

**REVISTA DO CENTRO DE ESTUDOS DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL -  
CEDES - DA UNIVERSIDADE LUEJI A'NKONDE/ULAN**

**Tema deste Número: Edição Inaugural**

Edição periodicidade trimestral

N.º 1 - Outubro de 2013

**Editor:** Universidade Lueji A'Nkonde

**Desenho da capa:** Eng.º David Mpindi Zingangu (ULAN)

**Secretariado:** Dr. Efigénio Emaweze (ULAN)

© CEDES (Centro de Estudos de Desenvolvimento Social da Universidade Lueji A'Nkonde) / Lueji Editora – 2013

Rua da K-18, Centro Urbano. Cidade do Dundo

Telemóvel: (+244) 914 015 195

**Email:** [cedes@ulan.ac](mailto:cedes@ulan.ac) / [cedes.ulan@gmail.com](mailto:cedes.ulan@gmail.com)

Rua da K-18, Centro Urbano. Cidade do Dundo

**Telemóvel:** (+244) 914 015 195

Email: [luejieditora@ulan.ac](mailto:luejieditora@ulan.ac) / [luejieditora@gmail.com](mailto:luejieditora@gmail.com)

**Impressão e acabamento:** DAMER Gráficas, SA

**Tiragem:** 1500 exemplares

**Financiamento:** Reitoria da Universidade Lueji A'Nkonde

**Depósito legal n.º 000/2013**

Nota Editorial .....	2
Aplicação de métodos estatísticos na análise da variabilidade da tensão arterial em jovens candidatos ao Ensino Superior na Faculdade de Ciências da Universidade Agostinho Neto .....	3
<i>Por Victorino Carlos Samuel</i>	
Estratégia de orientação profissional-vocacional para as carreiras pedagógicas nos alunos do pré-universitário de Cabinda .....	26
<i>Por Carlos Pedro Cláver Yoba</i>	
La Incidencia de la Enseñanza Superior en el Desarrollo del Género en la Provincia de Cabinda .....	50
<i>por Ana Rosa Pedro Custódio, Carlos Pedro Cláver Yoba e Francisco António Macongo Chocolate</i>	
Modelo da escola de aplicação. Uma via para a consolidação das práticas pedagógicas .....	63
<i>Por Augusto Chipombela</i>	
O Sistema Nacional de Educação em Construção no Brasil .....	69
<i>Por Roberto da Silva</i>	
Hacia un enfoque de formación por competencias en la Universidad Lueji A`Nkonde: Papel del trabajo metodológico .....	88
<i>Por Gilberto Cahimbo Nhongola</i>	
A Percepção do Português como Língua Segunda no Sistema Educativo Angolano .....	96
<i>Por João Ima-Panzo</i>	
Uma política de língua para o Português em Angola .....	115
<i>Por Márcio Undolo</i>	
O equilíbrio entre o belo e o simbólico na arte utilitária cokwe representada na obra de Marie-Louise Bastin .....	124
<i>Por Fonseca Sousa</i>	
Intoxicaciones agudas atendidas en el Centro de Información Toxicológica y Medicamentos .....	143
<i>Por André Pedro Neto e Ineldo Ruiz Arcia</i>	

## NOTA EDITORIAL

O presente número da Revista do Centro de Estudos de Desenvolvimento Social - CEDES - da Reitoria da Universidade Lueji A'Nkonde/ULAN, marca uma nova Era no seio da Comunidade académica da ULAN, na medida em que tudo isto representa uma inovação na forma de se fazer universidade a nível da ULAN, relevando e dando a conhecer os esforços intelectuais do potencial humano não só desta Instituição, mas também de outras instituições e/ou organismos, públicos ou privados.

Pretende-se que o presente veículo de informação se constitua num material de referência para a reflexão no domínio das Ciências Sociais e Humanas, a nível da região em particular e do país em geral.

Nesta perspectiva e mercê da dinâmica que esta tarefa exige, estamos abertos a críticas e sugestões para a melhoria da revista, permitindo, deste modo, o aumento da qualidade deste *serviço* nos próximos números.

# Aplicação de métodos estatísticos na análise da variabilidade da tensão arterial em jovens candidatos ao Ensino Superior na Faculdade de Ciências da Universidade Agostinho Neto

Anos académicos 2008 e 2009

**Samuel Carlos Victorino**

Doutor em Ciências Agrárias  
Professor Titular/Universidade Lueji A'Nkonde

**“Por serem mais precisos do que as palavras, os números são particularmente mais adequados para transmitir as conclusões científicas”.**  
(Pagano e Gauvreau, 2004)

**“Existem três tipos de mentiras: mentiras, mentiras condenáveis e estatísticas”.**

*(Benjamin Disraeli – 1.º ministro britânico; 21 de Dezembro de 1804 – 19 Abril 1881)*

**“É fácil mentir com a estatística, mas é mais fácil mentir sem ela”.**

*(Frederick Mosteller – professor de Estatística, fundador do Departamento de Estatística da Universidade de Harvard; 24 de Dezembro de 1916 - 23 de Julho de 2006)*

## Introdução

A estatística desempenha o papel importante em muitos processos de tomada de decisão. Antes que um novo remédio possa ser colocado no mercado, por exemplo, as autoridades competentes exigem que seja submetido a um ensaio clínico, ou seja, um estudo experimental envolvendo indivíduos humanos. Os dados deste estudo precisam ser compilados e analisados para que seja determinado se o remédio é efectivo e seguro.

Os Governos dos países socorrem-se da estatística para delinearem políticas nos mais variados campos da vida social, tais como, da saúde pública, da previdência social, da educação e vários outros.

O Governo de Angola realizou, por via do Instituto Nacional de Estatística, um levantamento estatístico sobre o bem-estar das populações em 2008 e 2009. Este levantamento produziu vários resultados (estatísticos) como se pode depreender das seguintes notícias publicadas por alguns meios de comunicação social:

*Os principais resultados do Inquérito Integrado sobre o Bem-Estar da População (IBEP), realizado pela primeira vez no país pelo Instituto Nacional de Estatística, no período de 2008 a 2009, estão já disponíveis ao público.*

*O inquérito produziu resultados sobre 83 indicadores básicos relacionados com os temas da demografia, educação, saúde, atitudes da população em relação a doenças como o VIH/Sida e o comportamento sexual de adultos, trabalho, renda e acesso a bens públicos. As estatísticas do IBEP dão conta que 37 por cento da população vive abaixo da linha nacional de pobreza, 40,2 por cento tem acesso à electricidade, 42 por cento dos agregados familiares têm acesso à água apropriada para beber, 5 pessoas é o tamanho médio dos agregados familiares chefiados por mulheres e 18 anos é a idade média de nascimento do primeiro filho dos angolanos. Além desses dados, o IBEP apurou que 17,7 por cento das mulheres entre os 12 e 49 anos, casadas ou em união de facto, utiliza métodos contraceptivos e 77,2 por cento das crianças de 6 a 11 anos de idade frequentam o ensino primário.*

**Fonte:** Jornal de Angola Online, 21 de Agosto de 2010. Disponível em: [http://jornaldeangola.sapo.ao/18/0/inquerito\\_do\\_ine\\_avalia\\_bem-estar\\_da\\_populacao](http://jornaldeangola.sapo.ao/18/0/inquerito_do_ine_avalia_bem-estar_da_populacao) >

*A informação disponível, resultante do primeiro Inquérito Integrado sobre o Bem-Estar da População -IBEP- permitirá actualizar a composição da cesta básica alimentar dos angolanos, definir a linha de pobreza nacional e avaliar a sua extensão a nível do país, disse a ministra do Planeamento, Ana Dias Lourenço.*

**Fonte:** ANGOP, 20 de Agosto de 2010 citada em

[http://www.angoladigital.net/index.php?option=com\\_content&task=view&id=10449&Itemid=1](http://www.angoladigital.net/index.php?option=com_content&task=view&id=10449&Itemid=1)

Estes exemplos evidenciam bem o vasto campo de aplicação da Estatística.

A estatística, enquanto ciência, resume-se em um conjunto de métodos e procedimentos que permitem a **recolha, organização e apresentação** de dados com vista a sua **análise**, para a obtenção de **conclusões válidas** e a elaboração de **recomendações genéricas** sobre uma determinada população.

O ponto central da análise estatística moderna consiste na obtenção de conclusões válidas e na tomada de decisões razoáveis baseadas na análise dos dados.

A aplicação da estatística abrange as mais diversas áreas como a economia, psicologia, sociologia, agricultura, saúde, etc. Quando o foco está nas ciências biológicas e da saúde, usa-se o termo **bioestatística**.

Alguns objectivos do estudo da Estatística são:

- Simplificar os dados e reduzi-los a poucas quantidades, compreensíveis, que contenham toda a informação interessante.
- Registrar o significado e a importância dessas informações e tomar consciência de erros causados por influências perturbadoras.

A redução dos dados visa a condensação dos resultados das observações, classificações ou medições num certo número, sempre pequeno e rapidamente apreensível, com eliminação da informação não utilizável contida nos dados. Assim, algumas populações podem definir-se constantes, designadas por parâmetros.

Os valores exactos dos parâmetros, quase sempre desconhecidos, podem ser estimados a partir de valores correspondentes, obtidos a partir de amostras das populações, designadas estatísticas amostrais. A obtenção de estimativas paramétricas a partir de amostras é assim um processo de redução de dados.

A simplificação de informações permite entre outros:

1. Efectuar estudos comparativos entre vários factores numa dada população;
2. Determinar a influência de cada factor no estudo efectuado;
3. Aplicar os métodos de estatística inferencial que permitem a tomada de decisões estatísticas sobre a população em análise.

A estatística auxilia o pesquisador nas seguintes fases do trabalho:

- Delineamento da pesquisa;
- Amostragem de dados (recolha de informação);
- Apresentação tabular e gráfica e estudo descritivo dos dados;
- Análise dos dados com vista a obtenção de conclusões e a elaboração de recomendações sobre a população em estudo.

Com o **objectivo geral** de demonstrar a aplicabilidade dos métodos estatísticos no tratamento de dados biológicos, foi elaborado o presente trabalho no âmbito de uma pesquisa cujo foco é o estudo da variabilidade da tensão arterial e dos factores de risco a ela associados.

O estudo teve como unidades amostrais os candidatos que se inscreveram na Faculdade de Ciências da Universidade Agostinho Neto para os exames de acesso, nos anos académicos 2008 e 2009.

Os **objectivos específicos** deste trabalho são os seguintes:

1. Demonstrar a aplicação prática dos métodos de amostragem para o levantamento de dados num caso específico.
2. Aplicar as ferramentas estatísticas no tratamento de dados.
  - a. Avaliar a variabilidade dos dados biométricos dos jovens candidatos ao ensino superior e efectuar correlações com os dados da tensão arterial.
  - b. Estimar a prevalência da hipertensão nos jovens a partir dos dados amostrados.
3. Evidenciar a forma como são generalizadas as estatísticas das amostras no processo de elaboração de conclusões válidas para uma determinada população.

## Fundamentação Teórica

### Métodos estatísticos e sua aplicabilidade

A estatística divide-se em dois grandes grupos: a estatística descritiva e a estatística inferencial.

Estatística Descritiva: Parte da Estatística que se ocupa da descrição, classificação, organização e apresentação dos dados, permite resumir os dados e auxilia na descrição dos atributos de um determinado grupo de dados ou de uma população por intermédio do cálculo de medidas descritivas, tais como a média e o desvio padrão.

As técnicas descritivas tabulares e gráficas, usadas com recurso às capacidades gráficas dos computadores modernos, tornam este tipo de resumo mais viável e mais compreensível.

Para que um estudo tenha algum valor prático é fundamental e indispensável que as informações obtidas nas amostras se extrapolem (generalizem) para um grupo ou população maior. Esta é a essência da Estatística Inferencial.

Estatística Inferencial: Conjunto de técnicas utilizadas para identificar relações entre variáveis que representem ou não relações de causa e efeito.

Os métodos da inferência estatística permitem a elaboração de conclusões, estimações, predições e generalizações sobre todo um conjunto de dados (população), estudando apenas parte dele (amostra), ou seja, a estatística inferencial permite usar informações de pequenos grupos para fazer inferências sobre grandes grupos dos quais foram retirados os dados.

De um modo geral, não existe certeza sobre a correção das conclusões científicas. No entanto, os métodos da inferência estatística permitem determinar a probabilidade ou margem de erro associada às conclusões, com base no conhecimento da variabilidade observada nos resultados.

## **Tensão Arterial**

A pressão e tensão arterial são termos normalmente utilizados como sinónimos na Medicina. A pressão arterial é a força exercida pelo sangue sobre a unidade de superfície da parede arterial. A tensão arterial representa uma forma

de energia potencial que se origina na contracção do coração e está disponível para fazer com que o sangue flua contra a resistência oferecida pelas arteríolas periféricas. Por convenção, é expressa, em milímetros de mercúrio, que equivalem à altura até à qual se eleva uma coluna de mercúrio se for aplicada directamente nela a força do sistema arterial (*Brandão, 2000*).

A Hipertensão Arterial Sistémica (HAS) pode ser conceituada como uma doença crónico-degenerativa de natureza multifactorial, na grande maioria dos casos assintomática, que compromete fundamentalmente o equilíbrio dos sistemas vasodilatadores e vasoconstritores que mantêm o tônus vasomotor, o que leva a uma redução da luz dos vasos e danos nos órgãos por eles irrigados, causando assim complicações como Acidente Vascular Cerebral (AVC), Insuficiência Cardíaca (IC), Enfarto Agudo do Miocárdio (EAM), Insuficiência Renal (IR), retinopatias, podendo deixar sequelas ou mesmo levar à morte do indivíduo (*Pedrosa e Drager, 2010*).

Na prática, a HAS é caracterizada pelo aumento dos níveis pressóricos acima do que é recomendado para uma determinada faixa etária. Assim, é considerado hipertenso todo o indivíduo com idade superior a 18 anos que tenha valor pressórico igual ou superior a 140/90 mm/Hg (*Pedrosa e Drager, 2010*).

A Hipertensão pode ser classificada de várias formas:

**1. Segundo a magnitude das cifras tensionais.**

**Quadro n.º 1** - Classificação da hipertensão arterial segundo as cifras tensionais, de acordo com o VII Relatório da Joint National Committee.

Classificação da pressão arterial	Pressão arterial sistólica (mmHg)		Pressão arterial diastólica (mmHg)
Normal	< 120	e	< 80
Pré-hipertensão	120 a 139	ou	80 a 89
Hipertensão estágio 1 (grau I)	140 a 159	ou	90 a 99
Hipertensão estágio 2 (grau II)	≥ 160	ou	≥ 100

**Fonte:** Modificado de Chobanian AV, Bakris GL, Black HR et al. The seventh report of the Joint National Committee on prevention, detection, evaluation, and treatment of high blood pressure. JAMA 2003; 289:2560-72. Citada em Pedrosa e Drager, 2010.

2. **Segundo o tipo de hipertensão**, classifica-se em *sistólica*, *diastólica* e *sistodiastólica* (Lépori, 2006).

3. **Segundo a sua evolução**, a HAS classifica-se em (Lépori, 2006):

*Fase 1:* A HAS sem sintomas nem sinais de afecção orgânica.

*Fase 2:* HAS com hipertrofia ventricular esquerda, ou estreitamento arteriolar no fundo de olho ou ambos.

*Fase 3:* HAS com lesão orgânica (coração, rim, cérebro, grandes artérias).

4. **Segundo a etiologia**, a HAS classifica-se em *Primária*, *essencial* ou *idiopática* e *secundária* (Williams, 2001).

Para os efeitos deste trabalho, foi usada a classificação segundo as cifras tensionais.

Em Angola, notícias frequentes de patologias do fórum cardiovascular (hipertensão arterial, trombose, acidente vascular cerebral e outras) que acometem indivíduos de várias idades (e cada vez mais jovens) dão conta de que a prevalência destas doenças está a crescer. Neste caso, torna-se pertinente levar a cabo estudos que permitam de um modo geral estimar e monitorar a taxa de prevalência destas patologias, bem como fazer um rastreio da incidência dos factores de risco das mesmas.

População-alvo: Indivíduos candidatos ao ensino superior residentes em várias regiões de Angola.

Amostra: Indivíduos candidatos ao ingresso na Faculdade de Ciências da Universidade Agostinho Neto.

Processo de amostragem: A recolha de dados foi feita durante o período de inscrições para os exames de acesso à Faculdade de Ciências, nos anos académicos 2008 e 2009.

Os candidatos foram previamente informados sobre os objectivos da pesquisa. Após esta fase de informações, que serviu também para que os indivíduos entrassem num estado de repouso, foram pesados. Mediu-se a tensão arterial usando esfigmomanómetros digitais e, a partir do Bilhete de Identidade, fez-se a colheita de dados relativos a altura dos indivíduos. Além disto, os candidatos responderam a perguntas sobre os hábitos tabágicos e alcoólicos, bem como sobre a prática de exercício físico.

Variáveis de estudo:

Variáveis quantitativas: Idade (expressa em anos), peso (expresso em kilogramas), altura (expressa em metros e centímetros), tensão arterial (TA, expressa em mmHg), pulsação cardíaca (expressa em batimentos por minuto).

Variáveis qualitativas: Hábitos tabágicos e alcoólicos e sedentarismo (variáveis qualitativas binomiais com categorias *sim* / *não*, mutuamente exclusivas).

Tamanho das amostras: Em 2008 foram amostrados um total de 4298 indivíduos e, em 2009, um total de 1749.

Tratamento de dados:

- Tabelas de distribuição de frequências de classes pré-definidas (para certas variáveis quantitativas);
- Gráficos ilustrativos do comportamento das várias variáveis;
- Análise de variabilidade;
- Corelação IMC (índice de massa corporal) e TA;

- Correlação TA e idade.

## Aplicação dos métodos estatísticos no tratamento dos dados amostrados. Resultados e discussão

### Técnicas descritivas tabulares e gráficas

A massa de dados, tal qual resulta do processo de amostragem, não permite a visualização de qualquer característica da amostra levantada e muito menos da população que originou a amostra.

As tabelas e os gráficos são recursos estatísticos que resumem grandes quantidades de dados tornando-os compreensíveis ao pesquisador, já que tornam visíveis as várias informações que os dados encerram.

Distinguem-se fundamentalmente os seguintes tipos de tabelas de frequência:

- 1 - Tabela de frequências simples;
- 2 - Tabela de frequências de classes.

No processo de descrição e apresentação de dados, os gráficos constituem um complemento às tabelas. Eles têm a função de transmitir uma ideia visual do comportamento de um conjunto de dados. Existe uma grande variedade de gráficos, sendo os mais comuns os seguintes:

1 - Gráficos de linhas	3 - Gráficos de áreas
2 - Gráficos de barras	4 - Gráficos circulares

Usando os dados da idade, demonstra-se a seguir a construção de tabelas de distribuição de frequências simples e de classes e a respectiva representação gráfica.

**Tabela 1a:** Distribuição de frequências simples das idades dos indivíduos amostrados.

Idade	Indivíduos	
	2008	2009
16	45	6
17	142	24
18	365	131
19	458	217

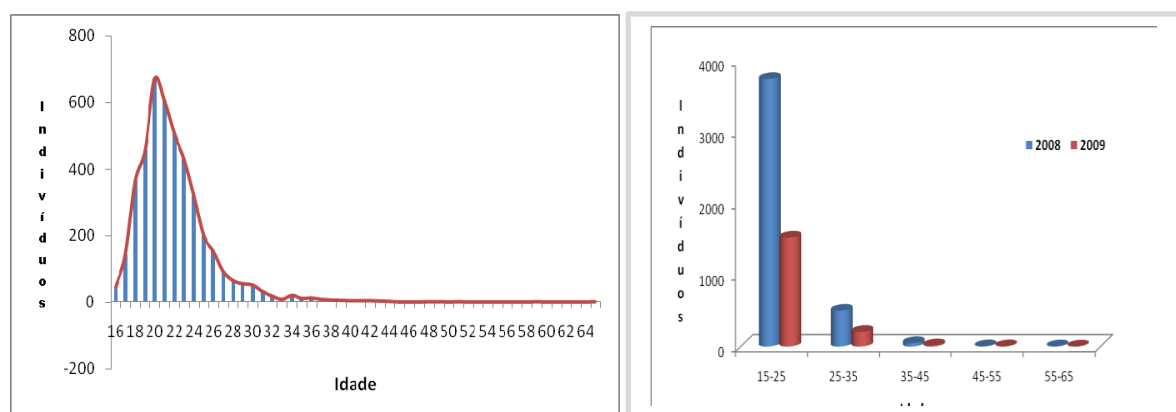
**Tab. 1b:** Distribuição de frequências de classes das idades dos indivíduos amostrados (intervalo de classe convencional de 10 Anos)

Idade	Indivíduos	
	2008	2009
15-25	3744	1525
25-35	501	205
35-45	19	16

20	672	223
21	605	256
22	507	240
23	431	207
24	320	129
25	198	92
26	152	74
27	91	31
28	64	31
29	55	15
30	51	19
31	31	11
32	18	11
33	8	4
34	20	6
35	11	3
36	12	2
37	8	1
38	6	2
...	...	...

A tabela 1a, de distribuição de frequências simples, mostra a sua inadequação para os propósitos de resumir grandes quantidades de dados. A tabela é excessivamente longa na vertical e, acima de tudo, não permite a leitura das características dos dados. Já a tabela 1b, que agrupa os valores em classes, resume, **de facto**, os dados, e permite uma leitura interpretativa das características do conjunto. Assim, já se pode “ler” que a maior parte dos indivíduos candidatos ao ingresso na Faculdade de Ciências, tanto em 2008, como em 2009, tem uma idade entre 15 e 25 anos, ou seja, são jovens.

Em termos de representação gráfica, a disparidade entre as duas técnicas de apresentação de dados é menor. Notem-se os gráficos 1a e 1b que se seguem:



**Gráfico 1:** Distribuição dos indivíduos por idade simples (a) em 2008 e por grupo etário (b).

Se a tabela de distribuição de frequências simples é pouco informativa sobre as características dos dados, já a representação gráfica da mesma (gráfico 1a) visualiza claramente o comportamento da variável, notando-se, por exemplo, a forma de distribuição dos dados que é aproximadamente normal. Estas duas figuras (1a e b) ilustram claramente que os gráficos são as ferramentas adequadas quando o objectivo é

a visualização e interpretação rápida das principais características de um conjunto de dados.

As tabelas de distribuição de frequências de classe são construídas com recurso a vários critérios. A maior parte dos autores, incluindo os que escreveram obras sobre Bioestatística (1,6,10,12,13,19), enfatiza o uso de critérios de fundamento matemático para a definição dos intervalos de classe.

Milton & Tsokos (1991) indicam o uso das seguintes fórmulas para a determinação do n.º de classes:

$$1 - n.º \text{ de classes} = 5 \times \lg n \quad \text{em que } n \text{ é o tamanho da amostra}$$

$$2 - n.º \text{ de classes} = \sqrt{n}$$

Beiguelman (2002) indica que o n.º de classes é frequentemente tomado entre 8 e 20, dependendo dos dados.

Beth & Trapp (2003) sugerem que, *“em geral, entre 6 e 14 classes são o número adequado para o fornecimento de informações suficientes sem ocorrer o excesso de detalhes”*. Adiantam ainda que *“existem várias regras disponíveis para o cálculo do número de classes, mas o bom senso em geral é adequado para se tomar essa decisão”*.

Triola & Triola (2006) recomendam que o número de classes deve situar-se entre 5 e 20; enquanto Kuzma & Bohnenblust (2001) são da opinião de que o número de classes deve ser de 5 a 15.

No entanto, **existe um critério mais adequado para a construção de tabelas de distribuição de frequências de certas variáveis**. As pesquisas bibliográficas efectuadas em compêndios, bem como em artigos publicados em revistas e na Internet, ao longo de mais de uma década de docência de Bioestatística, permitiram ao autor construir, fundamentar e introduzir a diferenciação das tabelas de frequência de classes nos seguintes dois tipos, **sugerindo assim a sua adopção como conceito**:

- Tabela de frequências de **classes ou categorias pré-definidas**;
- Tabela de frequências de **classes ou categorias por definir**.

Grande parte das variáveis biológicas tem categorias já definidas, isto é, estão padronizadas. Esta categorização já existente é **o critério mais adequado** para a construção das tabelas de distribuição de frequências para estas variáveis, porque associa os valores das categorias aos respectivos atributos qualitativos que caracterizam finalmente os indivíduos. Ao contrário disto, as classes (categorias) calculadas com recurso aos critérios de fundamento matemático são desprovidas de significado porque não se associam a nenhum atributo qualitativo dos indivíduos. A associação entre as categorias quantitativas das variáveis e os respectivos atributos qualitativos é, no entanto, fundamental para os usuários dos resultados dos levantamentos de dados.

As tabelas 2, 3 e 4 mostram os valores de referência de algumas variáveis.

**Tabela 2:** Valores de referência do hemograma nos humanos.

Tipo de indivíduo	Eritrócitos (x10 <sup>6</sup> /mm <sup>2</sup> )	Hemoglobina (g/100ml)	Hematócrito (%)
Recém nascidos	4 - 5,6	13,5 - 19,6	44 - 62
Crianças (3 meses)	4,5 - 4,7	9,5 - 12,5	32 - 42
Crianças (1 ano)	4,0 - 4,7	11,0 - 13,0	36 - 44
Crianças (10 a 12 anos)	4,5 - 4,7	11,5 - 14,8	37 - 47
Mulheres gestantes	3,9 - 5,6	11,5 - 16,0	34 - 47
Mulheres	4,0 - 5,6	12,0 - 16,5	35 - 47
Homens	4,5 - 6,5	13,5 - 18	40 - 54

Fonte: VALLADA, E.P. : Manual de técnicas hematológicas. São Paulo: Atheneu, 1999.  
Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Hemograma#Valores\\_de\\_refer.C3.AAncia](http://pt.wikipedia.org/wiki/Hemograma#Valores_de_refer.C3.AAncia)>  
Acesso: 27 Fevereiro 2011.

