

# **Sistema de Ensino, Transição Societal e Práticas Educativas Estratégicas dos Actores Sociais**

**Virgílio Correia**  
**Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC)**  
[vcorreia@esec.pt](mailto:vcorreia@esec.pt)

Este texto pretende contribuir para o esforço de compreensão da realidade social angolana na actual fase de transição política, económica e social. Trata-se de uma análise da realidade, tentando captar as dinâmicas sociais resultantes das práticas educativas estratégicas dos actores sociais no quadro da transição e veiculadas pelo Sistema de Ensino. Estas práticas educativas estratégicas são analisadas enquanto respostas sociais a uma política educativa e enquanto mecanismo social que reflecte e reforça a dinâmica societal. Abordando três períodos do Estado pós-colonial (1975-1991/1992, 1992-2002 e 2002 até ao presente), propõe-se demonstrar que essas três conjunturas correspondem a dinâmicas de ensino que são função das políticas de ensino ‘praticadas’ pelo Estado e das respostas dos actores sociais a essas mesmas políticas.

**Palavras-chave: sistema de ensino, práticas educativas estratégicas, actores sociais, Estado pós-colonial, Angola.**

Não constituindo objectivo desta comunicação apresentar resultados definitivos, deixam-se aqui algumas notas que permitem apreender e compreender a prática e o sentido das estratégias educativas dos actores sociais no âmbito do processo de transição política, económica e social em Angola.

A estrutura expositiva da comunicação obedece o seguinte percurso: num primeiro momento debruça-se sobre o processo de constituição e desenvolvimento da estrutura social angolana e o papel societal do sistema de ensino no mesmo. Esta incursão ao passado é fundamental para se perceber o processo de transição que Angola vem experimentando de forma particular desde o princípio da década de 90.

A seguir aborda-se o processo de transição angolano no quadro do movimento global dos processos de transição que têm vindo a atravessar vários países da África do Sul do Saara (ASS). Esta tarefa é completada com uma explicitação sucinta das principais perspectivas analíticas do processo de transição, proporcionando assim um elemento indispensável para se perceber a especificidade do caso angolano.

Finalmente, no terceiro e último ponto, faz-se uma aproximação à questão central desta pesquisa: as estratégias educativas dos actores sociais no processo de transição em

Angola. Nesta fase do trabalho não só é possível identificar os protagonistas (segmentos sociais) como também perceber os sentidos das suas acções.

### **Sistema de ensino e formação da estrutura social angolana**

O objectivo que move o presente trabalho é o de proceder a uma análise crítica da realidade angolana do presente e captar as dinâmicas sociais resultantes das práticas estratégicas dos actores sociais associadas ao sistema de ensino, no quadro do processo de transição política, económica e social iniciado em 1991/92.

Semelhante empresa não dispensa uma perspectiva analítica *socio-histórica*. Muito pelo contrário, a análise do passado, sobretudo do passado recente, que coincide *grosso modo* com as décadas de 60 e 70, é fundamental para se perceber o momento actual. Esse período da história angolana, particularmente no que se refere às políticas e práticas educativas coloniais, marca decisivamente o Estado pós-colonial pela possibilidade de (re)estruturação societal que então permitiu e que haveria de permitir mais tarde, nos primeiros momentos após a independência. Os períodos que precederam e seguiram a independência foram importantes para a definição das posições e dos protagonistas na estrutura social angolana. Com a independência, e a consequente saída de grande maioria dos portugueses, era preciso ocupar os lugares deixados vagos, criar novos e eliminar outros. Neste processo era preciso fazer uma triagem, saber quem entrava, quem saía, e quem se mantinha.

No entanto, o processo de formação social angolana vem de períodos mais recuados. Se é verdade que na época pré-colonial uma população pré-banta — constituída por pequenas sociedades, pouco diferenciadas e com baixo nível tecnológico — cobria de um modo escasso e intermitente o actual território angolano, no decurso de uma penetração lenta,<sup>1</sup> já nos quatro séculos de presença portuguesa no litoral angolano (iniciada no fim do século XV e prosseguida até meados do século XIX), sobretudo na sua fase final, verificava-se a coexistência de duas sociedades estratificadas, cujo

---

<sup>1</sup> No Norte formou-se a sociedade Kongo, tendo alcançado extensão apreciável e alguma complexidade e maturidade, mas não atingindo o nível de certas sociedades políticas que naquela época (século XX) já existiam noutras partes de África. No Leste a penetração, até o século XV, não levou à formação de unidades sociais maiores. E no Sul (e Oeste) do Cuanza a cobertura demográfica continuava fraca e intermitente.

«centro» era formado por um núcleo pequeno de europeus e «assimilados» (isto é, os que se encontravam próximos dos europeus, não no sentido legal que viria a ter mais tarde) e

O período seguinte, isto é, a fase da ocupação colonial, que coincide com as últimas décadas do século XIX, corresponde ao momento em que Portugal redobrou o seu esforço de conquista do «interior de Angola», numa clara tentativa de antecipação e reforço da sua presença em África, em consequência da crescente concorrência de outros países europeus empenhados na «corrida para a África». Nesta fase consolidou-se um sistema eco-cultural *colonial* integrado,<sup>2</sup> composto por um «centro» e uma «periferia». O «centro» era constituído por uma imigração portuguesa cada vez mais importante, um número limitado de africanos «assimilados» e um número algo maior de mestiços. A «periferia» era composta por um número crescente de africanos, que constituiriam a mão-de-obra não qualificada (ou pouco qualificada) de que o sistema precisava para o seu funcionamento.

