogias do amém, isto é, o autoritarismo, a exclusão e o sexismo.

Penso ser interessante nesta reflexão conclusiva, dizer ao meu leitor que quando falo em educação libertadora em Angola, não estou excluindo a dimensão interdisciplinar na atuação para a mudança (KAVAYA, 2009), mas afirmá-la com toda a tenacidade. Pois, *“se ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão”* (FREIRE, 2004a, p.52), então uma proposta pedagógica que dialogue e se articule com outras propostas de diversos seguimentos socioculturais geopolíticos, econômicos, torna-se vital e de obrigatória referência.

Refiro-me, aqui, ao diálogo crítico e libertador, aquele que suponha a ação. Este diálogo seja feito pelos intervenientes no processo. Nesta ótica, Freire (id) é enfático, quando mostra que, quando os oprimidos, os explorados, os subservientes são capazes, com nitidez, descobrir seu opressor e engajarem-se na luta organizada, tendente à libertação própria, aí sim, eles iniciam a acreditar em si mesmos, superando a convivência com o regime opressor. Freire, ainda, indica que, caso tal descoberta não possa ser efetivada intelectualmente, mas sim pela ação, é essencial que esta ação não se limite a mero ativismo, porém, ela se sincronize seriamente com a reflexão de modo que se torne em práxis (id).

Angola está marcado por uma imensidão de excluídos, espezinhados, atirados à sorte do Deus dará, só são recordados no momento das eleições. Angola coabita com a miséria de vários dos seus filhos. Em Angola se fala mais dos deveres e menos e quase

nada dos direitos. Daí a necessidade de refletir numa educação que pense na cidadania dos filhos desta linda nação que desponta como a aurora.

Afinal, numa Angola pacífica, democrática e em reconstrução, torna-se essencial a educação com uma pedagogia ondjangiana inclusiva, isto é, aquela que incorpore todos os valores defendidos no Otchiwo. Trata-se de uma pedagogia ondjangotchiwiana libertadora em Angola. Estamos diante do quarto ponto que coloca no bojo da educação libertadora, a tomada de decisões, o processo participativo e a liberdade dos sujeitos nela envolvidos. Aqui percebemos que todo e qualquer processo participativo implica uma tomada de decisão e ao decidir, os sujeitos se capacitam para a aprendizagem e para as decisões. E, ainda, só posso aprender a ser eu mesmo se tenho a possibilidade de participar e de tomar parte ativa nas decisões do mundo da vida.

Para isso, Dallari (1984, p.22) é peremptório, ao afirmar que *“ninguém pode viver sem tomar decisões, e aqueles que por inúmeros motivos se negam a participar, ao serem obrigados por força das circunstâncias a manifestar uma opinião, encontram muita dificuldade e são facilmente enganados, pois não estão preparados para tomar decisões* (id, p.34). Isto evidencia que, para uma Angola realmente democrática, é importante além da educação popular, uma escolarização efetiva que possa proporcionar a crítica, a participação e o comprometimento com o mundo da vida. Esta visão nos leva ao processo de desenvolvimento que passa, necessariamente pelo processo de educação. Por este motivo Faundez (1993, p.30) afirma que *“não podemos, então, conceber o desenvolvimento sem educação nem educação sem desenvolvimento”*.

Aqui, visualizamos que uma maneira especial de criar um conhecimento e de se criar consiste na construção do conhecimento, isto é, aprendizagem/ensinamento, com o outro, distanciando-se, de modo radical, da concepção tradicional que associa poder e conhecimento. Nesta ótica, o professor ou o educador se sentira aluno tanto quanto mestre, artista tanto quanto administrador; ele será um participante a mais no processo político. Somente, desta maneira, ele pode cumprir sua tarefa social e tomar parte ativa na vida da sociedade e na elaboração de uma sociedade mais democrática, mais livre, mais equânime e mais solidária (id, p.22).

Como não existe educação libertadora sem democracia real e efetiva, e Angola está dando os primeiros passos neste processo democrático, apesar de alguns vícios que seus filhos trazem dos sistemas anteriormente vividos, e nos quais foram treinados e cuidadosamente instruídos, precisamos agora, sem entoar o cântico das sereias, pensar na democracia econômica do país, isto é, que todos os cidadãos possam participar dos

bens do país; na democracia cultural, no reconhecimento de que cada cultura tem o direito de se expressar, criando movimentos próprios, capazes de respeitar o outro, isto é a diferença. Esta atitude ajudar-nos-ia a aprender a conviver.

Daí, o sentido da utopia viável, esperançosa e antecipatória – fé bíblica libertária e libertadora, fé no homem e na mulher, sujeitos de sua história, pois aquele que os criou no tempo e na eternidade lhes disse: “*sede fecundos e multiplicai-vos, enchei a terra e submetei-a! Dominai sobre os peixes do mar, as aves do céu e todos os animais que se movem pelo chão*”, assim descreve Gênesis, 1, 28. Isto mostra a necessidade de políticas públicas que sejam realmente universais com o acirrado e efetivo controle social, feito pela sociedade organizada. Afinal estaremos diante da democratização política, econômica e cultural. Uma democracia que se apresente como modo de vida (prática democrática) com a cultura cívica sustentável, gestão participativa e educação cidadã.

É importante entendermos, conforme o alude Santos (2004, p.35) que, uma intervenção ativa na reconstrução de uma sociedade feita através de tomada de decisões, permite uma interação do sujeito com os outros, entre sujeitos, com o seu entorno e, promove o desenvolvimento de cada sujeito envolvido neste processo. Nesta ótica, o diálogo e a liberdade no processo participativo são a condição do desenvolvimento pessoal e grupal.

Portanto, diante da pergunta inicial desta pesquisa, que queria entender se, ao considerar os três indicadores (diálogo, participação, e liberdade para uma aprendizagem/ensino que conduzem à leitura de mundo) encontrados nas pedagogias do ondjango e do otchiwo em diálogo com os círculos de cultura, seria possível pensar-se numa educação libertadora ondjangotchiwiana em Angola, proporcionasse mudanças substanciais na democratização real, na universalização de direitos que superassem os resquícios das culturas e das pedagogias do amém (autoritarismo, exclusão e sexismo), presentes nesta realidade vital, e, ainda desigual do mundo angolano.

Diante disso, confirmamos a hipótese de que, realmente, revitalizadas, pelos diálogos com os círculos de cultura, as pedagogias do ondjango e do otchiwo, manifestadas nas categorias diálogo, participação e liberdade, podem impulsionar a educação libertadora em Angola capaz de lutar contra os resquícios da cultura e pedagogia do amém, ainda presentes neste mundo da vida desigual, autoritário, excludente e sexista.

Nesta ótica, torna-se necessário: a) revelar os indicadores da educação libertadora, condensados no diálogo, na participação e na liberdade para a aprendizagem/ensino que conduzem à leitura de mundo e, orientar toda a ação educacional a partir dos mesmos. b) desvelar os resquícios da cultura e pedagogia do amém, resumidos no autoritarismo, na exclusão e no sexismo. Neste sentido, todo empenho no processo de aprendizagem/ensinamento lutará para eliminar de uma vez por todas, estes resquícios ainda presentes no mundo da vida angolano. Afinal todas as reflexões deste texto nos permitem afirmar o seguinte:

1. As convergências hauridas nos três ideários pedagógicos apresentam-se como pontos de partida para a construção de uma educação libertadora ondjangotchiwiana no mundo angolano.

2. As culturas e as pedagogias do amém se contrapõem tanto aos círculos de cultura quanto aos valores defendidos no ondjang e no otchiwo.

3. Tanto no ondjang quanto no otchiwo, existem resquícios da cultura do amém que precisam ser eliminados com ações e atitudes concretas.

4. É urgente, para uma Angola nova e democrática, apresentar uma proposta pedagógica anunciadora e denunciadora deste mundo com desigualdades clamorosas e silenciamentos dos mais fracos, os sem voz nem vez. Daí, a necessidade do profetismo pedagógico num mundo com autoritarismos velados sob capas de democracias verdadeiras.

5. Numa Angola pacífica, democrática e em reconstrução, torna-se essencial a educação cultural ondjangiana inclusiva, isto é, aquela que incorpore todos os valores defendidos no otchiwo, perfazendo assim, uma educação ondjangotchiwiana.

6. Trata-se de um processo educacional que se apresente como processo destinado a criar uma nova pedagogia, uma nova democracia, uma nova concepção de poder, uma nova sociedade, isto é, a comunidade na sua totalidade deve estar atenta e vigilante para este processo que, pelo diálogo, participação e liberdade, crie e re-crie uma educação crítica, criativa, livre e ativa (FAUNDEZ, id, p.34). Daí a necessidade de aprender a participar, aprender a se organizar, a dialogar e, enfim, aprender a aprender.

E, como proposta diretriz para as reflexões futuras, terminamos esta tese, afirmando que as abordagens feitas neste trabalho que agora conhece o seu ocaso, permitem-nos a sonhar e a esperar que as mesmas, com o desempenho e a auto-conscientização de todos os angolanos, desde os do Centro/Sul da cultura etnolinguística ovimbundu, na Ganda/Benguela, possam ser aplicadas na educação

escolarizada. É por essa razão que afirmamos no título inicial desta tese: *Alvorecer da Esperança*. Para o efeito, torna-se importante a ação conjunta, dialógica, co-participante e livre de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional liberta de autoritarismos, exclusões, sexismos etc.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS SOBRE INTRODUÇÃO: CAMINHOS QUE SE CRUZAM

APPOLINÁRIO, Fábio. *Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

ASSMANN, Hugo. *Curiosidade e prazer de aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, 237p.

ALVES, Júlia Falivene. *A invasão cultural norte-americana*. 2ª ed. reformulada, 38ª impressão. São Paulo: Moderna, 2004, 192p. (Coleção polêmica)

CASTRO, Cláudio Moura. *Memórias de um orientador de tese: um autor relê sua obra depois de um quarto século*. In, BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo, Cortez, 2002, p.109-134.

CHIZZOTTI, António. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 7ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

COLUCCI, Vera Lúcia. *Impulsão para a escrita: o que Freud nos ensina sobre fazer uma tese*. In, BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo, Cortez, 2002, p.383-408.

ECO, Humberto. *Como se faz uma tese* (trad. do original “come si fa una tesi di laurea-1977” de Gilson César Cardoso de Souza). 20ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Perspectiva, 2006, 174p.

FALS BORDA, Orlando. *Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular*. In, BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa Participante*. 8ª ed.-1990; 2ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 1999, p.42-62.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra* (Prefácio de Jean Paul Sartre (1961); Prefácio de Alice Cherri (2002); Postfácio de Mohammad Harbi (2002), Trad. de Enilce Albergaria Rocha & Lcy Magalhães). Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de; MAGALHÃES, Maria Helena de Andrade; BORGES, Stella Maris. *Manual para normatização de publicações técnico-científicas*. 6ª Ed. Revista e ampliada. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003, 230p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outras*. 5ª. Reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 2000, 134p.

FREIRE, Paulo. *À Sombra desta Mangueira* (prefácio de Ladislau Dowbor; notas de Ana Maria Araújo Freire). São Paulo: Olho d'Água, 2004a, 120p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 38ª. Edição. Rio de Janeiro. Edições Paz e Terra, 2004b, 189p.

FREITAS, Maria Ester de. *Viver a tese é preciso!* In, BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo, Cortez, 2002, p.215-226.

FURASTÉ, Pedro. Augusto. *Normas técnicas para o trabalho científico – Nova ABNT*. 13ª ed. Porto Alegre: ABNT, 2005

GS - GAUDIUM ET SPES – *Constituição Pastoral sobre a Igreja no Mundo de Hoje*. 1965, p.143-256. In, *Compêndio Do Vaticano II: Constituições, Decretos, Declarações*. (Introdução e índice analítico de Frei Boaventura Kloppenburg O.F.M, Coordenação Geral de Frei Frederico Vier O.F.M. 10ª ed. Petrópolis, RJ:Vozes LTDA, 1976

GHIGGI, Gomercindo & KAVAYA, Martinho. *Franz Fanon: pedagogia da colaboração muscular*. São Leopoldo: UNISINOS, 2009 (Texto acadêmico, preparado para ser publicado na obra *Pensamento pedagógico latinoamericano – no prelo*)

GIL, António Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª edição. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1999

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação* (prefácio de António Nóvoa; trad. de José Cláudio e Júlia Ferreira; revisão científica, apresentação e notas brasileiras de Cecília Warschauer e adaptação à edição brasileira de Maria Viana). São Paulo: Cortez, 2004, 285p.

LOIZOS, Peter. *Vídeo, filmes e fotografias como documentos*. In, BAWER, Martin W. *Pesquisa qualitativa como texto, imagem e som: Um manual prático* (trad. Pedrinho Guareschi, 5ª Ed. Rio de Janeiro, RS: VOZES, 2002, p.137-155 (título original é: *Qualitative Reasearching with text, image and my sound: a pratical end sound: a pratical Handbook*).

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Octávio Cruz Neto; GOMES, Romeu. *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 23ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, 80p.

NETO, António Agostinho. *Sagrada Esperança*. 10ª Edição. Luanda: União dos escritores Angolanos, 1988. 150p.

NORMAS PARA PUBLICAÇÕES DA UNESP/COORDENADORIA GERAL DE BIBLIOTECAS E EDITORA UNESP. (Dissertações e Teses – Do trabalho científico ao livro); vol. IV, 4ª Reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994 (Normas para publicações da UNESP).

NUNES, João Arriscado. *Um discurso sobre as ciências 16 anos depois*. In, SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: ‘um discurso sobre as ciências’ – revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004, p.59-83

MOUNIER, Emmanuel. *Oeuvres, T. IV, 1944-1950*. Paris: Ed. du Seuil, 1944-1950 p.438

- ORWELL, George. 1984 (trad. Wilson Veloso). 29ª ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005, 301p.
- RICHARDSON, Roberto Jarry et al. *Pesquisa Social: Métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004a, 92p.
- SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: 'um discurso sobre as ciências' – revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004b, 821p.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência – Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. Vol.1, 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005, 415p.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 22ª Edição revista de acordo com a ABNT e ampliada. São Paulo: Cortez, 2002, 335p.
- TRUJILLO FERRARI, Alfonso. *Metodologia da pesquisa científica*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982

REFERÊNCIAS SOBRE O MÉTODO

- ANDREOLA, Balduino Antonio. *Dos preconceitos de Hegel ao diálogo das Civilizações*. In ANDREOLA, A.B et al. (2002). *Educação, Cultura e Resistência: Uma abordagem terceiro-mundista*. Santa Maria: Ed. Pallotti/ITEPA/EST, 2002, 208p.
- ANDREOLA, Antônio Balduino & Ribeiro Mário Bueno. *Andarilho da esperança: Paulo Freire no Conselho Mundial de Igrejas (CMI)*. São Paulo: Ed. ASTE, 2005, 132p.
- APEL, K. O. *La transformación de La filosofía I-II*. Madrid: Taurus, 1986.
- DOMINGO MORATALLA, A. Thomás. *El arte de poder no temer razon. La hermenéutica dialógica de H. G. Gadamer*. Salamanca: Universidad Pontificia Salamanca, 1991.
- BRANDÃO, Carlos Rodriques. *Círculos de cultura*. In, STRECK, Danilo Romeo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: autêntica Editora, 2008, 76-78p.
- BRANDÃO Carlos Rodriques. Ousar utopias: da educação cidadã à educação que a pessoa cidadã cria. In: AZEVEDO, José Clóvis de; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia (org.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000, p.449-462.
- BUBER, Martin. *Je et Tu*. Paris: Aubier-Montaigne, 1970, p.66 e 74.
- BUBER, Martin. *Eu e tu (tradução do alemão, introdução e notas por Neuton Aquiles Vom Kubem)*. 8ed. São Paulo: Centauro, 2004
- CEAST – Conferência Episcopal dos Bispos de Angola e São Tomé e Príncipe. *Nota pastoral sobre a reconciliação*, 17-02-1984, p.99-101. In, CEAST. *A Igreja em Angola entre a guerra e a paz: documentos episcopais – 1974-1998*. Luanda: Secretariado de Pastoral, 1998

Diario a cura di F. Tartaglia, Moderna, 1943, p.83, apud, JORGE, J. Simões. *Sem ódio nem violência: a perspectiva da libertação segundo Paulo Freire*. São Paulo: E. Loyola, 1979, p.18.

DOMINGO MORATALLA, A. Thomás. *Hermenéutica*. In, VILLA, Mariano Moreno (organizador). *Dicionário de pensamento contemporâneo* (revisão e trad. de Honório Dalbosco e equipe). São Paulo: Paulus, 2000a, p.375-378.

DOMINGO MORATALLA, A. Thomás. *Diálogo*. In, VILLA, Mariano Moreno (organizador). *Dicionário de pensamento contemporâneo* (revisão e trad. de Honório Dalbosco e equipe). São Paulo: Paulus, 2000b, p.199-202.

FILHO, Eduardo Sucupira. *Introdução ao pensamento dialético: o materialismo, da Grécia clássica à época contemporânea*. 2ª ed. Revista e Aumentada. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1991

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança* (Original em espanhol Educacion y cambio, trad. de Moacyr Gadotti e Lillian Lopes Martin). 27ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003, 79p.

GADAMER, Hans-Georg. *Vedad y Método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica I - II*. Salamanca: Sigueme, 1977 y 1978.

GADAMER, Hans-Georg. *A Razão na Época da Ciência*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

GADAMER, H.-G. *Lob Der Theorie.Reden Und Aufsätze*. Frankfurt: Suhrkamp, 1985, p.14-18, In, <http://saavedrafajardo.um.es/WEB/archivos/Coimbra/11/Coimbra11-02.pdf>, acesso em 30/07/2009.

GADAMER, Hans-Georg. *Elogio de la Teoria: discursos y artículos*. Barcelona: Limpergraf S.A., 1993.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica* (Título original: Wahrheit und methode; trad. de Flávio Paulo Meurer; Nova revisão da trad. por Paulo Giachini). 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

GIL, António Carlos. *Métodos das Ciências Sociais*. In *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5ª Ed. São Paulo. Porto Alegre, Editora Atlas S.A, 1999, p.26-41

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Lecciones sobre de la Historia Universal*. Madrid: Alianza Universidad, 1999, apud, ANDREOLA, Antônio Balduino et al. *Educação, Cultura e Resistência: Uma abordagem terceiro-mundista*. Santa Maria: Ed. Pallotti/ITEPA/EST, 2002, 208p

HUSSERL, Edmund. *A crise da humanidade europeia e a filosofia (introdução e tradução de Urbano Zilles)* 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, 96p. – (coleção filosofia).

JORGE, J. Simões. *Sem ódio nem violência: a perspectiva da libertação segundo Paulo Freire*. São Paulo: E. Loyola, 1979, 92p.

KAVAYA, Martinho. *Educação, Cultura e Cultura do “Amém”: diálogos do Ondjango com Freire em Ganda – Benguela / Angola* (Dissertação de Mestrado). Pelotas: PPGE, 2006, 303p.