**Tabela 3:** Valores de referência do colesterol total em humanos.

Colesterol Total	Categoria
Menor que 200 mg/dl	Desejável ou Normal
200 - 239 mg/dl	Limítrofe
Maior ou igual que 240 mg/dl	Alto

Fonte: <<http://www.bancodesaude.com.br/colesterol/valores-referencia-colesterol>> Acesso: 27 de Fevereiro de 2011

**Tabela 4:** Valores de referência para o índice de massa corporal (IMC).

Condição	IMC
Abaixo do peso	< 19,9
Peso Normal	20 - 24,9
Obesidade leve	25 - 29,9
Obesidade moderada	30 - 39,9
Obesidade mórbida	> 40

Fonte: OMS (Organização Mundial da Saúde) Disponível em :  
<[http://www.pesologica.com/artigos/tabelas\\_de\\_peso\\_ideal.pdf](http://www.pesologica.com/artigos/tabelas_de_peso_ideal.pdf)> Acesso: 20 de Fevereiro de 2011.

Os dados sobre o peso e a altura dos candidatos amostrados servem de base para a construção do índice de massa corporal (IMC). O IMC ajuda a definir o grau de obesidade de uma pessoa segundo a Organização Mundial da Saúde. Através do cálculo e interpretação do IMC é possível saber se uma pessoa está acima ou abaixo dos parâmetros de peso ideal ou saudável para a sua estrutura. Para calcular o IMC, divide-se o peso medido em kg pela altura ao quadrado ( $IMC = \text{Peso} / \text{Altura}^2$ ).

A obesidade é um factor de risco de Hipertensão Arterial.

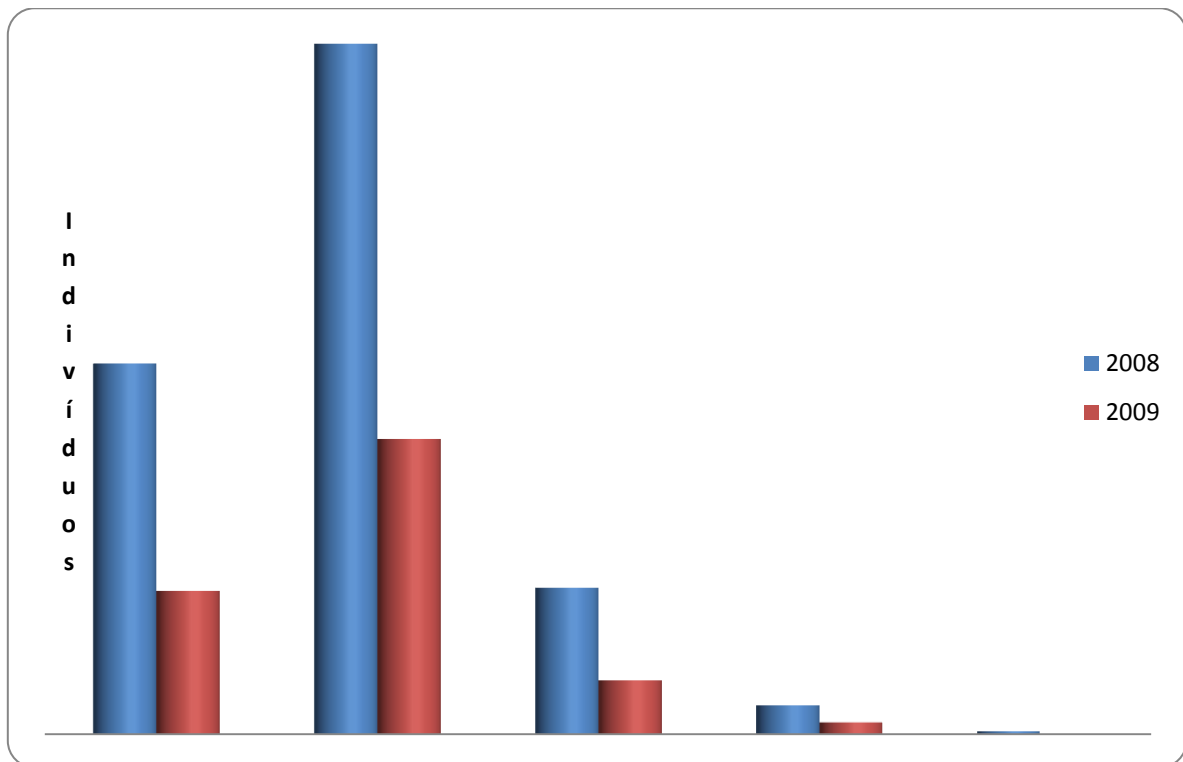
Brandão (2000) estima que a prevalência da hipertensão arterial é 50% maior entre as pessoas que estão em sobrepeso do que entre as que estão normal. O hipertenso obeso tem maior débito cardíaco e menor resistência vascular periférica, portanto, a obesidade produz um estado circulatório hiperkinético com um aumento progressivo das cifras tensionais.

As seguintes representações (tabela e gráfico) mostram o índice de massa corporal dos indivíduos amostrados durante o período em estudo.

Já que o objectivo é avaliar a relação peso / altura, expressa em IMC, nos indivíduos, para poder-se afirmar se os indivíduos são ou não obesos ou se têm ou não um peso convenientemente relacionado com as respectivas estruturas, então **o critério válido para a construção da tabela de distribuição de frequências** é o uso dos valores de referência, padronizados e certificados pela comunidade científica mundial através da Organização Mundial da Saúde.

**Tabela 5:** Distribuição do IMC dos indivíduos amostrados.

Condição	IMC	N.º de Indivíduos	
		Ano 2008	Ano 2009
Abaixo do peso	< 19,9	1286	497
Peso Normal	20 - 24,9	2396	1025
Obesidade leve	25 - 29,9	508	186
Obesidade moderada	30 - 39,9	99	41
Obesidade mórbida	> 40	9	0



**Gráfico 2:** Distribuição dos indivíduos segundo o IMC.

A tabela 5 e o gráfico 2 demonstram a vantagem do uso dos valores de referência. A interpretação dos dados representados torna-se óbvia pela associação dos atributos quantitativos (IMC) aos qualitativos (Condição).

As duas representações estatísticas mostram que a maior parte dos indivíduos amostrados, tanto em 2008, como em 2009, tem peso normal.

Constata-se também que, felizmente, o número de indivíduos com obesidade mórbida (e, por isso, com maior risco de hipertensão associado) é muito baixo em 2008 e inexistente em 2009.

Este tipo de leitura interpretativa da tabela de distribuição de frequência (do ponto de vista dos usuários da informação, por exemplo, doentes ou pessoas que queiram informar-se sobre o seu estado de saúde no âmbito de um *check-up*, profissionais da saúde, etc.) é dificultado quando se usam apenas os critérios de fundamento matemático, como se pode constatar na tabela a seguir, extraída de Pagano e Gauvreau (2004).

**Tabela 6:** Frequências absolutas dos níveis séricos de colesterol para 2.294 homens dos Estados Unidos, 1976 – 1980.

Nível de colesterol (mg/100 ml)	Número de Homens	
	Idade 25 - 34	Idade 55 - 64
80 - 119	13	5
120 - 159	150	48
160 - 199	442	265
<b>200 - 239</b>	<b>299</b>	<b>458</b>
240 - 279	115	281
280 - 319	34	128
320 - 359	9	35
360 - 399	5	7

Fonte: Pagano e Gauvreau, 2004.

A tabela 6 foi construída com recurso a critérios de fundamento matemático e o resultado é uma ausência de ligação entre as classes e os respectivos atributos qualitativos da variável, ou seja, o significado do valor do colesterol. A qualquer indivíduo que faça uma análise de sangue ou outra qualquer, pouco interessa o valor obtido. **O que interessa mesmo é saber se está bem ou está doente.** Esta resposta é dada pelo profissional de saúde que faz a ligação entre o quantitativo e o qualitativo, usando os valores de referência para a variável em questão.

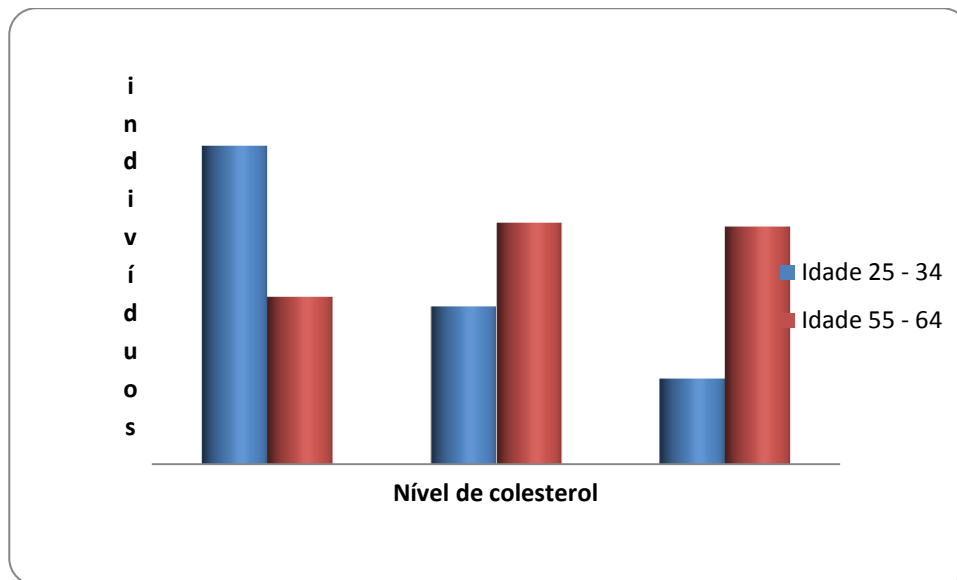
Ao fazer-se uso dos valores padronizados para o Colesterol referenciados na tabela 3, nota-se que a tabela 6 tem classes supérfluas, já que estão desprovidas de qualquer significado. A classe que estabelece o ponto de corte é a que está destacada, com os valores 200 - 239. Esta é a classe ou categoria que agrupa todos os indivíduos com colesterol limítrofe, i.e., tolerável. Todas as classes acima desta, ou seja, com valores inferiores a 200, agrupam indivíduos “iguais” em termos de níveis séricos de colesterol, ou melhor, são normais ou têm os níveis desejados (tabela 3). Procedeu-se de igual maneira para todas as classes com valores acima de 239.

A tabela 6 ficaria resumida nas seguintes três categorias facilmente interpretáveis.

**Tabela 6a:** Frequências absolutas dos níveis séricos de colesterol para 2.294 homens dos Estados Unidos, 1976 - 1980.

	Nível de colesterol (mg/100 ml)	Número de Homens	
		Idade 25 - 34	Idade 55 - 64
Desejável ou Normal	< 200	605	318
Limítrofe	200 - 239	299	458
Alto	≥ 240	163	451

Fonte: Pagano e Gauvreau, 2004; modificada usando as categorias padronizadas.



**Gráfico 3:** Representação gráfica dos dados da tabela 6a.

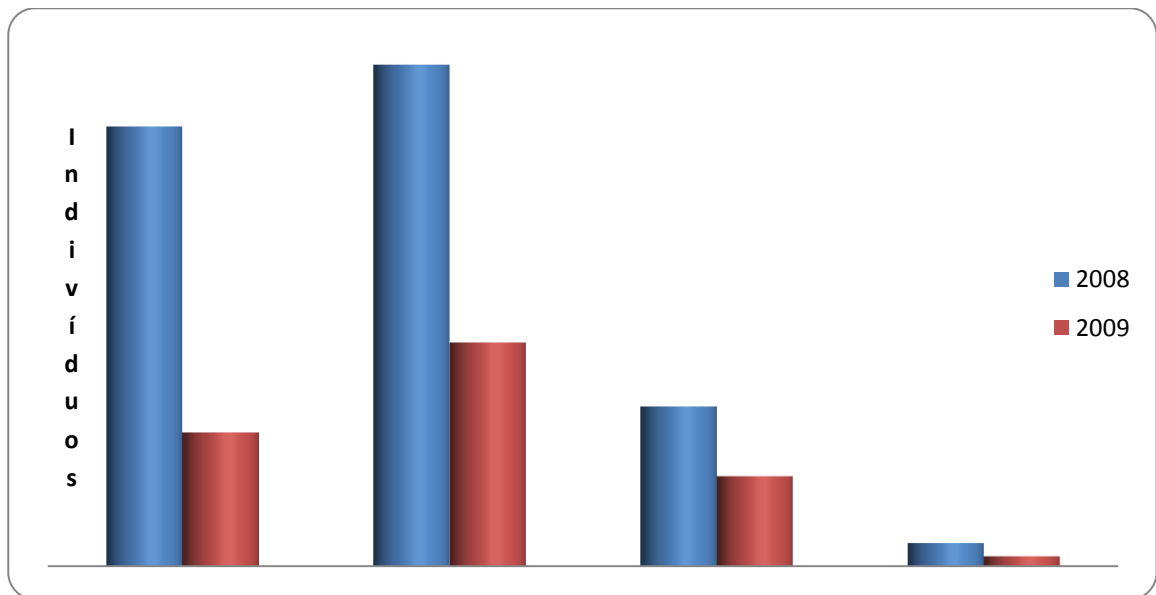
A tabela 6a e o gráfico 3 mostram que nos homens amostrados com idade de 25 a 34 anos predominam taxas de colesterol normais, enquanto na maior parte dos homens com idade superior, os níveis de colesterol são mais elevados, ocupando as categorias limítrofe e alto.

A tabela 7 e os gráficos 4 e 5 ilustram o comportamento da variável tensão arterial sistólica nos indivíduos amostrados.

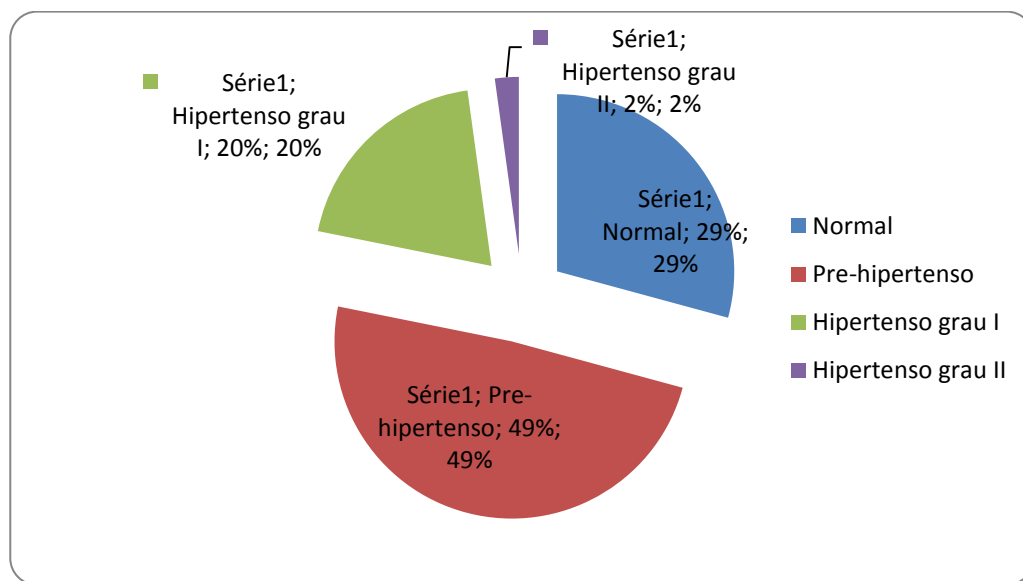
**Tabela 7:** Distribuição dos indivíduos segundo os valores da tensão arterial sistólica.

Classificação	TA Sistólica		Indivíduos			
	0	120	2008		2009	
Normal	0	120	1680	39%	511	29%
Pre-hipertenso	121	139	1917	45%	856	49%
Hipertenso grau I	140	159	611	14%	344	20%
Hipertenso grau II	160	240	90	2%	38	2%
			<b>4298</b>	<b>100%</b>	<b>1749</b>	<b>100%</b>

Numa tabela de distribuição de frequências é comum calcularem-se as frequências relativas, que constituem valores, muitas vezes, de maior força interpretativa. As frequências relativas são, geralmente, apresentadas em percentagem (tabela 7) e para a sua representação gráfica adequam-se os gráficos circulares ou tartes (gráfico 5).



**Gráfico 4:** Distribuição dos indivíduos segundo a tensão arterial sistólica.



**Gráfico 5:** Distribuição percentual dos indivíduos amostrados em 2009 segundo a tensão arterial sistólica.

A tabela 7 e os gráficos 4 e 5 indicam que, tanto em 2008, como em 2009, a proporção de indivíduos pré-hipertensos foi maior que de outras categorias de tensão arterial. Nota-se que uma boa parte dos indivíduos são normotensos e, felizmente, a proporção de hipertensos de grau II é bastante ínfima nos dois períodos de amostragem.

Para além das técnicas tabulares e gráficas, a estatística descritiva dispõe de instrumentos que permitem a condensação da informação contida nos dados, tornando-a descritível e interpretável.

Tratam-se das medidas descritivas de tendência central (média, moda e mediana) e de variabilidade (amplitude, desvio padrão). As medidas mais frequentemente usadas na descrição do comportamento de uma variável representada por um conjunto de valores são a média e o desvio padrão.

**Tabela 8:** Estatística descritiva da variável idade.

	Idade	
	2008	2009
Média	22	22
Erro-padrão	0,06	0,09
Mediana	21	22
Moda	20	21
Desvio-padrão	3,86	3,67
Variância da amostra	14,93	13,49
Curtose	10,94	8,58
Assimetria	2,26	2,18
Intervalo	50	31
Mínimo	16	16
Máximo	65	47
Soma	94570	38808
Contagem	4298	1749

A tabela 8 mostra o resultado da computação da função “estatística descritiva” contida no menu “Análise de dados – ferramentas de análise” do pacote informático EXCEL da Microsoft Corporation.

A leitura destas medidas permite concluir que a idade média dos indivíduos é de 22 anos nos dois períodos de amostragem. A idade do indivíduo mais novo é de 16 anos nos dois casos e a idade do mais velho é superior (65 anos) em 2008 que em 2009 (47 anos).

A variação em um conjunto de dados é avaliada pelo coeficiente de variação (CV). O Coeficiente de variação, obtido pela divisão do desvio padrão pela média e expresso em percentagem) é uma medida muito útil para comparar a variabilidade em um conjunto de dados com a de outro, em situações em que a comparação directa dos desvios padrão não é conveniente ou simplesmente não faz sentido.

Um alto Coeficiente de Variação representa um alto grau de variabilidade, o que indica uma distribuição heterogénea dos valores da variável em torno da média.

O coeficiente de variação toma valores entre 0 e 100%. Um CV de 0% indica ausência de variabilidade. Valores de CV próximos de 0 indicam uma variabilidade pequena e quanto mais próximos de 100%, maior é a variabilidade.

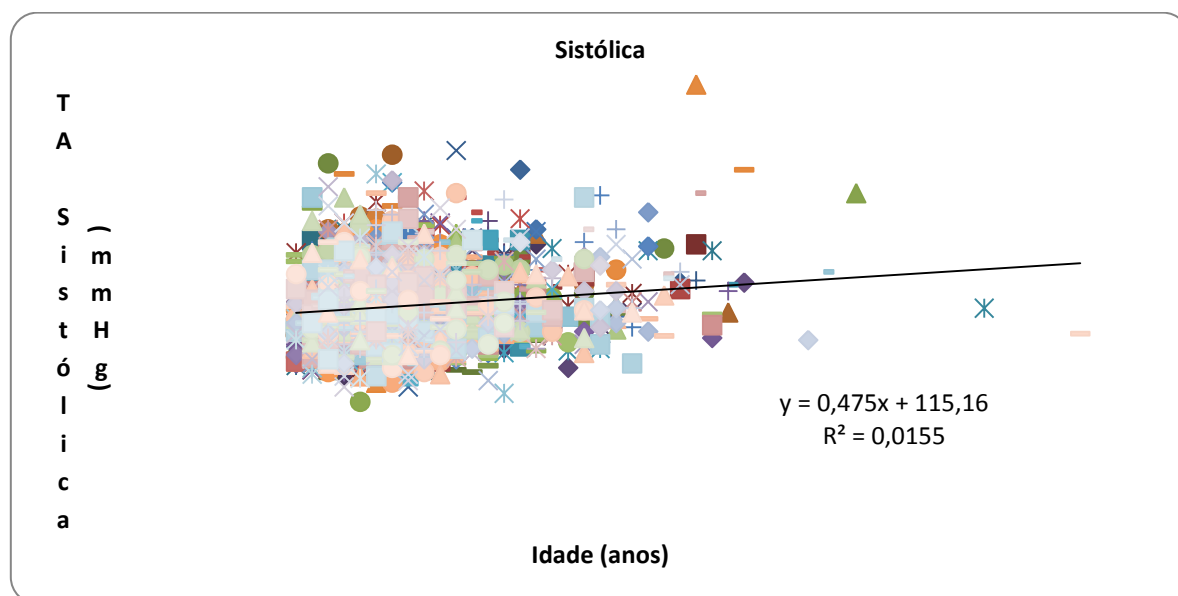
Quanto a variação, nota-se que nos dois casos ela é baixa (17%) indicando uma homogeneidade na distribuição das idades.

## Técnicas de inferência estatística

No processo de análise da variabilidade da tensão arterial, as técnicas de inferência estatística são úteis na verificação da relação entre os valores tensionais e determinados factores de risco ou determinantes.

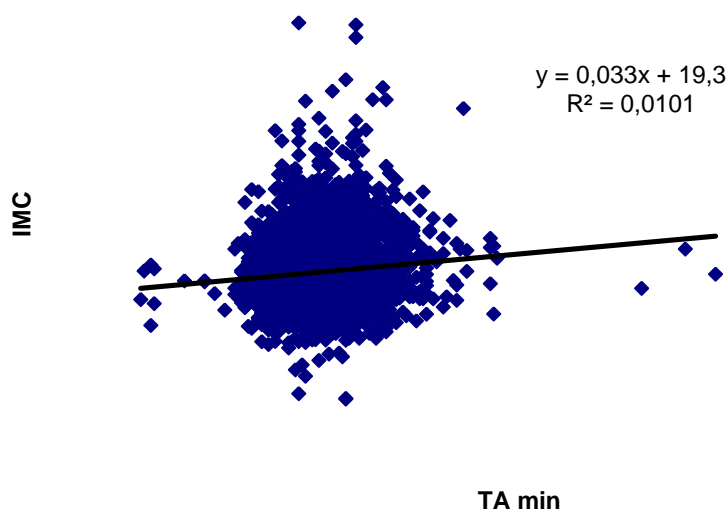
Uma das técnicas de inferência estatística frequentemente usada para verificar o grau de associação entre duas variáveis é a análise de correlação e regressão. A análise de correlação mede o grau de relação entre duas ou mais variáveis e análise de regressão permite a predição de uma variável dependente com base no conhecimento do comportamento da variável independente.

A idade e o índice de massa corporal são duas variáveis correlacionadas com a tensão arterial.



**Gráfico 6:** Relação entre a tensão arterial sistólica e a idade de 4298 indivíduos amostrados em 2008.

O gráfico 6 indica que a relação entre a tensão arterial sistólica e a idade dos indivíduos amostrados em 2008 é estatisticamente insignificante. O coeficiente de determinação ( $R^2$ ) indica que a idade tem poder de predição da tensão arterial de apenas 1,5%, ou seja, praticamente nulo.



**Gráfico 7:** Relação entre a tensão arterial sistólica e o IMC de 4298 indivíduos amostrados em 2008.

O gráfico 7 indica que o Índice de Massa Corporal também não tem uma relação significativa com a tensão arterial no caso em estudo. O poder de predição do IMC em relação aos valores de tensão é, também, praticamente nulo.

## Considerações Finais

Este trabalho demonstrou a utilidade das técnicas da estatística no processamento de dados biológicos, no caso concreto, na análise da variabilidade da tensão arterial em humanos.

É, no entanto, imprescindível que as várias técnicas e métodos existentes sejam usados apropriadamente para que se não incorra em erros de interpretação e que, por via disto, sejam tiradas conclusões não válidas e sejam feitas recomendações não pertinentes.

Este trabalho enfatizou o uso da estatística na análise de dados. O mesmo terá continuidade sob a forma de um projecto conjunto entre as Faculdades de Medicina da Universidade Agostinho Neto em Luanda e da Universidade Lueji A'Nkonde em Malanje, com o título: **A influência da actividade ocupacional na variabilidade da pressão arterial de motoristas de longo curso medido pela MAPA.**

O objectivo deste estudo é avaliar a influência do estresse ocupacional na variabilidade da pressão arterial durante 24 horas e determinar o risco cardiovascular de motoristas de longo curso de uma empresa de transporte público.

Demonstrada a aplicabilidade dos métodos estatísticos, o foco do novo projecto passa a estar essencialmente na área biomédica aparecendo a estatística como suporte para o adequado tratamento dos dados numa perspectiva de estudo causa-efeito.

No âmbito deste novo projecto, os dados serão colhidos usando os métodos adequados e correctamente manejados por profissionais das ciências médicas.

A equipa de bioestatística será responsável pelo tratamento adequado de toda a informação. Os dados serão apresentados como média  $\pm$  desvio padrão, frequências absolutas e relativas. As variáveis e indicadores antropométricos e hemodinâmicos serão comparados entre os participantes utilizando o teste de significância t de Student para amostras independentes (variáveis contínuas) ou teste do qui-quadrado ( $X^2$ ) para as variáveis categóricas. As associações entre as variáveis serão determinadas pelo coeficiente de correlação de Pearson. O nível de significância para todos os testes será estabelecido em  $\alpha = 0,05$ . A análise estatística será realizada através da utilização do programa SPSS for Windows, versão 16.0 e o BioEstat versão 5.0.

## Referências Bibliográficas

### Pesquisa Online (páginas consultadas na Internet)

1- **Brandão AP.** Tratando a hipertensão arterial, reduzindo o risco de doenças cardiovasculares – O Adalat INSIGHT Study. Rev Bras Cardiol 2000; 2(5): 180-3.

Disponível em:

<[http://www.moreirajr.com.br/revistas.asp?id\\_materia=1493&fase=imprime](http://www.moreirajr.com.br/revistas.asp?id_materia=1493&fase=imprime)>

2- **Pedrosa, R. P. e Drager, L. F.** (2010): Diagnóstico e Classificação da Hipertensão Arterial Sistémica.

Disponível em:

<[http://www.medicinanet.com.br/conteudos/revisoes/1430/diagnostico\\_e\\_classificacao\\_da\\_hipertensao\\_arte\\_rial\\_sistemica.htm](http://www.medicinanet.com.br/conteudos/revisoes/1430/diagnostico_e_classificacao_da_hipertensao_arte_rial_sistemica.htm)> Acesso: 26 de Fevereiro de 2010> Acesso: 23.02.11

3 - V Diretrizes Brasileiras de Hipertensão Arterial. Disponível em:

<[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/v\\_diretrizes\\_brasileira\\_hipertensao\\_arte\\_rial\\_2006.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/v_diretrizes_brasileira_hipertensao_arte_rial_2006.pdf)> Acesso: 26 de Fevereiro de 2011.