Esta situação de dominação do «sistema central» sobre a «periferia» ou «sistemas tributários» manteve-se mesmo depois de algumas transformações posteriores a 1961, como são exemplos o surgimento de disposições legais abolindo a distinção entre «núcleo» e «periferia» no «sistema central», e entre «sistema central» e «sistemas tributários»; a supressão do trabalho obrigatório e da coacção para aceitar contratação de trabalho; a imposição de culturas obrigatórias, etc. Por conseguinte, essas alterações não passavam de estratégias da metrópole portuguesa para manter o seu domínio colonial sobre Angola, recorrendo à situação militar e à introdução de algumas modificações no *status quo*.

Uma análise do papel societal do ensino na formação e desenvolvimento da estrutura social angolana de então permite constatar que, em cada um daqueles momentos históricos, o sistema de ensino teria não só servido como mecanismo de consolidação do modelo societal vigente, mas também contribuído para a passagem de um modelo para outro e para produzir modificações parciais em cada um dos modelos (Heimer 1973: 639).<sup>3</sup>

Assim, nos primeiros quatro séculos da presença portuguesa, as sociedades

---

<sup>2</sup> Sobre a teoria dos ecossistemas eco-culturais cf. Silva e Morais 1973: 93-109.

<sup>3</sup> Conclusões globais de vários estudos levados a cabo nas ciências sociais sobre o papel societal da «educação formal» (ensino escolar) apontam no sentido da confirmação da hipótese segundo a qual o impacto da educação tende a reforçar a dinâmica societal prevalecente (cf. Bourdieu e Passeron s.d.).

africanas e as «micro-sociedades coloniais» desenvolveram os seus mecanismos próprios de educação. Aquelas dispunham dos seus mecanismos de educação das novas gerações e estas últimas desenvolveram um pequeno número de instituições escolares que viriam a complementar a educação «informal».

Relativamente às instituições escolares das «micro-sociedades coloniais», umas serviam os «núcleos» da população urbana e outras a parcela da população africana situada na faixa do território anexa a Luanda. Se as primeiras contribuía para a consolidação do «centro» das micro-sociedades coloniais as segundas serviam para a consolidação do domínio do «centro» sobre a sua «periferia».

Na fase da ocupação colonial, o estabelecimento de uma rede escolar estatal contribuiu para a consolidação do «centro» do sistema colonial, enquanto que uma *rede escolar paralela* estabelecida pela penetração missionária nas sociedades africanas (iniciada de forma sistemática na segunda metade do século XIX) viria a cobrir o conjunto do território. Tendo atingido uma ínfima parte das sociedades rurais africanas, o ensino missionário (chamado «ensino rudimentar») ajudou, por um lado, a consolidar, em termos de «superestrutura» ideológico-cultural, o domínio do «núcleo» sobre a «periferia» do «sistema central» e do «sistema central» sobre os «sistemas tributários» e, por outro lado, a mobilizar um certo número de africanos de que o «sistema central» precisava para o seu funcionamento.

No período de transformação posterior a 1961 um balanço global da situação aponta no sentido de que as prioridades relativas tanto ao ensino primário como ao ensino pós-primário foram dadas ao «sistema central», pelo que o ensino constituiu um poderoso mecanismo de «integração» e de diversificação. Quanto aos «sistemas tributários», a expansão do ensino pouco ou nada contribuiu para o seu desenvolvimento; continuou, isso sim, a constituir um mecanismo de «domesticação» ideológico-cultural dos «sistemas tributários» pelo «sistema central», um mecanismo de drenagem de elementos dos «sistemas tributários» para o «sistema central» (Heimer 1973: 643).

Essas transformações da década de 60 foram o culminar de uma estratégia iniciada na década anterior. Em 1951, quando o ensino «rudimentar» passou a chamar-se «ensino de adaptação», havia a intenção de facilitar (de forma restrita, é claro) a passagem de alunos deste tipo de ensino para o estatal; a partir de 1954/55, em certas zonas urbanas ou mesmo rurais praticava-se uma admissão «tácita» em escolas estatais de

crianças africanas oriundas de famílias consideradas «indígenas»; a reforma do ensino primário de 1961, sancionada por lei em 1964 e continuada por outras tantas medidas subsequentes, foram importantes em termos estruturais (cf. Ministério do Ultramar 1964).

Os aspectos mais importantes desta mudança foram a abolição da distinção de princípio entre duas redes de ensino primário, com *status* diferentes; o alargamento da actuação do Estado, implicando o estabelecimento de postos escolares rurais e «suburbanos»; a «oficialização» do ensino missionário católico (cujos professores ficaram a depender, financeira e pedagogicamente do Estado); a manutenção das escolas das missões protestantes, sem subsídios estatais, mas seguindo os modos de actuação das escolas estatais; a generalização de um tipo de escola inspirada nos parâmetros culturais vigentes em Portugal, com modificações apenas destinadas a facilitar a transição da criança africana «não-assimilada» para este tipo de ensino; a introdução de dois novos tipos de agentes de ensino: o *monitor*, elemento africano, com «habilitações literárias» elementares e precária formação profissional, e o *professor de posto*, não diplomado, com «habilitações literárias» equivalentes ao ensino preparatório; a aceleração da expansão escolar (ensino primário) beneficiando sobretudo efectivos das áreas rurais; a introdução da escola preparatória do ensino secundário (1968); a expansão do ensino liceal técnico; e a criação do ensino universitário.