KI-ZERBO, J. *A tradição oral como fonte historiográfica*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. Correio da UNESCO, n.6, 1990

- LEITE, F. *Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas*. São Paulo: FFLCH-USP. África, n.18-19 (I), 1997, p.103-118)
- LOPES, José de Souza Miguel. *Cultura acústica e letramento em Moçambique: em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural*. São Paulo: EDUC, 2004, 672p.
- MEDELLÍN. *Documento final de la II Conferencia general Del Episcopado Latinoamericano*, Medellín, 1968. Roma: Ed. Internazionali Sociali, 1968, p.69
- MOUNIER, Emmanuel. *Oeuvres, T. III, 1944-1950*. Paris: Ed. Du seuil,
- ORTEGA Y GASSET, apud. ENTRALGO, P. L. *Ciencia Técnica y Medicina*, Madrid: Alianza Editorial, 1986, p.31-32.
- PALMER, Richard E. *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70, 1989.
- PAULO VI. *Ecclesiam Suam*. In, *Pensiero sociale della Chiesa Oggi – Documenti di Giovanni XXIII, di Paolo VI e Del Concilio Vaticano II a cura di Igino Giordani*. Roma: Città Nuova Editrice, 1974, p. 153ss)
- REALE, Giovanni & ANTIOSERI, Dario. *Leibniz e a metafísica do pluralismo monológico e da harmonia preestabelecida*. In, _____ *História da Filosofia: do humanismo a Kant*. 2º volume; 6ª ed. São Paulo: Paulus, 2003, p.441-479.
- REZENDE, Antônio Muniz de. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990 (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.38).
- STEIN, Ernildo. Dialética e Hermenêutica: uma controvérsia sobre método em filosofia. In, BAQUERO (org.). *Educação e Técnica: possibilidades & impasses*. Porto Alegre: Kuarup, 1989, p.1 7 - 39.
- STEIN, Ernildo. *Mundo vivido: das vicissitudes e dos usos de um conceito da fenomenologia*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, 193p.
- SILVA, M. L. Portocarrero F. *Filosofia, Práxis e Hermenêutica: A Perspectiva de H.-G. Gadamer*. In, *Revista Filosófica de Coimbra*; n. 11 (1997), p.63-84. In, <http://saavedrafajardo.um.es/WEB/archivos/Coimbra/11/Coimbra11-02.pdf>, acesso em 30/07/2009.
- SILVA, Paulo Roberto. *Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe*. Apud, ANDREOLA, Antônio Balduino & Ribeiro Mário Bueno. *Andarilho da esperança: Paulo freire no Conselho Mundial de Igrejas (CMI)*. São Paulo: Ed. ASTE, 2005, p.70.
- VARGAS, Geraldo Remolina. *Karl Jaspers em el diálogo de la fé*. Madrid: Ed. Gredos, 1971

REFERÊNCIAS DA MEMÓRIA HISTÓRICA DA RAIZ DA PEDAGOGIA DO AMÉM EM ANGOLA

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos do Estado*. (Trad. Water José Evangelista; Maria Laura Viveiro de Castro. *Nota sobre os Aparelhos ideológicos de Estado. Introdução crítica de J.A. Guilhon Albuquerque*). 9ª ed. São Paulo: GAAL, Biblioteca de Ciências Sociais, 2003, 128p.
- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história* (Título original – Infanzia e storia – disruzione dell’esperanza e origine della

storia – tradução de Henrique Burigo. Nova edição aumentada. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008, 188p. (Humanitas)

ALTUNA, P. Raul de Assua. *Cultura Tradicional Bantu*. 2ª edição. Luanda: Ed. Secretariado Arquidiocesano de Pastoral, 1993, 621 p.

ANDRADE, Mário Pinto de. *Origens do nacionalismo africano. Comunidade e ruptura nos movimentos unitários emergentes da luta contra a dominação colonial portuguesa: 1911-1961*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

ANDREOLA, Balduino Antonio. *Dos preconceitos de Hegel ao diálogo das Civilizações*. In ANDREOLA, A.B et al. (2002). *Educação, Cultura e Resistência: Uma abordagem terceiromundista*. Santa Maria: Ed. Pallotti/ITEPA/EST, 2002, 208p.

ANDREOLA, Antônio Balduino & RIBEIRO, Mário Bueno. *Andarilho da esperança: Paulo freire no Conselho Mundial de Igrejas (CMI)*. São Paulo: Ed. ASTE, 2005, 132p.

AZCONA, Jesus. Antropologia II. A cultura (Trad. Lúcia Matilde Endlich Orth). Petrópolis RJ: Ed. Vozes, 1993, 249p.

ALVES, Ruben. *Estórias de quem gosta de ensinar*. 8ª ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2003, 168 p.

APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai: A África na filosofia da cultura* (trad. Vera Ribeiro; revisão de trad. Fernando Rosa Ribeiro). Rio de Janeiro: Contraponto, 1997, 304p.

AUGRAIN, Charles. *Escravo*. In, LÉON-DUPOUR, Xavier; DUPLACY, Jean; GEORGE, Augustin; GRELOT, Pierre; GUILLET, Jacques; LACAN, Marc-François et al. *Vocabulário de Teologia Bíblica* (trad. De Frei Simão Voigt, O.F.M). 2ª ed. Petrópolis, RJ: 1977, p.281-283

BAHOKEN, J. C. *Clairières mephysiques africaines*. Paris: Présence Africaine;1967

BAUER, Johannes B. *Amém*. In, BAUER, Johannes B.; MARBOCK, Johannes; WOSCHITZ. *Dicionário Bíblico-Teológico* (trad. de Fredericus Antonius Stein e supervisão de Johan Konings). São Paulo: Loyola, 2000, p.10

BAUMANN, H. & WESTERMANN, D. *Les peuples et les civilisations de l'Afrique*. Paris: Payot, 1970, p.35-89

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida* (tradução de: Liquid modernity de Plínio Dentzien). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos* (tradução de: Liquid love: on the frailty of human bonds de Carlos Alberto Medeiros). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida líquida* (tradução de: Liquid life de Carlos Alberto Medeiros). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007a.

BAUMAN, Zygmunt. *Tempo líquido* (tradução de: Liquid times: living in na age of Uncertainty de Carlos Alberto Medeiros). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007b.

BAUMAN, Zygmunt. *Medo líquido* (tradução de Liquid fear de Carlos Alberto Medeiros). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BORN, A. Van Den. *Amém*. In, BORN, A, Van Den et al. *Dicionário Enciclopédico da Bíblia*. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife: Vozes, 1977

BRUNTSCHWIG, Henri. *A partilha da África Negra* (trad. do título original francês - *Le partage de l'Afrique Noire* – de Joel J. da Silva; revisão de Sinval Freitas Medina; planejamento gráfico de Lúcio Gomes Machado). São Paulo: Perspectiva S.A., 1974, 131p.

CALVINO, Ítalo. *Apalavra escrita e a não-escrita*. In, FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org). *Usos & abusos da história oral*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, p.143-144

CAMBI, Franco. *História da pedagogia* (tradução do italiano: *Storia della pedagogia*, por Álvaro Lorencini. Os capítulos 2 e 3 e os parágrafos 2, 3 e 4 do capítulo 4 da Terceira parte – A época moderna do presente volume foram escritas por Giuseppe Trebisacce). São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999, 701p. (Encyclopaedia)

CASSIRER, Ernest. *Ensaio sobre o homem. Introdução a uma filosofia da cultura humana* (Trad. Tomás Rosa Bueno). São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 2001, 390p.

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. *Bíblia Sagrada*. (trad. da CNBB com introduções e notas – Edição comemorativa dos quinhentos anos de evangelização do Brasil e dos cinquenta anos da Conferência Episcopal). São Paulo: Ave Maria – Santuário – Loyola – Vozes – Salesiana – Paulus – Paulinas, 2001, 1653p.

COMISSAO TEOLÓGICA INTERNACIONAL (2000), *Memória e Reconciliação: A Igreja e as Culpas do Passado* (Presidente, J. Ratzinger; Trad. Marcos Marcionilo). São Paulo: Edições Loyola, 2003, 63p.

DAVIDSON, Basil. *Os Africanos: Uma introdução à história cultural* (tradução do original, *The Africans*. Na *Entry to Cultural History*, de Fernanda Maria Coutinho). Lisboa: Edições 70, 1969, 373p.

DE CLERQ, Recueil. *Des traités de la France*. In, BRUNTSCHWING, Henri. *A partilha da África negra*. São Paulo: Perspectiva, 1974, t.14, p.78-91

DOMINGUES, Frei Bento O.P. *Apresentação*. In, NUNES, José O.P. *Pequenas Comunidades Cristãs. O Ondjango e a Inculturação em África / Angola*. Porto: Editora Universidade Católica Portuguesa & Fundação Engenheiro Antônio de Almeida, 1991, p. 7-10

DUBY, Georges; PERROT, Michelle. *Storia delle donne in Occidente*. Roma-Bari: Laterza, 1990

DURKHEIM, Émile. *Os Jesuítas*. In, *A Evolução Pedagógica*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995, p.213-259. Seleção, digitação, diagramação e impressão de José Lino Hack. Pelotas, FaE/UFPel, outubro de 2001.

ELIADE, M. *Imágenes y símbolos*. Madrid: Taurus, 1955, p.12

ELIADE, M. *Tratado de história de las religiones*. Vol. II. Madrid: Cristiandad, 1974, p.244

ELIADE, M. *Il sacro e il profano*. Turino: Baringhieri, 1976, p.119-120

FERNANDES, João; NTONDO, Zavoni. *Angola: Povos e Línguas. Coleção Ensaios / Língua e Cultura*. Luanda: Ed. Editorial Nzila, 2002, 133p.

FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. (Pref. de Jean-Paul Sartre; pref. De Alice Alice Cherri e Trad. Enilce Albergaria Rocha). 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização brasileira S.A, 2005, 373p.

FRANCA S.J., Pe. Leonel. *Organização e plano de estudos da Companhia de Jesus*. In, _____ *O método pedagógico dos Jesuítas – O Ratio Studiorum* (Introdução e Tradução). Rio de Janeiro: Agir Editora, 1952, p.119-230.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* (trad. de Rosisca Darcy de Oliveira / prefácio de Jacques Chonchol). 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, 92p

FREIRE, Paulo. *Educação: O sonho possível*. In, BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org); CHAUÍ, Marilena; FREIRE, Paulo et al. *O educador: Vida e morte – escritos sobre uma espécie em perigo*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002, p.89-101

FREIRE, Ana Maria Araújo (Nita) *Prefácio*. In, FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sérgio. *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. São Paulo: Paz e Terra, 2003a, p.7-8

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 27ª. Ed. São Paulo. Ed. Paz e Terra; 2003b, 158p.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. (Pref. Moacir Gadotti e trad. Moacir Gadotti e Lilliam Lopes Martin). 27ª. Ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2003c 79p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 38ª. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004a, 189p.

FREIRE, Paulo. *À Sombra desta Mangueira* (prefácio de Ladislau Dowbor; notas de Ana Maria Araújo Freire). São Paulo: Olho d'Água, 2004b, 120p.

FREIRE, Paulo & FAUNDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da Pergunta* (Revisão técnica e tradução de texto de Antônio Faundez: Heitor Ferreira da costa); 5ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, 158p.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: editora Ática, 2005, 319p.

GHIGGI, Gomercindo. *A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação*. Pelotas: Seiva, 2002, 191p.

HAAG, Herbert. *Amen*. In, HAAG, Herbert et al. *Dizionario biblico* (prima edizione ampliata italiana a cura di P. giuliano Gennaro, O.F.M. del Seminario teologico antonianp. Titolo originale dell'opera: Bibel-Lexikon – Herausgegeben von Herbert Haag – Professor der alttestamentlichen Exegese – In verbidung mit A.Von Den Born und zahlreichen Fachgelehrten. Benziger verlang Einsiedeln – Zurich-holn. Traduzione dal Tedesco della Dott. Rosalba Amerio). Toronto: Società Editrice Internazionale, 1960, p.40

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.

HAMAT, Yves. *Alekksandr mien: um mártir da Rússia de hoje* (tradução de francês - Alexandre Men: un témoin pour la Russie de ce temps - de Theresa Cristina Stummer). Vargem Grande Paulista, SP: Editora Cidade Nova, 2004, 169p.

HAMBATE BÂ, A. *Aspetti della civiltà africana*. Bologna: Nigrizia, 1975, p.88

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. *Amkoullel, o menino fula* (trad. de Xina Smith de Vasconcellos). São Paulo: Palas Athena & Casa das Áfricas, 2008, 376p.

HERNANDEZ, Laila Leite. *A África na Sala de Aula: visita à história contemporânea* (prefácio de Mia Couto). São Paulo: Selo Negro, 2005, 679p.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Lecciones sobre de la Historia Universal*. Madrid: Alianza Universidad, 1999, apud, ANDREOLA, Antônio Balduino et al. *Educação, Cultura e Resistência: Uma abordagem terciomundista*. Santa Maria: Ed. Pallotti/ITEPA/EST, 2002, 208p.

<http://www.macua.org/documentos102.html>, acesso em 28/12/2005

http://salazar.weblog.com.pt/arquivo/2005/05/assim_se_ensina.html, acesso em 28/12/2005

<http://images.google.com.br/images?gbv=2&hl=pt-BR&q=Salazar>, acesso em 12/08/2008

<http://images.google.com.br/images?gbv=2&hl=pt-Exposicao+do+mundo+portugues>, acesso a 12/08/2008

<http://www.diario-universal.com/2006/11/nasceu/cardeal-cerejeira/>, acesso em 12/08/2008

<http://images.google.com.br/images?hl=pt-BR&q=Cardeal+Cerejeira&gbv=2>, acesso em 12/08/2008

http://pt.wikipedia.org/wiki/Eduardo_Mondlane, acesso em 22/09/2009

IMBAMBA, José Manuel. *Uma nova cultura para mulheres e homens novos: um projecto filosófico para o 3º Milênio à luz da filosofia de Battista Mondin* (Instituto das Irmãs Paulinas). Luanda: Paulinas & UCAN – Universidade Católica de Angola, 05/2003, 268p.

JOÃO PAULO II. *Exortação Apostólica Pós-Sinodal sobre a formação dos sacerdotes: Pastores Dabo Vobis*. São Paulo: Paulinas, 1992, 223p.

KAVAYA, Martinho. *Educação, cultura e Cultura do amém: diálogos do Ondjango com Freire em Ganda/Benguela* (Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação). Pelotas: PPGE, 2006, 304fls.

KEESING, Félix M.. As forças do conformismo social. In, _____ *Antropologia Cultural* (Trad. José V.; 1º vol. e Waltensir Dutra; 2º vol.). Rio de Janeiro: Ed. Fundo de Cultura S.A., 1461, p.466-472.

KI-ZERBO, J. *História da África Negra – I, 2ª ed.* Lisboa: Publicações Europa-América: 1990.

KI-ZERBO, J. *História da África Negra – II, 2ª ed.* Lisboa: Publicações Europa-América: 1991.

KUHN, H.W. *Amén ciertamente, em verdad, amén.* In, BALZ, Horst; SCHNEIDER, Gerhard (Eds.). *Diccionario exegetico del Nuevo Testamento I* (traducido por Constantino Ruiz-Garido). Segunda edición. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2001, p.206-208

JOÃO PAULO II. *Estabeleceu doze que estivessem com Ele. A formação dos candidatos ao sacerdócio: As dimensões da formação sacerdotal.* In, _____ *Exortação*

Apostólica Pós-sinodal sobre a formação dos sacerdotes – Pastores dabó vobis. São Paulo: Paulinas, 1992, p.116-157

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação* (prefácio de António Nóvoa; trad. de José Cláudio e Júlia Ferreira; revisão científica, apresentação e notas brasileiras de Cecília Warschauer e adaptação à edição brasileira de Maria Viana). São Paulo: Cortez, 2004, 285p.

LESQUIVIT, Colomban; VANHOYE, Albert. *Exílio.* In, LÉON-DUPOUR, Xavier; DUPLACY, Jean; GEORGE, Augustin; GRELOT, Pierre; GUILLET, Jacques; LACAN, Marc-François et al. *Vocabulário de Teologia Bíblica* (trad. De Frei Simão Voigt, O.F.M). 2ª ed. Petrópolis, RJ: 1977, p.324-326

LOPES, José de Sousa Miguel. *Cultura acústica e letramento em Moçambique: em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural.* São Paulo: EDUC, 2004, 672p.

LUZURIAGA, Lourenzo. *História da educação pública.* São Paulo: Nacional, 1958.

LUFULUBO, F.M. *Vie religieuse et réalités africaines, Rev. du clergé Africain.* Paris: XXII, 1, 1967.

MCKENZIE, John L. *Amém.* In, _____ *Dicionário bíblico.* (Trad. de Álvaro Cunha et al.; revisão geral de Honório Dalbosco). São Paulo: Paulinas, 1983, p.33

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA & GURN – Governo de Unidade e Reconstrução Nacional. *Estratégia integral para a melhoria do sistema de educação (2001-2015).* (Aprovado pelo conselho de Ministros na sessão de 28 de setembro de 2001). Luanda: Ed. Nzila, 2001, 161p.

MION, Rejane A. *Apresentação.* In, MION, Rejane Aurora; SAITO, Carlos Hiroo (Organizadores). *Investigação-Ação: Mudando o Trabalho de Formar Professores.* Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2000, 149 p.

MONDIN, Battista. *O Homem. Quem é ele? Elementos de Antropologia Filosófica.* 10ª. Ed. São Paulo: Ed. Paulus, 1980, 331p.

MONDIN, Battista. *Curso de filosofia: os filósofos do Ocidente* (tradução do italiano: I Filosofi dell'Occidente, de Bênoni Lemos; revisão de João Bosco de Lavor Medeiros). Vol.1, 10ª edição. São Paulo: Paulus, 1982, 233p.

MONDIN, Battista. *Curso de filosofia: Os filósofos do Ocidente* (tradução do italiano – Il filosofi dell'Occidente – de Benôni; revisão de João Bosco de Lavor Medeiros). Vol. 3; 8ª ed. São Paulo: Paulus, 2003, p.33-48

MONDLANE, Chivambo Eduardo. *Educação e submissão: Carta Pastoral do Cardeal Cerejeira, Patriarca de Lisboa, 1960 (Documentos do Império);* 1968. In, <<<http://www.macua.org/documentos102.html>>>, acesso em 28/12/2005.

MOUNIER, Emmanuel. *A Esperança dos Desesperados* (trad. por Naumi Vasconcelos). Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S.A. 1972, 176p.

N'KRUMAH, Kwame. *Interesses mineradoras na África Central.* In, _____. *Neocolonialismo último Estágio do Imperialismo* (trad. Tradução de Mauricio C. Pedreira). Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 1967, p.179-188.

NIANE, Djibril Tamsir. *Dynamisme des foyers de culture africaine.* Paris: Présence africaine, 92, 1974, p.134-135

- NORA, Pierre. *Les lieux de memoire. 1. La Republique*. Paris: Gallimard, 1984.
- NOTHOMB, D. *Un humanisme africain*. Bruxelles: Lumen Vitae, 1969
- OLIVER, J & FAGE, J. D. *Breve storiadell’Africa*. Toronto: Einaudi, 1965, p.33
- PAULME-SCHAEFFNER, Denise. *As civilizações africanas*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1977 (Coleção saber).
- PIERRE, Luiz A. A. *Retrospecto Histórico*. In, _____ *Projeto Educativo para uma educação libertadora*. São Paulo: Loyola, 1987, p.73-81
- RALSTON, Richard David. *A África e o mundo*. In, BOAHEN, Adu (Coord.). *História geral da África, v. A África sob dominação colonial: 1880-1935*. São Paulo: Ática, Paris: UNESCO, 1985.
- REALE, Giovanni & ANTISERI, Dario. *História da Filosofia: Antiguidade e Idade Média*. Vol. 1. 9ª edição. São Paulo: Paulus, 2005, 685p, (coleção filosofia).
- SANTOS, Patrícia T. *Dom Comboni: profeta da África e Santo no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad, 2000.
- SARTRE, Jean-Paul. *Prefácio à edição de 1961 [da obra] Os condenados da terra*. In, FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra. (Pref. de Jean-Paul Sartre; pref. De Alice Alice Cherri e Trad. Enilce Albergaria Rocha)*. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização brasileira S.A, 2005, p.23-48
- SHORTER, A. *Culture africane e cristianismo*. Bolonha: Nigrizia, 1974
- SÉKOU TOURÉ. *Pré sence africaine*. Paris: XXIV – XXV, 1958
- SENGHOL, Léopold Sédar. *Libertad, negritud y Humanismo*. Madrid: Tecnos, 1970
- SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. *Memória d’África: A temática africana em Sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2007
- SIDI YAYA, Apud, KI-ZERBO, Joseph. *História da África Negra – I, 2ª ed*. Lisboa: Publicações Europa-América: 1990, p.9-10
- SILVA, Roberto da. *Os filhos do Governo: A formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas*. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1998, 205p. (Série Fundamentos).
- THOMAS-P.S.S, Charles. *Amém*. In, LÉON-DUPOUR, Xavier; DUPLACY, Jean; GEORGE, Augustin; GRELOT, Pierre; GUILLET, Jacques; LACAN, Marc-François et al. *Vocabulário de Teologia Bíblica* (trad. De Frei Simão Voigt, O.F.M). 2ª ed. Petrópolis, RJ: 1977, p.42-43
- UNESCO. *Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural* (trad. do texto original – Unesco Universal Declaration on Cultural Diversity - de Moema Salgado – Adotada pela 31ª Sessão da Conferência Geral da UNESCO). Paris: UNESCO, 2001 (Folheto preparado pela divisão de Políticas Culturais e do Diálogo Intercultural especialmente para o Fórum Social Mundial III de Porto Alegre – 23-28 de jan. de 2003).
- VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. *Memória, Cultura e poder na Sociedade do esquecimento*. In, GUZZO, Gustavo. *Revista Acadêmica*, nº. 06 maio/2003. Campinas: Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Faculdade de Educação da UNICAMP – CS & CM – UNICAMP, 2003, p.14-18.