4 - Jornal de Angola Online, 21 de Agosto de 2010. Disponível em:

<[http://jornaldeangola.sapo.ao/18/0/inquerito\\_do\\_ine\\_avalia\\_bem-estar\\_da\\_populacao](http://jornaldeangola.sapo.ao/18/0/inquerito_do_ine_avalia_bem-estar_da_populacao)> Acesso: 26 de Fevereiro 2011.

5 - ANGOP, 20 de Agosto de 2010 **citada em**

<[http://www.angoladigital.net/index.php?option=com\\_content&task=view&id=10449&Itemid=1](http://www.angoladigital.net/index.php?option=com_content&task=view&id=10449&Itemid=1)> Acesso: 26 de Fevereiro de 2011

6 . Miniatlas da hipertensão arterial (sine loco, sine nomine)

7 - **Vallada, E.P.** : Manual de técnicas hematológicas. São Paulo: Atheneu, 1999. Disponível em <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Hemograma#Valores\\_de\\_refer.C3.AAncia](http://pt.wikipedia.org/wiki/Hemograma#Valores_de_refer.C3.AAncia)> Acesso: 27 de Fevereiro de 2011.

8 - <<http://boasaude.uol.com.br/Lib/ShowDoc.cfm?LibDocID=4115&ReturnCatID=357>> Acesso: 27 de Fevereiro de 2011.

11 - <<http://www.bancodesaude.com.br/colesterol/valores-referencia-colesterol>> Acesso: 27 de Fevereiro de 2011.

9 - **OMS** (Organização Mundial da Saúde)

Disponível em : <[http://www.pesologica.com/artigos/tabelas\\_de\\_peso\\_ideal.pdf](http://www.pesologica.com/artigos/tabelas_de_peso_ideal.pdf)> Acesso: 20 de Fevereiro de 2011.

---

### Páginas de Internet Integrais

1. *BCBSRI.com* Blue Cross & Blue Shield of Rhode Island

2. *www.nhlbi.nih.gov* Instituto Nacional do Coração, Pulmões e Sangue

3. *www.nhlbi.nih.gov/hbp/* Guia para reduzir a tensão arterial elevada

4. *www.nhlbi.nih.gov/health/public/heart/hbp/dash* Plano dietético DASH

5. *www.americanheart.org* Associação Americana do Coração

---

### Livros de texto

**1 - Arango, Héctor G. (2001):** Bioestatística teórica e computacional. Editora Guanabara Koogan, 235 pág. ISBN 85-277-0623-7

**2 - Andres, Martin A. & Castillo, J. De Luna (1994):** Bioestadística, 4.<sup>a</sup> Edición. Ediciones Norma - Espanha, 565 pág. .

**3 - Beiguelman, B. (2002):** Curso prático de Bioestatística. 5.<sup>a</sup> edição revisada. FUNPEC - Editora. ISBN 85-87528-25-4

**4 - Berquó, E. S.; Souza, José M. P.; & Gotlieb, S. D.(1981):**

Bioestatística. 2.<sup>a</sup> Edição. Editora Pedagógica e Universitária Ltda. São Paulo,. ISBN 85-12-40280-5

**- Brown, Richard G. (1992):** Advanced mathematics. Houghton Mifflin Company-Boston. 856 pág. . ISBN 0-395-55189-7

**6 - Dawson, Beth & Trapp, Robert G. (2003):** Bioestatística básica e clínica. 3<sup>a</sup> edição. McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda, ISBN 85-86804-32-0

**7 - Hassard, T. H. (1991):** Understanding Biostatistics. Mosby Year Book -St. Louis. 292 pág. . ISBN 0-8016-2078-3.

- 8 - **Hogg, R. V. & Tanis, E. A. (1993):** Probability and statistical inference. 4<sup>th</sup> ed. Macmillan Publishing Company, 731 pág. . ISBN 0-02-355821-0
- 9 - **Kazmier, Leonard J. (1982):** Estatística aplicada à economia e administração. MacGraw-Hill do Brasil; 376 pág. (Coleção Shaum) ISBN 0-07-450239-5.
- 10 - **Kuzma, Jan W. & Bohnenblust, Stephen E. (2001):** Basic Statistics for the Health Sciences. Fourth Edition. McGraw-Hill Higher Education. New York. 364 pág. ISBN 0-7674-1752-6
- 11 - **Lépori, L. R. (2006):** Miniatlas Hipertensão Arterial. Editora Soriak,; 154 páginas. ISBN 9871284454
- 12 - **Maria Cecília Moura da Silva:** Estatística aplicada à psicologia e ciências da saúde. Editora McGraw-Hill de Portugal, Ltda, 1994. ISBN 972-9241-39-2
- 13 - **Milton, J. S. & Tsokos, J. O. (1991):** Estadística para biología y ciencias de la salud. Interamericana McGraw-Hill – Madrid. 527 pág.: ISBN 84-7605-366-5.
- 14 - **Pagano, M. & Gauvreau, K. (2004):** Princípios de Bioestatística. Thomson - São Paulo. 272 pág. . ISBN 0028644336
- 15 - **Rasch, D. (1983):** Einfuehrung in die Biostatistik. VEB Deutscher Landwirtschaftsverlag. Leipzig, ISBN 3-87144-992-X
- 16 - **Sokal, Robert R; Rohlf, James F. (1981):** Biometry, 2<sup>nd</sup> Edition. W.H. Freeman and Company, New York,. ISBN 0-7167-1254-7
- 17 - **Sônia Vieira (1981):** Introdução à Bioestatística. Editora Campus, Ltda, Rio de Janeiro,. ISBN 85-7001-056-7
- 18 - **Spiegel, Murray R. (1972):** Estatística. Editora McGraw-Hill do Brasil, Ltda.
- 19 - **Triola, Marc M; Triola, Mario F. (2006):** Biostatistics for the biological and health sciences. Pearson Education – Boston. ISBN 0-321-19436-5
- 20 - **Williams, G. H. (2001):** Doença vascular hipertensiva. In Harrison: Medicina Interna. 15<sup>a</sup> Edição, Volume 1; pág. 1495 – 1511; Editora Mc Graw Hill Interamericana do Brasil. ISBN 0-07-007272-8.

## **Estratégia de orientação profissional-vocacional para as carreiras pedagógicas nos alunos do pré-universitário de Cabinda**

Aperfeiçoamento funcional da escolha profissional do subsistema do ensino pré-universitário

**Carlos Pedro Cláver Yoba**

Doutor em Ciências Pedagógicas  
Professor Titular/Universidade Lueji A'Nkonde

### **Introdução**

Nos últimos momentos da vida do país, é comum enfatizar como fundamental a necessidade de trabalhar mais aceleradamente para uma adequada preparação profissional da juventude reflectindo, de maneira nítida, a elevada preocupação do Governo e do Estado pela formação profissional das novas gerações, o que deve reverter-se no desenvolvimento socioeconómico da República de Angola.

Sustentado no pensamento anteriormente expresso, constata-se a existência de diferentes programas que se circunscrevem em acções de construção de novas escolas ou remodelação das existentes nos distintos níveis de ensino: o processo de reforma educativa em curso do Ensino Geral, a consolidação da Universidade "Agostinho Neto" (UAN), que impulsionou a abertura de mais cursos em Luanda e posterior extensão a várias províncias do país, a reforma curricular ainda impulsionada pela UAN, o programa de formação pós-graduada no interior e exterior do País, entre outras acções, revela-se inequivocamente o sentido de prioridade do Governo, em particular, e da sociedade, em geral, na preparação de profissionais capazes de levar avante as actuais transformações que elevarão o nível cultural, económico, social e político da vida da população angolana.

Embora se considere a formação profissional como um processo de interesse social, político e económico, é da responsabilidade do sector da Educação e, em especial, da escola, realizar, conjuntamente com a família e a sociedade, uma adequada direcção científica do processo de orientação profissional.

Ao personalizar esta preocupação, aprecia-se, em Angola, as primeiras e sistemáticas investigações atinentes ao problema da orientação profissional dos funcionários, quadros e dirigentes políticos, o que serviu de base para a realização de alguns estudos exploratórios em várias províncias do país, com destaque inquestionável aos de Carlinhos Zassala (1992-1995).

O Decreto n.º 07/09 de 12 de Maio apresenta o redimensionamento da Universidade Agostinho Neto, e abriram-se mais seis novas Universidades por Regiões

Académicas com a seguinte distribuição: Região I: Universidade Agostinho Neto (Luanda-sede e Bengo); Região II: Universidade Katyavala Buila (Benguela-sede e Cuanza Sul); Região III: Universidade 11 de Novembro (Cabinda-sede e Zaire); Região IV: Universidade Lueji A'Nkonde (Lunda Norte-sede, Lunda Sul e Malanje); Região V: Universidade José Eduardo dos Santos (Huambo-sede, Bié e Moxico); Região VI: Universidade Mandume Ya Ndemofayo (Huila-sede, Namibe, Cunene e Cuando Cubango) e Região VII: Universidade Kimpa Vita (Uige-sede e Cuanza Norte). Este redimensionamento acabou com o monopólio do Ensino Superior público pela Universidade Agostinho Neto.

Os Decretos que nomeiam os Titulares dessas Universidades são: o Decreto n.º 44/09 – Universidade Mandume Ya Ndemofayo; o Decreto n.º 45/09 – Universidade Kimpa Vita; o Decreto n.º 46/09 – Universidade José Eduardo dos Santos; o Decreto n.º 47/09 – Universidade 11 de Novembro; o Decreto n.º 48/09 – Universidade Katyavala Buila e o Decreto n.º 49/09 – Universidade Lueji A'Nkonde, todos de 10 de Setembro.

Lídia Ramos (1992), António Ngongolo (1992), Alberto Neto dos Santos (1996), Carlos Yoba (1998-2002-2007-2009), entre outros, destacam-se nas áreas de orientação escolar, orientação profissional, tendências profissionais, conflitos de eleição profissional, tendências ao exercício da profissão docente, etc., em alunos do ensino geral, pré-universitário e universitário.

Ao nível mundial e em busca de uma sustentação científica sobre a orientação profissional ou educação para a carreira, e de acordo com pesquisas efectuadas, destacam-se estudos realizados por investigadores como Pedro L. Castro (1983), Laura Domínguez (1987), Dora Castellanos (1988), Fernando G. Rey e A. Mitjans (1989), Diego G. Serra (1993), Jorge L. Pino (1993-2009), Viviana González Maura (1994-2008), Zulema M. Columbié (1998-2009), Marcia Guibert (2009), por Cuba, María L. Moreno (1997), Josep M. Alam (1997) e Carmen Buisán (1997) por Espanha.

No concernente ao grande tema de orientação profissional, fica evidente que os problemas a ele inerentes não podem ser exclusivos de um país, pois resultados de estudos de várias latitudes mostram limitações, falhas e insuficiências dentro da funcionalidade deste complexo processo.

Para demonstrar a complexidade deste fenómeno, Zulema M. Columbié (2003:2), sustenta que " (...) a existência de dificuldades para realizar o trabalho de orientação profissional-vocacional, indusivamente os alunos que elegem na primeira opção ou matriculam algumas carreiras (...), não manifestam fazê-lo com carácter autodeterminado e de maneira consciente".

No âmbito do exercício profissional, constata-se que em muitos países as Ciências Pedagógicas encontram cada vez menos alunos dispostos a frequentá-las com um alto nível de motivação tanto na formação como no desempenho profissional posterior.

Em Angola, esta situação não constitui uma excepção, pois muitos dos estudantes que se matriculam nestas carreiras, mesmo terminando os seus estudos, preferem reorientar-se para outras

profissões, sobretudo as que supostamente mais vantagens sociais e económicas apresentam, aspecto que atenta contra um importante indicador de desenvolvimento socioeconómico de um país, como é a educação.

Numa abordagem transversal, os problemas relacionados com a preparação para a selecção profissional são tratados por diversas ciências como a Sociologia, a Psicologia, a Medicina do Trabalho, a Pedagogia, entre outras, embora esta última (a Pedagogia) tenha a responsabilidade de desenvolver um papel preponderante, porque é precisamente ela que se encarrega da educação do homem e da sua preparação para a vida como tarefa fundamental da escola.

Em estudos realizados pelo autor desta comunicação e de outros investigadores, mediante entrevistas, inquéritos, grupos focais com adolescentes e jovens angolanos, seus familiares e professores; observações e análise de conteúdo de documentos estatais e do Ministério da Educação, identificaram-se algumas limitações que afectam o processo de orientação profissional para as carreiras das Ciências da Educação, nos termos subsequentes:

- Insuficiente nível de informação sobre o desempenho profissional do magistério, nos alunos, na família e alguns actores comunitários.
- Dificuldades na projecção local da imagem socioprofissional do professor.
- Forte tendência em matricular-se nas especialidades pedagógicas no Instituto Superior de Ciências da Educação, sem, no entanto, pretender exercê-la, depois de graduado.
- Tendência em realizar uma orientação profissional fragmentada, incompleta ou quase nula no pré-universitário.
- Insuficiente nível de preparação dos professores para realizar o processo de orientação profissional com referentes teóricos adequados e em função de satisfazer as demandas sociais para as carreiras das Ciências da Educação no pré-universitário estatal.
- Carência de estratégias concretas para desenvolver a orientação profissional para carreiras das Ciências da Educação no pré-universitário da Província de Cabinda.
- Os elementos supracitados permitem, de maneira indutiva, colocar uma questão central: Como aperfeiçoar o processo de orientação profissional-vocacional para a profissão pedagógica no pré-universitário de Angola?

Para o presente estudo, ficou definido como objecto de investigação o processo de orientação profissional no pré-universitário de Cabinda, e como campo de estudo: a orientação profissional para a preparação na selecção da profissão pedagógica nos alunos do pré-universitário, visando elaborar uma estratégia educativa para o desenvolvimento do processo de orientação profissional-vocacional para as carreiras pedagógicas nos alunos do pré-universitário da Província de Cabinda.

Com este procedimento e com os instrumentos aplicados, ficam patentes as subsequentes dimensões:

- a) **Contribuição à teoria:** Remetida à concepção do processo de orientação

profissional com vista a preparação da selecção profissional para as carreiras pedagógicas nos alunos do pré-universitário, onde se evidenciam, desde a sistematização teórica realizada, os aspectos que caracterizam a estrutura, funcionamento, interações e sistema de relações de subordinação e coordenação dos componentes de uma estratégia educativa, que sobre a base de um enfoque sociopsicológico permite trabalhar na escola o carácter prioritário destas carreiras, enfatizando a condução de um processo de OPV desenhado.

b) **Significação Prática:** Uma estratégia educativa com uma estrutura por fases, procedimentos metodológicos concretos em cada uma delas para realizar o processo de orientação profissional-vocacional em diferentes formas do processo pedagógico para as três classes do pré-universitário estatal. Aperfeiçoam-se os programas de formação pedagógica nos ISCEDs da República de Angola para que os alunos que realizam as práticas pré-profissionais no pré-universitário trabalhem em função da orientação profissional-vocacional para as carreiras pedagógicas.

c) **Novidade Científica:** Oferece-se uma nova concepção e tratamento da orientação profissional com um carácter integral, a partir de uma estratégia educativa como sua parte essencial, para realizar a orientação desde a escola, com a participação de outros factores educativos (família e comunidade). Inicia-se uma nova concepção a fim de realizar a orientação profissional para as carreiras pedagógicas em alunos do pré-universitário estatal de Cabinda nas condições actuais de Angola.

**Metodologicamente** e em função das particularidades desta comunicação, ficam indicados os métodos de **âmbito teórico** (histórico e lógico, enfoque sistémico estrutural funcional, análise e síntese, indução-dedução, estudo documental); de **nível empírico** (observação, entrevistas, inquérito, provas psicológicas, sistematização das experiências pedagógicas, critério de usuários critério de *experts* e triangulação metodológica) e **nível estatístico (métodos de amostragem e análise percentual)** assim como uma amostra constituída por 72 usuários (responsáveis da educação, dirigentes do Governo provincial); 32 *experts* (docentes do ISCED-Cabinda; docentes do Namibe, Benguela, Huambo, Huíla); 32 alunos da 10.<sup>a</sup>, 30 da 11.<sup>a</sup> e 32 da 12.<sup>a</sup>.

Depois desta abordagem introdutória, considera-se imperioso apresentar os meandros do surgimento da presente dissertação. Todos os seres humanos são portadores de interesses, necessidades, motivações e aspirações que impelem o seu "que hacer diário" tanto na vida pessoal como no relacionamento com os demais elementos que os rodeiam.

Um propósito primordial desta comunicação está sustentado pelo pensamento de SAVEIA (2009:19), que se circunscreve em (...) *trazer ao debate, temas possivelmente negligenciados ou esquecidos pelos profissionais da área, que continuam amarrados a práticas tradicionais e a uma produção científica, em alguns casos ultrapassada, e a um material didáctico que não reflecte a realidade angolana*", incentivando a pesquisa, a transformação do pensamento, assim como a discussão dos aspectos inerentes aos diferentes ramos do conhecimento científico.

## Fundamentos Teóricos e Metodológicos da orientação Profissional-Vocacional no pré-Universitário

Nesta parte da Dissertação, está patente uma caracterização actual da orientação profissional no mundo, sintetizando as regularidades funcionais deste complexo processo.

Também se realiza uma análise histórica da evolução da orientação profissional em Angola e como se projecta a formação do pessoal docente, precisando os referentes filosóficos, sociológicos, psicológicos e pedagógicos da orientação profissional.

### A orientação educativa geral e sua relação com a orientação profissional

Para qualquer análise sobre o grande campo da orientação profissional, é necessário antes manipular alguns elementos teórico-conceptuais referentes a uma disciplina da qual se depreende a Orientação Educativa. A respeito disso, S. Recarey Fernández (2005:1), assinala que:

*A orientação educativa na actualidade se considera uma disciplina e um âmbito profissional, mas não pode analisar-se sem recorrer à sua evolução histórica que de nenhuma maneira tem sido linear, pelo que tem estado atravessada pelas condições sociais, pelas especificidades dos países e pelo desenvolvimento científico técnico alcançado pela humanidade.*

Autores como J. S. Zaccaria e S. B. Bopp (1981), citados pela autora supra-indicada, concluíram o trabalho iniciado por H. Mathewson, ao determinar os pontos essenciais da Orientação Educativa de modo seguinte: educar é muito mais que instruir; os professores são os agentes naturais da orientação, e o currículo, a via natural mediante a qual se alcançam os objectivos, as metas orientadoras e que o processo de orientação deve levar-se a cabo em todas as etapas educativas, em cada uma das classes ou actividades desenvolvidas e ao longo de todo o horário escolar.

No prosseguimento dos seus estudos relativamente à Orientação Profissional, S. Recarey Fernández (2005:1-3), demarca claramente os limites entre esta e a orientação educativa quando assinala:

*No início a Orientação esteve muito marcada pelo vocacional, tanto assim que seus limites não estavam muito precisos, começando nos anos 20 do século XX um processo de trânsito em direcção ao modelo clínico. Posteriormente, sob a influência do Modelo de Rasgos e factores, o movimento de Orientação Vocacional centrou a intervenção nos "casos problemas" e no fracasso escolar, fazendo-se mais clínica ou individualizada (...). Nos anos 30 do próprio século surgiu o "counseling" ou conselho, termo que se utilizou para definir o processo psicopedagógico encaminhado a ajudar ao sujeito na compreensão adequada da informação vocacional na relação com as suas próprias*

atitudes, interesses e expectativas. Este facto, conjuntamente com o desenvolvimento do movimento pela higiene mental, conduziu a uma etapa de confusão entre a intervenção médico-psiquiátrica e a psicológica-terapêutica e entre esta e a de orientação académico vocacional.

Importa ressaltar que, nesta evolução histórica, a intenção de que a orientação fora para além do marco vocacional e incrustara-se no processo educativo, não atingindo a força necessária até 1932, com os trabalhos de R. Brewer, quem identificou a orientação com a educação.

No entanto, esta não era a solução, porque, na realidade, são dois processos diferentes, embora possuam objectivos similares e interconectados, possibilitando-se aferir que "orientando se educa e o aluno se orienta".

C. Rogers (1942) brindou um novo enfoque denominado "*counseling*", (*Conselho*) sustentado em bases humanistas, cujo desencadeamento é *orientação não directiva ou terapia centrada no cliente*, facto que afastou a intervenção de âmbito psicológico e aproximou-o mais ao educativo, o que produziu a polémica *orientação-conselho*, desde o ponto de vista escolar e que em muitos países predomina na actualidade.

É marcante assinalar que o modelo de "*counseling*", com funções diagnóstica e terapêutica, evoluiu posteriormente para outro, de carácter mais educativo, com os trabalhos de R. Carkhuff (1969), que criaram as bases da *Orientação* como "*profissão de ajuda*". Isto por si só significou para a escola um passo de avanço para o trabalho com os alunos, no sentido de colocar irremediavelmente a psicologia ao serviço dos fenómenos pedagógicos.

No decurso das suas pesquisas, J. dei Pino (2000:7) sustenta que o desenvolvimento da orientação educativa, durante o século XX, foi uma consequência de três fenómenos fundamentais: A) As particularidades e desafios do mundo contemporâneo. B) O desenvolvimento específico da educação e a busca incessante de respostas à chamada "crise da escola" e C) O desenvolvimento da Psicologia e sua aplicação ao campo educacional, assinalando que "*A orientação é pois uma actividade científica de definir (e implementar) como ajudar com efectividade a alguém num momento e um espaço dado para facilitar-lhe maior nível de crescimento pessoal possível, segundo a etapa específica de desenvolvimento (...)*".

A orientação como ajuda prestada ao indivíduo ou ao grupo, dentro de uma relação ou clima psicológico de aceitação, empatia e autenticidade, facilita e promove uma série de aprendizagens básicas importantes relativas a si mesmo, ao mundo e a sociedade. É mediante a assimilação, participação e transformação do mundo e a auto-educação, que o sujeito se prepara para a vida, desenvolve a sua personalidade e alcança a sua maturidade psicológica, onde o professor desempenha um papel muito importante como dirigente deste complexo processo para a autodeterminação consciente da profissão por parte do aluno.

Por estas razões é que a orientação profissional pelo auge adquirido fortaleceu também a orientação educativa, tornando-a uma disciplina científica independente e, conseqüentemente, uma disciplina geral na preparação da personalidade do sujeito.

Algumas posições conceptuais sobre o processo de orientação

Nos diferentes estudos realizados sobre a orientação profissional dentro da prática pedagógica, é norma tratar o seu surgimento numa visão evolutiva até aos nossos dias.

Na apresentação da sua Dissertação de Mestrado, o autor desta fez referência de que a primeira aproximação para uma definição científica foi apresentada por J. Fitch em 1935, apud V. González Maura, (1999:1)] que defendia "**Orientação Vocacional** como sendo "( ... ) o *processo de assistência individual para a selecção de uma ocupação, preparação para a mesma, início e desenvolvimento nela*".

Na América surgiram outras definições como, por exemplo, a sustentada por R. F. Heres e E. Fernández Villegas (1995), estampada no Dicionário Latino-americano de Educação, (sld.p: 2365):

**Orientação vocacional é parte da orientação geral, é o processo educativo que consiste em todas aquelas actividades realizadas com o objectivo de assistir ao indivíduo para que possa eleger inteligentemente uma ocupação, tomando em consideração todos aqueles elementos que o conduzirão a uma boa adaptação e lhe ajudarão a progredir na mesma.**

Em outras latitudes do mundo, caso ainda dos Estados Unidos de América se refere, a *carrer guidance*; em Espanha e França se defende **orientação para a carreira e educação para a carreira**, de acordo com pesquisas desenvolvidas por Ma. L. Rodríguez Moreno (1997).

Nesta perspectiva de conceptualização, muitos autores cubanos nas suas investigações assumiram os subsequentes termos: R. Ferrer (1977), e Y. Hedesá (1998) diferenciam **orientação profissional** (orientar para as profissões) e **formação vocacional** (formar a vocação). V. González (1994) analisa **orientação profissional** (1999) e, posteriormente, **orientação vocacional**, N. de Armas (1980); P. L. Castro (1989) dei Pino (1998); M. Gómez (1993, 1995) A. Figueredo; Z. Matos (1998); L. Sacalli (2001), entre muitos outros, preferem o termo **orientação profissional**.

Na pesquisa científica, existem sempre posições contraditórias e mesmo conciliatórias. Assim, surge a elaboração da definição de **orientação profissional**, com destaque para a da UNESCO (1973) P. L. Castro (1982-1984), J. dei Pino M. Gómez (1993), M. L. Rodríguez Moreno (1997), Z. Matos (1998), autores que recolhem, em síntese, a orientação e preparação para a profissão, a preparação para a selecção e a ajuda ao aluno, educação, para uma carreira, entre outros aspectos funcionais.

Para compreender esta problemática, M. L. Rodríguez Moreno (1997: 1) considera nos seus estudos que,

(...) Tanto na Europa como em outros países transcontinentais, primeiro foi a formação profissional e depois, como disciplina auxiliar, surgiu a orientação profissional, ferramenta e instrumento para o encaminhamento dos alunos de estudos técnicos para o mundo do trabalho. (...) As reformas incidem desde então no facto de relacionar a escola com o mundo laboral e de otimizar a informação e disseminação da informação ocupacional. Fica claro que se produziu uma diferença de qualidade e de profundidade entre *orientação*

### *vocacional e educação para a carreira profissional.*

Embora se trate indistintamente de um mesmo fenómeno, se coincide com Z. Matos (2009) de que, podem identificar-se nos diferentes termos os seguintes elementos: proporcionar conhecimentos sobre as profissões; assistir individualmente ao adolescente para eleger a profissão no momento adequado; necessidade de que exista um processo de preparação para a selecção da profissão; necessidade de que exista um sistema de influências encaminhadas a preparar os adolescentes e jovens para a sua autodeterminação profissional e a necessidade de desenvolver ou educar a vocação, assim como as carreiras de prioridade social recebam uma atenção diferenciada na orientação profissional.