Independentemente das razões que se prendem com as estratégias políticas de fundo, essa mudança na política educacional proporcionou, por um lado, à sociedade central em expansão uma mão-de-obra mais qualificada e numerosa e, por outro, contribuiu para uma maior corrosão e incorporação das sociedades periféricas; isto é, a educação foi um factor decisivo para o avanço maciço dos não brancos em posições de classe média, que durante muito tempo foram domínio quase exclusivo dos brancos.<sup>4</sup>

Assim, com a independência e a correspondente saída dos portugueses, os lugares deixados vagos foram ocupados por esse grupo que viria a constituir a classe dirigente e burguesia técnica executante, o gérmen da classe-Estado pós-colonial. Com efeito, o

---

<sup>4</sup> Esta explicação não invalida, no entanto, as interpretações dessas mudanças que vão no sentido de explicar estas últimas como uma estratégia de «contra-subversão», isto é, uma tentativa da metrópole assinalar o fim da discriminação social/racial e manifestar preocupação com o «bem-estar das populações», dando resposta a uma procura da educação por parte dos «indígenas»; como uma preocupação de valorização da Província (mais tarde Estado) de Angola face à metrópole, africanizando, em certa medida, os manuais escolares e tentando criar uma afiliação cultural e uma identificação forte e generalizada com Portugal e, deste modo, minar a base de uma contestação anti-colonial inspirada na ideia de uma identidade nacional angolana (cf. Silva 1969; citado por Heimer 1973: 641).

Estado pós-colonial seguiu e ‘reproduziu’ o ‘modelo societal’ da época colonial, isto é, uma estrutura social heterogénea. Nessas circunstâncias, uma convivência harmoniosa entre os vários segmentos sociais ou etnias africanas estaria dependente de uma reconversão do referido modelo societal; reconversão essa que devia ser acompanhada de um maior desenvolvimento, já que a manutenção do baixo nível médio de desenvolvimento, em tudo semelhante ao verificado nos «sistemas tributários» e na «periferia» do «sistema central», criava as condições para competições individuais e colectivas que podiam assumir feição de concorrência inter-étnica. Na luta por condições relativamente melhores (ou apenas menos más) podia dar-se o caso de determinadas etnias tentarem ou garantirem para si mesmas uma posição mais vantajosa na estrutura vigente (por exemplo, maior participação na classe-Estado ou dirigente), ou obter a seu favor uma mudança nos termos da heterogeneidade (por exemplo, melhores ‘razões de troca’ com a classe-Estado ou dirigente, em detrimento de outros), ou conseguir combinações de ambas as modalidades.<sup>5</sup>

Nas primeiras décadas de independência, os riscos mínimos de conflito associados aos vários segmentos sociais ou às etnias africanas foram em larga medida superados graças a um Estado protector, praticante de políticas sociais dirigidas aos grupos vulneráveis. Quando esta prática de funcionamento do Estado começou a dar mostras de fraqueza, ou mesmo cessou, estavam criadas as condições para o surgimento de conflitos diversos e, conseqüentemente, de práticas estratégicas de sobrevivência dos actores sociais.

A prática desse Estado protector reflecte, também, a estratégia de um Estado que, à semelhança da quase totalidade dos Estados africanos, tenta garantir a permanência do poder e a legitimação social, utilizando as mais diversas formas de compensação. Em Angola, a utilização do sistema de ‘cartão’ é um exemplo disso mesmo. Com efeito, até 1982, os assalariados do Estado recebiam um salário nominal baixo, que esteve congelado durante muitos anos. Esta situação era ‘compensada’ por um cartão (o cartão do povo) que dava acesso às «Loja do Povo». Nestas lojas vendiam-se produtos nacionais

---

<sup>5</sup> Na época colonial, algumas tensões inter-étnicas entretanto verificadas foram provocadas pela ‘situação colonial’. São exemplos os conflitos que envolveram geralmente os Ovimbundu que, ao ver tolhida a sua base de subsistência, aceitaram a sua utilização pelo «sistema central» entrando em disputas com outras etnias. Com os Bakongo, no Uíge, os trabalhadores ovimbundu colaboraram na expansão do «sistema central», possibilitando aos empresários europeus fixar um nível de remuneração mais baixo para a mão-de-obra assalariada; com os Akuwambundu, em Luanda, os conflitos resultaram na competição nos empregos oferecidos pelo «sistema central» (cf. Heimer 1973: 648).

e importados em moeda nacional, Kwanza, calculada ao câmbio oficial. O cartão dava direito a um cabaz de compras em função do número de elementos do agregado familiar e/ou da qualificação profissional do detentor.<sup>6</sup>

A restrição daquela prática de sobrevivência, em Abril de 1992, conduziu, sobretudo para os trabalhadores que mais precisavam dela, ao reforço da utilização do património do Estado em benefício próprio. Generalizaram-se as práticas de «corrupção», assumindo formas de nepotismo, suborno, absentismo, acumulação de cargos ou falta de decisões, entre outras (cf. Ennes 1994/95: 171-196). O sector informal da economia tornava-se, mais do que nunca, o espaço de sobrevivência da quase maioria da população.