WSELING, H. L. *Dividir para dominar: A partilha da África 1880-1914* (trad. do título original, *Divide and rule – The partition of Africa, 1880-1914*, de Celina Brandt; supervisão técnica de José Murilo de Carvalho. Rio de Janeiro: Editora UFRJ & Editora Revan, 1998, 464p.

ZAHAN, Dominique. *Religion, Spiritualité et pensée africaines*. Yaundé: ed. Cle, 1972

ZIÉGLER, Jean. *Le pouvoir africain*. Paris: Seuil, 1971, p.163

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Septuaginta>, acesso a 14/09/2009

REFERÊNCIAS DA VISUALIZAÇÃO DE ANGOLA PARA A COMPREENSÃO DA PESQUISA

ABCFM- Ajunta Americana de Comissários para as Missões Estrangeiras. *Annual report*. Boston: s/ed.,1880, p.30

ANDRADE, Mário Pinto de & OLIVER, Marc Oliver. *A guerra em Angola: estudo sócio-econômico*. Lisboa: Seara Nova, 1974, p.89-91

ALARCÃO, Isabel. *A escola reflexiva*. In, _____ (org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre RS: ARTMED EDITORA S.A. 2001, p.15-30.

ALTUNAGA, Julian Zerquera. *Currículo do 2º Ciclo do Ensino Secundário: Reforma curricular* (direção geral de Dr. David Leonardo Chivela & Dr. Pedro Nsiangengo). Luanda: editor INIDE & Ministério da Educação da República de Angola, 2005, 31p.

BRITTAIN, Vitória. *Death of Dignity. Angola's Civil War* ²³⁴. London: Pluto Press, 1998

BENDER, Geraldo J. *Angola Sob o Domínio Português. Mito e Realidade*. Lisboa, 1976. Apud, SILVA, José Paulino da. *As resoluções das nações unidas sobre Angola*. Luanda. Ed. Nzila, 2002, 435p.

CEAST – Conferência Episcopal de Angola e São Tomé. *Irmãos, porque nos matamos: Mensagem Pastoral sobre o Absurdo da Guerra*. Luanda, CEAST, 05.08.1993; In, CEAST. *A Igreja em Angola entre a guerra e a paz: Documentos Episcopais (1974-1998)*. Luanda: Secretariado de Pastoral, 1998, p.311-314.

COLLELO, Thomas. *Angola: A Contry study*. Washington, D.C.: Library of gress; 1989, p.45; apud, SILVA, Paulino Cunha da. *As Resoluções das Nações Unidas sobre Angola: Dissertação de Mestrado em Ciências Jurídico-Internacionais – Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa*. (Prefácio de Frederico Cardoso). Luanda: Ed. Nzila, 2002, p.36.

CORREIA, Pedro de Pezarat. *As implicações da descolonização de Angola no conflito pós-independência*; in; BRAVO, Manuel, *ANGOLA A transição para paz, reconciliação e desenvolvimento*. Lisboa: Hugin - Editor, Lda. 1996.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Novos paradigmas de atuação e formação de docente*. In, PORTO, Tânia Maria Esperon (Org.). *Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas*. 1ª ed. Araraquara SP: JM Editora, 2003, p.55-78.

²³⁴ Morte da dignidade. A guerra civil de Angola (ou Morte digna: a guerra civil em Angola).

DEMO, Pedro. *Política social, educação e cidadania*. 8ª ed. Campinas SP: Papirus Editora, 2005, 124p.

DEMO, Pedro. *Participar é conquista: noções de política social participativa*. São Paulo: Cortez, 1999

Enciclopédia Seleções. *Conhecimento na Ponta dos dedos (Trad. Stela Maris Gandour et al.)* 1ª. Ed. Rio de Janeiro: Ed. Reader's Digest, 2004, 512p.

FERNANDES, João & NTONDO, Zavoni. *Angola: Povos e Línguas*. Coleção Ensaios / Língua e Cultura. Luanda: Ed. Editorial Nzila, 2002, 133p.

FLECHA, Ramón. *Las nuevas desigualdades educativas*. In, CASTLLS, Manuel et al. *Nuevas perspectivas críticas em educación*. Barcelona: Paidós, 1994, p.55-82 ; apud, FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. *Diferenças culturais e desigualdades educativas: o caso da minoria étnica cigana na Espanha*. In, FERREIRA, M. O. V.; GUGLIANO, Alfredo Alejandro (org.). *Fragmentos da Globalização na Educação: uma perspectiva comparada*. (Apresentação de Gaudêncio Frigotto). Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p.227-239.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. (Pref. Moacir Gadotti e trad. Moacir Gadotti e Lilliam Lopes Martin). 27ª. Ed. São Paulo. Ed. Paz e Terra, 2003, 79p.

FREIRE, Paulo & GIMARÃES, Sérgio. *A África ensinando a Gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. São Paulo. Ed. Paz e Terra, 2003, 228p

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. *Diferenças culturais e desigualdades educativas: o caso da minoria étnica cigana na Espanha*; In, _____, GUGLIANO, Alfredo Alejandro (org.). *Fragmentos da Globalização na Educação: uma perspectiva comparada*. (Apresentação de Gaudêncio Frigotto). Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p.227-239.

GARCIA, Regina Leite. *Professoras do Brasil – algozes ou vítimas?* In, III ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Florianópolis: ENDIPE, Maio de 1996, 11p.

GIDDENS, Antony. *Sociologia*; (trad. Sandra Regina Netz; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição: Virgínia Aita). 4ª ed. Porto Alegre: Artemed Editora S.A, 2005, 598p.

HENDERSON, Lawrence W. *A Igreja em Angola: um rio com várias correntes (trad. do manuscrito original em inglês por Margarida Martiniano Palma)*. 1ª ed. Lisboa: Editorial Além-Mar, 1990, 494p.

<<[<http://www.ccia.ebonet.net/economia_recursosnaturaishtml>](http://www.ccia.ebonet.net/economia_recursosnaturaishtml)>>, acesso em 17.11.2004

<<[<http://www.souturista.com.br/mapadeangola.htm>](http://www.souturista.com.br/mapadeangola.htm)>>, acesso a 21/08/2008

<<[<http://www.congressocabinda.org/acordos/Acordos-de-ALVOR\(pdf\).pdf>](http://www.congressocabinda.org/acordos/Acordos-de-ALVOR(pdf).pdf)>>, acesso a 30/09/2009

http://4.bp.blogspot.com/_fOJD67rCP10/SO7n_9DElwI/AAAAAAAAAMqE/-6jHCuxhZWQ/s400/acordo-alvor.jpg, acesso a 30/09/2009

[http://www.congressocabinda.org/acordos/Acordos-de-ALVOR\(pdf\).pdf](http://www.congressocabinda.org/acordos/Acordos-de-ALVOR(pdf).pdf), acesso a 30/09/2009

<http://www.padoa.org/pag/Docs/alvor-neto.pdf> acesso a 01/10/2009

<http://www.c-r.org/our-work/accord/angola/portuguese/pontos-essenciais-bicesse.php>, acesso a 01/10/2009.

KAVAYA, Martinho. *Educação, Cultura e Cultura do “Amém”: diálogos do Ondjango com Freire em Ganda – Benguela / Angola* (Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação). Pelotas, PPGE, 2006

KAVAYA, Martinho & GHIGGI, Gomercindo. *A escola como lugar de formação: Pensando a autoridade do educador com Freire e Agostinho Neto* (10º Forum de Estudos – Leituras Paulo Freire). São Leopoldo: UNISINOS, 2008, 18p.

KEESING, Félix M.. *As forças do conformismo social*. In, _____ *Antropologia Cultural* (Trad. José V.) (1º. Vol.) e Waltensir Dutra (2º. Vol.). Rio de Janeiro: Ed. Fundo de Cultura S.A, 1961, p.466-472.

LBSE – Lei de Bases do Sistema de Educação; in, *Diário da República: Órgão Oficial da República de Angola*, segunda-feira, 31/12/2001. Luanda: Diário da República, I Série – N. 65, 2001

LOPES, Filomeno Viera. *A questão da reconciliação e reconstrução*. In, COIEPA/FES (2002). *A Sociedade Civil Angolana e A Paz: Como Participar na Edificação da Paz? Documento do Workshop da Rede da Paz em Angola, realizado de 29 à 31 de maio de 2002 de Luanda*. Luanda: Ed. COIEPA/FES, 2002, p.54-68.

LANDES, David S. *Riqueza e a pobreza das Nações: por que algumas são mais ricas e outras são tão pobres* (trad. de Álvaro Cabral). 9ª Ed. Rio de Janeiro: Elsevier & Editora Campus, 1998, 760p.

MENEZES, Solival. *Mamma Angola. Sociedade e Economia de um País nascente*. (Prefácio de Paul Simger). São Paulo: EDUSP, 2000, 410 p.

MEC – Ministério da Educação e Cultura – Governo de Unidade Reconciliação Nacional: *Estratégia integrada para a melhoria do sistema de educação* (Aprovado pelo Conselho de Ministros em 28 de setembro de 2001). Luanda: MEC/GURN, 2001, 161p.

MENEGAT, Marildo. *O olho da barbárie* 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006, 352 (Coleção trabalho e emancipação)

MUACA, Eduardo André. *Da Evangelização de Angola*. 2ª ed. Luanda: CEAST – Comissão Episcopal de cultura, 2001, 159p.

NETO, Antônio Agostinho. *Sagrada Esperança*. 10ª Edição. Luanda: União dos escritores Angolanos, 1988. 150p.

NETO, Antônio Agostinho. *Textos Políticos Escolhidos*, 2ª edição. Luanda: Edições DIP, 1987, 150p.

NETO, Antônio Agostinho. *Sagrada Esperança*. 10ª Edição. Luanda: União dos escritores Angolanos, 1988, 150p.

NETO, Antônio Burity da Silva. *Situação do Sector da Educação em 2003: Coletânea Dossier - III*. Luanda: Edições Kulonga – ISCED, 2005, 84p.

NOTÍCIAS DE ANGOLA. *Informativo do Consulado-Geral de Angola no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Ano 13 – N° 275 15/06/2006, 6fls

PEIXOTO, Ana Maria et al. *O movimento da autonomia do aluno: repercussões em nível de supervisão*. In, ALARCÃO, Isabel. *Formação reflexiva de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996

PETERSON, Domingos. *Atlas Geográficas*. Vol. 2. Estocolmo: Ed. Esselte Map. Service, 1983, 80 p.

PICOLLI, Pedro. *África – A proteção da vida é um grande desafio*. In, MAIA, Marilene (Org.); GRIEBLER, Caty; PANKE, Charles Roberto et al. *Políticas sociais para um Novo Mundo Necessário e Possível*. 1º Seminário - *Balança e perspectivas das Políticas sociais no cenário Mundial Atual*. II Fórum Social Mundial. Porto Alegre: Cempthom, 2002, 104 p.

REGO, Silva. *Alguns problemas Sociológicos - Missionários da África negra*; n°. 32. Lisboa: Estudos de Ciências Políticas e Sociais, 1960, 104-105.

ROQUE, Fátima Moura. *Construir o Futuro em Angola*. Oeiras: Celta Editora, 1997, 180p.

SAVIMBI, Jonas Malheiro. *Quando a terra voltar a sorrir um dia*. Lisboa: Editora Perspectivas & Realidades, 1985, 111p.

SAVIMBI, Jonas. *Por um futuro melhor*. Lisboa: Editora Nova Nórdica; 1986.

SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo* (trad. Laureano Pelegrin. Bauru, SP: EDUSC, 1999, 179p.

SILVA, Paulino Cunha da. *As Resoluções das Nações Unidas sobre Angola: Dissertação de Mestrado em Ciências Jurídico-Internacionais – Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa*. (Prefácio de Frederico Cardoso). Luanda: Ed. Nzila, 2002, 435p.

TETA, João Sebastião. *Educação Superior em Angola*. In, MOROSINI, Marília C.; FERNANDES, Creoni M. Barboza; CHRISTOFOLI, Maria C. Pilon; FRANCO, Maria E. Dal Pai; CUNHA, M. Isabel; ISAIAS, S. M. de Aguiar; ALVES, Ingrid; SANTOS, Marisa M. dos (org). *Seminário internacional de Educação superior na Comunidade de Países de Língua Portuguesa – CPLP* (realizado na PUCRS nos dias 18-19 de maio de 2008). Porto Alegre: PUCRS, 2009, p.2. In, <http://www.pucrs.br/eventos/cplp/>

UNESCO - DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LA UNESCO SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL, in, MONTIEL, Edgar. *A nova ordem simbólica: A diversidade cultural na era da globalização* (Trad. António Sidekun). In, SINDEKUM, António (org.). *Alteridade e Multiculturalismo*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003, p.16-56

VITI, Francisco. *Discursos, Alocuções, Palestras, Entrevistas...* Huambo: Ed. Arquidiocese do Huambo, 2000, 136p.

ZAGUARY, Tânia. *O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Record Editora, 2006.

REFERÊNCIAS DAS PEDAGOGIAS DO ONDJANGO, DO OTCHIWO E DOS CÍRCULOS DE CULTURA

ALTUNA, P. Raul de Assua. *Cultura Tradicional Bantu*. 2ª edição. Luanda: Ed. Secretariado Arquidiocesano de Pastoral, 1993, 621 p.

- APEL, K.O. *La transformación de la filosofía* 2 vols., Madrid: Taurus, 1985. In, *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona: Paidós, 1991
- BERNARDI, B. *Introdução aos estudos etno-antropológicos*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BERNON, M. de. *Persistence visible et invisible de la religion traditionnelle, Foi et Developpement*. 1985; p.129-130; apud, NUNES, José O.P. *Pequenas Comunidades Cristãs. O Ondjango e a Inculturação em África / Angola*. Porto: Editora Universidade Católica Portuguesa & Fundação Eng. Antônio de Almeida, 1991, p.166
- BEISIEGEL, Celso de Rui. (1979). *Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo: Pioneira, 1974
- BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral*. São Paulo: Editora Nacional & Editora USP, 1976
- BORNENAVE, Jean E. Díaz. *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense, 1994 (coleção primeiros passos, 95).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação na escola cidadã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, 455p.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Círculos de Cultura*. In, STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire* (coordenação geral de Danilo Romeo Streck). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p.76-78
- CABRAL, Amílcar. *Nacionalismo e Cultura (Edição de Xosé de Lois García)*. Portugal: Edicións Laiovento, 1999, 194p.
- CARAMURU, Fernando. *Participação na e da escola. Mito, participação ou apenas aspiração?* In, Dois pontos – Teoria e prática em educação. Revista da Universidade Federal de Paraná (SER–Sistema Eletrônica de Revistas). vol. 3 – nº 28 - set/out./96. Paraná: UFPR, 1996, p.113-121.
- COMITINI, Carlos. *Amilcar Cabral: A arma da teoria*. Rio de Janeiro: Codecri, 1980, 93p. (Coleção Terceiro Mundo; v.n.4)
- CORDIOLI, Sergio. *Enfoque participativo no trabalho com grupos*. In, BROSE, Markus (org.). *Metodologia participativa: uma introdução a 29 instrumentos*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001, 312p.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. *O que é a participação política*. São Paulo: Brasiliense, 1984 (coleção primeiros passos).
- DEMO, Pedro. *Participação é conquista: noção social participativa*. São Paulo: Cortez, 1999
- DUSSEL, Enrique; MORENO VILLA, Mariano. *Excluído*. In, *Dicionário de pensamento contemporâneo*. Dirigido por Mariano Moreno Villa (revisão Honório Dalbosco e equipe; tradução coordenada por Honório Dalbosco). São Paulo: Paulus, 2000, p.297-300 – coleção dicionários
- EGGERT, Edla. *Supremacia da masculinidade: questões iniciais para um debate sobre violência contra mulheres e educação*. In, Cadernos de Educação I FaE/UFPEL. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária – UFPEL, 1261, 223-232. Jan/Jun, 2006
- FIORI, Wagner Rocha. *Desenvolvimento emocional*; in, RAPPAPORT, Clara Regina; et al. *Psicologia do desenvolvimento: a idade escolar e a adolescência*. Vol.4. São Paulo: EPU, 1982, p.1-45

FIORI, Ernani Maria. *Aprender a dizer a sua Palavra*. In, FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 38ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004, p.9-21

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau. Registro de uma experiência em processo*. 4ª Ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1984, 173p.

FREIRE, Paulo. *Conscientização. Teoria e Prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. (trad. de Kátia de Mello e Silva; revisão de Benedito Eliseu Leite Cintral). 3ª ed. São Paulo: Centauro, 2001, 102p.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* (trad. de Rosisca Darcy de Oliveira; prefácio de Jacques Chonchol). 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002a, 93p.

FREIRE, Paulo. *Educação: o sonho possível*. In, BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al.. *O educador: vida e morte – escritos sobre uma espécie em perigo*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002b, p.100

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros*. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002c, 176p.

FREIRE, Paulo. 12ª Carta: Minhas experiências no COM, no SEC e em Angico. In, _____ *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis* (organização e notas de Ana Maria Araújo Freire). 2ª ed. revista. São Paulo: 2003a, p.147-186

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança* (prefácio de Moacir Gadotti; trad. de Moacir Gadotti & Lillian Lopes Martins). 27ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2003b, 79p. (coleção Educação e Comunicação vol.1)

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 27ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2003c, 158p.

FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sérgio. *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. São Paulo: Paz e Terra, 2003b, 228p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 38ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004, 184p.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida: depoimentos ao Repórter Ricardo Kotscho*. 14ª edição; 4ª impressão. São Paulo: editora Ática, 2004, p.95p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (notas de Ana Maria Araújo Freire; prefácio de Leonardo Boff). 12ª ed. Santa Efigênia SP: Paz e Terra, 2005, 245p.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *O educador político dos movimentos socioeducacionais no Brasil*. In, Paulo Freire: uma história de vida. Idaiatuba, SP: Villa das Flores, 2006, p.127-151.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007, 147p. (coleção leitura)

FREITOSA, Sonia Couto Souza. *Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de Educação* (Dissertação defendida na FE-US em 1999). São Paulo: FE-USP, 1999. In, <http://www.undime.org.br/htdocs/index.php?acao=biblioteca&publicacaoID=34> acesso a 04/11/2009.