Deste modo, a autora de que se faz referencia (2003:53) justificou o pensamento de uma nova definição que integra ambos os termos, e construiu um só, de que se assume nesta dissertação, por considerar oportuno, já que se ajusta aos interesses da sua investigação desenvolvida e assinala que:

***Orientação profissional-vocacional (OPV) é um processo multisectorial dirigido a educação da vocação, para estabelecer uma relação de ajuda mediante o qual se oferecem ao aluno vias, métodos e procedimentos para a busca (... ) de um lugar adequado dentro do sistema de profissões e aprenda a eleger uma de maneira autodeterminada e consciente em consonância com as necessidades sociais.***

A situação que apresenta a motivação profissional nos alunos do pré-universitário estatal de Cabinda, em virtude de a profissão pedagógica ser uma carreira de incalculável valor social, considera-se que a OPV é uma tarefa muito complexa, sistemática e dinâmica, e deve ser valorizada desde diferentes prismas.

Para o efeito, e no âmbito do presente estudo, torna-se premente perceber que a "vocação pedagógica configura-se num (...) conjunto de disposições que parecem predestinar para a formação das crianças tanto como professor (vocação docente), bem como educador (vocação educacional)", de acordo com Jesús Andrés Lasheras. Diccionario de educación, PANAPO Caracas. En: Diccionario latinoamericano de educación p: 3053.)

Na mesma senda analítica, e para uma melhor compreensão da OPV para as carreiras pedagógicas, R. Manzano y J. Dei Pino (Cuba. MINED. 2009) conceberam a *Orientação profissional pedagógica* como sendo um

***Sistema de influências políticas, psicológicas, pedagógicas e sociais que têm como objectivo preparar aos alunos com os conhecimentos, valores, sentimentos e atitudes necessários acerca do magistério, para que uma vez chegado o momento estes sejam capazes de eleger uma carreira pedagógica de forma autodeterminada, tratando de corresponder as necessidades do país com seus interesses profissionais, manter-se nela e actuar de forma consequente uma vez graduado.***

Para o desenvolvimento de qualquer ciência, é eminente o uso das teorias, reconhecendo que entre estas existam posições que as distingam desde diferentes perspectivas e direcções, embora, por um lado, se relacionem com a essência do modelo pedagógico por si impulsionado e, por outro lado, do contexto histórico-social onde se aplicam, ressaltando de grande utilidade para entender os

fenómenos e factos de uma realidade concreta, neste caso, da orientação profissional.

C. Velaz de Medrano [2002:63-64L assinala, de maneira geral, quatro campos teóricos predominantes no mundo desenvolvido: "*Teorias do desenvolvimento da carreira na adolescência, teorias do desenvolvimento da carreira no adulto, teorias sobre a tomada de decisões vocacionais e teorias da motivação na orientação em geral e na educação para a carreira no particular*".

Importa destacar outros autores como: V. González Maura [1999]; S. Lucia Machado Neves Peri [2001], C. Vélaz [2002] y, Z. Matos [1998; 2003; 2007] que fazem uma análise de outras tendências teóricas. Assim sendo, J. dei Pino Calderón [1998:13] aprecia que estas teorias "( ... ) apesar das suas diferenças teóricas e metodológicas, centraram a problemática (...) em dois aspectos fundamentais: a selecção da profissão e a motivação profissional como aspecto determinante na qualidade da selecção."

Existem quatro correntes, identificadas por uma série de autores e que dominaram durante as primeiras sete décadas do século XX [L. Vega, 1990, C. Rogers, 1964 Citado por J. dei Pino [2000: 8] e estas se resumem: psicométrica, Psicodâmica, Clínico-Média e Hmanista; cuja promenorização não faz morada nesta Dissertação.

A partir da sistematização teórica realizada, foi possível indentificar um conjunto de investigações sobre a orientação profissional-vocacional, baseadas no enfoque histórico cultural cuja essência metodológica, teórica e prática se ajusta perfeitamente a esta pesquisa.

Neste sentido, V. González Maura (1999: 5), defende que "*no enfoque Histórico-Cultural fazer orientação profissional implica desenhar situações de aprendizagem que estimulem a formação e desenvolvimento das inclinações do sujeito para uma ou outra profissão, assim como sua capacidade de autodeterminação profissional ( .. ) as situações de aprendizagem ( .. ) são um espaço educativo no qual se forma essa inclinação*".

Desde esta concepção, se considera importante o referente teórico que se configura na *unidade da actividade e da comunicação*, porque o trabalho de orientação profissional deve desenrolar-se nos marcos da actividade curricular e extracurricular, potenciando um sistema de relações emocionais e afectivas entre os jovens e o meio social circundante.

Em todo o trabalho educativo, e em especial da orientação profissional-vocacional, é imprescindível levar em linha de conta a funcionalidade da ZPD (Zona Próxima de Desenvolvimento) porque ela viabiliza ao professor a direcção que comporta debilidades e de que o aluno necessita de ajuda (nível real); assegura a elaboração e solucionar os conflitos que se apresentam durante o processo de aprendizagem.

Este posicionamento, traduzido na linguagem psicopedagógica da escola de nível pré-universitária, significa que para este processo, e sob direcção de um professor específico assim como com a participação da família, permite revelar o enfoque sociopersonológico defendido por Z. Matos (2003:26) de que "( ... ) a *orientação metodológica geral do processo da OPV, parte em educar no pré-universitário as motivações sociopolíticas para as profissões consideradas como prioridades sociais, condição que permita ao a/uno auto-determinar-se e eleger conscientemente alguma delas*".

## Antecedentes e evolução histórica da orientação profissional no contexto mundial

Para entender a dimensão histórica da orientação profissional, é premente conhecer os meandros do seu surgimento como uma teoria e disciplina de carácter científico. Imbuídos nas pesquisas da renomada investigadora espanhola C. Vélaz de Medrano [2002:21] sustenta existirem factores que potenciaram o surgimento da orientação profissional e assinala a transcendental participação de "(...) sociológicos, pedagógicos y psicológicos..." na consolidação deste ramo do saber humano, cujas referências se apresentam a posterior.

- I. O movimento reivindicativo de reformas sociais durante o processo da Revolução Industrial;
- II. O movimento psicométrico e o modelo de orientação baseada na teoria de rasgos e factores;
- III. O movimento americano para a saúde mental e o Counseling [Conselho];
- IV. As organizações profissionais de orientação.

## Especificidades do surgimento e evolução histórica da orientação profissional em Angola

Uma análise histórica da Orientação Profissional em Angola permite verificar duas grandes etapas, sendo a primeira, durante o período colonial e a segunda, durante o período pós-independência.

Os parâmetros, para oferecer a visão histórico-diacrónica sobre a orientação profissional em Angola, resumem-se no seguinte: a) preocupação estatal sobre a orientação profissional e b) o trabalho de orientação profissional no pré-universitário.

### Primeira etapa: colonial

As populações pertencentes e residentes no actual território da República de Angola existem desde o paleolítico superior, de acordo com dados observados com a presença de pinturas rupestres ao longo de todo o espaço referenciado.

No decurso da ocupação colonial, os portugueses destruíram todo um sistema administrativo, económico e social que existia no seio dos povos de Angola, podendo reflectir como se realizava o processo de ensino, caminho fundamental para uma funcionalidade de orientação profissional.

Neste sentido, com base em dados obtidos em outros momentos, o autor verificou que o sistema colonial para assegurar a sua estadia em Angola abre timidamente o sistema de ensino ao povo, tendo surgido uma primeira instituição primária em Luanda no ano de 1605 sob direcção da "Sociedade de Jesus" vinculada ao ensino religioso, literatura e ética.

Ficou claramente visível uma aliança entre o sistema colonial e a Igreja Católica no sentido de desenvolver a evangelização das populações com o asseguramento da escolarização primária. Esta Igreja, e com a entrada em sena da Igreja Evangélica, garantiu a formação cultural das populações, nascendo no seu seio os intelectuais que incidiram a sua acção reivindicativa para a independência nacional.

Nesta evolução histórica constata-se que o ensino superior surge nos anos de 1963 com os Estudos Gerais Universitários, cujo nível era até ao 3º ano com a conclusão da formação posteriormente em Portugal, estimulando os graduados a não regressar com ofertas de emprego e outras regalias.

### Segunda etapa: Independência (1975 - 2009)

A República Popular de Angola, actualmente designada República de Angola, obteve a sua independência a 11 de Novembro de 1975 com uma população estimada em cerca de 85% de analfabetismo num universo aproximado de cinco milhões de habitantes.

Uma medida de grande impacto assumida logo depois a Independência Nacional, foi a generalização da Campanha contra o analfabetismo proclamada pelo então Presidente Dr. Agostinho Neto, em 22 de Novembro de 1976, para oferecer o ensino às populações durante muito tempo desfavorecidas.

Em consequência das limitações existentes em termos de quadros angolanos, criou-se um Departamento de Actividades Extra-Escolares junto do Ministério da Educação, que contou com a colaboração de Cuba e da ex-República Democrática Alemã, cujos objectivos estavam virados para a formulação de uma política sobre a formação profissional com base em círculos de interesses.

Neste momento, pode-se considerar o nascimento de uma orientação profissional formal em Angola com orientações precisas do Partido MPLA ao Governo, e criaram-se os centros de Formação Profissional do Ministério da Indústria, de Formação Profissional do Cazenga, assim como os de Formação Profissional das Províncias de Cabinda, Benguela e Huambo.

Paralelamente a estas actividades, no Ministério da Educação existia uma comissão nacional para os encaminhamentos, com a responsabilidade de encaminhar todos os alunos que concluíssem o ensino médio e pré-universitário para o ensino superior, tendo enfrentado inúmeras dificuldades que se manifestaram no seguinte: falta de capacidade infra-estrutural para receber a elevada quantidade de alunos a nível nacional que terminavam aqueles níveis de formação; escassez de quadros preparados para realizar uma tarefa de orientação profissional com os pressupostos para essa complexa actividade; problemas financeiros próprios de um país recém-independente e evidente carência de recursos técnicos para sustentar o processo de ensino no geral; não se realizava qualquer trabalho de orientação profissional antes de destacar os candidatos nos diferentes cursos superiores e os candidatos eram colocados de modo espontâneo e/ou em função de alguma influência dos progenitores (Yoba, 2002).

Documentalmente o processo de formação profissional em Angola conheceu o seguinte recorrido:

- Decreto N° 110/83 de 1 de Dezembro, define as linhas de implementação e desenvolvimento da estratégia da formação profissional.

- Primeiro Encontro Nacional de Formação Profissional realizado em Março de 1987, no qual se defenderam critérios mais exequíveis para a formação profissional em função das necessidades da força de trabalho para o País.
- Em 1989 foi aprovado o Estatuto de Formação Profissional com uma nova estrutura dessa formação.
- A Lei de Bases do Sistema de Formação Profissional com destaque para a importância estratégica assumida na formação profissional em Angola e a implementação do sistema nacional de emprego e segurança social.
- Decreto N° 40/96 do Conselho de Ministros, que transfere a titularidade da formação profissional do Ministério da Educação para o Ministério de Administração Pública, Emprego e Segurança Social.

Como estudiosos desta área, em nenhum destes documentos se faz referência ao processo de orientação profissional em geral, no pré-universitário e muito menos direccionado para as carreiras pedagógicas.

Timidamente o Ministério da Educação criou o Centro Piloto de Orientação Profissional (1992) e surgem estudos referentes aos assuntos com a participação de vários especialistas, mas que lamentavelmente não conseguiu vingar a sua existência sem, no entanto, haver identificado as potenciais causas.

Destaquem-se pesquisadores nacionais, nomeadamente Lídia Ramos (1992), com estudo das aspirações profissionais dos alunos do III nível; Carlinhos Zassala (1995-2003), tendo publicação de obras sobre os determinantes profissionais e a escolha profissional dos jovens; António Neto (1996), que desenvolve um estudo caracterizando os níveis de motivação profissional dos estudantes do pré-universitário e do Instituto Pedagógico em Cuba, aproveitando claramente as concepções de Viviana González Maura nesta direcção.

A presente Dissertação possui um pendor académico e metodológico, pelo que não se torna viável efectuar uma descrição pormenorizada dos resultados obtidos pelos diferentes estudos realizados dentro e fora do país por especialistas fundamentalmente nacionais. Contudo, o descrito até ao momento confirma a complexidade do processo de orientação profissional, tendo em conta que a adolescência e a juventude são categorias evolutivas do homem nas quais a "(.) indecisão, incerteza, ansiedade e angústia, são entre outros sintomas constantes dessa etapa (".), uma vez que está em jogo o seu destino profissional", segundo Maria da Silva (1992 *apud* F. CHOCOLATE, 2006:1).

## Fundamentação da Estratégia Educativa para o Desenvolvimento da OPV nas Carreiras Pedagógicas

Esta parte da Dissertação está sustentada pelos pensamentos teóricos dos autores já

indicados anteriormente. É importante destacar que os fundamentos da presente estratégia têm uma base no enfoque histórico-cultural de Vigotsky e no pensamento de alguns pedagogos assim como de dirigentes da Educação relativamente ao trabalho do professor.

Um aspecto extremamente marcante nesta estratégia configura-se na função orientadora do professor e a sua expressão integral em todo o processo formativo, começando na sala de aula, no protagonismo do professor considerado de primordial importância, de modo que projecta a sua imagem para toda a sociedade.

A OPV é uma tarefa social, educativa e sistemática da sociedade, da família, do aluno e da escola, pelo que esta última é o contexto significativo do aluno, que coincide com a instituição responsabilizada pelo Estado e pelo Governo, para conduzir o processo formativo da personalidade e de assessorar o resto de factores educativos que nele incidem.

A elaboração da estratégia educativa está impregnada numa concepção educativa e permite que a escola possua uma ferramenta científica para abordar o trabalho de orientação profissional-vocacional em direcção às carreiras pedagógicas, sendo ela elaborada desde e para a Pedagogia.

É importante esclarecer que no decurso da elaboração da estratégia, foram assumidos os referentes teórico-metodológicos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos e as evidências empíricas, assim como o carácter sistémico na estruturação dos elementos conceptuais.

### **Estratégia educativa para orientação profissional para as carreiras pedagógicas**

Estudos realizados pelo Centro de Estudos Económicos de ISP (2005:2) das VIII sustenta que no âmbito Pedagógico "*A estratégia estabelece a direcção inteligente, e desde uma perspectiva ampla e global das acções encaminhadas a resolver os problemas detectados em determinado segmento da actividade humana. (...) Seu desenho implica articulação dialéctica entre os objectivos (metas perseguidas) e a metodologia (vias instrumentadas para alcançá-las)*"

Deste modo, a estratégia educativa vai compreender aspectos fundamentais, tais como:

1. O enfoque sistémico do trabalho da orientação profissional-vocacional com um carácter sequencial das etapas e das actividades a desenvolver, assegurando um sistema organizado, planificado, executado e controlado, no sentido de obter as transformações desejadas.
2. A contextualização do trabalho de orientação profissional-vocacional considerando as características do processo pedagógico do pré-universitário.
3. A relação dialéctica e sistémica entre as necessidades sociais e individuais, sustentada pelo enfoque sociopsicológico da orientação profissional-vocacional.

Para a prossecução da pesquisa e da elaboração da estratégia, indiquem-se-lhe as seguintes características:

- **Flexível:** a estratégia educativa reconhece e respeita as características e condições concretas do processo pedagógico no pré-universitário e a sua aplicação em função do desenvolvimento das carreiras pedagógicas.
- **Integral:** reconhece que, no processo de orientação profissional-vocacional, estão integrados os contextos de actuação significativos e as formas de organização do processo docente-educativo. O integral deve gerar qualidade para o processo formativo geral e da orientação profissional-vocacional como estágio superior de desenvolvimento.
- **Aberta e Dinâmica:** significa que reconhece e aceita o carácter complexo, dinâmico e dialéctico do processo de orientação profissional-vocacional e a inter-relação que se produz entre os diferentes contextos de actuação significativos do aluno, assim como aceita as mudanças que se geram em consequência do desenvolvimento sócio- económico do território em causa.
- **Transformadora:** facilita a introdução de melhorias, enriquece o processo de orientação profissional vocacional e prática educativa, procura a transformação do estado inicial no estado desejado, que satisfaça tanto as necessidades sociais, como as individuais.
- **Estratégica:** a estratégia educativa organiza-se de forma sequencial por etapas e reconhece a possibilidade de o processo de orientação profissional-vocacional transitar de um estado inicial para o estado desejado projectando-se para um trabalho frutífero.

Regia Salcedo (2005), nos seus estudos, orientou-se numa estratégia que comporta as seguintes dimensões: a) **Dimensão processual;** b) **Dimensão metodológica** e c) **Dimensão contextual**, que em nada se diferencia com as características supracitadas desde que para tal se escute um redimensionamento.

Todo o tramitado até agora permite a extracção de alguns eixos fundamentais que servem de referência para o desenvolvimento da estratégia educativa tal como se menciona a seguir:

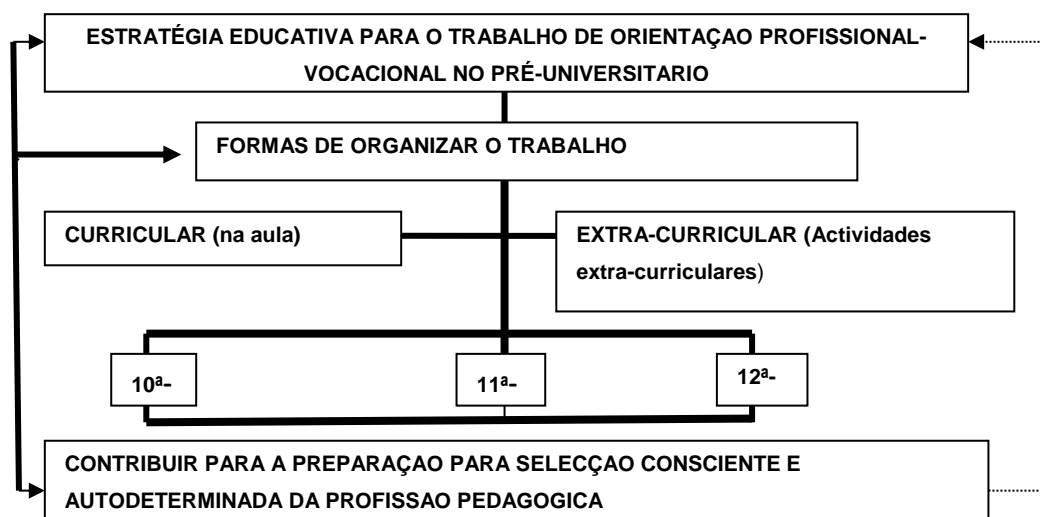
- **Eixo histórico-contextual:** Inclui os aspectos históricos e teórico-metodológicos oferecidos antes, assim como os resultados do diagnóstico inicial realizado junto dos participantes da pesquisa.
- **Eixo institucional:** O trabalho de orientação profissional-vocacional é da responsabilidade do centro pré-universitário, como instituição, pelo que as actividades da estratégia serão dirigidas pela escola, mas desenvolvidas no estreito relacionamento com a família, a comunidade e a estrutura estudantil.
- **Eixo da personalização da imagem profissional:** Em cada actividade é consequente realçar a figura social do professor, assim como a importância sócio-educativa do trabalho docente na actualidade.
- **Eixo metodológico:** Garante que cada directivo e professor possua os conhecimentos científicos necessários para aproximar a orientação profissional-vocacional à profissão educativa, para, deste modo, fazer um uso racional dos

mesmos e incidir positivamente sobre os alunos.

### Componentes estruturais e etapas da Estratégia Educativa

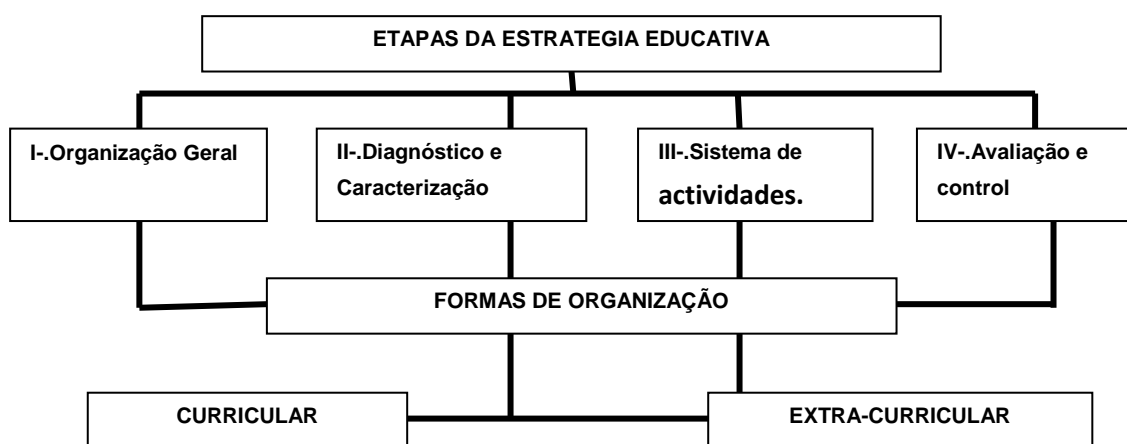
Em consequência, para todas as abordagens realizadas, em relação ao desenvolvimento integral do trabalho de orientação profissional-vocacional, apresenta-se a estrutura da estratégia educativa organizada por quatro etapas:

Fig. 1 - Componentes da estrutura da estratégia para a OPV



Tal como foi aludido, existem etapas de realização de todo o processo de orientação profissional vocacional como se pode constatar seguidamente.

Fig. 2 - Etapas da estratégia educativa da OPV



No âmbito da estratégia educativa para a orientação profissional-vocacional, desenvolvem-se um conjunto de actividades com os integrantes deste complexo processo. Assim sendo, descrevem-se, de forma indicativa, os distintos momentos e participantes, com a designação de "capacitação dos factores educativos" que interveem na orientação profissional-vocacional.

#### Actividade com os professores

**Objectivo:** oferecer conhecimentos psicopedagógicos e habilidades profissionais necessárias para conduzir o processo de orientação profissional-vocacional no pré-universitário para as carreiras pedagógicas.

**Temáticas:** papel da educação profissional na personalidade do aluno; tendências teórico-metodológicas para a abordagem da orientação profissional-vocacional; etapas pelas quais passa a orientação profissional-vocacional; a função orientadora do professor; métodos e técnicas para o diagnóstico da esfera profissional e a orientação profissional-vocacional no pré-universitário; a inter-relação escola-família no processo de orientação profissional-vocacional dos alunos do pré-universitário.

#### Actividade com a família

**Objectivo:** obter uma inter-relação entre a escola-família-comunidade-organização estudantil no processo de orientação profissional-vocacional.

**Temáticas:** As principais características sociopsicopedagógicas do adolescente do pré-universitário na esfera profissional; a família e sua função educativa no processo de orientação profissional-vocacional; a dinâmica do social e do individual na preparação para a selecção profissional dos adolescentes; a inter-relação família-escola para ajudar o aluno na preparação da selecção profissional; a mobilização da orientação profissional-vocacional para a profissão pedagógica.

#### Actividade com a organização estudantil

**Objectivo:** contribuir para a elevação da preparação política dos líderes da organização estudantil para a sua incidência no processo de orientação profissional-vocacional.

**Temáticas:** A característica geográfica, económica e social da província de Cabinda; as carreiras consideradas prioridade social. Importância e necessidade; as carreiras pedagógicas e sua fundamentação existencial; alguns métodos de trabalho educativo com o grupo e com o aluno; o papel da educação profissional no pré-universitário.

#### Actividade com os alunos

O pré-universitário está configurado por três classes e na estratégia estão consignadas num conjunto de actividades modulares específicas que pela sua extensão ficaram exemplificadas com um aspecto por classe.

Quadro 1 - Distribuição Modular por Classes

Módulos de Orientação profissional-vocacional para 10 <sup>3</sup> Classe		
UNIDADE MODULAR I	UNIDADE MODULAR II	UNIDADE MODULAR III
Conhecimento de si mesmo	Desenvolvimento social	A profissão pedagógica

Tema: Características psicológicas gerais dos pré-universitário.	Tema: Caracterização sócio-económica actual da	Tema: A profissão sua importância social
Módulos de Orientação profissional-vocacional para 11 <sup>3</sup> Classe		
UNIDADE MODULAR I	UNIDADE MODULAR 11	UNIDADE MODULAR 111
Conhecimento de si mesmo	Contribuição das carreiras pedagógicas ao desenvolvimento social	Vínculo afectivo com a profissão pedagógica
Tema: Meus interesses profissionais no	Tema: A formação humana numa sociedade em desenvolvimento	Tema: Identificar as profissões pedagógicas
Módulos de Orientação profissional-vocacional para 12 <sup>3</sup> Classe		
UNIDADE MODULAR I	UNIDADE MODULAR 11	UNIDADE MODULAR 111
Meu projecto de	<i>A sociedade, a minha família e eu.</i>	O devo decidir sobre meu futuro profissional
Tema: Quais são os meus interesses profissionais neste momento para seleccionar a	Tema: Elegue uma profissão necessária para a sociedade e uma forma de contribuir	Tema: Quais são os para a carreira

### Factibilidade da estratégia educativa para o desenvolvimento da orientação profissional-vocacional no pré-universitário de Angola

Depois de cumpridos os requisitos virados para a pesquisa e elaboração da estratégia educativa da orientação profissional-vocacional, torna-se imprescindível apresentar a avaliação da factibilidade da estratégia de acordo com os dados dos diferentes intervenientes, aplicando a "triangulação metodológica" sustentada por Zulema (2008), que se circunscreve na experiência do autor, critério de usuários e critério de expertos, definido em fases.