### **O processo de transição política, económica e social na África ao Sul do Saara (ASS) e o caso angolano**

À semelhança do que aconteceu na África subsaariana em geral, em Angola a fraqueza do Estado e o ‘abandono’ das populações surgiram ligados ao processo de transição política, económica e social. Com efeito, as transições políticas tendem a surgir associadas aos processos de liberalização económica, postos em marcha pelo poder instituído.<sup>7</sup> As medidas de liberalização tendem a introduzir uma significativa abertura do regime burocrático-autocrático em vigor, permitindo no início apenas ‘aberturas’ controladas do espaço político, mas depois pode levar as reformas até um ponto onde já não se pode parar, a não ser sob graves riscos políticos (O’Donnell 1979; O’Donnell e Schmitter 1986). As medidas liberalizantes podem, assim, precipitar um processo de expansão de expectativas de uma sociedade civil, que exigirá sempre mais, e não satisfazer com as aberturas/soluções apresentadas. Pode dizer-se que os processos de transição, diferentemente das outras formas de mudança política baseadas na violência, decorrem na vigência de expectativas mais ou menos seguras. Trata-se de processos de

---

<sup>6</sup> Muitas empresas do Estado utilizavam também formas de pagamento em géneros aos seus trabalhadores, práticas essas que se mantiveram de forma sistemática até 1989, altura em que foi extinto o controlo dos preços.

<sup>7</sup> Os processos africanos de transição têm sido explicados ora valorizando o sistema político (‘política pelo topo’), ora valorizando a sociedade civil (‘política pela base’). Um exemplo do modelo de explicação das transições pelo topo é o trabalho de Fall, segundo o qual a instituição da democracia em África se deveu a um processo de democratização progressiva, realizado por vários regimes de partido único (cf. Fall 1993). Pierre Moukoko Mbondjo representa o pólo oposto, isto é, retém a sociedade civil como protagonista de desmantelamento dos regimes monopartidários (Mbondjo 1993).

mudança intencionalmente direccionada e parcialmente dominada pelos actores em presença, e que têm na democracia o fim último a atingir (Przeworski 1994). Ao contrário dos processos de ruptura, as transições nunca chegam a caracterizar-se pela anomia.

A nível económico, as medidas de liberalização acabam por abrir brechas nos fundamentos doutrinários, tais como a perda de certos monopólios, o fim dos sistemas de controlo de preços de bens e serviços essenciais, o fomento do aparecimento de empresas privadas, etc. O abandono dos mecanismos de distribuição social dos rendimentos por parte do Estado e o alargamento das desigualdades, com a consequente perda das fontes tradicionais de legitimidade, resultam muitas vezes deste processo.

Esta fraqueza do Estado, associada ao processo de transição, confirma, em certa medida, a hipótese segundo a qual a derrapagem económica sofrida pelo continente africano, na segunda metade dos anos 80, tenha contribuído para desencadear, incentivar e acelerar esse mesmo processo de transição. A ideia base é que os processos de ruptura resultam, quase sempre, de uma tendência acentuada e prolongada de degradação das condições económicas (Boudon 1990; Tocqueville 1989). Ou seja, ao perder grande parte da sua legitimidade o poder político provoca fenómenos de descontentamento e insubordinação.

A aceitação deste paradigma causal das determinações económicas nos processos políticos africanos, iniciados nos anos 80, parece encontrar razões que as justifiquem. Efectivamente, muitos dos Estados africanos conhecem uma dinâmica económica regressiva desde então. Se entre 1960-1972 o continente regista um crescimento real do Produto Interno Bruto (PIB) na ordem de 2,7%, a partir de então experimenta a tendência para o abrandamento do ritmo de crescimento das suas economias: entre 1981-1989 o crescimento do PIB atinge os 0,5%.

Por todo o continente a desintegração institucional surge como uma das facetas mais importantes da crise. O Estado é objecto de apropriação por uma gestão neo-patrimonialista, na qual os recursos públicos são distribuídos segundo princípios clientelares. O Estado funciona, neste sentido, não como um agente do desenvolvimento, mas sim como mecanismo de predação dos recursos financeiros (Bayart 1989; Bayart 1985).

É neste contexto que uma grande maioria dos Estados africanos é sujeitos aos programas de estabilização impostos pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário

Internacional. A adopção do Programa de Ajustamento Estrutural (PAE) coloca estes Estados na situação de dependência, não deixando aos responsáveis políticos africanos um espaço de manobra apreciável, perdendo em muitos casos o controlo sobre o processo social. As medidas accionadas pelo PAE contribuem, em muito, para a erosão da legitimidade do Estado, traduzida na redução das despesas públicas e restrições das importações associadas ao despedimento de funcionários públicos considerados excedentários; nos cortes nos programas sociais que envolvem a saúde, a educação e a cultura; na restrição do pacote de preços subsidiados de produtos essenciais; na alienação das empresas; na desvalorização da moeda, etc.