GADOTTI, Moacir. *A voz do biógrafo brasileiro: A prática à altura do sonho*. In, _____ (org). *Paulo Freire: Uma Biobibliografia* (com a colaboração de Ana

Maria Araújo Freire, Ângela Antunes Ciseski, Carlos Alberto Torres, Francisco Gutiérrez, Heinz-Peter Gerhardt, José Eustáquio Romão e Paulo Roberto Padilha). São Paulo: Cortez Editora, Unesco, IPF, 2001, p.69-115.

GADOTTI, Moacir (org.). *Paulo Freire: Uma Biobibliografia* (com a colaboração de Ana Maria Araújo Freire, Ângela Antunes Ciseski, Carlos Alberto Torres, Francisco Gutiérrez, Heinz-Peter Gerhardt, José Eustáquio Romão e Paulo Roberto Padilha). São Paulo: Cortez Editora, Unesco, IPF, 2001, 765 p.

GORDILLO ALVAREZ VALDÉZ, Lourdes. *Liberdade*. In, MORENO VILLA, Mariano (org.). *Dicionário de pensamento contemporâneo* (tradução do original Diccionario de pensamiento contemporâneo, coordenada por H. Dalbosco). São Paulo: Paulus, 2000, p.444-449.

GRAIDY, Carmen Maria. *Prefácio*. In SANTOS, Josivaldo Constantino dos. *Processos participativos na construção do conhecimento em sala de aula* (prefácio de Carmen Maria Graidy). 2ª ed. reimpressão. Cáceres – Mato Grosso: UNEMAT Editora, 2004, p.8-9

http://www.paulofreire.org/forum_circulo.htm, acesso a 26/09/2007

GIANETTI, A. *Auto-engano*. São Paulo: companhia das Letras, 1994.

HAMPÂTÉ BÂ, A. *Amkoullel, O menino fula*. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2003

KATOKE, I. & NDAGALA, D. *El parlamento tradicional en la República Unida de Tanzânia*. In AA.VV. *Aspectos sóciopolíticos del parlamento tradicional en algunos países africanos*. Barcelona: Serbal/UNESCO, 1982; p.62-78

KAVAYA, Martinho. *Educação, Cultura E Cultura do ‘Amém’: Diálogos do Ondjango com Freire em Ganda / Benguela / ANGOLA (Dissertação de Mestrado)*. Pelotas: UFPel, 2006a, 304fls.

KAVAYA, Martinho. *Ondjango: espaço vital na cultura Bantu de Angola*. In, Geografando: Revista do Laboratório de cartografia e Estudos Ambientais / Departamento de Geografia, Instituto de Ciências Humanas – Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Vol.1 n.2 (dez. 2006). Pelotas: LACEA, 2006b, p.51-64.

KAVAYA, Martinho. *Ondjango: A dimensão pedagógica na cultura bantu angolana*. In, AZEVEDO, Heloísa Helena de; OLIVEIRA, Neiva Afonso; GHIGGI, Gomercindo (Org.). *Interfaces: Temas de educação e filosofia*. Pelotas: Editora Universitária – UFPEL, 2009, p.205-217 (Coleção FEPráxiS).

KAVAYA, Martinho. *A interdisciplinaridade do serviço Social na atuação profissional no Brasil e em Angola – estudo comparativo de caso “Casa Lar Santa Cruz em Pelotas/RS” e “Casa do Gaiato Padre Américo em Benguela” – Angola*. Pelotas: EDUCAT, 2009, 155p.

KOLLONTAI, Alexandra. *As relações entre os sexos*. In, _____ *A nova mulher e a moral sexual*. 3ª reimpressão. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2007, p.49-72.

LUKAMBA, André. *A Evangelização como “encontro vivo” na cultura Umbundu de Angola. Perspectivas eclesiológicas* (Pars Dissertationis in Theologia – Roma - 1981). Huambo/Angola: Ed. Secretariado Nacional de Liturgia, 1981, 86p.

MACHEL, Samora; LAFARGUE, Paul; KOLLONTAI, Alexandra; KAPO, Vito; et al. *A libertação da mulher* (trad. de Olinto Beckerman; revisão de Armandina Venâncio). 2ª ed. São Paulo: Global Editora Distribuidora LTDA, 1980, 142p.

MORENO VILLA, Mariano. *El hombre como persona*. Madrid, 1995. In, *Filosofia de La liberación y barbarie del “otro”*. Cuadernos salamantinos de filosofía XXII, 1995, p.267-282

NETO, Antônio Agostinho. *Sagrada Esperança*. 10ª Edição. Luanda: União dos escritores Angolanos, 1988, 150p.

NUNES, José O.P. *Pequenas Comunidades Cristãs. O Ondjango e a Inculturação em África / Angola*. Porto: Editora Universidade Católica Portuguesa & Fundação Eng. Antônio de Almeida, 1991, 381p.

OLIVEIRA, Admardo Serafim de. *Educação: Redes que capturam caminhos que se abrem*. Vitória: EDUFES, 1996, 85p.

OSÓRIO, Agustín Requejo. *Conhecer para transformar*; in, OSÓRIO, Agustín Requejo; FREIRE, Madalena. *Paulo Freire: entre a opressão e a esperança* (Trad. Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed, 2003, p.133-142

PERROT, Michelle. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros* (seleção de textos e introdução de Stella Bresciani; trad. de Denise Bottmann). 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006, 332p.

RAPPAPORT, Clara Regina. *Desenvolvimento cognitivo*; in, RAPPAPORT, Clara Regina et al. *Psicologia do desenvolvimento: a idade escolar e a adolescência*. Vol.4. São Paulo: EPU, 1982, p.46-49; 88-106.

SANTOS, Josivaldo Constantino dos. *Processos participativos na construção do conhecimento em sala de aula* (prefácio de Carmen Maria Graidy). 2ª ed. reimprensa. Cêrceres – Mato Grosso: UNEMAT Editora, 2004, 151p.

SAWAIA, Bader. *Inclusão perversa*; In, _____ (org.) *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade*. 6ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2006, p.7-15.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *As reflexões curriculares de Paulo Freire*. In, Revista Lusófona de Educação, n. 006, 2005, 81-92. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia. Lisboa, Portugal: ULUT, 2005, p.81-92 (Versão imprensa – ISSN: 1645-7250)

SOUZA, Ana Inês (org). *Paulo Freire: Vida e obra*. 2ª Edição. São Paulo: Expressão Popular, 2002, 368p.

STOER, Stephen R.; MAGALHÃES, António M.; RODRIGUES, David. *Os lugares da exclusão social: um dispositivo de diferenciação pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2004, 150p.

TORRES, Carlos Alberto. *A voz do biógrafo latino-americano: Uma biografia intelectual*. In, _____ (org). *Paulo Freire: Uma Biobibliografia* (com a colaboração de Ana Maria Araújo Freire, Ângela Antunes Ciseski, Carlos Alberto Torres, Francisco Gutiérrez, Heinz-Peter Gerhardt, José Eustáquio Romão e Paulo Roberto Padilha). São Paulo: Cortez Editora, Unesco, IPF, 2001, p.117-147.

REFERÊNCIAS SOBRE PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA EM ANGOLA: CULTURA UMBUNDU COMO PONTO DE PARTIDA

ANGOLA. *Lei Constitucional da república de Angola: Título II – Direitos e Deveres Fundamentais; segundo a Lei de revisão constitucional*. Lei nº. 23/92 de 16 de setembro. In, CHACACHAMA, frei Miguel Gabriel; FERNENDES, frei João Domingos; MANUEL, frei José Sebastião; MARÇAL, frei Mário Rui & PESTANA, Nelson. *Direitos Humanos: guia de apoio a cursos de formação*. Luanda: Centro Cultural Mosaico, 1999, p.275-286

BOTTOMORE, Tom. *Liberdade*. In, OUTHWAITE, William & _____. *Dicionário do pensamento social do séc. XX* (editado por W. Outhwaite & T. Bottomore; consultoria de Ernest Gellner; Robert Nisbet; Alain Touraine). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000, p.424-425

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é a educação*. 48ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2006, 117p. (coleção primeiros passos; 20)

BUBER, Martin. *Je et tu*. Paris: Aubier-Montagne, 1970, p.66; 74

CALÓGERO, Guido. Apud, *La pedagogia: Maestri e idee della pedagogia contemporanea*. Milano: Società Editrice Libreria, VI, 1972, p.392

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário* (tradução do original: Les métamorphoses de La question sociale de Iraci D. Peloti). 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, 611p.

CELAM – Conselho Episcopal Latino-Americano. *MEDELLÍN - 1968: II Conferência Geral dos CELAM*. In, Conselho Episcopal Latino-Americano: *Documentos do CELAM: Conclusões das Conferências do Rio de Janeiro; Medellín; Puebla; Santo Domingo*. São Paulo: Paulus, 2008, p.71-224

CHINOY, Ely. *Educação*. In _____ *Sociedade: uma introdução à sociologia*. (introdução de Charles Page; Trad. de Octávio Mendes Cajado). 15ª ed. São Paulo: Cutrix, 2003, p.533-561

CNBB – Conferência nacional dos Bispos do Brasil. *Bíblia Sagrada* (trad. da CNBB com introdução e notas). São Paulo: Loyola, 2001, p.1023; 1354 (Edição comemorativa dos quinhentos anos de evangelização do Brasil e dos cinquenta anos da Conferência Episcopal)

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. *Indicadores da educação libertadora na escola*. In, *Revista AEC – Associação de Educação Católica: Educação libertadora Participando da luta social*. v. 26, nº105, out/dez. 1997. Brasília: AEC, 1997, p.89-109

DALLRAI, Dalmo de Abreu. *O que é participação política*. São Paulo: Brasiliense, 1984 (Coleção Primeiros Passos)

DEWEY, John. *Como Pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. *A educação como necessidade da vida*. In, _____ *Educação e Democracia: Introdução à filosofia da educação* (trad. Godofredo Rangel & Anísio Teixeira). 3ª ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1959, p.1-10 – Atualidades Pedagógicas vol. 21

DEWEY, John. *Democracia e Educação: Introdução à Filosofia da Educação*. 4ª ed. São Paulo, Editora Nacional, 1979, 420p.

DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão* (trad. de Ephraim. Ferreira Alves; Jaime A. Clasen; Lúcia M.E. Orth). 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002

FANON, Frantz. *Os condenados da terra* (Prefácio de Jean Paul Sartre (1961); Prefácio de Alice Cherri (2002); Postfácio de Mohammad Harbi (2002), Trad, de Enilce Albergaria Rocha & Lcy Magalhães). Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FAUNDEZ, Antônio. *O poder da Participação* (trad. de Lígia Chiappini e Eliana Martins). São Paulo: Cortez, 1993, 120p. (Coleção questões da nossa época – vol 18)

FAVERO, Irmã Maria Leônida. *Educação Libertadora no cotidiano da escola: Desafio e compromisso*. In, *Revista AEC – Associação de Educação Católica: Educação libertadora Participando da luta social*. v. 26, nº105, out/dez. 1997. Brasília: AEC, 1997, p.77-88

FERNANDO PESSOA, apud, BOFF, Leonardo. *Duas utopias urgentes para o século XXI*. In, SUSIN, Luiz Carlos (org.). *Teologia para outro mundo possível* (trad. Luiz Marcos Sander e Jaime A. Clasen). São Paulo: Paulinas, 2006, p.239

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 3ª edição revista e atualizada. (Coordenação e edição de Marinha Baird Ferreira & Margarida dos anjos). Curitiba: Positivo, 2004

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outras*. 5ª ed. Reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 2000, 134p.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança* (prefácio de Moacir Gadotti; trad. de Moacir Gadotti & Lillian Lopes Martins). 27ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2003a, 79p. (coleção Educação e Comunicação vol.1)

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da Liberdade*. 27ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2003b, 158p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 38ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004, 184p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (notas de Ana Maria Araújo Freire). 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 245p.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (trad. de Adriana Lopez; revisão técnica de . Lólio Lourenço de Oliveira). 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006, 224p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007, 147p. (coleção leitura)

FULLAT, Octavi. *Filosofias da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994

GADIN, Danilo. *Planejamento como prática educativa*. 5ª ed. São Paulo: AEC – Loyola, 1988

GADIN, Danilo. *Editorial da Revista AEC – Associação de Educação Católica: Educação libertadora Participando da luta social*. v. 26, nº105, out/dez. 1997. Brasília: AEC, 1997

GADOTTI, M. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2005.

- GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993.
- GADOTTI, Moacir (Org.) *Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, IPF, UNESCO, 1996
- GHIGGI, Gomercindo. *Diálogos de John Dewey com Paulo Freire: O imperativo da liberdade e a reinvenção da autoridade*. In, OLIVEIRA, Avelino da Rosa; OLIVEIRA, Neiva Afonso (org.). *Fides et Ratio: Festschrift em homenagem a Cláudio Neutzling*. Pelotas: EDUCAT, 2003, p.329-349
- GORDILLO ALVAREZ VALDÉZ, Lourdes. *Liberdade*. In, MORENO VILLA, Mariano (org.). *Dicionário de pensamento contemporâneo* (tradução do original Diccionario de pensamiento contemporâneo, coordenada por H. Dalbosco). São Paulo: Paulus, 2000, p.444-449.
- GUTIÉRREZ, Gustavo. *Praxis de liberación: teología y anuncio*. In. Concilium n.º.96, 1974/6- (redator responsável Leonardo Boff, Ofm).Petrópolis, RJ: Vozes, 1974, p.356
- GUTIÉRREZ, Gustavo. *Teología de la liberación-perspectivas*. Lima: Centro de Estudios y Publicaciones, 1971
- HUBERMAN, A. M. Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo do problema da inovação. Tradução de Jamir Martins. São Paulo: Cultrix, 1976. p. 1-29
- JASPERS, Karl. Apud VARGAS, Gerardo remolina. *Karl Jaspers en el diálogo de la Fé*. Madrid: Ed. Cremos, 1971, p.102
- JORGE, J. Simões. *Sem ódio nem violência: a perspectiva da libertação segundo Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1979, 94p.
- KAVAYA, Martinho. *Educação, Cultura e Cultura do “amém”: diálogos do ondjang com Freire em Ganda, Benguela – Angola* (Dissertação de Mestrado). Pelotas: PPGE/FaE/UFPel, 2006
- KAVAYA, Martinho & GHIGGI, Gomercindo. *As exigências da educação democrática: Diálogos entre Dewey, Freire e “ondjango angolano/africano”*. In, Anais ANPED SUL 2008 – VII Seminário de pesquisa em educação da Região Sul: pesquisa em educação e reinserção social (promovido pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Região Sul). Itajaí, SC: UNIVALI, 2008, ISBN: 978-85-7696-040-9
- LIBÂNIO, João Batista. *Caminhada da Educação Libertadora: de Medellin a nossos dias*. In, *Revista AEC – Associação de Educação Católica: Educação libertadora Participando da luta social*. v. 26, nº105, out/dez. 1997. Brasília: AEC, 1997, p.9-18
- LUTHER KING, Martin. *Eu tenho um sonho*, 1963. In, WHITMAN, Christy. *O jovem Martin Luther King* (trad. e adaptação de Guca Domenico; revisão de Ruben Nascimento, Nelson dos Reis, Alexandre Costa e Lilian do Amaral Nunes). São Paulo: editora Nova Alexandria Ltda., 2004, p. 165-175
- LUZURIAGA, Lourenço. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1984
- MOUNIER, Emmanuel. *Oeuvres, T. III, 1944-1950*. Paris: Ed. du Seuil, 1944-1950 p.453

NETO, Agostinho. *Havemos de voltar* (cadeia do Aljube²³⁵, outubro de 1960). In, _____ *Sagrada Esperança*. 10 ed. Luanda: União dos Escritores Angolanos, 2006, p.134-135 (poesia)

NEUTZLING, Cláudio. *Tolerância e democracia: estudo da tolerância na filosofia política de John Dewey e suas razões lógico-éticas*. Roma: Pontificia Universitas Gregoriana, Facultas Philosophiae, 1984

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. In, CHACACHAMA, frei Miguel Gabriel; FERNENDES, frei João Domingos; MANUEL, frei José Sebastião; MARÇAL, frei Mário Rui & PESTANA, Nelson. *Direitos Humanos: guia de apoio a cursos de formação*. Luanda: Centro Cultural Mosaico, 1999, p.61-240

OUA – ORGANIZAÇÃO DA UNIDADE AFRICANA. *Carta Africana dos Direitos do Homem e dos povos* (Adotado pela 18ª Conferência dos Chefes de estado e de Governo). Junho de 1981. Nairobi – Quênia, 06/1981. In, CHACACHAMA, frei Miguel Gabriel; FERNENDES, frei João Domingos; MANUEL, frei José Sebastião; MARÇAL, frei Mário Rui & PESTANA, Nelson. *Direitos Humanos: guia de apoio a cursos de formação*. Luanda: Centro Cultural Mosaico, 1999, p.287-306

PASSOS, Luiz A. *Educação libertadora: a construção-invenção-imaginada*. In, *Revista AEC – Associação de Educação Católica: Educação libertadora Participando da luta social*. v. 26, nº105, out/dez. 1997. Brasília: AEC, 1997, p.39-60

PAULO VI. *Constituição Sacrossantum Concilium: sobre a Sagrada Liturgia* (trad. e revisão da CNBB); SC nº. 11; 14. Brasília-DF: CNBB, 2002, p.27; 30 (edição didática popular comemorativa dos 40 anos do 1º documento do Concílio vaticano II: 04.12.1963-04.12.2003).

PIERRE, LUIZ A. A. *Projeto educativo para uma educação libertadora*. São Paulo: Loyola, 1987, 111p. (coleção escola e participação)

REVISTA ANGOLA HOJE. *Diamantes: qualidade coloca Angola entre os três maiores do mundo* (publicação bimestral da Fundação Eduardo dos Santos – FESA). Ano 7 – Nº 38 – maio/junho - 2008. Rio de Janeiro: MCE Gráfica Editora, 2008, p.8-11

ROMERO IZARRA, Gonzalo. *Educação e magistério*. In, MORENO VILLA, Mariano (org). *Dicionário de pensamento contemporâneo* (tradução do original Diccionario de pensamiento contemporâneo, coordenada por H. Dalbosco). São Paulo: Paulus, 2000, p.233-237

SANTOS, Jair Ferreira dos. *O que é Pós-moderno*. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense 1990

SANTOS, Josivaldo Constantino dos. *Processos participativos na construção do conhecimento em sala de aula* (prefácio de Carmen Maria Graidy). 2ª ed. reimprensa. Cérceres – Mato Grosso: UNEMAT Editora, 2004, 151p.

SARTRE, Jean-Paul. *El hombre y las cosas*. Buenos Aires: Losada S.A., 1965

TAMAYO ACOSTA, Joan José. *Libertação*. In, MORENO VILLA, Mariano (org.). *Dicionário de pensamento contemporâneo* (tradução do original Diccionario de

²³⁵ Aljube era um cárcere de Lisboa, que, ao longo de mais de 30 anos, esta cadeia foi um dos principais símbolos de repressão fascista de Portugal.

pensamiento contemporâneo, coordenada por H. Dalbosco). São Paulo: Paulus, 2000, p.449-453

TAMAYO ACOSTA, Joan José. *La marginalización, lugar social de los cristianos*. Madrid: Trotta, 1995

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994

TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997

TOURAINÉ, Alain. *Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje* (trad. de gentil Avelino Tilton). Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, 161p.

TOURAINÉ, Alain. *Igualdade e Diversidade: O Sujeito democrático* (trad. de Modesto Florenzano). Bauru, SP: EDUSC, 1998, 110p.

TOURAINÉ, Alain. *O que é a democracia?* (trad. de Guilherme João de Freitas Teixeira). 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996, 286p.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Discurso e prática na educação libertadora: o desafio da mudança de postura*. In, *Revista AEC – Associação de Educação Católica: Educação libertadora Participando da luta social*. v. 26, nº105, out/dez. 1997. Brasília: AEC, 1997, p.19-37.