As actividades com os alunos centraram-se numa amostra das três classes com a seguinte distribuição: 32 alunos da 10<sup>a</sup> classe; 30 da 11<sup>a</sup> classe e 32 da 12<sup>a</sup> classe, e funcionou na base das unidades modulares já apresentadas e concebidas para o efeito. No final do ano 2008, e depois de aplicadas as técnicas definidas para a investigação, aplicou-se um rescaldo com a técnica do "Positivo, Negativo e Interessante" (PNI) do qual se obteve o presente resumo:

Quadro 2-Apresentação do PNI por Classes

PNI da 10 a Classe		
Positivo	Negativo	Interessante
-A preocupação por orientar e ajudar os alunos. -São actividades que ajudam os professores, alunos e pais. -Estas actividades despertam a motivação profissional.	-Não se deve desenvolver esta actividade somente para as carreiras -Os alunos que pretendem outro cursos também necessitam de ajuda -Por vezes se verifica durante as -As carreiras pedagógicas não são as únicas importantes. -Tratar de mudar os -Que se tenha trabalhado somente com este grupo.	- Saber o porque que as pedagógicas eram tão importante -Saber de muitas coisas lindas de - a estas actividades muitos descobriram o das carreiras pedagógicas. -Isto ajuda muito a todos os alunos.
PNI da 11 a Classe		
Positivo	Negativo	Interessante
-As actividades ajudam muito alunos para a sua vida -Ajuda a conhecer os nossos verdadeiros interesses -Ensina muitas coisas boas da Província e do País -Cria um espírito de entreajuda entre que participamos na actividade.	-Começar com estas somente na 11 <sup>a</sup> -Os alunos que querem outras carreiras não recebem - somente com as carreiras -Trabalhar somente com este grupo	-Este trabalho ajuda muito ao autoconhecimento -Compreendemos a de uma carreira que não nos interessa. -Aprofundou-se a perspectiva desenvolvimento da Província Cabinda e o futuro. -Graças a esta actividade 3 alunos decidiram- em se

PNI da 12ª Classe		
Positivo	Negativo	Interessante
-As actividades ajudaram os amigos a reencontrar-se. -Graças a estas actividades apercebemo-nos de que poderíamos eleger mal a da nossa -Estas actividades ensinaram a pedi ajuda para orientar-se profissionalmente	-Começar a actividade na 12ª classe. -Os alunos que pretende outros cursos não receberam esta ajuda. -Trabalhar somente com as carreiras -Trabalhar somente com este grupo de	-Esta actividade ajuda muito autoconhecimento e ajudar demais. -Saber que se professor é contribui para o desenvolvimento do país. -Saber que as carreiras pedagógicas são mais bonitas do que parecem e do que as pessoas dizem.

### Triangulação de resultados do método de critério dos usuários, de expert's confrontados com a avaliação do autor

No âmbito da pesquisa foi constituído um grupo de personalidades composto por altos funcionários do Ministério da Educação, responsáveis provinciais, professores do pré-universitário e do ISCED-Cabinda, tendo em conta as funções, experiência profissional e dimensões pré-definidas num total de 72 participantes como usuários e 32 *expert's* numa escala de 5 a 1.<sup>3</sup>

Quadro 3-Triangulação de resultados

DIMENSÕES GERAIS	Método	5	4	3	2	1
Estrutura da Estratégia Educativa	A.A	100	----	---	---	---
	C.U	72-100	----	---	---	---
	C.E	30 - 93.7	2-6.2	---	---	---
Conveniência da Estratégia Educativa	A.A	100	---	---	---	---
	C.U	65- 90.2	7-9.7	---	---	---
	C.E	32 - 100	---	---	---	---
Implicações práticas da Estratégia Educativa.	A.A	100	---	---	---	---
	C.U	69 -95.8	3-4.1	---	---	---
	C.E	30 -93.7	2 -6.2	---	---	---
Vaiaar teórico da Estratégia Educativa.	A.A	100	---	---	---	---
	C.U	72 - 100	---	---	---	---
	C.E	28-87.5	4 -12.5	---	---	---
Utilidade metodológica da Estratégia Educativa.	A.A	100	---	---	---	---
	C.U	69-95.8	3 -4.1	---	---	---
	C.E	30- 93.7	2-6.2	---	---	---

Possibilidade de inserir a Estratégia Educativa no pré-Universitário de Cabinda.	A.A	100	---	---	---	---
	C.U	72 -100	---	---	---	---
	C.E	32 - 100	---	---	---	---

## Conclusão

O estudo, realizado sobre a orientação profissional-vocacional na etapa da selecção da profissão nos alunos do pré-universitário, permitiu estabelecer os antecedentes e as regularidades da evolução histórica em Angola, o que possibilitou desenhar a estratégia educativa para desenvolver o trabalho direccionado para as carreiras pedagógicas.

A sistematização dos referentes teóricos sobre o objecto de investigação assegurou a elaboração da estratégia educativa, desde o ponto de vista filosófico, sociológico, psicológico e pedagógico.

A estrutura educativa proposta constitui uma ferramenta científica para o trabalho de orientação profissional-vocacional direccionado para as carreiras pedagógicas, estruturada em fases, respeitando as características do processo pedagógico do pré- universitário de Cabinda.

A organização do trabalho de orientação profissional-vocacional para as carreiras pedagógicas aglutina as três classes, pelo que está estruturado em unidades modulares que permitem o conhecimento de aspectos sociais, políticos, económicos e culturais da Província de Cabinda e do País.

A triangulação dos resultados, vinculados com a experiência pedagógica, critério dos usuários e dos *expert's*, permitiu comprovar a validade da estratégia educativa, o que confirma a novidade da proposta e sua factibilidade na prática escolar do pré- universitário.

## Recomendações

- Oferecer os resultados em CD e obra à Direcção do pré-universitário de Cabinda e posterior aplicação depois de cumpridas as normas estatuídas para o efeito.
- Aplicar a estratégia educativa em consonância com as exigências organizativas e metodológicas, assim como as condições concretas dentro do processo pedagógico estabelecido pelos órgãos de decisão.
- Estimular e divulgar a profissão docente mediante os meios comunicação massiva em espaços familiares e comunitários.
- Potenciar o estudo desta temática no pré-universitário angolano, com o firme propósito para contribuir a sólida tarefa de orientação profissional-vocacional no sentido de sensibilizar a pais, professores e alunos para as carreiras pedagógicas.

## Bibliografia

### Bibliografia do autor e eventos

**YOSA, Carlos Pedro Cláver: Caracterización de los niveles de la motivación profesional de los alumnos de preuniversitario dei Colegio "Elizângela Filomena".** Tesis presentada en opción ai Título Académico de Master en Educación. ISP "Enrique José Varona" La Habana-Cuba, 1998.

----- "Homossexualismo. Implicações Psico- Sociais" 1 as Jornadas Técnico-científicas do Centro Universitário de Cabinda, Angola, Julho-2001

-----: Ilha da Juventude. Experiências e Vivências. Ponto Um, Luanda, Angola, 2002.

----- Reflexão sobre Família, Juventude e Sociedade. Angobefa. Centro Universitário de Cabinda, Angola, Outubro- 2003

-----: "Instrumentos de Verificação de Rendimento Escolar". Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda, Angola, Novembro, 2003

-----: Motivação Profissional-uma perspectiva- Luanda, Angola-2004. Em: Suporte electrónico-impressão ligeira

-----: "A delinquência juvenil em Cabinda. Suas causas e consequências" Centro Universitário de Cabinda-Núcleo da Faculdade de Economia. Maio-2005

-----: A Educação e Ensino como factores do desenvolvimento da Província. 1º Encontro Provincial de Quadros de Cabinda, Angola, Junho, 2005

-----: La orientación profesional-vocacional hacia la profesión pedagógica: Una tarea de prioridad social en la provincia de Cabinda en la República de Angola. Monografía para examen de mínimo de problemas sociales de la Ciencia, ICCP-La Habana, Cuba, 2007.

----- Estrategia educativa de orientación profesional vocacional hacia la profesión pedagógica en alumnos de preuniversitario en la República de Angola". Monografía para examen de mínimo de la Especialidad, ICCP-La Habana, Cuba, 2007

-----: A ética e deontologia profissional numa perspectiva pedagógica. 1 a Conferência Internacional Angola: Ensino, Investigação e Desenvolvimento. 15 a 17 de Maio-2008. Braga-Portugal.

-----: A ética e deontologia profissional numa perspectiva pedagógica.1/79-82/1 Cabinda Universitária. Revista do Centro Universitário de Cabinda-Universidade Agostinho Neto, nº 3 e 4/Junho- Julho-Agosto/2008. ISSN:1992-4046

Metodología para la orientación profesional hacia la carrera pedagógica. Universidad 2008. 6º

Congreso Internacional de Educación Superior. 11 ai 15 de febrero. 2008- La Habana-Cuba  
-----: Motivação profissional como garante do desempenho  
Professional. Comité de Especialidade dos Psicólogos e Sociólogos do MPLA. Janeiro, 2009  
-----: A juventude e sua sexualidade. Casa da Juventude de Viana-  
Luanda-Abril-2009.  
-----& CHOCOLATE, Francisco António  
Macongo: Exercício da profissão VS formação universitária. Edit. Capatê Publicações, Lda.  
Luanda, Angola, 2007.  
----- & CHOCOLATE, Francisco António  
Macongo: Estudio sobre la Correspondencia entre el ejercicio da la profesión y la formación de  
los alumnos de la carrera de Psicología-clase pos-laboral dei ISCED/Cabinda. PEDAGOGIA-  
2007. Palacio de las Convenciones-Habana-Cuba-2007  
----- La orientación profesional vocacional hacia las carreras  
pedagógicas. Una estrategia educativa para su desarrollo en el preuniversitario de la República  
de Angola. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba. Tesis en opción ai Grado  
Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Havana-2009

### Bibliografia de outros autores

ANGOLA, Diário da República: No. 26, I Série de 22 de Junho. Imprensa Nacional, Luanda-  
Angola-1991.  
-----, Instituto Nacional de Formação Profissional.  
Caracterização da Formação Profissional. Documento, Luanda, Angola-Abril  
de 1996.  
-----, Plano nacional de desenvolvimento e Formação de mão-de-obra. Documento,  
Luanda, Angola-Abril de 1996.  
-----, JORNAL DE. Formação profissional em reflexão, ano 23, No. 7093, p: 8, Luanda,  
Angola-1997.  
CASTRO ALEGRET, Pedro Luis; et ai: La formación vocacional y la orientación profesional. Los  
círculos de interés. **En:** 5<sup>o</sup> Seminario Nacional a dirigentes, metodólogos e inspectores de las Direcciones  
Provinciales y Municipales de Educación. Primera Parte. La Habana, febrero, 1982.  
-----: Las actividades extraescolares y extradocentes.  
Objetivos y organización. **En:** 5<sup>o</sup> Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores de las  
Direcciones Provinciales y Municipales de Educación. Primera Parte. La Habana, febrero, 1984.  
COLECTIVO DE AUTORES: La estrategia como resultado científico. Centro  
de Estudios de Educación. **En:** Soporte Digital. ISP. Villa Clara, 2005.  
CONSTANTINOVSKAIA, L. A: Algunos problemas metodológicos en la investigación de las  
profesiones. **En:** Problemas actuales del desarrollo de las investigaciones sociales concretas. Editorial  
Pueblo y Educación. La Habana, 1985.  
CHOCOLATE, Francisco Macongo. Estudo da correspondência entre o exercício da profissão e a  
formação universitária dos estudantes do Curso de Psicologia Pós-Laboral do ano 2006-2007.  
Trabalho de fim de curso de Ciências da Educação, opção Psicologia. ISCED-Cabinda, Angola-  
2007.

COLLAZO DELEGADO, Basilia y Cecilia Castillo Castro. Habilidades de orientación: Una exigencia en la labor educativa dei maestro. En: Soporte electrónico. I.S.P. "E. J. Varona", La Habana, Cuba, 2000.

DEL PINO CALDERÓN, Jorge Luis. La Orientación profesional: Una perspectiva desde un enfoque problematizador. Curso Pre Congreso. IPLAC, La Habana, Cuba, 2001.

-----: La orientación profesional en los inicios de la formación superior pedagógica: una propu esta desde un enfoque problematizador. Tesis presentada en opción ai Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP. "E. J. Varona". La Habana, 1998.

-----: La motivación de la orientación profesional como problemáticas educativas de actualidad. Material de Consulta. Maestría en Educación. IPLAC. La Habana, 1997.

-----: Motivación y orientación profesional en el ámbito educativo. Centro Iberoamericano de Formación Pedagógica y Orientación Educacional. La Habana, 1994. (En: Soporte electrónico)

-----: La orientación profesional: Una perspectiva desde un enfoque problematizador. Curso Pre Congreso (8 horas). Evento internacional Pedagogía '2001. La Habana, 2001.

-----: El debate: Una herramienta para nuestro trabajo. ISPEJV. La Habana, 2001. (En: Soporte electrónico)

-----: El desafío de proyectar la vida. ISPEJV. La Habana, 2001. (En: Soporte electrónico)

-----: Motivación y orientación profesional hacia el magisterio. Curso Precongreso Pedagogía '2009: 8 horas. IPLAC. La Habana, enero, 2009.

-----: Recomendaciones metodológicas para facilitar el proceso de aplicación de los resultados de la investigación científica y las estrategias de trabajo orientadas por el MINED en el sistema de orientación profesional para las carreras pedagógicas. La Habana, Cuba, 2008.

DIÁRIO DA REPÚBLICA, I Série-nº 65, Luanda, Angola, 18 de Março de 1978.

DICIONARIO de la Real Academia de la Lengua Española. En: Soporte digital. Microsoft® Enciclopedia Encarta® 2007. © 1993-2006 Microsoft Corporation.

-----, latinoamericano de educación: En: Soporte digital.

DIRECÇÃO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO, Mensagem s/n- Luanda, Angola, Dezembro de 1988.

DOLORES, J., [et ai]: La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI. Santillanal Ediciones UNESCO, Madrid, Espana, 1996.

DUGAROV, S. G: La orientación profesional pedagógica y las vías para su realización. Impresora Gráfica dei MINED. La Habana, 1978.

GARCIA RAMOS, Lúdia da Conceição. Estudo sobre as aspirações escolares e profissionais dos alunos do III nível da Escola Juventude e Luta. Tese apresentada para a obtenção do grau de Licenciada em Ciências de Educação. Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda, 1992.

GONZALEZ MAURA, Viviana. El Maestro y la orientación profesional. Reflexiones desde un enfoque humanista de la educación. ISP Enrique "José Varona", La Habana, Cuba, 1993.

----- . La Motivación hacia la profesión en el ISPEJV. En:Revista Varona. Ano VI, Nº. 12. La Habana, Cuba, ene.-jun., 1984.

----- Niveles de integración de la motivación profesional. Tesis presentada en opción ai Grado Científico de Doctor en Ciencias Psicológicas. La Habana, Cuba, 1989.

----- . Servicio de orientación vocacional-profesional (SOVP) de la Universidad de La Habana. Una estrategia educativa para la elección y desarrollo profesional responsable dei alumno. - CEPES, Universidad de La Habana, Cuba, 2000. Orientación profesional y curriculum universitario. Una estrategia educativa para el desarrollo profesional y responsable. Laertes Psicopedagogia-Barcelona-2005

LEI Nº 18/91 de 18 de Maio, Imprensa Nacional, Luanda, Angola, 1991. LEI CONSTITUCIONAL da 11 República de Angola, 2ª Edição, MCS, Luanda, Angola, 1994.

MATOS COLOMBIÉ, Zulema y Fredy Acosta Ortiz. La orientación profesional-vocacional hacia las profesiones consideradas como prioridades sociales. Artículo. En: Revista Edusol. ISP "Raúl Gómez García". Guantánamo, 2007.

MATOS COLOMBIÉ, Zulema. La orientación profesional-vocacional. Un modelo pedagógico para el preuniversitario dei territorio guantanamero. Tesis presentada en opción ai Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP "E. J. Varona". Ciudad de La Habana, noviembre, 2003.

\_\_\_\_\_, et al. Sistema de acciones para el desarrollo de la Orientación profesional-vocacional hacia las carreras pedagógicas en los diferentes niveles de educación. Informe de Resultados dei Proyecto de investigación. (Programa Ramal Nº. 8). ISP. "Raúl Gómez García". Guantánamo, Abril,2008.

MANZANO GUZMAN, Roberto: Consideraciones acerca de la orientación profesional pedagógica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Departamento de Atividades Extraescolares. Documento Metodológico da Formação Profissional. Luanda, Angola, 1990.

\_\_\_\_\_. Balanço sintético 1976-1991. Educação e Ensino, Luanda, Angola, 26 de Maio, 1992.

\_\_\_\_\_. Lei de Bases do Sistema de Educação. Documento. Anexo 11, Luanda, Angola, 1993.

\_\_\_\_\_. Reflexão sobre o Ensino Particular. Documento. Luanda, Angola,1996.

\_\_\_\_\_. Para uma maior qualidade de ensino-Conclusões Finais do Simpósio sobre a Educação em Angola. Luanda, Angola, 22.11. 1996.

\_\_\_\_\_. Linhas Mestras para melhoria da gestão do subsistema de ensino superior -proposta. Luanda, Angola-Setembro, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Estratégia Integrada para a melhoria do sistema de Educação (2001-2015). Editorial Nzila, Luanda, Angola, Setembro, 2001.

NINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CUBA. Estrategia pedagógica para el ingreso a las carreras pedagógicas. (Documento para los I.S.P.). Material fotocopiado. La Habana, Cuba-MINED, 1997.

----- . Fortalecimiento dei trabajo vocacional pedagógico. Reunión Preparatoria dei curso 2001-2002. La Habana, Cuba, 2001.

----- . El trabajo de formación vocacional y orientación profesional. Reunión Preparatoria dei curso 2009-2010. La Habana, Cuba, mayo, 2009.

NGONGOLO, António, et al. Aspirações profissionais dos alunos da 5ª e 8ª Classes da Escola do " e 111 Níveis Nginga Mbandi. Centro Piloto de Orientação Escolar e Profissional. Luanda, Angola,

1992.

NZAU, Domingos Kimpolo- Relatório de entrega de pastas por ocasião da cessação da Comissão de Serviço como Director Provincial da Educação e Cultura de Cabinda, Angola- Julho, 2004.

RECAREY FERNÁNDEZ, Silvia. La Estructura de la función orientadora dei maestro. ISP "Enrique José Varona". **En:** Soporte electrónico. La Habana, Cuba, 1998.

----- La Función orientadora dei profesional de la educación. ISP "Enrique José Varona. **En:** Soporte electrónico. La Habana Cuba, 2005.

RODRÍGUEZ MORENO, María Luisa. La educación para la carrera en Espana: orígenes, desarrollo y consideraciones críticas. **En:** Soporte electrónico. (Conferencia pronunciada en el Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle, INETOP. Paris el 16.05.1997 en el marco dei Séminaire INETOP, 1996-1997.

-----; Ma Paz Sandín, y Carmen Buisán. La conducta exploratoria: concepto y aplicaciones en orientación profesional. Grupo d'Orientación Diferencial, Universidad de Barcelona, Espana. **En:** Soporte electrónico, 08-2006.

ROGERS, C. El proceso de convertirse en persona. Piados. Buenos Aires. 1961.

SAVEIA, João. Psicologia Organizacional e do trabalho. Armazém de idéias Ltda, Belo Horizonte-Brasil. 2009

SIERRA SALCEDO, Regia Alicia: Modelación y estrategia: algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica. En: Compendio de Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. 2da Impresión. La Habana-Cuba, 2008.

VIDELA DICALBO, Enrique. Trabajador o profesional de la educación. **En:** Revista electrónica de la OIE, 2003. <http://www.Campus.oei.org/revista/open29.htm>. mayo, 2003.

ZASSALA, Carlinhos. Orientação Escolar e Profissional em Angola, Uma questão opcional ou um imperativo socio-económico. (Estudo sobre rendimento escolar dos alunos do ensino primário). Dissertação do Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia. Brasil, 1992.

----- . Estudo sobre os Determinantes da Escolha Profissional dos alunos da 8ª Classe do Ensino Público em Angola. Dissertação do Doctorado. Universidade do Rio de Janeiro. Brasil, 1995.

----- . *Orientação escolar e profissional em Angola*, Edições Kulonga, Luanda, Angola, 2003.

## **La Incidencia de la Enseñanza Superior en el Desarrollo del Género en la Provincia de Cabinda**

**Ana Rosa Pedro Custódio**

Universidade 11 de Novembro

Móvil 244-935775300

**Carlos Pedro Cláver Yoba**

Universidade Lueji A'Nkonde

Móvil 244-923444008 y 244-913140341

Email: [caryoba@yahoo.com](mailto:caryoba@yahoo.com)

**Francisco António Macongo Chocolate**

Centro Universitário FIEO - São Paulo

Email: [franciscochocolate@yahoo.com.br](mailto:franciscochocolate@yahoo.com.br) Móvil 244-924410938

Universidade 11 de Novembro

## Resumen

El desarrollo de la humanidad necesita un encuadramiento del ser humano para que con su esfuerzo pueda intervenir en la sociedad su bienestar personal y del medio donde radica. Las organizaciones internacionales, regionales y nacionales, al comprender las dificultades impuestas por algunos comportamientos tradicionales, han decidido dedicar una atención especial al desarrollo de la mujer como persona y como profesional. En este sentido, hemos decidido realizar una pesquisa direccionada a la verificación del nivel de ubicación de la mujer en la enseñanza superior y sus implicaciones para el desarrollo del género en general. Para el hecho se aplicaron como métodos la observación y consulta documental con una población perteneciente a la Universidade Onze de Novembro de Cabinda. Queda demostrado que la entrada para la enseñanza superior permite que paulatinamente la mujer participa activamente en el proceso productivo, ocupando lugares de destaque en la vida social.

**Palabras-clave:** incidencia; enseñanza superior; desarrollo del género

## Introducción

El desarrollo de la sociedad realizase con base en la inserción de la población en actividades socialmente útiles. El hombre transporta una componente biológica (genética) y otra histórico social, por lo que tiene la responsabilidad de introducir en su medio vivencial todos los cambios fundamentales para su bienestar dentro de un espíritu de cooperación y protección ambiental.

La relación de hermandad y familiar es asumida como la base organizativa de la sociedad en general, a partir de la cual se manifiestan todos los procedimientos funcionales de la misma. En este sentido, es importante que las personas encuadradas en

una determinada sociedad tengan un desarrollo personal y social adecuado sin discriminación de algún tipo, donde puedan expresar sus fortalezas y capacidades.

Las sociedades modernas, son ejemplo de la fuerte tendencia de considerar la igualdad entre el hombre y la mujer como un elemento importante dentro de un plan de desarrollo con condiciones similares para los dos géneros.

Conociendo los contornos de la historia reciente de nuestro pueblo (Angola), se configuró en una preocupación estudiar la incidencia de la Enseñanza Superior dentro de los cambios de la vida y actitud del género femenino frente a las oportunidades existentes en su medio circundante.

Una de las formas más consecuentes del desarrollo de la mujer consiste en permitir que ella tenga una formación intelectual, una inserción profesional y una preparación política eficaz, lo que le garantiza realizar un conjunto de tareas dentro de la sociedad en la que se encuentra insertada.

## Metodología

Para la presente pesquisa se ha tomado un grupo de métodos resumidos en:

Observación directa, que aseguró un acompañamiento del trabajo educativo y formativo en las diferentes unidades orgánicas de Enseñanza Superior;

Consulta bibliográfica con el cual se obtuve acceso a un conjunto de documentos vinculados al proceso de enseñanza superior, así como de otros aspectos de ese subsistema de enseñanza;

Método matemático con el cual se analizaron los datos estadísticos y recurso a las nuevas tecnologías de información y comunicación;

## Contexto

El trabajo se realizó con elementos de la Provincia de Cabinda en la Universidad "11 de Novembro". Aunque las unidades orgánicas (Instituto Superior de Ciencias de la Educación, Facultad de Derecho y Facultad de Economía) existieran antes, esta Universidad es resultado del Decreto 07/2009 de 12 de Mayo que establece un sistema de redimensionamiento de la Universidad Agostinho Neto, la única estatal que existía antes

La Provincia de Cabinda está localizada en el extremo Norte de la República de Angola, con una extensión territorial calculada en 7.283 Km<sup>2</sup>, cuyas fronteras a norte se encuentra la República de Congo Brazzaville con una extensión de 196 Km, a nordeste y sur la República Democrática de Congo, con una extensión de 153 y 100 Km respectivamente, y a oeste el Océano Atlántico.

Cabinda tiene una población estimada en 350 mil habitantes y está administrativamente dividida en cuatro Municipios, a saber: Cabinda (Sede), Cacongo, Buco Zau y Belize.

Fig. 1-MAPA POLÍTICO DE ANGOLA



Fonte: Como actividad fundamental de la Provincia se cuenta la pesca, la silvicultura y agricultura de subsistencia. Los recursos naturales existentes se destacan: madera (segunda mayor floresta del mundo después de la floresta de amazonia), petróleo, hierro, diamantes, asfalto.

El sistema de Enseñanza Superior Publico en la Provincia es garantizado por la Universidad "11 de Novembro" creada por Decreto nº 07/09 de 12 de mayo, perteneciente a la Región Académica III, e integra las Provincias de Cabinda (sede de la Universidad) y Zaire, con las siguientes instituciones: Facultad de Medicina; Facultad de Economía; Facultad de Derecho e Instituto Superior de Ciencias de la Educación-Cabinda, y la Escuela Superior Politécnica en la Provincia de Zaire, con un programa encaminado al total desarrollo de las poblaciones ahí residentes.

El desafío de esta Universidad, según plan de desarrollo institucional, es asegurar la formación de cuadros para el desarrollo sostenible de las provincias de Cabinda y Zaire, en particular, y del país en general, con la formación de personal capaz de garantizar el funcionamiento de las estructuras administrativas, académicas y políticas de las mismas.

Desde su existencia (en sus diferentes formas de organización), así como en su trabajo académico, la Universidad ha mantenido un espíritu abierto a la cooperación con diferentes instituciones extranjeras, pudiendo destacarse la contratación de profesores de distintas nacionalidades, entre ellas la cubana.

Relativamente a la cooperación, Cravinho (2001:27) defiende que *“el mundo donde vivimos, nos obliga a constantes adaptaciones... Quien no sabe adaptarse a los tiempos sufrirá seguramente un proceso de marginalización”*.<sup>1</sup>

Esta reflexión, considerada claramente actual, sirve de motivo para el intercambio cultural, científico, tecnológico y social, entre las distintas naciones del mundo, desde que se mantenga el respecto a las particularidades de cada pueblo dentro de este proceso de globalización.

Con base en esto, se puede afirmar que la Universidad “11 de Novembro” tiene una misión de gran importancia para preparar los técnicos y cuadros de las Provincias, presentar resultados con rigor científico y metodológico para solucionar los más variados problemas naturales y sociales, emitir juicios valorativos sobre el desarrollo y la estabilidad económica, política y social.

## El Género. Caracterización Funcional en Angola-Cabinda

Antes de definir el género, es importante tratar el concepto incidencia, que en esta comunicación tomó un lugar referente a la influencia y hasta qué punto una formación universitaria puede brindar oportunidades a la mujer en los campos político, económico, profesional, personal y social. Esta incidencia se puede constatar en adelante con la presentación de elementos fehacientes relativamente a esta realidad en la República de Angola y en Cabinda en particular.