A aplicação das medidas do PAE conduzem, a um tempo, à fraqueza e à perda de alguma soberania real dos Estados tanto a nível externo como interno. Os governos perdem a capacidade autónoma de decisão em matéria estrita de política económica e bem assim nos aspectos que se prendem com o enquadramento legislativo e definição constitucional de competências. As reformas institucionais, jurídicas e políticas, nomeadamente o respeito pelos Direitos Humanos e o engajamento do poder político no processo tendente à instauração do pluripartidarismo, são alguns exemplos. No plano interno, a aplicação das medidas do PAE parece estar na origem de greves, motins, manifestações diversas, etc.

Neste quadro, os regimes monopartidários não conseguem resistir às pressões externas e internas que apontam para o seu desmantelamento.<sup>8</sup>

Um balanço do processo de transição democrática iniciado na ASS nos 80 dá conta de alguns resultados positivos mas também de muitos obstáculos.

No panorama da rápida evolução política propriamente dita ocorrida na ASS em direcção ao multipartidarismo é possível distinguir quatro categorias: as ‘velhas democracias’, onde vigorava o multipartidarismo desde a independência (Ilhas Maurícias, Gâmbia, Botsuana e também Senegal); as ‘novas democracias’, resultantes de alternância de poderes (Benin, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Zâmbia, Congo e Mali); as ‘novas democracias’, sem alternância de poderes (Costa do Marfim, Angola, Gabão, Camarões e Gana); países que proibiram o multipartidarismo ou que tendo aceite avançar com

---

<sup>8</sup> Deve notar-se, no entanto, que não existe uma correlação linear e directa entre fraqueza ou crise económica e os respectivos efeitos sociais (mais) dramáticos; e a mobilização política contra o poder monopartidário e sua penalização eleitoral. Ou seja, não foram os países mais endividados, mais marginalizados e mais pobres que enfrentaram a rejeição mais expressiva do regime monopartidário aí existente.

mudanças políticas tudo fizeram para minar esses acordos (Quênia, ex-Zaire e Malawi); e o caso da Nigéria onde o governo militar autorizou dois partidos, um à direita e outro à esquerda (Buijtenhuijs e Rijniere 1993: 1). Em alguns casos o processo foi bem sucedido, noutros deparou-se com algumas dificuldades, como sejam a oposição dos poderes instituídos e, em alguns países, a transição entrou numa fase de estagnação. De qualquer modo, pode dizer-se que as mudanças entretanto ocorridas não produziram efeitos significativos, quer no plano político quer no plano económico.<sup>9</sup>

Esta evolução não é estranha, certamente, ao passado longínquo e recente da África nem às características do regime anterior. Com efeito, se relativamente ao passado longínquo, pré-colonial, persistem dúvidas sobre uma «participação» que se reportava às formas de democracia da política tradicional africana (cf. Bozenan 1976), relativamente ao passado colonial é consensual a ideia de que a tradição política então praticada repousava sobre a autarcia, a centralização e o paternalismo, todas formas de organização política que não favoreciam, e não favorecem, o surgimento e o desenvolvimento de práticas democráticas. Por outro lado, o funcionamento do Estado pós-colonial não favorece o desenvolvimento e a prática da democracia. O Estado pós-colonial em África constituiu, e continua ainda a constituir, o canal principal de crescimento económico, jogando um papel central na formação das classes sociais. Quando da independência o poder foi apropriado pela elite política e, mais tarde, pela classe política ou, ainda, pela burguesia burocrática, dado que não havia uma burguesia local. Estes grupos eram constituídos sobretudo por altos funcionários competentes, dirigentes de partidos e oficiais superiores. Tratando-se, fundamentalmente, de Estados que não tinham o controlo sobre os meios de produção, a classe-Estado, ou classe dirigente, aproveitava as suas posições para se munir de uma base económica própria pela criação de empresas públicas e privadas ou outras actividades económicas. Esta característica influenciou decisivamente a política africana e o processo de competição política, caracterizados por

Por outro lado, o processo de democratização em África não deixou de ser influenciado pela combinação de factores externos e internos e acontecimentos só foi

---

<sup>9</sup> Os múltiplos obstáculos ao processo de democratização estão na origem do pouco optimismo de muitos autores relativamente ao futuro do continente africano. Eles fundamentam as suas posições essencialmente nas imperfeições de algumas experiências já levadas a efeito. Autores há que são ainda mais pessimistas. Este grupo inclui autores que encaram a democracia no seu sentido mais lato, reconhecendo uma dimensão económica, assim como autores que pensam a democracia de uma forma mais restrita, vendo nela apenas um sistema multipartidário (cf. Buijtenhuijs e Rijniere 1993: 18 e 19).

possível porque as forças sociais internas, que apelavam para uma mudança, estavam lá e aproveitaram as circunstâncias para fazer ouvir a voz dos seus protestos.

Em Angola o processo de transição assume características específicas. Esta especificidade deve-se sobretudo ao facto desse processo surgir num contexto de guerra civil em que o país está mergulhado há mais de três décadas. Mas o processo angolano, à semelhança da grande parte do resto do continente africano, surge também num contexto de crise económica e social que atravessa o país e num contexto de fortes pressões internas e externas que reivindicam para Angola mudanças rápidas e drásticas dos rumos que o país tem tomado.

A partir de 1991, com o início do processo de abertura política, associado a um processo liberalização económica, o Estado diminuiu o seu controlo sob todos os sectores da economia, demitindo-se progressivamente das funções sociais que anteriormente assumira.<sup>10</sup> Este abandono do Estado das suas funções sociais é agravado pela necessidade do governo do MPLA garantir a sua manutenção no poder na sequência da guerra civil vivida após as eleições de 1992. Enfim, Angola experimenta um processo de transição que enfrenta problemas graves, um processo que até 2002 esteve bloqueado (Buijtenhuijs e Thiriot 1995: 26).