WHITEHEAD, Alfred North. *Os fins da educação e outros ensaios* (trad. do original, - The Aims of Education and Other Essays – de Leônidas Gontijo de Carvalho). São Paulo: Companhia Editora Nacional & Editora da USP, 1969, 173p. (CCSE – Coleção Cultura, Sociedade, Educação – Direção de Anísio Teixeira).

WHITMAN, Christy. *O jovem Martin Luther King* (trad. e adaptação de Guca Domenico; revisão de Ruben Nascimento, Nelson dos Reis, Alexandre Costa e Lilian do Amaral Nunes). São Paulo: editora Nova Alexandria Ltda., 2004, 175

REFERÊNCIAS DA CONCLUSÃO

DALLARI, Dalmo de Abreu. *O que é a participação política*. São Paulo: Brasiliense, 1984 (coleção primeiros passos).

DEMO, Pedro. *Participar é conquista: noções de política social participativa*. São Paulo: Cortez, 1999

FAUNDEZ, Antônio. *O poder da Participação* (trad. de Lígia Chiappini e Eliana Martins). São Paulo: Cortez, 1993, 120p. (Coleção questões da nossa época – vol. 18)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 38ª. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004a, 189p.

GANDIN, Danilo. *A prática do planejamento participativo: na educação em outras instituições, grupos e movimentos dos campos culturais, sociais, políticos, religiosos e governamentais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

KAVAYA, Martinho. *A interdisciplinaridade do serviço Social na atuação profissional no Brasil e em Angola – estudo comparativo de caso “Casa Lar Santa Cruz em*

Pelotas/RS” e “Casa do Gaiato Padre Américo em Benguela” – Angola”. Pelotas: EDUCAT, 2009, 155p.

NUNES, João Arriscado. *Um discurso sobre as ciências 16 anos depois*. In, SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: ‘um discurso sobre as ciências’ – revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004, p.59-83

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: ‘um discurso sobre as ciências’ – revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004b, 821p.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência – Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. Vol.1, 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005, 415p.

ANEXOS

ANEXO 1: QUADRO DO RETROSPECTO HISTÓRICO EDUCACIONAL

PENSADORES E PENSAMENTO DA HISTÓRIA EDUCACIONAL

Fonte: Pierre, 1987, p.73-81

Período Histórico	Finalidade da educação	Relação Aluno/Professor
Esparta	Formar cidadãos guerreiros	Autoridade de educador é absoluta
Atenas	Formar a integridade física, cívica, ético-social, cultural e estética	Disciplina Rígida, não permitindo castigo corporal
PEDAGOGIA GREGA: A importância da educação grega é justamente ter sido o ponto de partida de toda a nossa história da educação e da pedagogia. Nasce a elaboração de um projeto cultural e de um grande ideal de humanidade e, com estes, a concepção de educação. A partir da estruturação de sua cultura, deu vida a um sistema educativo que, podemos dizer influência até os nossos dias. A Paidéia era todo o conceito da formação do homem ideal grego A educação procurava dar: • Um grande senso do valor do homem • Abertura a todos os valores humanos		
Período Histórico	Finalidade da educação	Relação Aluno/Professor
Período Helenista: O período helenista é o mais completo e mais duradouro da Paidéia grega e o que conheceu maior difusão		
Sofistas	Formar pessoas capazes de conseguir sucesso na vida política	Confiança nos alunos e uso de persuasão
Sócrates (469-399 a.C.)	Saber o que é verdade e praticar o bem. O homem deve realizar-se plenamente a si mesmo, pois possui em si “algo de divino” que o faz superior às outras criaturas.	Só o diálogo pode educar e comunicar a verdade – estímulo à pesquisa.
Platão	Levar o homem a conhecer o bem e adquirir virtudes	O diálogo. Não passar a verdade da cabeça do professor à cabeça

(427-347 a.C.)	(temperança para trabalhar, fortaleza para o guerreiro, sabedoria para os estudiosos e justiça para todos).	do aluno. Atividades, jogos. O professor deve levar o aluno a descobrir a verdade em si.
Aristóteles (384-347 a.C.)	Formar pessoas livres e autoras da conquista da felicidade. Adquirir virtudes e ser capaz de vencer as próprias paixões, realizando o homem livre.	Basear-se na observação e desenvolver a cultura a partir das capacidades dos alunos. O professor é o guia, sem abandonar os alunos aos seus impulsos e ao mesmo tempo respeitando a individualidade
Sêneca (4-65 d.C.)	Formar uma personalidade aberta ao sentido da justiça, igualdade e fraternidade universais.	O professor não deve impor-se, nem com a violência, que estimula a paixão e o egoísmo, nem com a retórica, que origina um vazio exibicionista. Deve oferecer sua vivência como exemplo para os alunos.
Humanismo Romano: Com a dominação romana, acontece o encontro das educações gregas e romanas. Eram, características da educação romana: • O sentido da família e a responsabilidade da família na educação dos filhos • A maior atenção ao aspecto concreto, ao trabalho. O soldado romano não vem do ambiente do esporte, como o grego. Com a característica da maior simplicidade e seriedade, surgem à atenção após aspecto da formação moral e religiosa e ao aspecto prático, a manifestação de uma maior estruturação social e a criação do direito		
Período Histórico	Finalidade da educação	Relação Aluno/Professor
A educação romana pode ser expressa com a palavra “humanista” que corresponde à Paidéia grega ou à nossa cultura. Preocupava-se esta educação com a formação literária, filosófica, jurídica e histórica O ideal grego aretè é o ideal do Orador romano, ou seja, o homem que tinha atingido o máximo de sua educação.		
Roma (35-95 d.C.)	Formar o homem virtuoso, culto, capaz e preparado no plano ético-político-social.	Um relacionamento de estímulo, com atitude paterna, sem inútil severidade, mas sem confidências.
Plutarco (46-125 d.C.)	Formação do caráter normal, em primeiro lugar, e da capacidade de oratória.	Relacionamento fundado no exemplo. O aluno deve aprender a amar e a querer as virtudes que vê no professor.
Hebreus	Tornar o homem consciente e capaz de seguir a vontade de Deus.	Relacionamento baseado na compreensão. Punições são limitadas.
Cristianismo: A pedagogia cristã, junto da revelação, encontra uma base humana preparada pela cultura Greco-romana para apresentar a sua proposta de educação		

Dentre as características desta pedagogia temos:

- O aspecto transcendental do homem
- A religiosidade
- A esperança
- O relacionamento pedagógico baseado na caridade
- A superação do intelectualismo da vontade
- A família, no sentido católico
- A figura do educador, tendo em Cristo o verdadeiro mestre

Naturalmente, o cristianismo trouxe, também no campo pedagógico, uma enorme revolução e uma mudança de mentalidade no relacionamento educando-educador, que influenciou e influencia até nossos dias toda a história da educação e da pedagogia.

A partir de então, todos os educadores, ainda que com posições absolutamente contrárias ao cristianismo, não podem deixar de ter a educação cristã como referência central.

Cristianismo	A realização do homem significa a sua salvação. Superar o individualismo e conquistar o Reino de Deus. É uma proposta difícil, porém faz em si a alegria da conquista e da criatividade.	O relacionamento aluno / professor deve basear-se no modelo da relação Deus-homem: o amor. A autoridade deve ser usada, sem autoritarismo, para o bem do outro. Não confunde a liberdade com liberalidade. Deve ajudar o aluno a conquistar um modo de pensar e querer justo e livre.
Período Histórico	Finalidade da Educação	Relação Aluno/professor
Santo Agostinho (354-430 d.C.)	O fim da educação é a sabedoria e a ciência. O conhecimento das coisas divinas que possibilitam a salvação, das coisas deste mundo para a formação de uma cultura cristã.	O professor incentivar o aprendizado da ciência, através da experiência e da sabedoria pela meditação e procura interior. É necessário um clima de amor, serenidade e laboriosidade para levar ao aluno a verdade.
São Bento (480-547)	O fim da educação e a salvação de cada um e de toda a humanidade. O homem conquista a salvação, não negando a própria humanidade, mas desenvolvendo-a no plano espiritual.	Com os alunos adultos, deve haver a persuasão e o exemplo. Com as crianças, uma disciplina coerente.
S. Tomás de Aquino (1225-1274 d.C.)	Fazer do ser humano um homem de sentido pleno, com o devido desenvolvimento e uso das faculdades espirituais e da sua liberdade, que é a expressão mais alta do ser humano.	Introduz a humanização entre a hetero e a auto-educação.

Educação e escola na Idade Média - Renascimento da Era clássica - Séc. XII – Universidade

Continua o predomínio da educação Cristã na Idade Média. Os mosteiros tornam-se os principais centros de educação e cultura.

A educação pública tem precedentes no trabalho de Carlos Magno na elevação da educação do povo. Inicia-se o renascimento da era clássica. Nessa época nasceram as universidades, não de maneira uniforme, mas variada e espontânea. As universidades eram autônomas no seu governo, mas subordinadas ao Estado e à Igreja. Formavam os bacharéis, o licenciado – que podia ensinar – e o mestre ou doutor.

Renascimento	Conquistas de virtudes morais e civis; formação da personalidade harmoniosa. Fazer o homem capaz de viver e conhecer a vida prática.	Educar, dando exemplo. Conhecer o educando, para respeitar suas exigências e personalidade. Relação de colaboração e confiança mútuas. Punições consideradas negativas.
Reforma	Fazer nascer o amor e temor a Deus.	Fazer com que a passagem família/escola não seja muito brusca. Evitar a aspereza no tratamento.
Jesuítas	Formar o católico perfeito. Cultivar a obediência e o autodomínio.	Autoridade do professor é absoluta.
Período Histórico	Finalidade da educação	Relação Aluno/Professor

Realismo:

Da pedagogia do homem passa-se lentamente à pedagogia da criança, considerando as suas exigências psicológicas. Nesse período, temos a descoberta do método científico-experimental, no estudo da natureza como:

- a observação da natureza;
- o grande otimismo e confiança no método científico;
- a grande confiança nas obras e métodos da educação;

Da revolução educativa trazida pelo realismo, podemos citar:

- Modificação completa do programa educativo: estudo na natureza;
- modificação metodológica;
 - observação direta dos fenômenos da natureza;
 - adequação da educação às leis naturais e à natureza da criança;
- escola para todo o povo e não mais elitista como até então.

Amos Comenius (1592 -1670):

Comenius é chamado o Galileu da educação por ter trazido ao campo pedagógico a revolução copernicana.

Passa das concepções de uma formação clássica do homem para a orientação e maior atenção à criança.

Das suas obras temos:

- organização do ensino escolar em 4 fases (como até hoje); - apresentação de um quadro de formação completa (programa); - colocação da criança como centro da obra educativa.		
Comenius (1592- 1670)	Levar o máximo de desenvolvimento e de perfeição, de modo especial a espiritualidade.	O professor educador que conhece e segue o desenvolvimento do aluno.
La Salle (1651- 1709)	Formação integral com harmonização do conhecimento da ciência e da religião.	Disciplina rígida. O professor deve evitar manifestações de familiaridade. Usa-se a punição.
Descartes (1596- 1650)	Formação nos jovens a capacidade de submeter o conhecimento de uma análise crítica para individualizar a verdade. Levar o homem a mostrar a si mesmo que ele é.	O professor não deve obrigar os alunos a aprender e a memorizar, mas levá-lo à dúvida; duvidar e pesquisar.
Pascal (1623- 1662)	Levar o homem a mostrar a si mesmo que ele é.	O relacionamento escolar deve basear-se no exemplo e no amor. Projeta o método fonosilábico.
Período Histórico	Finalidade da Educação	Relação Aluno/Professor
John Locke (1632-1704) Para Locke, a alma era uma tabula rasa, não existindo idéias inatas, sendo que todo conhecimento começa na experiência. A diferença entre as aptidões e costumes dos homens são conseqüências da educação. Locke realça o papel da psicologia e da necessidade de conhecer o caráter das crianças para educá-las.		
Locke	Adquire perfeito equilíbrio físico, moral e intelectual.	Ao lado da autoridade do professor, existe a liberdade e a dignidade do aluno.
Rousseau (1712-1778)	Atingir a perfeição que é própria de cada fase de desenvolvimento. Com a criança, é preciso “perder tempo, para ganhar tempo”.	Considerando a boa natureza de cada um, esta favorece o processo auto-educativo. O professor deve agir indiretamente.
Rousseau:		

Rousseau é o representante mais característico do período do iluminismo, de acentuada prevalência da razão, pelo a-historicismo e pela liberdade da moral.

Porém, pela sua tendência de voltar à genuína espontaneidade da natureza e pelo lugar que concede ao sentimento no discernimento ético das religiões naturais, Rousseau também pode ser considerado um precursor do Romantismo.

Critérios pedagógicos de Rousseau:

- educação indireta: através das coisas;
- educação sucessiva: 12 anos para formação intelectual;
15 anos para formação social;
18 anos para a formação religiosa;

Rousseau é tido como o Pai da pedagogia, pela atenção por ele dispensada à natureza da criança, pela impoção ativista da educação e pelo contato com a natureza.

Kant (1724-1804)

Tendo sido influenciado por Jean-Jacques Rousseau, a contribuição de Kant à pedagogia foi puramente teórica.

Considerava que somente pela educação o homem pode chegar a ser homem. A razão dessa afirmação é a sua convicção de que as disposições do homem não se desenvolvem por si mesmas.

Para ele, o fim último de toda a educação é: disciplina, cultura, civilidade e moralidade.

Período Histórico	Finalidade da educação	Relação Aluno/Professor
Kant	O homem deve superar o egoísmo da individualidade e quer aquilo que todos deveriam desejar.	O professor deve ajudar a difícil conquista de si mesmo para que o aluno se realize na sua essência da razão e moral.
Pestalozzi (1746-1827)	Formação integral. Desenvolvimento harmonioso da força do coração, da mente e do corpo.	Deve haver um relacionamento que permita o estabelecimento de um vínculo de amor.
Hegel (1770-1831)	O fim da educação é a ética, e a realização plena se dá no Estado.	Sustenta a autoridade do professor e a liberdade do aluno, desde que essa não vá contra o desejo do Estado.
Schelling (1746- 1827)	Desenvolver a capacidade criativa. A estética é o vértice do processo.	O professor estima a auto-educação.

Froebel (1782-1852)	O homem deve ser capaz de representar o divino que existe nele, que contribui a sua essência, e saber que esse divino é operante no cotidiano. Desenvolve a criatividade – jogos para a criança e trabalho para os adultos.	O relacionamento entre professor/aluno deve levar este a formar a capacidade de autocontrole e autodireção.
Herbart (1776-1841) Herbart foi o fundador da pedagogia como ciência. Considerava que a pedagogia mostra o fim da educação e a psicologia, os meios e os obstáculos.		
Spencer (1820-1903) Herbert Spencer foi o maior representante do positivismo de Comte na pedagogia. Acentua-se uma mudança cultural, predominando uma visão anti-humanista e, portanto, contra qualquer proposta religiosa. São valorizadas as ciências: biologia e filosofia (Spencer), psicologia (Wendt) e sociologia (Durkheim).		
São João Bosco (1815- 1888)	A educação possui um fim preventivo e outro corretivo. O amor é o princípio, meio e o fim da educação.	Não deve haver repressão, mas prevenção. Um relacionamento de confiança leal, sincera e firme.
Período Histórico	Finalidade da educação	Relação Aluno/Professor
A fase preventiva não se limita a conseguir evitar os erros, mas o projetar a atividade em metas elevadas, logrando assim, o auto-empenho dos educados.		
K. Marx (1818-1883) F. Engels (1820- 1895)	Formar homens novos que modifiquem a estrutura, sabendo que por sua vez, o homem é modificado pelo ambiente em que vive. O fim da Educação é a instauração do “Reino da liberdade”. É fundamental a consciência revolucionária de cada um.	O educador deve levar aos alunos as mais avançadas exigências comunitárias, e estes devem ser solicitados a enfrentar os problemas e a resolvê-los através da própria instrução e do trabalho.
Antonio Gramsci (1891- 1937)	A educação deve difundir e tornar popular a cultura. A escola deve ser ligada à vida para incentivar a participação do aluno.	O professor deve acelerar e disciplinar a formação. O relacionamento deve se basear na efetiva colaboração do aluno, pois isso lhe dará capacidade de

		autonomia.
Freinet (1896-1966)	Formação do homem livre, capaz de pensar e agir de modo construtivo no contexto sócio-econômico e político em que vive. A escola deve fundamentar-se no trabalho.	A procura de pontos comuns e do diálogo constitui a base do relacionamento.
Decroly (1871- 1932) Escola na medida da criança. Auto-educação como elemento de educação nova. Uma doutrina do interesse diferente da visão de Herbart e vista como necessidade (indivíduo) e como tendências (sociedade) da criança.		
Dewey (1859-1952) Passa da preocupação com o programa à preocupação pelo aluno (Comenius). Não somente colocar o aluno como centro, mas incentivar a sua participação, a sua iniciativa através de atividade.		
Dewey	Formar membros ativos e conscientes de uma sociedade democrática em progresso	Ao aluno não devem ser impostas certas idéias ou formar nele certos hábitos. O professor deve selecionar as influências que agem sobre o educando e orientá-lo para reagir a elas.
Período Histórico	Finalidade da Educação	Relação Aluno/Professor
R. Agazzi (1886-1945) “Escola maternal: onde a criança faz e sabe fazer por si mesma.” Ressalta a importância dos jogos e do uso de material de sucata.		
M. Montessori (1870- 1951) “Casa das crianças: lugar de revelação e de expressão.” A educação tem a finalidade de eliminar os obstáculos que impedem o desenvolvimento da criança.		
G. Marcel (1889-1973)	Formar para a disponibilidade. Ser tudo para o outro quando ele precisa de nós. A pessoa disponível é autenticamente ela mesma, porque realiza uma relação interpessoal.	Relacionamento baseado no relacionamento, na simpatia, na solidariedade. Uma sociedade-comunidade.

ANEXO 2: ACORDOS DE ALVOR ENTRE O ESTADO PORTUGUÊS E OS TRÊS MOVIMENTOS NACIONALISTAS ANGOLANOS²³⁶

Fonte: [http://www.congressocabinda.org/acordos/Acordos-de-ALVOR\(pdf\).pdf](http://www.congressocabinda.org/acordos/Acordos-de-ALVOR(pdf).pdf), acesso a 30/09/2009

ACORDO ENTRE O ESTADO PORTUGUÊS E A FRENTE NACIONAL DE LIBERTAÇÃO DE ANGOLA – “FNLA”, O MOVIMENTO POPULAR DE LIBERTAÇÃO DE ANGOLA – “MPLA” E A UNIÃO NACIONAL PARA A INDEPENDÊNCIA TOTAL DE ANGOLA – “UNITA”

O Estado Português e os movimentos de libertação nacional de Angola, FRENTE NACIONAL DE LIBERTAÇÃO DE ANGOLA – “FNLA”, MOVIMENTO POPULAR DE LIBERTAÇÃO DE ANGOLA – “MPLA”, E UNIÃO NACIONAL PARA A INDEPENDÊNCIA TOTAL DE ANGOLA – “UNITA”, reunidos em Alvor, Algarve, de 10 a 15 de Janeiro de 1975 para negociarem o processo e o calendário do acesso de Angola à independência, acordaram o seguinte:

CAPITULO I Da independência de Angola

Artigo 1.º O Estado Português reconhece os movimentos de libertação, Frente Nacional de Libertação de Angola - FNLA, Movimento Popular de Libertação de Angola - MPLA, e União Nacional para a Independência Total de Angola - UNITA, como os únicos e legítimos representantes do povo angolano.