La República de Angola, territorio compuesto por dieciocho provincias, con una extensión general de 1.462.700 Km<sup>2</sup>, resistió a una ocupación colonial de Portugal, con la llegada del navegador Diogo Cão en 1482, durante cerca de cinco siglos, y alcanzó su independencia a 11 de noviembre de 1975.

En la actualidad, se vive un clima de tranquilidad, resultado de la conquista de la paz, después de cerca de treinta años de guerra civil. La tercera República consagra una igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, un conjunto de deberes y derechos para toda la población, donde se resalta un amplio sistema educativo para todas las clases sociales, sin distinción de credo religioso, color de piel ó raza.

La educación es asumida como un indicador de desarrollo humano y en Angola se consagra como un derecho de todo el pueblo y en todos los niveles de enseñanza. De esta manera, la enseñanza superior en Cabinda se ha desarrollado de tal manera que en los últimos tiempos existen más instituciones universitarias, tanto estatales como particulares.

---

<sup>1</sup> CRAVINHO, João Gomes. “O fruto da cooperação portuguesa”. V Colóquio Internacional Globalização e Contextos locais na África Subsaariana. CEA-FLUP. Universidade do Porto-2002

El concepto género, genéricamente aglutina la existencia tanto del hombre como de la mujer, aunque en determinado momento su análisis se ha direccionado más a la protección del género femenino, con todos los malentendidos constatados dentro de la sociedad de consumo.

Muchos estudios y abordajes dentro de las Organizaciones Internacionales crearon un sistema de preservación del género femenino, atribuyéndole cotas de participación en los distintos órganos de Estado ó Parlamentares estimadas en 30%, como se perteneciera a un grupo inferior de la humanidad. En defensa de algunos postulados y posiciones diferentes en el contexto social, Welch afirma que *“la diferencia puramente biológica entre un niño de sexo masculino y un de sexo femenino, no influencia sus aptitudes psicológicas ó raciocinio, no aumenta ni disminuí su potencial en cuanto seres humanos”*<sup>2</sup>.

La tendencia de diferenciación se evidencia en todo el mundo en consecuencia de la distribución social del trabajo que transporta un carácter discriminatorio entre hombres y mujeres. En África, por lo general, y en Angola en particular, esto se transforma en un procedimiento cultural transmitido de generaciones a generaciones, cuyos cambios se han demorado manifestar en nuestros días, pues, aun *“...la propia sociedad reconoce y atribuye papeles diferentes entre hombres y mujeres, y valores diferentes a sus respectivas acciones y contribuciones”*<sup>3</sup>.

Sin embargo, a pesar de todos estos comportamientos discriminatorios, la mujer africana *“(...) es la identidad, la resistencia y la razón de la comunidad en su continuidad (...)”*<sup>4</sup>, en virtud del carácter matrilineal de la familia africana y el principio sobre el cual que la herencia de un hombre es propiedad de los hijos de su hermana y jamás los de su hermano.

Al analizar estos pronunciamientos, puede trasparecer algo contradictorio, pues en el mismo momento se resta y se ofrece importancia a la mujer, dentro de las diferentes particularidades y papeles que se le asignan en la familia y en la comunidad.

A parte da la situación estrechamente vinculada a la cultura tradicional, se considera incuestionable referir los mecanismos adoptados por el sistema colonial de Portugal, que no permitían una frecuencia escolar a la mujer, remetiéndola simplemente como una ama de casa que cumple como propósitos la reproducción y educación de los hijos.

Esto, al transitar como algo asimilado por las nuevas generaciones en las sociedades y en las comunidades tradicionales, desafortunadamente se ha concebido la mujer más como objeto y no como un elemento importante dentro de la sociedad, con

---

<sup>2</sup> WELCH, Gita Honwana “Importância do Género no alcance dos objetivos de desenvolvimento do milénio”. Cabinda Universitário. Revista do Centro Universitário de Cabinda-Universidade Agostinho Neto. Nº02/Julho-Agosto-Setembro/2007. P. 13-Cabinda-Angola.

<sup>3</sup> Iden. P.16

<sup>4</sup> PINTO, João “Valores culturais e direitos humanos. A mulher na sociedade africana”. Cabinda Universitário. Revista do Centro Universitário de Cabinda-Universidade Agostinho Neto. Nº02/Julho-Agosto-Setembro/2007. P. 21-Cabinda-Angola.

carácter activo en el desarrollo social, aspecto bastante discutido y transportador de una controversia en la actualidad.

Aun sostenidos por estudios y compromisos internacionales, referentes a la promoción de la mujer, se verifica como instrumentos consensuales para su protección:

- Proclamación del Año Internacional de la Mujer por la Asamblea General de las Naciones Unidas (1975);
- Consagración del decenio de las Naciones Unidas para la Mujer (1976-1985);
- Convención que vigora desde 1981, para la eliminación de todas las formas de Discriminación contra las mujeres adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (1979);
- Realización de la IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres que reitera la Convención de 1979, basada en las Estrategias para el Futuro: el Progreso de la Mujer hasta el año 2000;
- Realización de la Conferencia de Beijing (2005).<sup>5</sup>

La República de Angola como Miembro de pleno derecho de las Naciones Unidas, ha estado a implementar los resultados presentados por los distintos Órganos de esta Organización Mundial por lo que en lo atinente al poder legislativo se verificó:

Tabla 01-Diputados electos desde 1992 hasta 2008

Años	Diputados					
	Hombres	%	Mujeres	%	Total	%
1992	190	82	24	18	133	100
2005	193	87,8	27	12,2	193	100

<sup>5</sup> VALENTE, Maria Idalina. "Mulher Angolana na Política: Mérito ou Paridade (Quotas)". Cabinda Universitário. Revista do Centro Universitário de Cabinda-Universidade Agostinho Neto. Nº02/Julho-Agosto-Setembro/2007. P. 45-Cabinda-Angola (datos comentados por los autores).

2007	190	88	26	12	216	100
2008	82	63	48	36,9	130	99,9

Fuente: Valente p. 46 y Diario da África

Con estos resultados en diferentes momentos de la historia de la República de Angola, es posible constatar el incremento de la mujer en la Asamblea Nacional, principalmente en la presente legislatura que alcanzó el 36,9%.

La mujer en Angola y en la Provincia de Cabinda está en el centro de las atenciones en el sentido de garantizar su real participación en los momentos de trascendental importancia del desarrollo humano y social. Para tal hecho, es necesario que ella tenga una preparación adecuada como mecanismo para su participación activa y sin ningún tipo de discriminación de género, lo que se alcanza en la Universidad.

### **Enseñanza Superior y las Oportunidades del Género**

El desarrollo humano y social tiene en la educación en general, como un elemento preponderante para su caracterización, por lo que es considerada como un derecho del ser humano y jamás puede ser obliterado bajo cualquier pretexto. Siguiendo estos análisis, se constata que el desarrollo humano es definido como un proceso de oferta y ampliación de oportunidades de que los seres humanos puedan beneficiar para su afirmación como tal.

Lo dicho, viene de encuentro con el programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, en el cual se destaca *"la promoción de la mujer e integración del género en el proceso de desarrollo"*<sup>6</sup>, siempre encaminado para la búsqueda de un equilibrio social y sostenible. Aunque sea una polémica en el contexto nacional, regional e internacional, está definido brindar a la mujer un 30% de los cargos políticos, parlamentarios y gubernativos, como procedimientos para permitir su participación activa en los órganos de decisión o de soberanía.

<sup>6</sup> WELCH, Gita Honwana "Importância do Género no alcance dos objetivos de desenvolvimento do milénio". Cabinda Universitário. Revista do Centro Universitário de Cabinda-Universidade Agostinho Neto. Nº02/Julho-Agosto-Setembro/2007. P. 15-Cabinda-Angola.

Aun en búsqueda de oportunidades para la mujer dentro de la sociedad, la Asamblea General de las Naciones Unidas (Asamblea del Milenio-Septiembre-2000), colocó entre otras las siguientes exigencias en su beneficio (la mujer):

- Educación primaria universal;
- Promoción de igualdad del género;
- Reducción de la mortalidad infantil en 2/4;
- Reducción de la mortalidad materna en  $\frac{3}{4}$ .<sup>7</sup>

Al interpretar estos datos, es posible comprender que cualquier ascenso de la mujer en la vida política, profesional, social y económica, pasa por la satisfacción de estos y otros postulados. La educación primaria configura un primero momento de la vida de la mujer, donde se puede evidenciar la igualdad del género, con base en la cual se garantiza la reducción de las mortalidades infantil y materna, teniendo en cuenta que ella (la mujer) interviene directamente en esta situación.

La Enseñanza Superior, es considerado como el nivel más avanzado del aprendizaje, proceso en el cual se adquieren más conocimientos y experiencias profesionales, políticas, económicas, culturales y sociales, en una perspectiva de resolver los problemas naturales y sociales.

El Gobierno de Angola en general, y de la Provincia de Cabinda en particular, han mantenido la importancia y necesidad de una participación activa de la mujer en este nivel de formación, como medio de aumentar su formación y superación académica, técnica y científica, rumbo a su auto sustentación.

El nivel Superior de Enseñanza en la Provincia de Cabinda, solamente se hizo realidad en los finales de los años noventa y principios de dos mil, tras un largo proceso de organización administrativa y académica, creando para el hecho el Centro Universitario de Cabinda, con las carreras de Derecho, Economía y Ciencias de la Educación.

Importa resaltar que las carreras ministradas en el Centro Universitario de Cabinda, en aquel momento, integraban la Universidad Agostinho Neto, la única estatal en aquel entonces, y que el surgimiento de otras instituciones particulares se inicia en 2003, con la Universidad Lusíada de Angola y Universidad Privada de Angola.

En este momento es enorme la adherencia de estudiantes para cualquier de estos centros de estudios para su formación académica y superación profesional, de entre ellos las mujeres, por lo que se brindan en este trabajo algunos ejemplos numéricos de esta realidad.

Se ha definido una muestra intencional junto al Instituto Superior de Ciencias de Educación de Cabinda (ISCED-Cabinda) de la Universidad 11 de Noviembre, en un total de 139 estudiantes que demuestran la evolución de la mujer en este nivel de enseñanza.

---

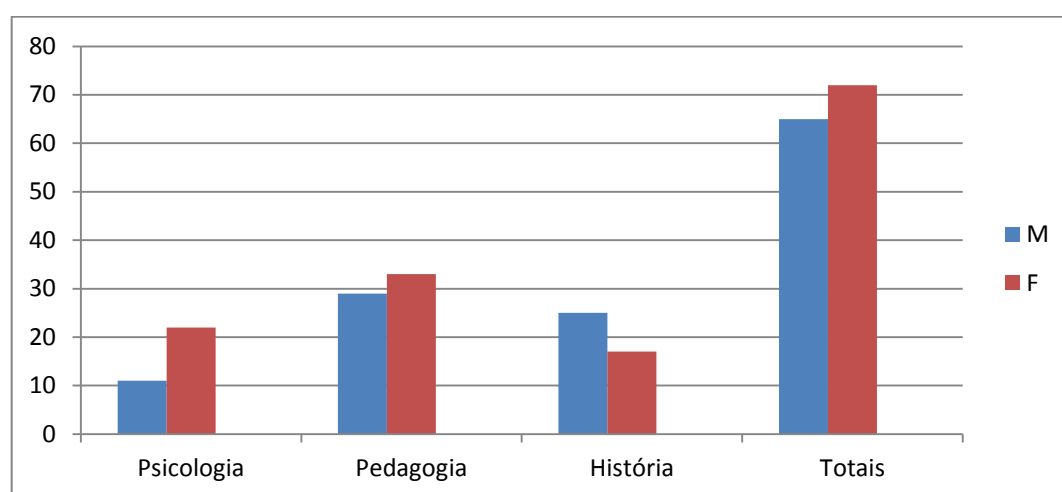
<sup>7</sup> Ibidem

**Tabla 02** – Distribución de la población de los estudiantes matriculados por carrera y género – IV-año-curso- 2010.

CARRERAS	GENERO					
	M		F		Total	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Psicología	11	33,3	22	66,6	33	100
Pedagogía	29	46,7	33	53,2	62	100
Historia	25	59,5	17	40,4	44	100

Fuente: Departamento de Asuntos Académicos

La presente observación permite verificar la evolución de los estudiantes por género en tres carreras del cuarto año del Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Cabinda. Con la excepción de la carrera de Historia, las carreras de Psicología y Pedagogía manifiestan ventajas del género femenino, en 66,6% y 53,2% respectivamente.



**Tabla 03**-Miembros de género femenino del Gobierno Provincial de Cabinda 2009/2010

Organismo	Función	Formación
Secretaría de Educación Ciencia y Tecnología	Secretaria Provincial	Máster en Educación

Secretaría de la Familia y Promoción de la Mujer	Secretaria Provincial	Graduándose en Derecho
Secretaría de la Familia y Promoción de la Mujer	Secretaria Provincial Adjunta	Máster en Educación
Secretaría de Comercio	Secretaria Provincial	Graduada en Derecho
Secretaría de Reinserción Social	Secretaria Provincial	Graduándose en Ciencias Políticas
Administración Municipal de Buco Zau	Administradora	Graduada en Ciencias de la Educación
Administración Municipal de Cabinda	Administradora Municipal Adjunta	Graduándose en Ciencias de la Educación
Instituto Medio de Economía	Directora General	Graduada en Ciencias de la Educación

Lo expresado anteriormente, permite observar como las mujeres están tomando espacio dentro de la estructura del gobierno provincial en Cabinda. Hasta el año 2009, solamente dos mujeres estaban entre los miembros del ejecutivo provincial, nada más que en las aéreas tradicionalmente reservadas para este género, que son la Familia y Promoción de la Mujer y la Asistencia Social, con 16,6% del total.

Importa resaltar que la primera mujer a dirigir una institución de nivel medio, inició sus funciones en el año 2007, momento en el cual entra en escena las mujeres administradoras dentro del marco político del funcionamiento de la provincia.

En términos de oportunidades de formación, se destaca la entrada masiva para el Instituto Superior de Ciencias de la Educación, donde se observaron los primeros graduados de nivel superior en la provincia, siendo uno de ellos una mujer.

La tabla 2 indica una evolución acentuada de la mujer de entre funciones ejecutivas como directivas con una representación de 8 personas, resultado de una nueva mentalidad y preparación académica de la misma, rumbo al desarrollo sostenible.

## Conclusiones

1. La implantación de la Enseñanza Superior en la Provincia de Cabinda, por su carácter abierto, permitió un incremento de estudiantes en referido nivel;
2. Con la Enseñanza Superior en Cabinda brindó la oportunidad de las mujeres inscribirse en este nivel en igualdad de circunstancias con los hombres;
3. La Enseñanza Superior en Cabinda aseguró el mejoramiento de nivel académico de las mujeres rumbo al desarrollo sostenible;
4. La Enseñanza Superior en Cabinda permitió una mejor preparación de la mujer para las diferentes actividades sociales, políticas y económicas, garantizando la oportunidad de ascender a cargos gubernamentales y políticos, con un elevado impacto social.
5. La Enseñanza Superior en Cabinda tiene una incidencia visible en la ubicación de la mujer en diferentes niveles de los sectores de la vida ejecutiva.

## Bibliografia

CRAVINHO, João Gomes. "O fruto da cooperação portuguesa". V Colóquio Internacional Globalização e Contextos locais na África Subsaariana. CEA-FLUP. Universidade do Porto-2002.

Departamento de Assuntos Académicos do Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda.

GIME, Guilhermina Francisca Teodora "Estudo sobre a implementação da vertente formativo-profissional no Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda". Trabalho de conclusão do fim de curso em Ciências da Educação curso de Psicologia. Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda. 2008.

MOIADO, Paulo Sérgio Chibuca & NGUIMBI, Alice Maria Ndulo "O Impacto do grupo de estudo no rendimento escolar dos estudantes do IIIº Ano do Curso de Psicologia no ISCED-CABINDA em 2007". Trabalho de conclusão do fim de curso em Ciências da Educação curso de Psicologia. Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda. 2007.

VALENTE, Maria Idalina "Mulher Angolana na Política: Mérito ou Paridade (Quotas)". Cabinda Universitário. Revista do Centro Universitário de Cabinda-Universidade Agostinho Neto. Nº02/Julho-Agosto-Setembro/2007. P. 45-46. Cabinda-Angola.

WELCH, Gita Honwana "Importância do Género no alcance dos objectivos de desenvolvimento do milénio". Cabinda Universitário. Revista do Centro Universitário de Cabinda-Universidade Agostinho Neto. Nº02/Julho-Agosto-Setembro/2007. P. 15-Cabinda-Angola.

PINTO, João "Valores culturais e direitos humanos. A mulher na sociedade africana". Cabinda Universitário. Revista do Centro Universitário de Cabinda-Universidade Agostinho Neto. Nº02/Julho-Agosto-Setembro/2007. P. 21-Cabinda-Angola.

[www.luventicus.org/mapas/angola.html](http://www.luventicus.org/mapas/angola.html)

<http://ccp.homes.sapo.pt>

<http://port.pravda.ru/cplp/angola>

<http://www.diariodaafrica.com/2008/09/deputados-eleitos-em-angola.html>

## **Modelo da escola de aplicação. Uma via para a consolidação das práticas pedagógicas**

**Augusto Chipombela**

Doutor em Ciências Pedagógicas

Professor Auxiliar/Universidade Lueji A'Nkonde. ULAN

Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte

### **Resumo**

As escolas de aplicação como alternativa para a preparação de jovens para a sua participação no processo do ensino em Angola surgem na década de 60, século XX, em paralelo com as Escolas de Formação de Professores em algumas províncias do país. Este projecto nasce como necessidade da formação profissional integral dos estudantes, a respeito das dificuldades que têm sido encontradas pelo corpo docente na prática educativa. Esta iniciativa da escola de aplicação tem grande actualidade e vigência com características próprias, que se move através dos Subsistemas de Educação Pré-Escolar e Ensino Geral. Caracteriza-se como uma estrutura que vai servir de campo de observação nas aulas de práticas pedagógicas e de experimentação para os professores da Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte (ESPLN). O nosso processo de formação exige a criação de uma escola de aplicação com carácter científico e pedagógico, de modo a proporcionar um ensino de qualidade, garantindo o aperfeiçoamento do processo docente-educativo.

A escola tem as normas estabelecidas para a implementação das práticas pedagógicas, assim como a concepção da sua estrutura e relações de trabalho entre a Direcção Provincial de Educação, Ciência e Tecnologia e a ESPLN. Esta experiência é um início para servir de base e multiplicar a sua aplicação nas diferentes unidades orgânicas da ULAN com perfil de saída pedagógico.

## Introdução

Uma alternativa para a preparação de jovens no processo do ensino-aprendizagem são as escolas de aplicação. Em Angola, elas surgem na década de 60, em paralelo com as Escolas de Formação de Professores. Pela sua importância, aparecem nas provinciais de Luanda, Benguela, Huíla, Moxico, Lunda Sul, Malange, Bié (Cunhinga) e Huambo (vogal) respectivamente. Surgem como alternativa para a preparação de jovens no processo do ensino e aprendizagem; pela existência do elevado número de angolanos analfabetos.

As respectivas escolas pertenciam à Igreja Católica que as administrava, pedagógica e administrativamente. Elas tinham um sistema de internato concebido para as Escolas de Formação de Professores; e, em geral, a Concepção do Programa Curricular das Escolas de Formação de Professores de Angola se repercutia nas escolas de aplicação.

As dificuldades encontradas nos diferentes subsistemas de ensino, tal como o pré-escolar e o ensino geral, motivaram-nos a conceber um projecto de âmbito social para engendrar algumas valências formativas e educativas. Para tal efeito, urge a necessidade da criação da Escola de Aplicação do Dundo pela sua actualidade e vigência com características próprias que se mova através dos Subsistemas do Ensino em Angola.

O Objectivo do presente trabalho é a criação da Escola de Aplicação na cidade do Dundo, Lunda Norte, visando o asseguramento da prática pedagógica pelos estudantes da ESPLN e, ainda, o reforço das capacidades institucionais na implementação dos cursos dos magistérios primários. Justifica-se também como laboratório experimental de práticas.

A novidade científica desta investigação está dada na Escola de Aplicação como uma saída para a extensão universitária e como uma via para obter a vinculação com a família.

A implementação da Escola de Aplicação possui grande implicação social ao fomentar a relação escola-sociedade, o incremento da qualidade do formando e põe a Escola em função dos objectivos da comunidade.

É importante falar dos fundamentos da proposta no âmbito do desenvolvimento de um conjunto de factores, tais como as capacidades, habilidades, competências profissionais dos futuros licenciados da ESPLN.

Outro fundamento que está patente na base da proposta da Escola de Aplicação do Dundo é a concepção do Enfoque Histórico-Cultural de Vigotsky L. S. que implica, desde ponto de vista social, desenvolver no educando uma mentalidade criativa e científica permitindo-lhe também o desenvolvimento social futuro tendo em conta as condições sócio-históricas do contexto.

No quadro dos objectivos do processo de ensino e aprendizagem da escola de aplicação anotem-se os seguintes:

- Transmitir conhecimentos e determinar o papel dos componentes;
- Determinar os fins e objectivos do ensino;
- Descrever o processo do ensino e as leis que o caracterizam;
- Preparar os profissionais na utilização dos métodos participativos que ajudem o cumprimento dos objectivos;
- Selecção dos meios didácticos de acordo com os objectivos previamente planificados.

O organigrama da tabela abaixo ilustra a Escola de Aplicação.

Tabela 1. Organigrama da Escola de Aplicação

No.		
1	Direcção	Director Pedagógico
		1.Director Administrativo
		2.Coordenação Técnica
2	Áreas de conhecimento e em disciplinas	-Expressão Manual e Plástica -Matemática Física
3	Pessoal de Apoio	1.Técnicos Administrativos 2.Técnico de Laboratório 3.Técnicos de Biblioteca 4.Técnicos recepcionistas 5.Técnicos de documentação

Foram propostas normas para a realização das práticas, que consistem em:

- Criação do Departamento metodológico e de coordenação da Escola de Aplicação;
- Apresentação do plano de trabalho aos directivos e professores;
- Indicação dos professores responsáveis;
- Estabelecimento do horário do funcionamento;
- Estabelecimento do horário para práticas;
- Orientação, acompanhamento e controlo das actividades das práticas;
- Elaboração do informe das actividades práticas.

**Dependência funcional da Escola  
de Aplicação**

Para o desenvolvimento da Escola de Aplicação, propõe-se a seguinte dependência e estrutura:

1. Dependência metodológica (organização didáctica e pedagogia), da Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte para a preparação com qualidade requerida dos profissionais com perfil de saída pedagógico.
2. Administrativa. Situa-se no âmbito da Ley de Bases n.º 13/01 de 31 de Dezembro, comparando-se com outras instituições do Ensino Pré-Escolar e Ensino Geral.

A tabela 1 ilustra as características da Escola de Aplicação do Dundo, Lunda Norte. Note-se que a realização das práticas, para os alunos nas condições específicas, resulta de grande satisfação dos estudantes e permite o desenvolvimento do carácter pedagógico e científico na elevação da qualidade do processo de ensino e aprendizagem

Tabela 2. Características da Escola de Aplicação do Dundo. Lunda Norte

N.º	Características da Escola de Aplicação do Dundo. Lunda-Norte
1	Estrutura do campo de observação
2	Práticas Pedagógicas de campo de experimentação para os professores da ESPLN
3	Servir na prática para os alunos nas condições específicas que ela deve alcançar para satisfação dos estudantes
4	Identificação dos aspectos da teoria e prática como elementos fundamentais que se desenvolvem durante PDE
5	Portadora do carácter pedagógico e científico para proporcionar um ensino de qualidade que garanta a integração das três dimensões da formação

### **Estrutura da Escola de Aplicação do Dundo. Lunda Norte**

No âmbito da Ley de Bases do Sistema de Educação da República de Angola, a Escola de Aplicação caracteriza-se por dois subsistemas de ensino:

#### *1. Subsistema da Educação Pré-Escolar.*

Objectivos:

- a) Promover o desenvolvimento intelectual, físico, moral, estético;
- b) Permitir a integração, a participação das crianças através da observação e compreensão do meio;
- c) Desenvolver as capacidades de expressão, comunicação e de imaginação criadora e estimular a actividade lúdica das crianças;

2- *Subsistema do ensino geral, que se estrutura da seguinte forma:*

- a) Ensino Primário;
- b) Ensino Secundário;

Educação Pré-Escolar

Áreas de conhecimento.

- Comunicação linguística;
- Literatura infantil
- Representação matemática
- Expressão manual e plástica
- Educação musical
- Meio social e físico

Estas constituem as diferentes áreas de conhecimento desta etapa etária que vai proporcionar a preparação de base na primeira infância para a sua formação integral

***O Ensino Primário está conformado por 6 classes.***

A Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte, de acordo com o seu perfil pedagógico, prepara docentes licenciados para darem aulas no subsistema Pré-Escolar, Ensino Primário e Ensino Secundário.

***Ensino Secundário***

Corresponde a dois Ciclos do Ensino.

- Primeiro Ciclo, integrado por três classes de ensino:

7ª Classe

8ª Classe

9ª Classe

- Segundo Ciclo, igualmente integrado por três classes de ensino:

10ª Classe

11ª Classe

12ª Classe

É importante destacar que a concepção do trabalho docente, quanto à sua preparação e formação para o exercício da profissão, deve estar em correspondência com as exigências actuais da sociedade perante a educação e a instrução, mas, para tal, são necessárias determinadas condições para a formação dos profissionais, e uma via importante para os facilitar a prática é a escola de aplicação.

## Conclusão

Com as novas reformas educativas, a partir da Lei de Bases do sistema de educação, Angola (2005) precisa de docentes que tenham uma eficiente preparação docente-metodológica, científico-técnica e pedagógica-psicológica.

Faz-se sentir a necessidade da implementação da escola de aplicação, anexa à Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte que contribua para a formação integral dos futuros professores.

A escola de aplicação pode promover câmbios efectivos na preparação e qualidade da aprendizagem das crianças do Ensino Pré-Escolar, dos alunos do Ensino Primário, de acordo com as necessidades e exigências do contexto educativo da Província da Lunda Norte.

A proposta tem como alternativa útil transformar o panorama do processo docente-educativo da ESPLN, caracterizado pela ausência da escola de aplicação.