O insucesso do processo de transição em Angola tem certamente várias causas. Conforme Messiant, este fracasso fica a dever-se, em larga medida, ao facto dos Acordos de paz de Bicesse destinados a pôr fim à guerra civil, negociados sob auspícios internacionais, terem sido mal conduzidos (Messiant 1995: 40-57). Para esta autora, «o papel da ‘comunidade internacional’ neste processo e sua responsabilidade política neste resultado foram consideráveis» (Messiant 1995: 48), visto que o processo de pacificação foi limitado aos dois beligerantes: UNITA e MPLA. Para esta autora, o insucesso do processo de transição angolano fica a dever-se também ao facto de que os dois principais partidos angolanos, UNITA e MPLA, não estarem convencidos de que a democracia era o melhor sistema governamental. O MPLA, além de não ter tomado a iniciativa de abertura democrática, resistiu enquanto pôde, só cedendo sob pressões, de negociações e de guerra intensificada. A UNITA, por seu lado, só assinou os Acordos de Bicesse porque estava convencida que sairia vencedora das eleições de 1992. Por isso mesmo, quando deu conta

---

<sup>10</sup> É verdade que a abertura pré-eleitoral de 1991-92 não permitiu resolver as situações de guerra, mas teve o mérito de possibilitar ‘alguma abertura política’ para manifestações sociais/laborais e económicas, o que não acontecia no sistema monopartidário vigente anteriormente.

que os resultados eleitorais lhe eram desfavoráveis não hesitou em retomar a guerra.<sup>11</sup>

Nos anos que se seguiram esse período conturbado da vida angolana, a situação económica e social em Angola não melhorou. Pelo contrário, em 1993 a situação agravara-se: o ritmo de inflação mensal atingiu os 23%, a taxa de desemprego em Luanda era superior a 24%, os deslocados e outros afectados pela situação de guerra atingiam os três milhões de pessoas, cerca de metade dos quais entre a população rural (cf. Banco de Portugal 1995 e Carvalho 1996). No entanto, em 1994 a economia angolana, dependente de um contexto de guerra, registou uma significativa recuperação, em relação ao ano de 1993 (mas não em relação ao de 1992). O PIB cresceu na ordem dos 8,2%, devido sobretudo ao reforço da exportação de petróleo, responsável por 96,5% das exportações de 1994. Na segunda metade de 1995 o governo perdeu de novo controlo da situação, com a inflação a atingir valores elevadíssimos.

É neste contexto de crise generalizada que as populações desenvolvem estratégias próprias de sobrevivência, recorrendo sobretudo ao sector informal da economia. Subempregados, desempregados e muitos empregados recorrem a esse sector como tábua de salvação. Até 1996 muitos funcionários do Estado, confrontados com a falta de «cartões», demitem-se das suas funções ou ausentam-se do serviço para procurar sobrevivência na economia paralela. Os indivíduos pertencentes aos níveis mais elevados da classe-Estado encontram no processo de privatização, iniciado em 1991, uma possibilidade de manter a sua posição na primeira linha de hierarquia económica e social do país. A estratégia da classe dirigente ou ex-classe dirigente é sobreviver na área económica sem perder a ligação aos círculos de influência, às divisas e ao crédito.

Se os dirigentes ou ex-dirigentes candidatos a empresários encontram nos mecanismos de privatização um espaço para manter o *status quo*,<sup>12</sup> os segmentos mais baixos da classe-Estado, que haveriam de formar uma pequena burguesia, vão sobreviver nos círculos informais da economia. São eles que vão alimentar Luanda e outras cidades do país, aproveitando alguma segurança que a UNAVEM III proporciona. Por vezes mantêm as suas funções no aparelho de Estado. O segmento intermédio da classe-Estado,

---

<sup>11</sup> Sobre as eleições abortadas de Setembro de 1992 cf. Pereira 1994: 1-28; e sobre a guerra civil angolana cf. Pycroft 1994: 241-262, Sommerville 1993: 51-77; e a Revista *Politique Africaine*, 57, que consagra grande parte dos artigos a Angola.

<sup>12</sup> As privatizações das empresas do sector público trazem, na maioria dos casos, prejuízos avultados ao Estado. As actividades mais lucrativas no imediato, como é o caso do comércio grossista, são as preferidas pelo novo empresariado angolano.

por sua vez, mantém o seu emprego no Estado ou noutra organização, acumulando frequentemente outras funções em empresas multinacionais.

Em suma, no período de transição, que surge associado a um certo abandono das populações por parte do Estado, os diversos actores sociais tentam rentabilizar o capital político, social e económico acumulado ao longo dos tempos junto do aparelho de Estado. Os melhores colocados para exercer esse «poder» são, evidentemente, as classes dirigentes ou classe-Estado, que tendem a transitar do Estado/partido para o topo da hierarquia económica, levando consigo a propriedade do Estado. Os segmentos sociais menos bem colocados tendem, por sua vez, a rentabilizar as funções que exercem usando a corrupção e o suborno para aumentar os seus rendimentos. Há também aqueles que aproveitam a abertura política para se dedicarem às actividades do sector privado, cumulativamente ou não com as suas funções do sector público.