²³⁶ O **Acordo de Alvor**, assinado entre o governo português e os três principais movimentos de libertação de Angola (MPLA – Movimento Popular de Libertação de Angola, FNLA – Frente Nacional de Libertação de Angola e UNITA – União Nacional para a Independência Total de Angola), em 15 de Janeiro de 1975, em Alvor, no Algarve - Portugal, e que estabeleceu os parâmetros para a partilha do poder na ex-colónia entre esse movimentos, após a concessão da independência de Angola.

Artigo 2.º O Estado Português reafirma solenemente o reconhecimento do direito do povo angolano à independência.

Artigo 3.º Angola constitui uma entidade una e indivisível, nos seus limites geográficos e políticos atuais e, neste contexto, Cabinda é parte integrante e inalienável do território angolano.

Artigo 4.º A independência e soberania plena de Angola serão solenemente proclamadas em 11 de Novembro de 1975, em Angola, pelo Presidente da República Portuguesa ou por representante seu expressamente designado.

Artigo 5.º O Poder passa a ser exercido, até à proclamação da independência, pelo Alto Comissário e por um Governo de Transição, o qual tomará posse em 31 de Janeiro de 1975.

Artigo 6.º O Estado Português e os três movimentos de libertação formalizam, pelo presente acordo, um cessar-fogo geral, já observado de fato pelas respectivas Forças Armadas em todo o território de Angola. A partir desta data será considerado ilícito qualquer ato de recurso à força, que não seja determinado pelas autoridades competentes com vista a impedir a violência interna ou a agressão externa.

Artigo 7.º Após o cessar-fogo as Forças Armadas da FNLA, do MPLA e da UNITA fixar-se-ão nas regiões e locais correspondentes à sua implantação atual, até que se efetivem as disposições especiais previstas no capítulo IV do presente acordo.

Artigo 8.º O Estado Português obriga-se a transferir progressivamente, até ao termo do período transitório, para os órgãos de soberania angolana, todos os poderes que detém e exerce em Angola.

Artigo 9º Com a conclusão do presente acordo consideram-se anistiados para todos os efeitos os atos patrióticos praticados no decurso da luta de libertação nacional de Angola, que fossem considerados puníveis pela legislação vigente à data em que tiveram lugar.

Artigo 10.º O Estado Independente de Angola exercerá a soberania, total e livremente, quer no plano interno quer no plano internacional.

CAPITULO II **Do alto Comissário**

Artigo 11º O Presidente da República e o Governo Português são, durante o período transitório, representados em Angola pelo Alto Comissário, a quem cumpre defender os interesses da República Portuguesa.

Artigo 12.º O Alto Comissário em Angola é nomeado e exonerado pelo Presidente da República Portuguesa, perante a qual toma posse e responde politicamente.

Artigo 13.º Compete ao Alto Comissário:

- a) Representar o Presidente da República Portuguesa, assegurando e garantindo, de pleno acordo com o Governo de Transição, o cumprimento da lei;
- b) Salvar e garantir a integridade do território angolano em estreita cooperação com o Governo de Transição;
- c) Assegurar o cumprimento do presente acordo e dos que venham a ser celebrados entre os movimentos de libertação e o Estado Português;
- d) Garantir e dinamizar o processo de descolonização de Angola;
- e) Ratificar todos os atos que interessem ou se refiram ao Estado Português;
- f) Assistir às sessões do Conselho de Ministros, quando o entender conveniente, podendo participar nos respectivos trabalhos, sem direito de voto;
- g) Assinar, promulgar e mandar publicar os decretos-leis e os decretos elaborados pelo Governo de Transição;

h) Assegurar em conjunto com o colégio presidencial, a direção da Comissão Nacional de Defesa;

i) Dirigir a política externa de Angola durante o período transitório, coadjuvado pelo colégio presidencial.

CAPITULO III **Do Governo de Transição**

Artigo 14.º O Governo de Transição é presidido e dirigido pelo Colégio Presidencial.

Artigo 15.º O Colégio Presidencial é constituído por três membros, um de cada Movimento de Libertação, e tem por tarefa principal dirigir e coordenar o Governo de Transição.

Artigo 16.º O Colégio Presidencial poderá, sempre que o deseje, consultar o Alto Comissário sobre assuntos relacionados com a ação governativa.

Artigo 17.º As deliberações do Governo de Transição são tomadas por maioria de dois terços, sob a presidência rotativa dos membros do Colégio Presidencial.

Artigo 18.º O Governo de Transição é constituído pelos seguintes Ministérios: Interior, Informação, Trabalho e Segurança Social, Economia, Planeamento e Finanças, Justiça, Transportes e Comunicações, Saúde e Assuntos Sociais, Obras Públicas, Habitação e Urbanismo, Educação e Cultura, Agricultura, Recursos Naturais.

Artigo 19.º São, desde já, criadas as seguintes Secretarias de Estado:

a) Duas Secretarias de Estado no Ministério do Interior;

b) Duas Secretarias de Estado no Ministério da Informação;

c) Duas Secretarias de Estado no Ministério do Trabalho e Segurança Social;

d) Três Secretarias de Estado no Ministério da Economia designadas, respectivamente, por Secretaria de Estado do Comércio e Turismo, Secretaria de Estado da Indústria e Energia e Secretaria de Estado das Pescas.

Artigo 20.º Os ministros do Governo de Transição são designados, em proporção igual, pela Frente Nacional de Libertação de Angola – FNLA, pelo Movimento Popular de Libertação de Angola – MPLA, pela União Nacional para a Independência Total de Angola – UNITA e pelo Presidente da República Portuguesa e tomam posse perante o Alto Comissário.

Artigo 21.º Tendo em conta o carácter transitório do Governo, a distribuição dos Ministérios é feita do seguinte modo:

Ao Presidente da República Portuguesa cabe designar os ministros da Economia, das Obras Públicas, Habitação e Urbanismo e dos Transportes e Comunicações;

À FNLA cabe designar os ministros do Interior, da Saúde e Assuntos Sociais e da Agricultura;

Ao MPLA cabe designar os ministros da Informação, do Planeamento e Finanças e da Justiça;

À UNITA cabe designar os ministros do Trabalho e Segurança Social, da Educação e Cultura e dos Recursos Naturais.

Artigo 22.º As Secretarias de Estado previstas no presente acordo são distribuídas pela forma seguinte:

a) À FNLA cabe designar um secretário de Estado para a Informação, um secretário de Estado para o Trabalho e Segurança Social e o secretário de Estado do Comércio e Turismo;

b) Ao MPLA cabe designar um secretário de Estado para o Interior, um secretário de Estado para o Trabalho e Segurança Social e o secretário de Estado da Indústria e Energia;

c) À UNITA cabe designar um secretário de Estado para o Interior, um secretário de Estado para a Informação e o secretário de Estado das Pescas.

Artigo 23.º O Governo de Transição poderá criar novos lugares de secretários e subsecretários de Estado, respeitando na sua distribuição a regra da heterogeneidade política.

Artigo 24.º Compete ao Governo de Transição:

a) Velar e cooperar pela boa condução do processo de descolonização até à independência total;

b) Superintender no conjunto da administração pública, assegurando o seu funcionamento, e promovendo o acesso dos cidadãos angolanos a postos de responsabilidade;

c) Conduzir a política interna;

d) Preparar e assegurar a realização de eleições gerais para a Assembléia Constituinte de Angola;

e) Exercer por decreto-lei a função legislativa e elaborar os decretos, regulamentos e instruções para a boa execução das leis;

e) Garantir, em cooperação com o alto-comissário, a segurança das pessoas e bens;

g) Proceder à reorganização judiciária de Angola;

h) Definir a política económica, financeira e monetária, e criar as estruturas necessárias ao rápido desenvolvimento da economia de Angola;

i) Garantir e salvaguardar os direitos e as liberdades individuais ou coletivas.

Artigo 25.º O Colégio Presidencial e os ministros são solidariamente responsáveis pelos atos do Governo.

Artigo 26.º O Governo de Transição não poderá ser demitido por iniciativa do Alto Comissário, devendo qualquer alteração da sua constituição ser efetuada por acordo entre o Alto Comissário e os Movimentos de Libertação.

Artigo 27.º O Alto Comissário e o Colégio Presidencial procurarão resolver, em espírito de amizade e através de consultas recíprocas, todas as dificuldades resultantes da ação governativa.

CAPÍTULO IV **Da Comissão Nacional de Defesa**

Artigo 28.º É criada uma Comissão Nacional de Defesa com a seguinte composição:

Alto Comissário;

Colégio Presidencial;

Estado Maior Unificado.

Artigo 29.º A Comissão Nacional de Defesa deverá ser informada pelo Alto Comissário sobre todos os assuntos relativos à defesa nacional, tanto no plano interno como no externo, com vista a:

a) Definir e concretizar a política militar resultante do presente acordo;

b) Assegurar e salvaguardar a integridade territorial de Angola;

c) Garantir a paz, a segurança e a ordem pública;

d) Velar pela segurança das pessoas e dos bens.

Artigo 30.º As decisões da Comissão Nacional de Defesa são tomadas por maioria simples, tendo o Alto Comissário, que preside, voto de qualidade.

Artigo 31.º É criado um Estado Maior Unificado que reunirá os comandantes dos três ramos das Forças Armadas portuguesas em Angola e três comandantes dos movimentos de libertação.

O Estado Maior Unificado fica colocado sob a autoridade direta do Alto Comissário.

Artigo 32.º Forças Armadas dos três movimentos de libertação serão integradas, em paridade com Forças Armadas Portuguesas, nas Forças Militares Mistas em contingentes assim distribuídos:

8 000 combatentes da FNLA;

8 000 combatentes do MPLA;

8 000 combatentes da UNITA

24 0000 militares das Forças Armadas Portuguesas.

Artigo 33.º Cabe à Comissão Nacional de Defesa proceder à integração progressiva das Forças Armadas nas forças militares mistas, referidas no artigo anterior, devendo, em princípio, respeitar-se o calendário seguinte:

de Fevereiro a Maio, inclusive, serão integrados, por mês, 500 combatentes de cada um dos movimentos de libertação e 1 500 militares portugueses.

de Junho a Setembro, inclusive, serão integrados por mês, 1 500 combatentes de cada um dos movimentos de libertação e 4 500 militares portugueses.

Artigo 34.º Os efetivos das Forças Armadas Portuguesas que excederem o contingente referido no artigo 32.º, deverão ser evacuados de Angola até trinta de Abril de 1975.

Artigo 35.º A evacuação do contingente das Forças Armadas Portuguesas integrado nas Forças Militares Mistas deverá iniciar-se a partir de um de Outubro de 1975 e ficar concluída até vinte e nove de Fevereiro de 1976.

Artigo 36.º A Comissão Nacional de Defesa deverá organizar Forças Mistas de Polícia encarregadas de manter a ordem pública.

Artigo 37.º O Comando Unificado da Polícia, constituído por três membros, um de cada movimento de Libertação, é dirigido colegial mente e presidido segundo um sistema rotativo, ficando sob a autoridade e a supervisão da Comissão Nacional de Defesa.

CAPITULO V

Dos refugiados e das Pessoas Reagrupadas

Artigo 38.º Logo após a instalação do Governo de Transição serão constituídas Comissões Paritárias Mistas, designadas pelo Alto Comissário e pelo Governo de Transição, encarregadas de planificar e preparar as estruturas, os meios e os processos requeridos para acolher os angolanos refugiados.

O Ministério da Saúde e Assuntos Sociais supervisionará e coordenará a ação destas comissões.

Artigo 39.º As pessoas concentradas nas “sanzalas (senzala) da paz” poderão regressar aos seus lugares de origem.

AS Comissões Paritárias Mistas deverão propor ao Alto Comissário e ao Governo de Transição medidas sociais, económicas e outras para assegurar às populações deslocadas o regresso à vida normal e a reintegração nas diferentes atividades de vida económica do País.

CAPITULO VI

Das Eleições Gerais para a Assembléia Constituinte em Angola

Artigo 40.º O Governo de Transição organizará eleições gerais para uma Assembléia Constituinte no prazo de nove meses a partir de 31 de Janeiro de 1975, data da sua instalação.

Artigo 41.º As candidaturas à Assembléia Constituinte serão apresentadas exclusivamente pelos Movimentos de Libertação – PNLA, MPLA e UNITA – únicos representantes legítimos do povo angolano.

Artigo 42.º Será estabelecida, após a instalação do Governo de Transição, uma Comissão Central, constituída em partes iguais por membros dos Movimentos de Libertação, que elaborará o projeto da Lei Fundamental e preparará as eleições para a Assembléia Constituinte.

Artigo 43.º Aprovada pelo Governo de Transição e promulgada pelo Colégio Presidencial a Lei Fundamental, a Comissão Central deverá:

- a) Elaborar um projeto de lei eleitoral;
- b) Organizar os cadernos eleitorais;
- c) Registrar as listas dos candidatos à eleição da Assembléia Constituinte apresentadas pelos movimentos de libertação.

Artigo 44.º A Lei Fundamental, que vigorará até à entrada em vigência da Constituição de Angola, não poderá contrariar os termos do presente acordo,

CAPITULO VII

Da Nacionalidade Angolana

Artigo 45.º O Estado Português e os três Movimentos de Libertação, - FNLA, MPLA e UNITA - comprometem-se a agir concertadamente para eliminar todas as sequelas do colonialismo. A este propósito, a FNLA, o MPLA e UNITA reafirmam a sua política de não discriminação segundo a qual a qualidade de angolano se define pelo nascimento em Angola ou pelo domicílio desde que os domiciliados em Angola se identifiquem com as aspirações da Nação Angolana através de uma opção consciente.

Artigo 46.º A FNLA, o MPLA e a UNITA assumem desde já o compromisso de considerar cidadãos angolanos todos os indivíduos nascidos em Angola, desde que não

declarem, nos termos e prazos a definir, que desejam conservar a sua atual nacionalidade, ou optar por outra.

Artigo 47.º Aos indivíduos não nascidos em Angola e radicados neste País, é garantida a faculdade de requererem a cidadania angolana, de acordo com as regras da nacionalidade angolana que forem estabelecidas na Lei Fundamental.

Artigo 48.º Acordos especiais a estudar ao nível de uma comissão paritária mista, regularão as modalidades da concessão da cidadania angolana aos cidadãos portugueses domiciliados em Angola, e o estatuto de cidadãos portugueses residentes em Angola e dos cidadãos angolanos residentes em Portugal.

CAPÍTULO VIII

Dos assuntos de natureza económica e financeira

Artigo 49.º O Estado Português obriga-se a regularizar com o Estado de Angola a situação decorrente da existência de bens pertencentes a este Estado fora do território angolano, por forma a facilitar a transferência desses bens, ou do correspondente valor para o território e a posse de Angola.

Artigo 50.º AFNLA, o MPLA e a UNITA, declaram-se dispostos a aceitar a responsabilidade decorrente dos compromissos financeiros assumidos pelo Estado Português em nome e em relação a Angola, desde que o tenham sido no efetivo interesse do povo angolano.

Artigo 51.º Uma comissão especial paritária mista, constituída por peritos nomeados pelo Governo Provisório da República Portuguesa e pelo Governo de Transição do Estado de Angola, relacionará os bens referidos no Art. 49.º e os créditos referidos no Art. 50.º, procederá às avaliações que tiver por convenientes, e proporá àqueles Governos as soluções que tiver por justas.

Artigo 52.º O Estado Português assume o compromisso de facilitar à comissão referida no artigo anterior todas as informações e elementos de que dispuser e de que a mesma comissão careça, para formular juízos fundamentados e propor soluções equitativas

dentro dos princípios da verdade, do respeito pelos legítimos direitos de cada parte e da mais leal cooperação.

Artigo 53.º O Estado Português assistirá o Estado angolano na criação e instalação de um banco central emissor. O Estado Português compromete-se a transferir para o Estado de Angola as atribuições, o ativo e o passivo do departamento de Angola do Banco de Angola, em condições a acordar no âmbito da comissão mista para os assuntos financeiros. Esta comissão estudará igualmente todas as questões referentes ao departamento de Portugal do mesmo banco, propondo as soluções justas, na medida em que se refiram e interessem a Angola.

Artigo 54.º A FNLA, o MPLA, e a UNITA comprometem-se a respeitar os bens e os interesses legítimos dos portugueses domiciliados em Angola.

CAPITULO IX

Da cooperação entre Angola e Portugal

Artigo 56.º O Governo Português, por um lado, e os Movimentos de Libertação, pelo outro, acordam em estabelecer entre Portugal e Angola laços de cooperação construtiva e duradoura em todos os domínios, nomeadamente nos domínios cultural, técnico, científico, económico, comercial, monetário, financeiro e militar, numa base de independência, igualdade, liberdade, respeito mútuo e reciprocidade de interesses.

CAPITULO X

Das Comissões Mistas

Artigo 56.º Serão criadas comissões mistas de natureza técnica e composição paritária nomeadas pelo Alto Comissário de acordo com o colégio presidencial, que terão por tarefa estudar e propor soluções para os problemas decorrentes da descolonização e estabelecer as bases de uma cooperação ativa entre Portugal e Angola, nomeadamente nos seguintes domínios:

- a) Cultural, técnico e científico;
- b) Económico e comercial;
- c) Monetário e financeiro;

d) Militar;

e) Da aquisição da nacionalidade angolana por cidadãos portugueses.

Artigo 57.º As comissões referidas no artigo anterior conduzirão os trabalhos e negociações num clima de cooperação construtiva e de leal ajustamento. As conclusões a que chegarem deverão ser submetidas, no mais curto espaço de tempo, à consideração do Alto Comissário e do Colégio Presidencial com vista à elaboração de acordos entre Portugal e Angola.

CAPITULO XI

Das disposições gerais

Artigo 58.º Quaisquer questões que surjam na interpretação e na aplicação do presente acordo e que não possam ser solucionadas nos termos do Art. 27.º serão resolvidas por via negociada entre o Governo Português e os Movimentos de Libertação.

Artigo 59.º O Estado Português, a FNLA, o MPLA e a UNITA, fiéis ao ideário sócio-político repetidamente afirmado pelos seus dirigentes, reafirmam o seu respeito pelos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas e na declaração universal dos Direitos do Homem bem como o seu ativo repúdio por todas as formas de discriminação social, nomeadamente o “apartheid”.

Artigo 60.º O presente acordo entrará em vigor imediatamente após a homologação pelo Presidente da República Portuguesa.

As delegações do Governo Português, da FNLA, do MPLA e da UNITA realçam o clima de perfeita cooperação e cordialidade em que decorreram as negociações e felicitam-se pela conclusão do presente acordo, que dará satisfação às justas aspirações do povo angolano e enche de orgulho o povo português, a partir de agora ligados por laços de funda amizade e propósitos de cooperação construtiva, para bem de Angola, de Portugal, da África e do Mundo.

Assinado em Alvor, Algarve, aos 15 dias do mês de Janeiro de 1975 em quatro exemplares de língua portuguesa

ANEXO 3: DISCURSO DE AGOSTINHO NETO DIRIGIDO AO POVO ANGOLANO NO DIA DOS ACORDOS DE ALVOR, EM PORTUGAL AOS 15 DE JANEIRO DE 1975

Fonte: <http://www.padoca.org/pag/Docs/alvor-neto.pdf> acesso a 01/10/2009

Agostinho Neto, presidente do Movimento Popular de Libertação de Angola, dirigiu a seguinte mensagem ao povo angolano:

"Povo angolano, companheiros de luta, camaradas militantes e simpatizantes do MPLA. Angolanos:

Falo-vos no momento de particular transcendência do processo já longo da luta de libertação do nosso povo e do nosso país. Não interessa relembrar agora os inúmeros sacrifícios, os incalculáveis sofrimentos por que passou o nosso povo, pois o sangue derramado pelos nossos heróis, os suplícios consentidos pelos nossos mártires, as humilhações dos vivos e dos mortos, constituem já, historicamente, a argamassa indestrutível que construiu os alicerces da nossa libertação. O que importa neste momento é que a grande e portentosa nação que já se vai erguer, sobre as bases conquistadas, saiba trilhar o mesmo caminho de dignidade, de justiça e de humanidade que sempre caracterizaram a ação do Movimento Popular de Libertação de Angola.