A implementação da Escola de Aplicação significa:

- Aperfeiçoar o processo docente-educativo;
- Elevar a qualidade do ensino;
- Contribuir para a preparação metodológica dos profissionais ingressados da ESPLN e da Escola de Aplicação.

## Bibliografia

1. Angola –Ministerio de Educación. Reforma curricular, 2003.
2. Chipombela Augusto. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor. CEPES UH, 2009
3. Currículo de educación Pre escolar. Reforma curricular. Edito INIDE. 1ra Edición, Luanda; Mayo de 2005.
4. Currículo de enseñanza Primario. Reforma curricular. Edito INIDE. 1ra Edición, Luanda; Mayo de 2005.
5. Currículo de Formación de profesores de la enseñanza primaria. Reforma curricular. Edito INIDE. 1ra Edición, Luanda; Mayo de 2005.
6. Currículo de Formación de profesores del 1er ciclo de la enseñanza primaria. Reforma curricular. Edito INIDE. 1ra Edición, Luanda; Mayo de 2005.
7. Currículo do 2do ciclo de la enseñanza secundaria. Reforma curricular. Edito INIDE. 1ra Edición, Luanda; Mayo de 2005-
8. Currículo do 1ro ciclo de la enseñanza secundaria. Reforma curricular. Edito INIDE. 1ra Edición, Luanda; Mayo de 2005.
9. LEY DE BASES No 13/01 DE 31 de Diciembre. Republica de Angola.
10. Material de apoyo. La escuela de apoyo, su funcionamiento y organización del trabajo. UCP Cienfuegos.
11. ROSA, J. V. Memórias de uma escola: uma historia da escola de aplicação da FEUSP contada a partir de entrevistas com ex-alunos (1974-1990). 2005.
12. SOUZA, Rosa Fátima de. Historia da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundario no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.
13. ZAIA, I. B. A historia da educação em risco: avaliação e descarte dos documentos do arquivo da Escola de Aplicação (1958- 1985). 2005. Disertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade de São Paulo, 2003.
14. DA SILVA, Roberto. O modelo da escola de aplicação da faculdade de educação da universidade de São Paulo. São Paulo. 2012.

## O Sistema Nacional de Educação em Construção no Brasil

**Roberto da Silva**

Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

### Resumen

*En este artículo se refiere a la organización, estructura y funcionamiento de la educación superior en Brasil, con detalles sobre la enseñanza, investigación y extensión universitaria. Las propuestas de reforma de la universidad brasileña se analizan desde las posiciones del gobierno brasileño y el sindicato de trabajadores de Educación. Este artículo explora la posibilidad de integración entre los diferentes niveles y modalidades de enseñanza y la arquitectura institucional para pensar la educación como un proyecto nacional de política pedagógica participación de los niveles local, estatal y nacional en Brasil. Esta perspectiva de la integración entre los niveles educativos y modalidades presenta como la movilidad ganancia real de los docentes, estudiantes y personal administrativo en el mismo territorio, la integración operativa de los recursos humanos e infraestructura y desarrollo de políticas para los profesores que se articula entre la educación básica, educación secundaria, educación superior y de postgrado.*

**PALABRAS CLAVE:** Sistema de Enseñanza - Educación - proyectos política pedagógico - Brasil - Enseñanza Superior

### Introdução

Este artigo visa apresentar e discutir a estrutura, organização e planejamento da Educação no Brasil. O texto apresenta dados das agências oficiais do governo brasileiro e análises elaboradas pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) sobre as propostas de reforma universitária elaboradas pelo Ministério da Educação.

Para cumprimento destes objetivos o texto está dividido em três partes distintas: Ensino, Pesquisa e Extensão.

Ao longo destes tópicos serão abordadas a concepção, organização e estrutura do Ensino Superior no Brasil; concepção, organização e estrutura da pós-graduação no Brasil; acesso e permanência no Ensino Superior: as Ações Afirmativas e as Cotas para afrodescendentes e as políticas setoriais de pesquisa e extensão universitária no Brasil.

Para ilustrar o quadro do Ensino Superior no Brasil serão utilizados dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgãos do Ministério da Educação que cuidam das estatísticas educacionais, da regulamentação do Ensino Superior e da avaliação da pós-graduação no Brasil.

Esta discussão é importante e necessária em virtude do encerramento da Década da Educação (1997 - 2007) dentro da qual foram conquistados significativos avanços na Educação brasileira, mas algumas metas e objetivos não foram satisfatoriamente atendidas. E também porque no ano de 2013 são retomadas as Conferências Nacionais de Educação (CONAE), que tem como lema a construção de um sistema nacional de Educação.

As CONAES possuem um calendário próprio, possibilitando a organização de conferências livres por parte de qualquer setor da sociedade interessado no tema, as conferências municipais que elegem delegados e temas para as conferências estaduais e que, por sua vez, elegem delegados e temas que serão levados à conferência nacional que, se espera, sejam as diretrizes para o planejamento educacional no Brasil.

Em um país que tem 27 estados e 5.561 municípios, cada um com sistemas de ensino próprios, pensar a arquitetura de um Sistema Nacional de Educação que articule Educação Básica e o Ensino Superior requer repensar as atribuições e competências de cada ente federativo, a corresponsabilidade no financiamento, a formação de professores e a avaliação dentre outros requisitos importantes.

## Ensino

No capítulo específico sobre Educação, dispõe a Constituição Federal de 1988 que

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei.

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996) acrescenta que:

Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento.

Deste ordenamento jurídico básico é conveniente destacar alguns pontos importantes:

1. No Brasil coexistem instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas. As públicas podem ser federais, estaduais ou municipais. As privadas podem ser faculdades isoladas, faculdades integradas, centros universitários e universidades.
2. O Ensino Superior é público e gratuito, mas não obrigatório, logo o acesso depende de mérito individual, aferido mediante processo seletivo (Concurso Vestibular).
3. As universidades possuem autonomia administrativa, financeira e pedagógica.
4. As IES públicas, sejam elas federais, estaduais ou municipais, são gratuitas para todos os alunos nelas matriculados.
5. O que caracteriza uma IES como universidade é a oferta simultânea de ensino, pesquisa e extensão universitária.
6. A abertura de cursos depende de autorização prévia do órgão regulador. Nas IES federais a autorização é dada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); nos estados pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) e nos municípios pelo Conselho Municipal de Educação (CME). As IES particulares precisam de autorização do Ministério da Educação.
7. Cada instância administrativa (União, Estados e municípios) é responsável pelo custeio das suas IES.
8. A avaliação do Ensino Superior é de responsabilidade do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), que tem a seguinte estrutura:
  - a. Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES)

- b. Exame Nacional de Avaliação de Desempenho de Estudantes (ENADE)
  - c. Comissões Externas de Avaliação Institucional (CEAI)
  - d. Comissões Externas de Avaliação de Cursos (CEAC)
9. Cada IES precisa ter:
- e. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)
  - f. Comissão Própria de Avaliação (CPAs)

Os dirigentes máximos das IES públicas são nomeados pelo chefe do Poder Executivo, ou seja, pelo presidente da República, pelo governador do Estado ou pelo prefeito municipal, que, por sua vez, nomeia os pró-reitores de Graduação, de Pós-Graduação, de Pesquisa e de Extensão Universitária.

Como parte do Ensino Superior temos faculdades, centros universitários e universidades, podendo estas serem públicas, privadas, comunitárias ou confessionais. Somam-se a este universo as universidades corporativas, os centros tecnológicos de ensino superior e as universidades virtuais. Quando verificamos a distribuição das instituições de ensino superior em um mesmo Estado, o que vemos é uma profusão de instituições isoladas, ainda que semelhantes. As 68 universidades públicas federais, por exemplo, não formam necessariamente um sistema federal de ensino superior. As universidades estaduais, a exemplo do que acontece no Estado de São Paulo com USP, Unicamp e UNESP, com seus múltiplos campus, não compõem necessariamente um sistema estadual de ensino superior, ainda que estejam subordinados a uma mesma estrutura hierárquica, um mesmo comando, obedeçam à mesma legislação e tenham os seus recursos financeiros originários da mesma fonte de receitas.

O governo Federal, por meio do MEC, apresenta cinco razões que motivam a sua proposta de reforma universitária, a saber:

1. reformar para fortalecer a Universidade pública;
2. reformar para impedir a mercantilização do ensino superior;
3. reformar para democratizar o acesso;
4. reformar para garantir a qualidade;
5. reformar para construir uma gestão democrática.

A análise feita pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), entretanto, refuta tanto as razões quanto os seus argumentos, apontando, especialmente o contrasenso que são as 368 emendas até então apresentadas por parlamentares ao anteprojeto de lei de reforma universitária em tramitação no Congresso Nacional.

Os argumentos para fundamentar estas cinco razões são sobejamente conhecidas e vão desde a constatação de que o Brasil transformou-se no país com maior participação privada no ensino superior no mundo, o papel regulador do Estado e a incipiente taxa de apenas 9% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos no ensino superior. De forma muito tímida surge a evocação quanto à conveniência de que as instituições públicas e privadas configurem um incerto sistema público de ensino superior.

A análise da ANDIFES, mais favorável à proposta governamental, chega a indicar uma possível articulação entre níveis e modalidades de ensino que não está suficientemente explicitada no Anteprojeto do governo.

A Educação, propõe este artigo, deve ser concebida como um projeto de Estado ou de nação e pressupõe, primeiramente, fazer a integração dos diversos níveis e modalidades de ensino vigentes no país. Pode-se conceber esta integração em dois níveis: horizontal e vertical.

A integração horizontal significa entender as unidades educacionais públicas situadas em um mesmo território, como unidades congêneres, com os mesmos fins, subordinadas à mesma estrutura hierárquica - seja ela municipal, estadual ou federal -, às mesmas normas e compartilhando da mesma fonte de financiamento. Assim, a integração deve ser, necessariamente, operacional, acadêmica e administrativa.

Por integração operacional se entende, respeitada a autonomia universitária, a compatibilização das atividades fins das instituições de ensino, isto é, do ensino, da pesquisa e da extensão universitária. Esta compatibilização requer, por sua vez, o estabelecimento de vasos comunicantes entre as IES, isto é, mobilidade docente, discente e funcional, de modo que o quadro de recursos humanos esteja a serviço dos sistemas federal, estaduais ou municipais de ensino e não de uma instituição isoladamente.

Mobilidade docente significa entender que um professor de qualquer campus de uma IES federal, estadual ou municipal pode, a partir de um planejamento acadêmico, desenvolver atividades em IES da mesma esfera administrativa sem maiores complicações.

Mobilidade discente, por exemplo, significa a possibilidade de um aluno matriculado em uma IES estadual poder cursar disciplinas ou desenvolver atividades de pesquisa também em qualquer outra IES da mesma instância administrativa.<sup>8</sup>

Mobilidade funcional, por sua vez, significa a possibilidade de funcionários técnicos e administrativos de qualquer das universidades de uma mesma instância administrativa prestar os seus serviços onde eles sejam mais necessários ou onde hajam melhores oportunidades de formação continuada e de desenvolvimento profissional.

Esta integração horizontal ainda pode comportar a integração operacional das atividades meio, tal como o sistema integrado de bibliotecas eletrônicas, o banco de teses, o pregão eletrônico e a gestão de recursos humanos.<sup>9</sup>

A integração vertical significa a articulação entre sistemas federal, estadual e municipal de ensino, integrando, de fato, Ensino Superior e Educação Básica. A difícil solução para se alcançar a qualidade desejada tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior se deve, fundamentalmente, pelo fato de não se conceber ambas como instâncias de retroalimentação tanto do ensino quanto da pesquisa e da extensão. Não podem, por exemplo, os cursos de formação de professores estarem distantes e completamente desconectados da Educação Básica, assim como não pode a pesquisa educacional estar distanciada da realidade concreta da escola, da sala de aula e dos fatores que diretamente interferem na qualidade de ensino.

A recorrente modalidade de estágio nos cursos de licenciatura há muito denuncia seu esgotamento enquanto possibilidade de articulação entre teoria e prática e por mais que seja aumentada a carga horária dos estágios nestes cursos de formação de professores ainda prevalece o seu caráter artificial, a falta de qualquer comprometimento do estagiário com a escola e a omissão dos professores em relação ao que efetivamente acontece no período de estágio. Em vez de campo de estágio curricular, a

---

<sup>8</sup> Ressalte-se que em 30 de Março de 2009 o MEC/INEP apresentou à ANDIFES e à sociedade brasileira uma proposta de unificação dos processos seletivos (exames vestibulares) para ingresso nas IES federais, passo importante para avançar rumo à concepção de um sistema federal de ensino integrado, mas que não assegura ainda a mobilidade docente, discente e funcional abordada neste texto. Texto disponível em [http://www.andifes.org.br/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&Itemid=27&gid=56&order=by=dmdate\\_published](http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&Itemid=27&gid=56&order=by=dmdate_published).

<sup>9</sup> Na última parte deste texto apresentaremos a integração já alcançada na área da Extensão Universitária (RENEX), que por enquanto beneficia das instituições federais de ensino.

escola pública oferece possibilidades de se constituir em efetivo campo de formação profissional se for concebida como parte integrante do sistema de formação de professores.<sup>10</sup>

O Ensino Superior, principalmente os cursos de Licenciatura, possui mais elementos em comum do que específicos em relação à Educação Básica, mas na maioria dos municípios brasileiros observamos não haver nenhuma ação comum e articulada entre a IES pública sediada no município e a rede municipal de ensino, mesmo estando ambas sediadas na mesma base territorial. Os princípios da boa governança sugerem que a existência de uma instituição de Ensino Superior em uma dada base territorial deveria elevar significativamente o nível de qualidade da Educação Básica ali oferecida, tal como ocorre com a renda *per capita* e com a qualidade de vida quando estão sediadas na mesma base territorial empresas geradoras de emprego e renda.

O quadro abaixo mostra a presença de IES em cada Estado brasileiro e as tabelas seguintes, publicadas pelo próprio Ministério da Educação, apresentam alguns dados que possibilitam compreender a evolução do Ensino Superior no Brasil nos últimos cinco anos (2002 a 2007).

---

<sup>10</sup> Passo importante neste sentido foi dado pelo governo federal com a promulgação do Decreto nº 6.755, publicado no Diário Oficial da União Nº 21, Seção 1, de 30 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Professores, sob responsabilidade da CAPES, e que prevê o atendimento às necessidades de formação por meio das IES públicas (Art. 7º).

**QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DAS IES, POR ESTADO E CATEGORIA  
ADMINISTRATIVA**

Estado	Municipal	Estadual	Federal	Total
1. Acre	0	0	1	1
2. Alagoas	0	2	3	5
3. Amapá	0	0	1	1
4. Amazonas:	0	1	2	3
5. Bahia	0	4	3	7
6. Ceará	0	3	3	6
7. Distrito Federal	0	1	1	2
8. Espírito Santo	1	1	3	5
9. Goiás	4	1	4	9
10. Maranhão:	0	1	2	3
11. Mato Grosso	0	1	3	4
12. Mato Grosso do Sul	0	1	2	3
13. Minas Gerais	5	4	24	33
14. Pará	0	1	3	4
15. Paraíba	0	1	3	4
16. Paraná	3	17	2	22
17. Pernambuco	18	2	5	25
18. Piauí	0	2	2	4
19. Rio de Janeiro	2	10	10	
20. Rio Grande do Norte	0	2	3	5
21. Rio Grande do Sul	0	1	11	12
22. Rondônia:	0	0	2	2
23. Roraima	0	1	2	3
24. Santa Catarina	4	1	4	9
25. São Paulo	25	23	5	54
26. Sergipe	0	0	2	2
27. Tocantins	1	1	2	4

Edição Inaugural |

Fonte: INEP/MEC, 2009.

**Tabela 1. Evolução do Número de Instituições, segundo a categoria Administrativa - Brasil - 2002 a 2007**

Ano	Total	%Δ	Pública						Privada	%Δ
			Federal	%Δ	Estadual	%Δ	Municipal	%Δ		
2002	1.637	_	73	_	65	_	57	_	1.442	_
2003	1.859	13,6	83	13,7	65	0,0	59	3,5	1.652	14,6
2004	2.013	8,3	87	4,8	75	15,4	62	5,1	1.789	8,3
2005	2.165	7,6	97	11,5	75	0,0	59	-4,8	1.934	8,1
2006	2.270	4,8	105	8,2	83	10,7	60	1,7	2.022	4,6
2007	2.281	0,5	106	1,0	82	-1,2	61	1,7	2.032	0,5

Fonte: MEC/INEP/DEED

O quadro e as tabelas acima registram a existência de 259 IES públicas em um universo de 2.281 IES somando as públicas e particulares.

A Educação Básica tem na mesma base territorial uma rede de 35.000 creches (1.427.942 alunos), 107.000 pré-escolas (5.588.153 alunos), 150.000 escolas de Ensino Fundamental (33.282.663 alunos), 7.000 escolas de Educação Especial (337.897 alunos), 24.000 escolas de Ensino Médio (8.906.820 alunos), 46.000 escolas de jovens e adultos (4.861.390 alunos).

A forma predominante de interação entre Ensino Superior e Educação Básica é por meio dos estágios curriculares nos cursos de licenciatura destinados à formação de professores. Entretanto esta forma de interação é questionada devido à insuficiência para a formação dos futuros professores e dificuldades na articulação entre teoria e prática. Importante salientar que o Brasil possui 1.373 cursos de Pedagogia, que formam os especialistas em Educação (diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores de ensino) e que oferecem habilitação aos profissionais de outras áreas para lecionar no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Além disso, o Brasil possui 84 programas de pós-graduação em Educação, que tem na Educação Básica o principal objeto de estudos.

A pesquisa, no Brasil, é predominantemente vinculada aos programas de pós-graduação. Isto ocorre porque o objetivo destes programas, nas principais universidades brasileiras, é formar pesquisadores, em nível de mestrado e de professores para o Ensino Superior, em nível de doutorado. São os professores doutores que tem acesso às linhas de financiamento das agências nacionais<sup>11</sup> e internacionais<sup>12</sup> de fomento à pesquisa e que fazem a orientação acadêmica de mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos. O Brasil adota também a versão do mestrado profissionalizante, destinado à inserção mais imediata no mercado de trabalho.

O Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) no Brasil é subordinado à Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES). Este sistema é constituído por 2.410 programas, no qual 44.887 doutores atendem 78.771 alunos de mestrado, 47.200 alunos de doutorado e 7.008 alunos de mestrado profissionalizante, distribuídos por todas as áreas de conhecimento, conforme mostra a tabela abaixo.

Do total de 141.664 alunos matriculados nos programas de pós-graduação em 2008, 41.039 foram contemplados com bolsas concedidas pelas agências federais ou estaduais de fomento à pesquisa. Neste ano os valores destinados ao pagamento de bolsas de estudos somaram USD 283.855.190 no Brasil e cerca de USD 52.404.035 em bolsas no exterior.

---

<sup>11</sup> As principais agências de financiamento da pesquisa no Brasil são o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Financiadora de Estudos e projetos (FINEP) e as fundações estaduais de apoio à pesquisa.

<sup>12</sup> As principais agências internacionais de financiamento da pesquisa no Brasil são o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial (BIRD), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI), Fundação Ford, Fundação MacArthur e Comissão Fulbright, a maioria delas trabalhando em conjunto com agências brasileiras.

**PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO, POR NÍVEL, AGRUPADO POR  
GRANDE ÁREA**

Grande Área	Total	M	D	M/D	F	M/FD/FM/D/F		
CIÊNCIAS	262	101	2	153	6	0	0	0
CIÊNCIAS	196	45	2	143	6	0	0	0
CIÊNCIAS DA	408	118	12	245	33	0	0	0
CIÊNCIAS EXATAS	250	99	4	139	8	0	0	0
CIÊNCIAS	345	166	4	169	6	0	0	0
CIÊNCIAS SOCIAIS	311	168	0	103	40	0	0	0
ENGENHARIAS	274	112	4	126	32	0	0	0
LINGÜÍSTICA,	134	64	0	70	0	0	0	0
MULTIDISCIPLINAR	230	108	9	60	53	0	0	0

**Total 2410 981 37 1208 184 0 0 0**

Legenda: M = Mestrado, D = Doutorado, F = Profissionalizante,

Fonte: CAPES/MEC, 2007

O sistema de avaliação da pós-graduação foi implantado pela CAPES em 1976 e desde então vem cumprindo papel fundamental para o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa científica e tecnológica no Brasil, na definição do padrão de qualidade exigido dos cursos de mestrado e de doutorado, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado organizando o Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG), aprimoramento de cada programa de pós-graduação mediante pareceres de uma comissão de consultores, o aumento da eficiência dos programas no atendimento das necessidades nacionais e regionais de formação de recursos humanos de alto nível; na criação de um banco de dados sobre a situação e evolução da pós-graduação e na definição da política de

desenvolvimento da pós-graduação e para a fundamentação de decisões sobre as ações de fomento dos órgãos governamentais na pesquisa e pós-graduação (CAPES, 2009)..

O sistema de avaliação gerido pela CAPES abrange **dois processos** conduzidos por comissões de consultores de alto nível, vinculados a instituições das diferentes regiões do país: a avaliação dos programas de pós-graduação e a avaliação das propostas de cursos novos de pós-graduação.

**A Avaliação dos Programas de Pós-graduação** compreende a realização do **acompanhamento anual e da avaliação trienal** do desempenho de todos os programas e cursos que integram o Sistema Nacional de Pós-graduação. Os resultados desse processo, expressos pela atribuição de uma nota na escala de "1" a "7" fundamentam a decisão do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre quais cursos obterão a renovação de reconhecimento, a vigorar no triênio subsequente.

**A Avaliação das Propostas de Cursos Novos de Pós-graduação** é parte do rito estabelecido para a admissão de novos programas e cursos ao Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG). Ao avaliar as propostas de cursos novos, a CAPES verifica a qualidade de tais propostas e se elas atendem ao padrão de qualidade requerido desse nível de formação e encaminha os resultados desse processo para fundamentar a decisão do CNE sobre o reconhecimento de tais cursos e sua incorporação ao SNPG.

Os dois processos - avaliação dos programas de pós-graduação e avaliação das propostas de novos programas e cursos -, são alicerçados em um mesmo conjunto de princípios, diretrizes e normas, compondo, assim, um só Sistema de Avaliação, cujas atividades são realizadas pelos mesmos agentes: os representantes e consultores acadêmicos.

## Extensão

No Brasil, a extensão universitária recebeu tratamento constitucional, instituindo-se, juntamente com o ensino e a pesquisa, no tripé de sustentação da universidade brasileira (Art. 207). Na regulamentação deste artigo, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*, reafirma, no seu Artigo 43, VI, a finalidade da universidade de “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.”

Em virtude de outro princípio constitucional (Art. 207) – da autonomia universitária – cada instituição de ensino superior possui plena liberdade para orientar a extensão universitária de acordo com a correlação de forças presentes em seus colegiados superiores, vocações locais e/ou regionais ou interesses políticos. Um esforço no sentido de buscar consenso quanto às diretrizes para instituir a extensão universitária como uma política nacional ocorre no âmbito *Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras* (FORPROEX), criado em 1987

Deste fórum emergiram a *Rede Nacional de Extensão* (RENEX), criada em 1992, e hoje integrada por mais de cem instituições de ensino, dentre universidades, centros federais de educação tecnológica e fundações de apoio. Do FORPROEX também se originou o *Sistema Nacional de Informações de Extensão Universitária* (SIEX), um banco de dados sobre as práticas de extensão no Brasil que tem por objetivo auxiliar o planejamento, a gestão, a avaliação e a publicização das ações de extensão desenvolvidas nas universidades públicas brasileiras.

As posições dominantes neste colegiado de pró-reitores de cultura e extensão, assim como suas reivindicações e estratégias para elevação da extensão universitária ao nível de uma política nacional estão consignadas no *Plano Nacional de Extensão Universitária*, sendo sua última edição do ano de 2001.

As linhas gerais deste plano evidenciam o poder indutor que tem o Estado na condução de políticas e também da prerrogativa de ser, ao mesmo tempo, instituidor e mantenedor das universidades públicas, de forma direta no caso das federais, e de forma indireta, por meio do poder concessivo e regulamentador do Ministério da Educação, no caso das estaduais, municipais e particulares.

É interessante observar que a autonomia universitária não tem sido impedimento para que as universidades brasileiras aceitem a intensa regulamentação que existe na pós-graduação e isto se deve, fundamentalmente, a dois fatores: a nomeação do reitor por parte do chefe do Poder Executivo e o significativo volume de recursos investido pelo governo federal na qualificação da pós-graduação brasileira.

No âmbito do ensino a autonomia universitária tem sido mais amplamente exercitada, mas observa-se também, por diversos meios e medidas, a tentação governamental de alinhá-la ao projeto político-ideológico dos grupos ora no poder. Este fato tem possibilitado a configuração de um processo de barganha entre as

Instituições de Ensino Superior e o braço educacional do governo - o MEC - especialmente nas concessões que resultem em flexibilização das regras acadêmicas e repasse de recursos públicos às instituições privadas.

A extensão universitária, eixo mais frágil daquele tripé de sustentação da universidade brasileira, não passa incólume à tentação autoritária dos governos, de também alinhá-la às linhas mestras do projeto político-ideológico eventualmente em gestação no país. Entretanto, se o *Plano Nacional de Extensão Universitária* pode denunciar este caráter em relação às instituições públicas, o alcance das medidas governamentais ainda é bastante tímido no âmbito das instituições privadas de ensino.

Para viabilização dos objetivos do *Plano Nacional de Cultura e Extensão Universitária* foi fundamental a criação do *Programa de Apoio à Extensão Universitária* (PROEXT) junto à Secretaria de Ensino Superior do MEC, em 2003, como linha de financiamento para as atividades de extensão nas universidades públicas e que no ano de 2008 disponibilizou oito milhões de reais para isso.

O FORPROEX, a RENEX, o SIEX, o Plano Nacional e PROEXT, portanto, oriundos da mesma visão nacionalista que atribui à universidade a função de dotar o país das necessárias competências culturais, intelectuais e científicas como alavanca para o desenvolvimento, adotam a mesma concepção de extensão universitária.

## Conclusão

Não obstante o Brasil ter alcançado uma taxa de universalização próxima de 98% das crianças em idade escolar matriculadas no Ensino Fundamental, quando se consideram alguns indicadores para avaliação da Educação Básica no Brasil, os resultados são preocupantes.