### **Realidades educativas angolanas e estratégias educativas dos actores sociais no processo de transição**

É justamente esta lógica estratégica de rentabilização de capital acumulado junto do aparelho do Estado que também prevalece, em Angola, a nível do sistema de ensino, reforçada ainda pelo facto de que o sector de educação surge, no quadro de transição, marginalizado e subordinado, por exemplo, ao sector de segurança e defesa.

Apesar da educação ter sido eleita pelo Estado pós-colonial como uma via privilegiada para o desenvolvimento e para a transformação da estrutura social em Angola (à semelhança, aliás, de todos os países africanos recém-independentes), este sector defrontou-se desde sempre com grandes dificuldades. A degradação progressiva dos edifícios herdados da época colonial e a escassez de verbas orçamentais destinadas à educação revelam a grave crise do sector, a ponto de se tornar imprescindível o apoio das organizações internacionais com vista a uma nova reforma do sistema educativo.

Mas as dificuldades que afectavam e afectam a realidade educativa em Angola foram sempre muito mais graves. Além da oferta de ensino não satisfazer a procura a sua qualidade era muito fraca. O reconhecimento do baixo nível de preparação dos professores, tanto por parte do Ministério da Educação de Angola como das instituições

internacionais, motivou a cooperação técnica da UNESCO, associada a um projecto financiado pelo PNUD, em 1979; projecto este que visava elevar o nível académico de vinte mil professores com a 4ª classe para a 6ª classe. Acrescente-se que o sector de educação angolano sofria de uma desarticulação a nível de coordenação de acções a nível nacional/regional ou local.

Face à situação de instabilidade política em que o país vive, associada à situação de guerra civil, a uma situação em que o Governo eleito não controla parte significativa do território e à consequente subordinação do sector do ensino relativamente aos esforços e políticas estratégicos de defesa e segurança, por exemplo, o funcionamento real da estrutura do sistema educativo angolano apresenta-se desfasada da estrutura «oficial». As orientações políticas e outras relativas ao sector são sacrificadas. Nestas circunstâncias, as tentativas de levar a cabo as reformas educativas, como foi o caso da Reforma de 1994, defrontavam-se sempre com um problema central que era o desconhecimento da realidade educativa de Angola. A Reforma educativa de 1994 orientava-se para uma realidade educacional concreta, a da população que vive na cidade, com um estilo de vida urbano, embora africano. As outras realidades, como sejam das populações que chegam à cidade, mas que ainda não estão integradas, não são contempladas nas preocupações da reforma (cf. Rapport National de la République d'Angola par le Ministère de l'Éducation 1994).

O processo de transição/liberalização não trouxe alterações significativas ao sector de educação, a não ser que, doravante e mais do que nunca, as próprias populações, ao sentirem-se abandonadas pelo Estado, desenvolvem, a todo o custo, estratégias próprias com vista à resolução dos seus problemas educativos específicos. A frequência dos alunos nos níveis escolares mais avançados (II e III) continuava a ser fraca; a maioria dos professores continuava a ter entre quatro a seis anos de escolaridade; a distribuição da frequência, em termos regionais, permanecia desigual, reflectindo uma situação de litoralização (à medida que se afastava para o interior a frequência diminuía) e desfavorável aos elementos femininos.

Os professores, cientes de que os seus salários não lhes permitiam garantir a sua sobrevivência e da sua família, procuram outras formas de complementar os seus salários para assegurar uma sobrevivência condigna. Muitas vezes conseguir um complemento salarial significa abandonar o posto de trabalho em qualquer momento, sempre que surja

uma oportunidade.

As populações mais carenciadas, sobretudo as «deslocadas», que chegam à cidade, fugindo da guerra ou simplesmente à procura de melhores condições, têm, na maioria das vezes, que deixar de «mandar os filhos à escola» em favor de uma qualquer estratégia de ganha-pão no mercado informal/paralelo. E porque a frequência de uma escola pública, teoricamente gratuita, exige das famílias um investimento significativo que não está ao alcance de toda a população, é apenas parte dela — mormente a pequena burguesia, a classe-Estado, os funcionários públicos e os pequenos empresários — que acaba por aproveitar as oportunidades de escolarização existentes. Naturalmente, esta situação favorece o carácter reprodutor da educação.

A mesma lógica preside às estratégias de atribuição/acesso às bolsas de estudo reflectindo, deste modo, uma situação em que a política de formação de quadros está ausente ou se encontra subordinada a um processo de manutenção/melhoria das condições de vida ou de sobrevivência. Aqui o que está em jogo é o poder de influência e ligação com o Poder político, enquanto via de obtenção de interesses próprios.

Quanto ao aparecimento do ensino privado, este traduz, por um lado, a incapacidade do Estado em responder à procura de educação e, por outro, a pressão exercida pela classe-Estado e pela burguesia emergente, desejosa de protagonizar dinâmicas próprias dos países capitalistas.

Todavia, o arranque do ensino privado não se processa sem grandes dificuldades. Poucas pessoas ou instituições, com excepção da Igreja Católica, conseguem a legalização e o funcionamento de escolas privadas sem grandes obstáculos. Daí que os empreendimentos de maior importância surjam ligados à classe-Estado. Uma vez mais o jogo do poder e de influência política encontra um campo propício, em que os vencedores são sempre os mesmos, os grupos favorecidos, e os perdedores também são sempre os mesmos, os grupos desfavorecidos ou menos favorecidos.