O acordo que acabamos de firmar com o Governo Português e que não é afinal mais do que uma reafirmação do nosso desejo de franca, leal e aberta colaboração, que não é afinal mais do que uma confirmação do protocolo de Mombaça, esse acordo que aqui foi obtido dentro do mais perfeito espírito de cooperação, representa as linhas teóricas que deverão orientar os primeiros passos de uma Angola saída da negra opressão e repressão do fascismo, mas ainda a caminho da independência total e completa. A todos

nós, militantes e simpatizantes do MPLA, mas muito especial ao povo angolano, caberá, agora, a dura, a dura mas a gloriosa tarefa, a difícil mas aliciante missão de assumir na prática as palavras de ordem e as diretrizes encontradas na cimeira da Penina.

Qual é afinal o nosso caminho? A que reconduz à correta e legítima forma de reconstruir o nosso país, só por ser uma, a reluminosa igualdade, da justiça e da compreensão. A da Unidade. Queremos fazer um país onde não haja lugar a qualquer espécie discriminação, queremos construir uma sociedade em que sejam abolidos todos os vestígios de racismo e de tribalismo, em que seja destruído o único sinal do colonialismo em que estabeleçam as condições necessárias para criar uma harmonia entre todos os componentes da nação angolana e a garantia plena do livre exercício por parte de cada um, dos direitos inalienáveis e das liberdades sagradas dos cidadãos livres de um país livre. Foram estas as posições que o MPLA defendeu na cimeira da Penina. São estas posições que o povo angolano deverá defender em todo o território nacional, em todos os momentos. É este o nosso caminho. Absorver o espírito e cumprir a letra do acordo da Penina. Reconstruir a nação na dignidade e na justiça, única forma de garantir a paz, a prosperidade, e a felicidade que são, afinal, os objetivos últimos da revolução angolana.

Compatriotas camaradas: agora que os trabalhos da cimeira estão concluídos, agora que o Mundo inteiro nos olha com a consideração e o respeito que a nossa luta de libertação construíram, saibamos reforçar e consolidar as conquistas obtidas. Um só povo, uma só nação, defendendo intransigentemente, sem subterfúgios ou ambiguidades a democracia e o direito sagrado de podermos entrar no seio da comunidade mundial com as credenciais conseguidas ao longo de 18 anos de luta.

FNLA, UNITA e MPLA unidos, pretos, mestiços e brancos unidos são a garantia para construirmos uma pátria independente para o povo angolano. A vitória é certa"

.

ANEXO 4: DECRETO DE SUSPENSÃO DOS ACORDOS DE ALVOR

Fonte: <http://www.padoca.org/pag/Docs/suspensao-alvor.pdf>, acesso a 02/10/2009

SUSPENSÃO DO ACORDO DE ALVOR

DECRETO-LEI N.º 458-A/75, DE 22 DE AGOSTO

Após a Revolução de 25 de Abril de 1975, Portugal deu início a uma política real de descolonização, aceitando o princípio da independência para os povos coloniais que mantinha sob a sua administração. Na sequência desta nova política, e no que se refere em particular a Angola, o Estado Português e os movimentos de libertação nacional - FNLA, MPLA e UNITA - celebraram o Acordo de Alvor, regulando o acesso de Angola à independência. A situação presente em Angola é, no entanto, de molde a causar as maiores apreensões. Na verdade, o referido Acordo tem sido, desde a sua celebração, objeto de frequentes violações por parte dos movimentos de libertação, numa manifestação da sua incapacidade de superarem divergências, em prol do interesse nacional angolano. Fato estes, aliás, expressamente reconhecidos pelos próprios movimentos no comunicado de Nakuru (Quênia). Nestas condições:

Considerando a ausência de fato das suas funções por membros do Colégio Presidencial e do Governo de Transição, o que impossibilita o funcionamento destes órgãos;

Considerando a paralisação de fato da Comissão Nacional de Defesa, por ausências repetidas de alguns dos seus membros;

Considerando a política de estrita neutralidade ativa que o Estado Português tem prosseguido, sem abdicar, contudo, das suas responsabilidades políticas e morais como potência administrante, defendendo a integridade territorial de Angola contra separatismos e ingerências externas e protegendo pessoas e bens sem qualquer discriminação;

Considerando, ainda, que é objetivo de Portugal levar a bom termo, nos prazos previstos, o processo de descolonização já iniciado; E, consciente das suas responsabilidades perante a população de Angola e em cumprimento dos deveres que, em conformidade com a Carta das Nações Unidas, incumbem ao Estado Português, nomeadamente o dever de contribuir para a paz e segurança internacionais; Usando da faculdade conferida pelo artigo 3.º, n.º 1, alínea 3), da Lei Constitucional n.º 6/75, de 26 de Março, o Governo decreta e eu promulgo, para valer como lei, o seguinte:

ARTIGO 1.º

Considera-se transitoriamente suspensa a vigência do Acordo de Alvor, concluído em 15 de Janeiro de 1975 entre o Estado Português e a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA), o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), e a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA), no que diz respeito aos órgãos de governo de Angola.

ARTIGO 2.º

Além das funções que lhe são conferidas pelo Acordo de Alvor, compete ao Alto Comissário:

- a) Dirigir, coordenar e orientar a ação executiva dos Ministérios e superintender no conjunto da administração pública;
- b) Elaborar decretos-leis, decretos, regulamentos e instruções para a boa execução das leis;
- c) Declarar o estado de sitio, com suspensão total ou parcial das garantias constitucionais em uma ou mais partes do território de Angola.

ARTIGO 3.º

Verificando o Alto-Comissário a ausência de fato das suas funções por parte de qualquer membro do Governo de Transição, nomeará um diretor-geral, que assegurará, sob a sua orientação e coordenação, a gestão do respectivo departamento, despachando apenas os assuntos de expediente considerado de urgência.

ARTIGO 4.º

Os Ministérios, cujos titulares são designados pelo Presidente da República Portuguesa, nos termos da alínea a) do artigo 21.º do Acordo de Alvor, passarão a ser geridos por diretores gerais da nomeação do Alto-Comissário.

ARTIGO 5.º

O presente decreto-lei entra imediatamente em vigor.

Publique-se.

O Presidente da República, Francisco da Costa Gomes

ANEXO: 5 - LBSE – LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO



I Série – N. 65 - Segunda feira, 31 de

Dezembro de 2001.

DIÁRIO DA REPÚBLICA

ORGÃO OFICIAL DA REPÚBLICA DE ANGOLA

LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO

CAPÍTULO I
Definição, Âmbito e
Objetivo

Artigo 1º. (Definição)

1. A educação constitui um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, económica e social do País e que se desenvolve na conveniência humana, no círculo familiar, nas relações de trabalho, nas instituições de ensino e de investigação científico-técnica, nos órgãos de comunicação social, nas organizações comunitárias, nas organizações filantrópicas e religiosas e através de manifestações culturais e ginno-desportivas.

2 -O sistema de educação é o conjunto de estruturas e modalidades, através das quais se realiza a educação, tendentes à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social.

Artigo 2º. (Âmbito)

1 - O sistema de educação assenta-se na Lei Constitucional, no plano nacional e nas experiências acumuladas e adquiridas em nível internacional.

2 - O sistema de educação desenvolve-se em todo o território nacional e a definição da sua política é da exclusiva competência do Estado, cabendo ao Ministério da Educação e Cultura a sua coordenação.

3 -As iniciativas de educação podem pertencer ao poder central e local do Estado ou a outras pessoas singulares ou coletiva, públicas ou privadas, competindo ao Ministério da Educação e Cultura a definição das normas gerais de educação, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e técnicos, de apoio e fiscalização do seu cumprimento e aplicação.

4 - O Estado Angolano pode, mediante processos e mecanismos

Integrar no sistema de educação os estabelecimentos aptos nos países onde seja expressiva a comunidade angolana, respeitando o ordenamento jurídico do país hospedeiro.

Artigo 3º. (Objetos gerais)

São objetivos gerais da educação:

(A). desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento sócio económico do país;

b) formar o indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para a sua participação ativa na vida social, à luz dos princípios democráticos;

c) promover o desenvolvimento da consciência pessoal e social dos indivíduos em geral e da jovem geração em particular, o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, pela tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do ambiente e a consequente melhoria da qualidade de vida;

d) fomentar o respeito devido aos indivíduos e aos superior e interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida, à liberdade e à integridade pessoal;

e) desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença de outrem, permitindo uma saudável integração no mundo.

CAPÍTULO II Princípios Gerais

Artigo 4º. (Integridade)

O sistema de educação é integral, pela correspondência entre os objetivo da formação e os de desenvolvimento do País e que se materializam através da unidade dos objetivo, conteúdos e métodos de formação, garantindo a articulação horizontal e vertical permanente dos subsistemas, níveis e modalidades de ensino.

Artigo 5º. (Laicidade)

0 sistema de educação é laico pela sua independência de qualquer religião.

Artigo 6º. (Democraticidade)

A educação tem carácter democrático pelo que, sem qualquer distinção, todos os cidadãos angolanos têm iguais direitos no acesso e na frequência aos diversos níveis de ensino e de participação na resolução dos seus problemas.

Artigo 7º. (Gratuidade)

1 - Entende-se por gratuidade a isenção de qualquer pagamento pela inscrição, assistência

às aulas e o material escolar.

2- O ensino primário é gratuito, quer no subsistema de ensino geral, quer no subsistema de educação de adultos.

3- O pagamento da inscrição, da assistência às aulas, do material escolar e do apoio social nos restantes níveis de ensino, constitui encargos para os alunos, que podem recorrer se reunirem as condições exigidas, à bolsa de estudo interna, cuja criação e regime devem ser regulados por diploma próprio.

4 Ensino primário é obrigatório para todos os indivíduos que freqüentem o subsistema do ensino geral.

Artigo 9º. (Língua)

1- O ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa.

2- O Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalização da utilização e do ensino de línguas nacionais.

3- Sem prejuízo do n. 1 do presente artigo, particularmente no subsistema de educação de adultos, o ensino pode ser ministrado nas línguas nacionais

CAPÍTULO III

Organização do Sistema de Educação

SECÇÃO I

Estrutura do Sistema de Educação

Artigo 10º. (Estrutura)

1 - A educação realiza-se através de um sistema unificado, constituído pelos seguintes subsistemas de ensino:

- a) subsistema de educação pré-escolar;
- b) subsistema de ensino geral;
- c) subsistema de ensino técnico-profissional;
- d) subsistema de formação de professores;
- e) subsistema de educação de adultos;
- f) subsistema de ensino superior

2 O sistema de educação estrutura-se em três níveis:

- a) primário;
- b) secundário;
- c) superior.

4- No domínio da formação de quadros para vários sectores económicos e sociais do País, sob a responsabilidade dos subsistemas do ensino técnico-profissional e da formação de professores, a formação média, técnica e normal corresponde ao II ciclo do ensino secundário, com a duração de mais um ano dedicado à profissionalização, num

determinado ramo com caráter terminal.

SECÇÃO II
Subsistema de Educação Pré-Escolar
SUBSECÇÃO I

Definição, Objetivos, Estrutura, Coordenação Administrativa e Pedagógica

Artigo 11º. (Definição)

O subsistema de educação pré-escolar é a base da educação, cuidando da primeira infância, numa fase da vida em que se devem realizar as ações de condicionamento e de desenvolvimento psicomotor.

Artigo 12º. (Objetivos)

São objetivas do subsistema de educação pré-escolar:

- a) promover o desenvolvimento intelectual, físico, moral, estético e afetiva da criança, garantindo-lhe um estado sadio por forma a facilitar a sua entrada no subsistema de ensino geral;
- b) permitir uma melhor integração e participação de crianças através da observação e compreensão do meio natural, social e cultural que a rodeia;
- c) desenvolver as capacidades de expressão, de comunicação, de imaginação criadora e estimular a atividade lúdica da criança.

Artigo 13º. (Estrutura)

1- A educação pré-escolar estrutura-se em dois ciclos:

- a) creche;
- b) jardim infantil.

2- A organização, estrutura e funcionamento destes ciclos é objeto de regulamentação própria.

SECÇÃO III Subsistema de Ensino Geral

SUBSECÇÃO I Definição, objetivo e Estrutura.

Artigo 14º. (Definição)

O subsistema de ensino geral constitui o fundamento do sistema de educação para conferir uma formação integral, harmoniosa e uma base sólida e necessária à continuação de estudos em subsistemas subsequentes.

Artigo 15º. (Objetivos)

São objetivo gerais do subsistema de ensino:

- a) conceder a formação integral e homogênea que permita o desenvolvimento harmonioso das capacidades intelectuais, físicas, morais e cívicas;
- b) desenvolver os conhecimentos e as capacidades que favoreçam a auto-formação para um saber-fazer eficazes que se adaptem às novas exigências;
- c) educar a juventude e outras camadas sociais de forma a adquirirem hábitos e atitudes necessários ao desenvolvimento da consciência nacional;
- d) promover na jovem geração e noutras camadas sociais o amor ao trabalho e potenciá-las para uma atividade laboral socialmente útil e capaz de melhorar as suas condições de vida.

Artigo 16 (Estrutura)

1- O subsistema de ensino geral estrutura-se em:

- a) Ensino primário;
- b) Ensino secundário.

SUBSECÇÃO II

Definição e Objetivos do Ensino Primário

Artigo 17º. (Definição)

O ensino primário, unificado por seis anos, constitui a base do ensino geral, tanto para a educação regular como para a educação de adultos e é ponto de partida para os estudos a nível secundário.

Artigo 18º. (Objetivos)

São objetivo específicos do ensino primário:

- a) desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão;
- b) aperfeiçoar hábitos e atitudes tendentes à socialização;
- c) proporcionar conhecimentos e capacidades de desenvolvimento das faculdades mentais;
- d) estimular o espírito estético com vista ao desenvolvimento da criação artística;
- e) garantir a prática sistemática de educação física e de atividades gimno-desportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras.

SUBSECÇÃO III

Definição e Objetivos do Ensino Secundário Geral

Artigo 19º. (Definição)

O ensino secundário, tanto para a educação de jovens, quanto para a educação de adultos, como para a educação especial, sucede ao ensino primário e compreende dois ciclos de três classes:

- a) o ensino secundário do 1º. ciclo que compreende as 7ª. 8ª. e 9ª. classes;
- b) o ensino secundário do 2º. ciclo, organizado em áreas de conhecimentos de acordo com a natureza dos cursos superiores a que dá acesso e que compreende as 10ª, 11ª. e 12ª. classes.

Artigo 20º. (Objetivos)

1 - São objetivo específicos do 1º. ciclo:

- a) consolidar, aprofundar e ampliar os conhecimentos e reforçar as capacidades, os hábitos, as atitudes e as habilidades adquiridas no ensino primário;
- b) permitir a aquisição de conhecimentos necessários ao prosseguimento dos estudos em níveis de ensino e áreas subseqüentes.

2 - São objetivo específicos do 2ª ciclo:

- a) preparar o ingresso no mercado de trabalho e/ou no subsistema de ensino superior;
- b) desenvolver o pensamento lógico e abstrato e a capacidade de avaliar a aplicação de modelos científicos na resolução de problemas da vida prática
- c) ensino geral, tanto para a educação regular como para a educação de adultos e é ponto de partida para os estudos a nível secundário.

Artigo 18º. (Objetivos)

São objetivo específicos do ensino primário:

- a) desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão;
- b) aperfeiçoar hábitos e atitudes tendentes à socialização;
- c) proporcionar conhecimentos e capacidades de desenvolvimento das faculdades mentais;
- d) estimular o espírito estético com vista ao desenvolvimento da criação artística;
- e) garantir a prática sistemática de educação física e de atividades gimno-desportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras.

SUBSECÇÃO III

Definição c Objetivos do Ensino Secundário Geral

Artigo 19º. (Definição)

O ensino secundário, tanto para a educação de jovens, quanto para a educação de adultos, como para a educação especial, sucede ao ensino primário e compreende dois ciclos de três classes:

- a) o ensino secundário do 1º. ciclo que compreende as 1ª. 8ª. e 9ª. classes;
- b) o ensino secundário do 2º.ciclo, organizado em áreas de conhecimentos de acordo com a natureza dos cursos superiores a que dá acesso e que compreende as 10ª, 11ª. e 12ª. classes.

Artigo 20º. (Objetivos)

1 - São objetivo específicos do 1º. ciclo:

- a) consolidar, aprofundar e ampliar os conhecimentos e reforçar as capacidades, os hábitos, as atitudes e as habilidades adquiridas no ensino primário;
- b) permitir a aquisição de conhecimentos necessários ao prosseguimento dos estudos em níveis de ensino e áreas subseqüentes.

2 - São objetivo específicos do 2º. ciclo.

- a) preparar o ingresso no mercado de trabalho e/ou no subsistema de ensino superior; desenvolver o pensamento;

SECÇÃO IV
Subsistema de Ensino Técnico-Profissional

SUBSECÇÃO I

Definição, Objetivos e Estrutura

Artigo 21º. (Definição)

O subsistema de ensino técnico-profissional é à base da preparação técnica e profissional dos jovens e trabalhadores começando, para o efeito, após o ensino primário.

Artigo 22º. (Objetivos)

É objetivo fundamental do subsistema de ensino técnico-profissional a formação técnica e profissional dos jovens em idade escolar, candidatos a emprego e trabalhadores, preparando-os para o exercício de uma profissão ou especialidade, por forma a responder às necessidades do País e à evolução tecnológica.

Artigo 23º. (Estrutura)

0 subsistema de ensino técnico-profissional compreende:

- a) formação profissional básica;
- b) formação médio-técnica.

SUBSECÇÃO II

Formação Profissional Básica

Artigo 24º. (definição)

1 - A formação profissional básica é o processo através do qual os jovens e adultos adquirem e desenvolvem conhecimentos gerais e técnicos, atitudes e práticas relacionadas diretamente com o exercício duma profissão.

2 - A formação profissional básica visa à melhor integração do indivíduo na vida ativa, podendo contemplar vários níveis e desenvolver-se por diferentes modalidades e eventualmente complementar a formação escolar no quadro da educação permanente.

3 - A formação profissional básica realiza-se após a 6ª classe nos centros de formação profissional públicos e privados.

4 - A formação profissional básica rege-se por diploma próprio.

SUBSECÇÃO III
Formação Médio-Técnica

Artigo 25º (Definição e Objectivos)

1 - A formação médio-técnica consiste na formação técnico-profissional dos jovens e trabalhadores e visa proporcionar aos alunos conhecimentos gerais e técnicos para os diferentes ramos da atividade económica e social do País, permitindo-lhes a inserção na vida laboral e mediante critérios, o acesso ao ensino superior.

2 - A formação médio-técnica realiza-se após a 9ª classe com a duração de quatro anos em escolas técnicas.

3 - Pode-se organizar formas intermédias de formação técnico profissional após a 12ª classe do ensino geral com a duração de um a dois anos de acordo com a especialidade.

SECÇÃO V

Subsistema de Formação de Professores

SUBSECÇÃO 1 Definição, Objectivos e Estrutura

Artigo 26º. (Definição)

1. O subsistema de formação de professores consiste em formar docentes para a educação pré-escolar e para o ensino geral, nomeadamente a educação regular, a educação de adultos e a educação especial.

2. Este subsistema realiza-se após a 9ª classe com duração de quatro anos em escolas normais e após estes em escolas e institutos superiores de ciências de Educação.

3. Pode-se organizar formas intermédias de formação de professores após a 9ª e a 12ª classes, com a duração de um a dois anos, de acordo com a especialidade.

Artigo 27º. (Definição)

São objetivo do subsistema de formação de professores:

- a) formar professores com o perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais da educação;
- b) formar professores com sólidos conhecimentos científico-técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo a que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações;
- c) desenvolver ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação.

Artigo 28º. (Estruturas)

O subsistema de formação de professores estrutura-se em:

- a) formação média normal, realizada em escolas normais;
- b) ensino superior pedagógico realizado nos institutos e escolas superiores de ciências de educação.

SUBSECÇÃO II

Formação Média Normal

Artigo 29º. (Definição)

A formação média normal destina-se à formação de professores de nível médio que possuam à entrada a 9ª. classe do ensino geral ou equivalente e capacitando-os a exercer atividades na educação pré-escolar e a ministrar aulas no ensino primário, nomeadamente a educação regular, a educação de adultos e a educação especial.

SUBSECÇÃO III

Ensino Superior Pedagógico

Artigo 30º. (Definição)

1. O ensino superior pedagógico destina-se à formação de professores de nível superior, habilitados para exercerem as suas funções, fundamentalmente no ensino secundário e eventualmente na educação pré-escolar e na educação especial.
2. Este ensino destina-se também à agregação pedagógica para os professores dos diferentes subsistemas e níveis de ensino, provenientes de instituições não vocacionadas para a docência.

SECÇÃO VI

Subsistema de Educação de Adultos

SUBSECÇÃO I Definição, Objectivos e Estrutura

Artigo 31º. (Definição)

1. O subsistema de educação de adultos constitui um conjunto integrado e diversificado de processos educativos baseados nos princípios, métodos e tarefas da pedagogia e realiza-se na modalidade de ensino direto e/ou indireto.
2. O subsistema de educação de adultos visa a recuperação do atraso escolar mediante processos e métodos educativos intensivos, estrutura-se em classes e realiza-se em escolas oficiais, particulares, de parceria, nas escolas polivalentes, em unidades militares, em centros de trabalho e em cooperativas ou associações agro-silvo-pastoris, destinando-se à integração sócio-educativa e económica do indivíduo a partir dos 15 anos de idade.

Artigo 32º. (Objectivos específicos)

São objetivo específicos do subsistema de educação de adultos:

- a) Aumentar o nível de conhecimentos gerais mediante a eliminação do analfabetismo juvenil e adulto, literal e funcional;
- b) Permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver potencialidades, na dupla perspectiva de desenvolvimento integral do homem e da sua participação ativa no desenvolvimento social, económico e cultural, desenvolvendo a capacidade para o trabalho através de uma preparação adequada às exigências da vida ativa;
- c) Assegurar o acesso da população adulta à educação, possibilitando-lhes a aquisição de competências técnico-profissionais para o crescimento económico e o progresso social do meio que a rodeia, reduzindo as disparidades existentes em matéria de educação entre a população rural e a urbana numa perspectiva do género;
- d) Contribuir para a preservação e o desenvolvimento da cultura nacional, a proteção ambiental, a consolidação da paz, a reconciliação nacional, a educação cívica, cultivar o espírito de tolerância e respeito pelas liberdades fundamentais;
- e) Transformar a educação de adultos num pólo de atração e de desenvolvimento comunitário e rural integrados, como fato de atividade socioeconómica e para a criatividade do indivíduo.

Artigo 33º. (Estrutura)

1. O subsistema de educação de adultos estrutura-se em:
 - a) Ensino primário que compreende a alfabetização e a pós alfabetização;
 - b) Ensino secundário que compreende os 1º. e 2º. ciclos.
2. Os 1º. e 2º. ciclos do ensino secundário organizam-se nos moldes previstos nos n. 1 e dois, respectivamente, do artigo 20º. da presente lei.
3. O subsistema de educação de adultos tem uma organização programática, de conteúdos e de metodologias de educação e de avaliação, bem como duração adequada às características, necessidades e aspirações dos adultos.

Artigo 34º. (Regulamentação)

O subsistema de educação de adultos obedece a critérios a serem estabelecidos por regulamentação própria.

SECÇÃO. VII

Subsistema de Ensino Superior

SUBSECÇÃO I

Definição, Objectivos e Estruturas

Artigo 35º. (Definição)

O subsistema de ensino superior visa à formação de quadros de alto nível para os diferentes ramos de atividade económica e social do País, assegurando-lhe uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana.

Artigo 36°. (Objectivos)

São objetivo do subsistema de ensino superior:

- a) preparar os quadros de nível superior com formação científico-técnica e cultural num ramo ou especialidade correspondente a uma determinada área do conhecimento;
- c) a formação em estreita ligação com a investigação científica, orientada para a solução dos problemas postos em cada momento pelo desenvolvimento do País e inserida no processo dos progressos da ciência, da técnica e da tecnologia;
- d) preparar e assegurar o exercício da reflexão crítica e da participação na produção,
- e) realizar cursos de pós-graduação ou especialização para a superação científico técnica dos quadros do nível superior em exercício nos distintos ramos e sectores da sociedade;
- e) promover a pesquisa e a divulgação dos seus resultados para o enriquecimento e o desenvolvimento multifacético do país.

Artigo 37°. (Estrutura)

O subsistema do ensino superior estrutura-se em:

- a) graduação;
- b) pós-graduação

Artigo 38°. (Graduação)

1. A graduação estrutura-se em:
 - a) bacharelato;
 - b) licenciatura.
2. O bacharelato corresponde a cursos de ciclo curto, com a duração de três anos e tem por objetivo permitir ao estudante a aquisição de conhecimentos científicos e experimentais para o exercício de uma atividade prática no domínio profissional respectivo, em área a determinar, com caráter terminal;
3. A licenciatura corresponde a cursos de ciclo longo, com a duração de quatro a seis anos e tem como objetivo a aquisição de conhecimentos, habilidade e práticas fundamentais dentro do ramo do conhecimento respectivamente a subsequente formação profissional ou académica específica.

Artigo 39°. (Pós-graduação)

1. Após-graduação tem duas categorias:
 - a) pós-graduação académica;
 - b) pós-graduação profissional.
2. A pós-graduação académica tem dois níveis:
 - a) mestrado;
 - b) doutoramento.

3. A pós-graduação profissional compreende a especialização.
4. O mestrado com a duração de dois a três anos, tem como objetivo essencial o enriquecimento da competência técnico-profissional dos licenciados.
5. A especialização corresponde a cursos de duração mínima de um ano e tem por objetivo o aperfeiçoamento técnico profissional dos licenciados.
6. O doutoramento, com a duração de quatro a cinco anos, visa proporcionar formação científico-tecnológica ou humanista, ampla e profunda aos candidatos diplomados em curso de licenciatura e/ou mestrado.

SUBSECÇÃO II

Tipo de Instituição e

Investigação Científica

Artigo 40º. (Tipo de instituições de ensino)

As instituições de ensino classificam-se nas seguintes categorias:

- a) universidades;
- b) academias;
- c) institutos superiores
- d) escolas superiores.

Artigo. 41º. (Investigação científica)

1. O Estado fomenta e apóia as iniciativas à colaboração entre entidades públicas e privadas no sentido de estimular o desenvolvimento da ciência, da técnica e da tecnologia.
2. O Estado deve criar condições para a promoção de investigação científica e para a realização de atividades de investigação no ensino superior e nas outras instituições vocacionadas para o efeito.

Artigo 42º. (Regulamentação)

O subsistema de ensino superior rege-se por diploma próprio.

SECÇÃO VIII

Modalidades de Ensino

SUBSECÇÃO I A Educação Especial

Artigo 43º. (Definição)

A educação especial é uma modalidade de ensino transversal, quer para o subsistema de ensino geral, como para o subsistema da educação de adultos, destinada aos indivíduos com necessidades educativas especiais, nomeadamente deficientes-motores, sensoriais, mentais, com transtornos de conduta e trata da prevenção, da recuperação e integração sócio-educativa e socioeconómica dos mesmos e dos alunos super dotados.

Artigo 44º. (Objectivos específicos)

Para além dos objetivos do subsistema de ensino geral, são objetivos específicos da educação específicos:

- a) Desenvolver as potencialidades físicas e intelectuais reduzindo as limitações provocadas pelas deficiências;
- b) Apoiar a inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes ajudando na aquisição de estabilidade emocional;
- c) Desenvolver as possibilidades de comunicação;
- d) Desenvolver a autonomia de comportamento a todos os níveis em que esta se possa processar;
- e) Proporcionar uma adequada formação pré-profissional e profissional visando à integração a vida ativa;
- f) Criar condições para o atendimento dos alunos super dotados.

Artigo 45º. (Organização)

A educação é ministrada em instituições do ensino geral, da educação de adultos ou em instituições específicas de outro sector da vida nacional cabendo, neste último caso, ao Ministério da Educação e Cultura a orientação pedagógica, e metodológica.

Artigo 46º. (Condições educativas)

Os recursos educativos para a educação especial estão sujeitos às peculiaridades e características científico-técnicas desta modalidade de ensino e adaptadas às características da população alvo.

Artigo 47º. (Regulamentação)

A educação especial rege-se por diploma próprio.

SUBSECÇÃO II

Educação Extra-Escolar

Artigo 48º. (Organização)

As atividades extra-escolares são realizadas pelos órgãos centrais e locais da administração do Estado e empresas em colaboração com as organizações sociais e de utilidade pública, cabendo ao Ministério da Educação e Cultura o papel reitor.

Artigo 49º. (Objectivos)

1. A educação extra-escolar realiza-se no período inverso ao das aulas e tem como objetivo permitir ao aluno o aumento dos seus conhecimentos e o desenvolvimento harmonioso das suas potencialidades, era complemento da sua formação escolar.

2. A educação extra-escolar realiza-se através de atividades de formação vocacional, de orientação escolar e profissional, da utilização racional dos tempos livres, da atividade recreativa e do desporto escolar.

Artigo 50º. (Regulamentação)

A educação extra-escolar rege-se por diploma próprio.

CAPÍTULO IV

Regime de Frequência e Transição

Artigo 51º. (Educação pré-escolar)

1. À educação pré-escolar têm acesso às crianças cuja idade vai até aos seis anos.
2. As crianças que até aos cinco anos de idade não tenham beneficiado de qualquer alternativa educativa dirigida à infância, devem frequentar a classe de iniciação.

Artigo 52º.

(Ensino geral, educação de adultos e formação média técnica e normal)

Os regimes gerais de frequência e transição no ensino geral, na educação de adultos, na formação média técnica e normal pelas suas peculiaridades e características da população alvo são objeto de regulamentação própria.

Artigo 53º. (Ensino superior)

1. Têm acesso ao ensino superior os candidatos que concluam com aproveitamento o ensino médio geral, técnico ou normal, ou o equivalente e façam prova de capacidade para a sua frequência, de acordo com os critérios a estabelecer.
2. Os regimes gerais de frequência e transição no ensino superior são objeto de regulamentação própria.

CAPÍTULO V

Recursos Humanos - Materiais

Artigo 54º. (Agentes de educação)

1. É assegurado aos agentes de educação o direito à formação permanente através dos mecanismos próprios, com vista à elevação do seu nível profissional, cultural e científico.
2. Os agentes de educação são remunerados e posicionados na sua carreira de acordo com as suas habilitações literárias e profissionais e atitude perante o trabalho.

3. A progressão na carreira docente e administrativa está ligada à avaliação de toda a atividade de desenvolvimento no âmbito da educação, bem como às qualificações profissionais e científicas.

4. Para efeitos do presente artigo, entende-se por agentes de educação os professores, diretores, inspetores, administradores e outros gestores de educação.

Artigo 55º. (Rede escolar)

1. É da competência do estado a elaboração da carta escolar, orientação e o controlo das obras escolares.

2. A rede escolar deve ser organizada de modo a que em cada região se garanta a maior diversidade possível de cursos, tendo em conta os interesses locais ou regionais.

3. É da responsabilidade dos órgãos do poder local de administração do Estado e da sociedade civil o equipamento, a conservação, a manutenção e a reparação das instituições escolares de todos os níveis de ensino até ao 1º ciclo do ensino secundário.

3. Os órgãos do poder local da administração do Estado devem proteger as instituições escolares e tomar as medidas tendentes a evitar todas as formas de degradação do seu património.

Artigo 56º. (Recursos educativos)

1. Constituem recursos educativos todos os meios utilizados que contribuem para o desenvolvimento do sistema de educação.

2. São recursos educativos:

- a) guias e programas pedagógicas;
- b) manuais escolares;
- c) bibliotecas escolares
- d) equipamentos, laboratórios, oficinas, instalações e material desportivo.

Artigo 57 (Financiamento)

1. O exercício da educação constitui uma das prioridades do Plano Nacional de Desenvolvimento Económico-Social e do Orçamento Geral do Estado.

2. As verbas e outras receitas destinadas ao Ministério da Educação e Cultura devem ser distribuídas em função das prioridades estratégicas do desenvolvimento do sistema de educação.

3. O ensino promovido por iniciativa privada é financiado através da remuneração pelos serviços prestados ou por outras fontes.

4. O estado pode co-financiar instituições educativas de iniciativa privada em regime de parceria desde que sejam de interesse público relevante ou estratégico.

CAPÍTULO VI

Administração e Gestão do Sistema de Educação

Artigo 58 (Níveis de administração)

1. A delimitação e articulação de competências entre os diferentes níveis de administração e gestão do sistema de educação é objeto de regulamentação especial.

2. Cabe, designadamente, aos órgãos da administração central do Estado:

- a) Conceder, definir, dirigir, coordenar, controlar e avaliar o seis tema de educação;
- b) Planificar e dirigir normativa e metodologicamente a atividade da investigação pedagógica.

Artigo 59º.

(Posição e organização das escolas e outras instituições para a educação)

1. As escolas e demais instituições de educação são unidades de base do sistema de educação.

2. As escolas e demais instituições de educação organizam-se de acordo com o subsistema de ensino em que estiverem inseridas.

3. Independentemente da sua especificidade e deveres particulares, as escolas e demais instituições de educação organizam-se de molde a que, com a vida interna, as relações, o conteúdo, a forma e os métodos de trabalho contribuam para a realização dos objetivo da educação.

4. As escolas e demais instituições de educação devem:

- a) aplicar e desenvolver formas e métodos de trabalho educativo e produtivo que se fundamentam na ligação do ensino com aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.
- b) realizar a difusão e o enriquecimento do trabalho educativo utilizando várias formas de atividades livres dos alunos e estudantes.

5. As escolas e demais instituições de educação devem prestar uma atenção especial às condições e à organização, tanto da formação geral, como da formação profissional ou profissionalizante, nas oficinas, nos centros ou estabelecimentos escolares do País.

6. As normas gerais para a vida interna e o trabalho das escolas e demais instituições são regulamentados pelos respectivos estatutos de ensino e regulamentos gerais internos.

Artigo 60º.

(Planos e programas)

Os planos de estudos e programas de ensino têm um carácter nacional e de cumprimento obrigatório, sendo aprovados pelo Ministro da Educação e Cultura.

Artigo 61º. (Manuais escolares)

Os manuais escolares aprovados e adotados pelo Ministério da Educação e Cultura são de utilização obrigatória em todo o território nacional e nos subsistemas de ensino para que forem indicados.

Artigo 62º. (Calendário escolar)

1. O ano escolar delimita o ano letivo, tem caráter nacional e é de cumprimento obrigatório.

2. A determinação do ano escolar compete ao Conselho de Ministros, enquanto que a definição do ano letivo é da competência do Ministro da Educação e Cultura.

Artigo 63º. (Avaliação)

O sistema de educação é objeto de avaliação contínua com incidência especial sobre o desenvolvimento, a regulamentação e a aplicação da presente lei, tendo em conta os aspectos educativos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros.

Artigo 64º. (Investigação e educação)

1. A investigação científica em educação destina-se a avaliar e interpretar científica, quantitativa e qualitativamente a atividade desenvolvida no sistema de educação de forma a corrigir os sócios, visando o seu permanente;

2. A investigação científica em educação é feita nas instituições vocacionadas ou adotadas para o efeito.

3. A investigação científica em educação rege-se por diploma próprio.

Artigo 65º. (Inspeção de educação)

A inspeção de educação cabe o controlo, a fiscalização e a avaliação da educação, tendo em vista os objetivos estabelecidos na presente lei.

CAPÍTULO VII

Disposições Especiais

Artigo 66º. (Ação social escolar)

O Governo deve promulgar normas especiais sobre o acesso e o usufruto dos serviços sociais escolares.

Artigo 67º. (Cidadãos estrangeiros)

O Governo define em diploma próprio os princípios, normas e critérios de frequência dos estudantes estrangeiros nas instituições escolares da República de Angola.

Artigo 68º. (Equiparação e equivalência de estudos)

1. Os certificados e diplomas dos níveis primários, secundários e superiores concluídos no estrangeiro são válidos na República de Angola desde que sejam reconhecidos pelas

estruturas competentes angolanas.

2. As formas e mecanismos de reconhecimento das equivalências são estabelecidos em diploma próprio.

Artigo 69°. (Ensino particular)

1. As pessoas singulares ou coletiva é concedida a possibilidade de abrirem estabelecimentos de ensino, sob o controlo do Estado nos termos a regulamentar em diploma próprio.

2.0 Estado pode subsidiar estabelecimentos de ensino privado, com ou sem fins lucrativos, desde que sejam de interesse público relevante e estratégico.

3. O Estado define os impostos, taxas e emolumentos a que se obriguem as atividades de educação de caráter privado.

Artigo 70°.

(Plano de desenvolvimento do sistema educativo)

O Governo, no prazo de 90 dias, deve elaborar e apresentar para aprovação da Assembleia Nacional um plano de desenvolvimento do sistema educativo que assegure a realização faseada da presente lei e demais legislação complementar.

Artigo 71°.

(Criação e encerramento das escolas)

1. As escolas são criadas, tendo em conta a situação económica e as necessidades sociais do País.

2. As escolas e demais instituições da educação em que haja participação direta de outros Ministérios, são criadas por decreto executivo conjunto do Ministério da Educação e Cultura e do Ministério cuja esfera de ação corresponda aos respectivos ramos e/ou especialidades competindo ao Ministério da Educação e Cultura o papel reitor.

3. As escolas e demais instituições da educação são encerradas, quando deixarem de corresponder aos fins para que fossem criadas, por decreto executivo do Ministério da Educação e Cultura e do órgão de tutela conforme o título de criação.

4. Enquadram-se no sistema de educação as escolas de instituições religiosas e de ensino militar quando integradas nos subsistemas, níveis e modalidades previstos na lei.

Artigo 72°.

(Regime de transição do sistema de educação)

O regime de transição do sistema atual para o previsto na presente lei é o objeto de regulamentação pelo Governo, não podendo o pessoal docente, discente e demais quadros afetos a educação serem prejudicados nos direitos adquiridos.

CAPÍTULO VIII

Disposições Filiais e Transitórias

Artigo 73º. (Disposições Transitórias)

1.O Governo deve tomar medidas no sentido de dotar, em médio prazo, os ensinos primário, secundário e técnico-profissional com docentes habilitados profissionalmente.

2.O Governo deve elaborar um plano de emergência para a construção e recuperação de edifícios escolares e seu apetrechamento, visando ampliar a rede escolar, priorizando o ensino primário.

Artigo 74º. (Regulamentação)

A presente lei deve ser regulamentada pelo Governo no prazo de 180 dias, contados da data de entrada em vigor.

Artigo 75º. (Dúvidas e omissões)

As dúvidas e omissões que suscitarem da interpretação e aplicação da presente lei são resolvidas pela Assembléia Nacional.

Artigo 76º. (Norma revogatória)

Fica revogada toda a legislação que contrarie o disposto na presente lei.

Artigo 77º. (Entrada em vigor)

A presente lei entra em vigor à data da sua publicação.
Vista e aprovada pela Assembléia Nacional,
Roberto Victor Francisco de Almeida.

Publique-se

O Presidente de República,

JOSÉ EDUARDO DOS SANTOS.