As populações de origem rural, que chegam à cidade fugindo à guerra ou em busca de melhores condições, encontram nas diferentes comunidades religiosas um espaço de pertença e integração. Junto aos edifícios do culto religioso foram surgindo ‘espontaneamente’ as «escolas» em salas de aulas anexas.

As diligências da Igreja Católica permitiram-lhe, após 1992, receber de volta as suas antigas instalações escolares nacionalizadas com a chegada da independência. Os

Colégios e Externatos surgem, por sua vez, associados aos grupos com algum poder/interesse económico interessados em desenvolver projectos de ensino com uma qualidade razoável, bastante acima da oferecida por outras instituições, incluindo o Estado; tratam-se de escolas de elite. Estas instituições tentam aproveitar as antigas instalações negociando, geralmente com o Estado, a reconstrução de edifícios que no período colonial serviam funções similares.

Em suma, os vários segmentos sociais desenvolvem estratégias próprias de acesso à educação, investindo os seus recursos de modo a atingir os seus objectivos: a pequena burguesia do empresariado emergente socorre-se dos seus recursos provenientes do comércio informal; as populações dos estratos mais baixos têm como recurso as comunidades religiosas (e/ou ONG); e a classe-Estado rentabiliza os recursos do próprio Estado em seu favor, o seu poder de influência resulta do controlo do aparelho de Estado (incluindo ‘cunhas’, corrupção, etc.).

### **Referências Bibliográficas**

- BANCO DE PORTUGAL, 1995, *Evolução das economias dos PALOP 1994*. Lisboa.
- BAYART, Jean-François, 1989, *L'État en Afrique: la politique du ventre*. Paris, Fayart.
- BAYART, Jean-François, 1985, *L'État au Cameroun*. Paris, FNSP.
- BOUDON, Raymon, 1990, *O lugar da desordem*. Lisboa, Gradiva.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude, s.d., *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa, Editorial Vega.
- BOZENAN, A. B., 1976, *Conflict in Africa: Concepts and Realities*. Princeton, Princeton University Press.
- BUIJTENHUIJS, Rob e RIJNIERSE, Elly, 1993, *Démocratisation en Afrique au Sud du Sahara, 1989-1992: Un aperçu de la littérature*. Leiden, African Studies Centre.
- BUIJTENHUIJS, Rob e THIRIOT, Céline, 1995, *Démocratisation en Afrique au Sud du Sahara 1992-1995: un bilan de la littérature*. Leiden, Centre d'Études Africaines.
- CARVALHO, Paulo, 1996, «Hiperinflação em Angola», *Revista Energia*, 42.
- ENNES, Ferreira, 1994/95, «O processo de privatização em Angola», *Política Internacional*, 1 (10): 171-196.
- FALL, Ibrahima, 1993, «Esquisse d'une théorie de la transition: du monopartisme au

- multipartismo en Afrique», em *L'Afrique vers le pluralisme politique*, Paris, Economica.
- HEIMER, Franz-Wilhelm, 1973, «Estrutura social e descolonização em Angola», *Análise Social*, 40: 621-655.
- MBONDJO, Pierre Moukoko, 1993, «Le retour au multipartisme au Cameroun», em *L'Afrique vers le pluralisme politique*, Paris, Economica.
- MESSIANT, C., 1995, «MPLA et UNITA: processus de paix et logique de guerre», *Politique Africaine*, 57: 40-57.
- MINISTÉRIO DO ULTRAMAR, 1964, *A reforma do ensino primário no Ultramar*. Lisboa.
- O'DONNELL, Guillermo e SCHMITTER, Phillippe, 1986, *Transitions from Authoritarian Rule: Tentative Conclusions about Uncertain Democracies*. s.l.?, John Hopkins University Press.
- O'DONNELL, Guillermo, 1979, «Notas para el estudio de procesos y democratización a partir del estado burocrático-autoritario», *Estudios CEDES*, 5.
- PEREIRA, A. W., 1994, «The Neglected Tragedy: The Return to War in Angola, 1992-1993», *The Journal of Modern African Studies*, 32 (1): 1-28.
- PRZEWORSKI, Adam, 1994, *Democracia e mercado*. Rio de Janeiro, Relume e Dumará.
- PYCROFT, C., 1994, «Angola — The Forgotten Tragedy», *Journal of Southern African Studies*, 20 (2): 241-262.
- RAPPORT NATIONAL DE LA RÉPUBLIQUE D'ANGOLA PAR LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 1994, «Développement de l'Éducation», Conférence Internationale de l'Éducation, 44ème Session, Genève.
- SILVA, Jorge Vieira da e MORAIS, Júlio Artur de, 1973, «Ecological Conditions of Social Change in the Central Highlands of Angola», em HEIMER, Franz-Wilhelm (ed.), *Social Change in Angola*. Munique, 93-109.
- SILVA, José Pinheiro da, 1969, *Toda educação aponta para a integração*. Luanda.
- SOMMERVILLE, K., 1993, «The Failure of Democratic Reform in Angola and Zaire», *Survival*, 35 (3): 51-77.
- TOCQUEVILLE, Alex, 1989, *O Antigo Regime e a revolução*. Lisboa, Editorial Fragmentos.