Mesmo com a adoção do mecanismo da progressão continuada, que limita as possibilidades de reprovação, a taxa de aprovação no Ensino Fundamental é de 79,5%. A taxa de evasão na mesma modalidade de ensino é da ordem de 7,5% e a defasagem na relação idade série na 4ª série do Ensino Fundamental é de 28,5%. A distorção em relação à idade ideal para conclusão dos oito anos de escolarização obrigatória no Ensino Fundamental chega a 69,7% e no Ensino Médio, 36,9%; o que dá uma ideia da

pirâmide educacional brasileira que diminui progressivamente o número de alunos concluintes e dos que têm acesso aos níveis de ensino médio, superior e pós-graduação.

Este quadro resulta em um rendimento escolar muito abaixo do desejável. O *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)*, que avalia o rendimento de cada unidade escolar brasileira a partir de parâmetros sugeridos pela *Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)* aponta, em 2007, rendimento médio de 4,2 para as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental; de 3,8 para as quatro séries finais do Ensino Fundamental e de 3,5 para o Ensino Médio, diante de uma escala que vai de zero a seis.

Em uma concepção de Educação que a tenha como um projeto nacional esta realidade da Educação Básica precisa ser enfrentada de forma articulada com o Ensino Superior que, aliás, também apresenta suas deficiências.

Em média, a taxa de evasão no Ensino Superior no Brasil é de 22%, chegando a 50% em alguns cursos específicos. Nos bacharelados em Direito, por exemplo, futuros advogados, promotores de justiça e juizes, tem taxa média nacional de 70% de reprovação após a conclusão do curso de graduação e ficam impedidos de exercitar a profissão. Dos 153 cursos de Medicina, 27 tem recomendações do MEC para fechamento e, considerando estado por estado, alguns apresentam taxa de reprovação superior a 50% dos médicos formados que, a exemplo dos bacharéis em direito, ficam impedidos de exercer a profissão.

As conclusões possíveis em relação à Educação no Brasil indicam que a Educação Básica, sobretudo no que se refere ao Direito à Educação constitucionalmente assegurado, precisa melhorar de forma significativa e que esta melhoria não pode prescindir da articulação com o Ensino Superior e com a pós-graduação.

O Ensino Superior precisa superar a marca histórica de 9% de acesso e alcançar, pelo menos, o patamar já alcançado por países no mesmo nível de desenvolvimento econômico que o Brasil, além de reorientar a pesquisa e a extensão universitária para estudo e resolução dos graves problemas brasileiros que a sociedade brasileira enfrenta em diversas áreas.

Há no Brasil diversas propostas de flexibilização do acesso ao Ensino Superior. Dentre estas estão o Sistema de Seleção Unificado (SISU), que se utiliza da classificação dos candidatos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para a seleção de candidatos às universidades federais e o próprio ENEM, cada vez mais adotado por universidades públicas e privadas em substituição ao tradicional Exame Vestibular. A

partir de 2013 se institucionalizam as *Ações Afirmativas* que propiciam a adoção do sistema de cotas para o acesso de afro descendentes ao Ensino Superior. Mesmo esta proposta tem sofrido adaptações por parte de vários estados e IES tanto federais quanto estaduais e cresce o entendimento de que a flexibilização do acesso ao Ensino Superior deve beneficiar os alunos oriundos da escola pública, por meio de atribuição de cotas ou de bônus no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).<sup>13</sup>

A excelência demonstrada pela pós-graduação, com a crescente orientação da pesquisa para atender necessidades de mercado e da iniciativa privada, ainda não responde às demandas do desenvolvimento científico e tecnológico demandada pelo país que requer a conciliação entre inovação tecnológica, formação de recursos humanos e enfrentamento dos graves problemas brasileiros, tais como uso sustentável do meio ambiente, redução das desigualdades sociais, qualificação das condições de vida no campo e nas periferias urbanas e as expectativas de futuro para as novas gerações.

O gigantismo do sistema educacional no Brasil, maior do que sistemas educacionais de muitos países desenvolvidos obriga o país a procurar soluções originais e inovadoras, apesar de estar alinhado aos compromissos internacionais que definem metas de curto, médio e longo prazos para consolidar a Educação como direito fundamental do ser humano.

Deve se destacar, por fim, que a especificidade da estrutura social brasileira impôs ao país uma gama de soluções forçadas para atender a especificidade da miscigenação, da escravidão e do amplo processo de segregação étnico e racial disto resultante que não encontra paralelo em qualquer outro país. Estas soluções - tipicamente brasileiras -, mas que no âmbito deste artigo não poderão ser adequadamente detalhadas, talvez consista na grande contribuição que o Brasil possa dar no sentido de fomentar o estudo e a reflexão sobre a Educação no mundo.

---

<sup>13</sup> As deficiências apresentadas pelo Ensino Médio regular e a pressão pelo acesso ao Ensino Superior desencadeou no Brasil uma ampla discussão sobre a Educação Técnica e Profissional, suscitando significativos investimentos por parte dos governos federal, estaduais e municipais na criação de escolas deste tipo. Em 2005 o Brasil tinha em funcionamento 3.294 escolas técnicas, atendendo cerca de 750 mil alunos.

## Referência

ANDES-SN. Contrarreforma da Educação Superior. **Brasília: 2004, 73p.**

ANDIFES. Proposta da ANDIFES à segunda versão do Anteprojeto da Reforma Universitária. Brasília:, ANDIFES, 2005.

ARDAO, Arturo. *Filosofía pre-universitaria en el Uruguay. De la Colonia a la fundación de la Universidad. 1787-1842.* Montevideo, 1945. 177 pp. 2ª ed. Montevideo, Biblioteca de Marcha/FCU, 1994. 173 pp

BEMVENUTI, Vera L. S. Da Intenção ao Gesto: a Extensão Universitária como Prática Acadêmica na Perspectiva da Construção do Conhecimento Novo Dissertação de Mestrado. Porto Alegre. UFRGS. 2002.

BERNHEIM, Carlo Tunnerman. El Nuevo concepto de extension Universitaria y Difusion Cultural. Mexico. UNAM, 1978

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Brasília: Senado, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Brasília:, 2008.

BRASIL/MEC. Projeto de Lei da Reforma Universitária. Brasília: MEC, 2006.

GURGEL, Mauro. *Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação?* São Paulo: Cortez, 1986.

# Hacia un enfoque de formación por competencias en la Universidad Lueji A`Nkonde: Papel del trabajo metodológico

**Gilberto Caimbo Nhongola**

Mestre em Ciências Pedagógicas  
Professor Auxiliar/Universidade Lueji A`Nkonde

## Introducción

El presente trabajo centra su objetivo en revelar una conceptualización de del proceso de formación por competencias en la Universidad Lueji A Nkonde de la República de Angola, resaltando el papel del trabajo metodológico en los distintos niveles, para lograr tal empeño.

## Algunos fundamentos teóricos sobre la formación de competencias profesionales

La sociedad contemporánea, signada como la era de la gestión del conocimiento, y apremiada cada vez más por un desarrollo competente en todos los escenarios del saber y del saber hacer, le impone estos retos a la Educación Superior.

Ante este imperativo insoslayable para alcanzar el logro exitoso de todos sus procesos de gestión la Universidad Lueji A`Konde enfoca sus estrategias a diseñar políticas formativas de carácter permanente en sus recursos humanos, de manera tal que estos estén capacitados para aprehenderse y transformar con voluntad creativa, el constante devenir de las tecnologías emanadas del incesante avance de la ciencia, teniendo en cuenta que es en el proceso de formación donde se condiciona el entorno favorable al desarrollo de competencias profesionales para el desempeño del futuro egresado.

Son variadas las definiciones que se asumen en la actualidad en distintos entornos sobre competencias de manera general y competencias profesionales y laborales de manera particular. A nivel internacional autores representativos lo constituyen McClelland (1970 y 1973), Boyatzis (1982). Montheiro (1996), Lasida (1998), citados por Pelegrín Entensa. N (2006), Vega (CEPES,UH), en la Enseñanza Técnica Profesional Castellanos(2001), Aragón (2002) Cejas (2003) Díaz T (2005). Otras han sido

las referidas a los modos de actuación profesional, vistos los mismos como vías expedita para la formación de competencias en la actividad pedagógica profesional, desde diferentes aristas. (Remedios, J.M. (2001); Hernández, A. (1999); García, L. (1996); Fuentes, H. y U. Mestre, (1998); Addine, F. (2001), (2006); Castillo, M.E (2002); López, E. (2005); Márquez, D. (2008), Mijares, L. (2008), Breijo T, (2010).

**La formación profesional por competencias, es utilizada en otras ramas del saber, en el campo de la gestión empresarial como una vía para elevar la productividad de los recursos humanos**

N. Rueda (2006), plantea que *la gestión por competencias*, ha recibido mucha atención por parte de la academia y la industria en todo el mundo, a partir de la década de los años ochenta del siglo XX, cuando esta constituyó un modelo impulsado desde el Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional y la Organización Internacional del Trabajo.

La gestión por competencias, está comprendida en acepción mayor por la gestión del conocimiento y **se dirige, hacia el desarrollo, lo que las personas “serán capaces de hacer” en el futuro.** (Cuesta, A, 2001).

En la década de los noventa, el término competencia fue adquiriendo preponderancia en la educación **asociado a los valores, a las capacidades, a las habilidades, entre otros.** Como atribución profesional, está ligada a la figura profesional (tareas y funciones) que engloba **el conjunto de realizaciones, resultados, líneas de actuación y consecuciones que se demandan del titular de una profesión determinada**

Braslavsky, C (1993), conceptualiza las competencias como: “capacidades agregadas y complejas para desempeñarse en los diferentes ámbitos que hacen la vida humana”

También se consulta como referente sustancial para definir el modo de actuación profesional competente, a la formación por competencias, asumiendo las concepciones de Bunk y Bogoya, D. (1999) que relacionan las competencias con la solución de **problemas profesionales.**

A la profesión pedagógica, también le son inherentes problemas propios de su objeto, que se manifiestan en el contexto de actuación profesional, constituyéndose en un reto para este profesional que pondrá a prueba en su desempeño, su creatividad y sus potencialidades personales en la solución de los problemas. Así, R. Mañalich (1998), denomina y se asume, como problemas profesionales, a la contradicción que se

presenta en la realización de las tareas y las funciones del profesional, en los diferentes contextos de actuación.

Addine, F. (2001), plantea que el problema profesional, se presenta como:

- La situación inherente al objeto de trabajo, que se soluciona por la acción del profesional en el proceso pedagógico.
- El reflejo en la conciencia del profesional, de una contradicción, que estimula la necesidad de búsqueda de vías de solución.
- Una necesidad de carácter social, que da lugar a la generación de nuevos conocimientos y soluciones y al perfeccionamiento de la labor del profesional en la institución.

Por ello, la pertinencia social que presupone el proceso de profesionalización de los estudiantes, debe partir de garantizar durante la formación inicial, la preparación para el abordaje eficiente de estos problemas profesionales.

Significa entonces, conceder un papel protagónico en el proceso de formación y capacitación del estudiante, al acercamiento progresivo desde el componente académico a los problemas profesionales, lo que en interacción dinámica y enriquecedora con la actividad práctica, permitirá la “aprehensión” de la esencia de su profesión.

Regularmente el profesional competente, suele asociarse a la etapa de la post-graduación, en la que se supone hay niveles superiores de dominio del contenido, métodos, formas de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, dada la experiencia que se ha sistematizado., pero como se ha demostrado en este artículo, es **inherente a todo proceso, sea de formación o de capacitación, ofrecer modos de actuación profesional que tributen de la mejor manera a preparar al estudiante para su ulterior desempeño laboral de una forma competente,**

Teniendo en cuenta estos referentes, tratamos de seleccionar algunas de las definiciones conceptuales, que nos pueden brindar el fundamento necesario para el trabajo metodológico que nos proponemos desarrollar en nuestra universidad, a saber:

Tellería J. en su artículo “Las competencias laborales: una nueva dinámica para la formación en la empresa”, define la **competencia laboral** como: “Un ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación respecto a los niveles requeridos en el empleo. Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber hacer: El concepto de competencia engloba no solo las capacidades requeridas para el ejercicio de una actividad profesional, sino también un conjunto de comportamiento, facultad de análisis, toma de decisiones, y trasmisión de información, consideradas necesarias para el pleno desempeño de una ocupación”.

Por su parte Pelegrín N. al asumir el Enfoque Histórico Cultural de Vigotsky, nos plantea, que:

**“La competencia se define como algo más que un conjunto de capacidades, conocimientos, habilidades y destrezas, (naturales o adquiridas) centrándose en el sujeto activo, protagonista de su actividad y sus relaciones. Se tiene en cuenta las demandas contextuales y organizacionales que indican el sentido de la competencia en su congruencia con las posibilidades individuales para la acción. En esta relación vista desde las percepciones y autopercepciones del sujeto, tienen lugar las contradicciones internas que conducen al autodesarrollo de este”.**

Como puede apreciarse, la formación de las competencias laborales tiene un marcado matiz pedagógico, es en el proceso docente educativo donde se logra la integración de la personalidad del sujeto que aprende, al contexto social del entorno donde lo hace, integrado de manera armónica para, “preparar al hombre para la vida”, siendo portadora entonces de conocimientos, habilidades, valores y capacidades creativas para un desempeño desde una dimensión desarrolladora de sus saberes que le permita solucionar los problemas profesionales, no en el marco reduccionista del puesto de trabajo, sino en su quehacer cotidiano en todas las esferas del saber, saber hacer y saber ser.

Horruitiner P (2006), hace marcado énfasis en la importancia de que sea el modo de actuación profesional, lo que determine organizar y desarrollar el proceso de formación profesional, en tanto permite caracterizar integralmente el desempeño profesional.

F. Addine (2006), refiere que estos constituyen una generalización de los métodos profesionales, lo cual permite al profesional actuar sobre los diferentes objetos inherentes a la profesión, con una lógica tal que refleje, que el egresado se ha aprehendido de los contenidos esenciales de la ciencia, pero en interacción con la lógica esencial de la profesión.

Por su parte, H. Fuentes y U. Mestre (1998), plantean que los modos de actuación constituyen "la generalización de los métodos de trabajo del profesional y caracterizan la actuación del profesional, independientemente de la esfera en que trabaja y con qué trabaja".

Se valora también, la definición dada por M.E Castillo (2002), que se refiere a los modos de actuación profesional de la siguiente manera, cuando se demuestra por parte del estudiante el dominio pleno de los conocimientos, habilidades, valores y capacidades más generales del objeto de la profesión, que permiten al mismo tiempo la aprehensión del método para su actuación profesional, imbricándose en un sistema de acciones generalizadoras de su actividad, adaptables a variadas formas y contextos, tributando con la interacción de las mismas a la conformación de cualidades y rasgos distintivos de la personalidad.

Así el modo de actuación profesional, al ser generalización de los métodos de trabajo del profesional, se configura a partir de potenciar el máximo nivel de integración de núcleos de conocimientos, invariantes de habilidades y valores de las

áreas disciplinares en la solución de los problemas presentes en los objetos de trabajo, a través de lo cual se va construyendo el objeto de la profesión, en el tránsito del estudiante por cada uno de los años o ciclos de su proceso de formación, expresando la lógica con que actúa y su identidad profesional.

De este modo, **los resultados del proceso de diagnóstico pedagógico, constituirán punto de partida para determinar por el colectivo de las disciplinas, semestres académicos y departamentos, qué problemas profesionales son imprescindibles que los estudiantes dominan, qué niveles de ayuda necesitan,** qué acciones podrían ejecutar potencialmente, así como la graduación y complejidad con que han de diseñarse, desde una concepción sistémica, según los objetivos propuestos en el modelo del profesional, lo que será resultado del funcionamiento del sistema de trabajo metodológico de la escuela.

Resulta interesante que algunos autores al conceptualizar el modo de actuación profesional, identifican como propiedad inherente a este la competencia.

A modo de *resumen*, al analizar los referentes teóricos anteriores sobre el modo de actuación profesional, se aprecia que constituyen elementos comunes:

- suponen la integración de los conocimientos, habilidades y valores que aseguran un desempeño exitoso, en la transformación del objeto de la profesión.
- reflejan que el egresado se ha aprehendido de los contenidos esenciales de la ciencia, en interacción con la lógica de la profesión.
- permiten la aprehensión de los métodos de la profesión.
- posibilitan su inserción en un sistema de acciones de una actividad generalizadora, mediante la cual se modela una actividad competente.

*La Didáctica de la formación por competencias de T. Díaz (2005) que distingue que el aprendiz, desde su realidad contextual, es capaz de transformarla con una actitud propositiva.*

*Una vez reveladas estas definiciones teóricas, consideramos de medular importancia que nuestros docentes en sus colectivos de asignaturas, especialidades, departamentos docentes, o en su actividad individual de trabajo docente metodológico y trabajo científico metodológico, asuman estos fundamentos, para poder perfeccionar desde una adecuada concepción didáctica el proceso docente educativo centrado en el desarrollo de las competencias laborales.*

*La competencia laboral se desarrolla en el proceso de formación o capacitación de los estudiantes, preparándolos para su futuro desempeño desde la integración de los conocimientos, habilidades, valores, capacidades creativas de manera dinámica e integrada, con un carácter mediato, que conlleva la aprehensión del modo de actuación profesional competente, construyendo los saberes, transformándolos, enriqueciéndolos desde su propia práctica, pero integrando las tres dimensiones del proceso de enseñanza aprendizaje: lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador.*

**Si las competencias deben integrar conocimientos, habilidades, actitudes, y capacidades, tienen que ser competencias para formar al hombre para la vida, no para un puesto de trabajo”.**

- El trabajo Metodológico centrado en la formación de competencias laborales, tiene que partir entonces de la concepción didáctica de interrelacionar cada componente del Proceso Docente Educativo, exigiendo que el diseño curricular de planes de estudio y de programas docentes, declare de manera homogénea las competencias laborales a desarrollar.
- Por estos cauces debe navegar el trabajo metodológico de nuestros departamentos y escuelas. Acercarnos al proceso de formación de competencias desde una fundamentación teórica metodológica, es nuestra principal meta. La propuesta queda hecha

## Bibliografía

ADDINE, F Y OTROS. (2006). El modo de actuación profesional pedagógico: apuntes para una sistematización. En la compilación Modo de actuación profesional pedagógico. De la teoría a la práctica.

ADDINE, F. (2001). La interacción de las relaciones interdisciplinarias en el proceso de práctica laboral investigativa de los profesionales de la educación. ISPEJV.

ADDINE, F; GARCÍA G. (2005). La práctica pedagógica y la profesionalidad del docente. Curso precongreso en el evento internacional “Pedagogía 2005”. Ciudad de La Habana. En Pinar del Río: ISP “Rafael María de Mendive”

ÁLVAREZ DE ZAYAS C Y SIERRA V. (2002) La investigación científica en la sociedad del conocimiento. Material de apoyo a la docencia. La Habana.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. (1999). Didáctica. La escuela en la vida. La Habana.

Editorial Pueblo y Educación 3<sup>ra</sup> Edición. La Habana.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, R. M. (1994). La formación del profesorado contemporáneo. Currículo y sociedad. Curso #2. Congreso Pedagogía '95. La Habana.

ANDREU, N (2005) Metodología para elevar la profesionalización docente en el diseño de tareas docentes desarrolladoras. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santa Clara.

ARAGÓN, A. (2002) Situación actual y perspectivas sobre la formación de profesionales en Cuba. Conferencia magistral. III Encuentro sobre formación tecnológica de Europa y América Latina. Hotel Neptuno, Ciudad de La Habana.

BREIJO, T. (2009). Fundamentos del proceso de profesionalización de los estudiantes en los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) en la formación inicial”. Revista Electrónica AVANCES

del Centro de Información y Gestión Tecnológica (CIGET) del CITMA en Pinar del Río.  
No.1893/ ISSN 1562-

CASTELLANOS D. Y OTROS. (2003) Aprender y Enseñar en la Escuela: Una Concepción Desarrolladora. Soporte digital..

CASTELLANOS, D. Y OTROS (2000). Hacia una concepción de aprendizaje desarrollador. ISPEJV. Colección Proyectos. La Habana.

CASTILLO. M .E (2002) La formación del modo de actuación profesional del profesor de Historia: Una propuesta metodológica desde la enseñanza de la Historia de Cuba.

CEJAS .E (2002) La formación por competencias laborales: proyecto de diseño macrocurricular por competencias para técnicos en Farmacia Industrial.. Evento Pedagogía 2003. La Habana

CEPES (1999) Consulta de expertos sobre desarrollo de los paradigmas de la educación superior cubana con vistas al Siglo XXI. La Habana. Cuba. DÍAZ T. (2004) Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior. Colección Autores. Serie Formación. ESUMER, Medellín. Colombia.

FUENTES, H. (2000) Modelo curricular con base en competencias profesionales. INPAHU: Santa Fe de Bogotá.

HERRERA PADRÓN, C. (1996) Máxima calidad en el proceso de formación profesional. Reflexiones para debate. Curso 48. Pedagogía 97.

HORRUTINER P. (2006). La Universidad Cubana: el modelo de formación. Editorial Félix Varela. Ciudad de La Habana, Cuba.

MAÑALICH. R. (1998) Interdisciplinariedad y didáctica. En Didáctica de las Humanidades. Editorial Pueblo y Educación.

MÁRQUEZ, D. (2008). Concepción pedagógica del proceso de formación profesional de los estudiantes de la carrera de Estudios Socioculturales a través del modo de actuación: Estrategia para su implementación en la Universidad de Pinar del Río. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctora en "Ciencias Pedagógicas".

MESTRE, U. (1996) Modelo de organización de la disciplina Física General para el desarrollo de habilidades profesionales en estudiantes de las Ciencias Técnicas. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Oriente, Cuba.

**MIJARES, L. (2008). Metodología para la profesionalización pedagógica desde un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de la PILI en los Institutos Superiores Pedagógicos. Tesis presentada en opción al grado científico de Ciencias Pedagógicas**

**PELEGRIN directivas en las EHT. Tesis Doctoral ISP. Félix Varela. Villa Clara.**

TELLERIA J. (2001)..Las competencias laborales; una nueva dinámica para la formación en la empresa. Apuntes. Ediciones Balcón. EAEHT. La Habana.

TORRICELLA, R. (2004). *La profesionalización del docente universitario. Revista Pedagogia Universitária. Volumen 9.* [revistas.mes.edu.cu/pedagogia-universitaria/articulos/2004/5/](http://revistas.mes.edu.cu/pedagogia-universitaria/articulos/2004/5/)

TRISTÁ PÉREZ, BORIS; GONZÁLEZ OTMARA Y FAXAS YOLANDA. (1994) La universidad latinoamericana en los umbrales del siglo XXI. Realidades y futuro. Revista Universidades. Enero-junio. México D. F.

VARGAS, A. (1996) El diseño curricular y las expectativas educativas en el umbral del siglo XXI. Ponencia.

VECINO, F. (2002). La Educación Superior Cubana, en la búsqueda de la excelencia. En: Revista Cubana de Educación Superior. Vol. XXII, No. 1. CEPES. Universidad de La Habana, Cuba.

VEGA A (1997) Interdisciplinarietà. Formación Ambiental (ME).

VIGOTSKY, L.S. (1998). Interacción entre enseñanza y desarrollo. En: Selección de lecturas de Psicología de las edades. C. Habana.

# A Percepção do Português como Língua Segunda no Sistema Educativo Angolano

**João Ima-Panzo**

Mestre em Linguística  
Professor Auxiliar/Universidade Lueji A`Nkonde

## Introdução

A existência de diferentes grupos etnolinguísticos, que configuram o tecido social nacional, faz de Angola um país multicultural e multilingue. Além das línguas locais ou nacionais, acresce-se a LP (língua portuguesa) imposta durante a colonização portuguesa de que o país foi alvo. A partir da data da independência, (em 1975), a educação dos cidadãos tem sido encarada como uma das principais preocupações e o seu desenvolvimento uma responsabilidade de toda a sociedade. O encargo, porém, relativo à definição da política educativa nacional é abordado ao longo dos tempos como uma competência exclusiva do Estado, que no âmbito das suas funções optou pela adopção da LP como língua de ensino na Escola Angolana, cuja justificação decorre do estatuto de língua oficial, que lhe foi conferido logo após a independência. Segundo se sustenta, pesou para esta tomada de decisão a inexistência de um instrumento de comunicação válido para todos os povos de Angola. Desta feita, a condução do ensino em LP apresenta-se como um imperativo para o desígnio da construção e consolidação da unidade e identidade nacional comum a todos os povos de Angola.

Por outro lado, a “centralidade instrumental da língua” está hoje cientificamente comprovada como um elemento a não ignorar na definição e planificação de modelos educativos destinados às sociedades caracterizadas pelo multiculturalismo e pelo multilinguismo. O não reconhecimento é apontado como causador de importantes erros na planificação dos currículos, dos programas, na avaliação, enfim, na condução de toda a escolarização de alunos com línguas maternas não coincidentes com a língua da Escola.

Perante esta complexidade de factores de que se reveste a questão linguística em contexto escolar, e considerando que o português língua de escolarização não é a língua materna de um grande número de crianças que frequenta a escola, trazemos uma reflexão sobre o modelo educativo adoptado no país, colocando o enfoque na Lei de Bases do Sistema de Educação, ou seja, a Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro, documento oficial do Estado que expressa e delimita as bases pelas quais se desenvolve

o Sistema de Educação em Angola, e do modo como essa situação se reflecte no currículo do ensino primário.

Com efeito, os seus principais objectivos passam por i) identificar o modelo educativo da Escola Angolana e reflectir sobre a sua adequação ao público escolar; ii) em consequência do primeiro verificar a contemplação da perspectiva do português língua segunda no currículo do Ensino Primário do Subsistema do Ensino Geral. Atribuindo relevância específica para alusão aos diferentes caminhos seguidos em contextos análogos de heterogeneidade linguística e cultural, e por esta via, situar o modelo educativo angolano para posterior apreciação da sua adequação ou não às características do público escolar.

A sua relevância teórica radica no facto de se constituir numa fonte de conhecimentos que reflecte a orientação da escola angolana sobre a abordagem do ensino do português como língua segunda, podendo despertar o interesse de diferentes actores envolvidos no processo docente-educativo. E contribuir para a sensibilização dos distintos sectores e entidades sobre a necessidade de adequação do modelo educativo às particularidades do público escolar.

Do ponto de vista estrutural, o presente artigo abarca, para além da introdução, duas partes essenciais. Na primeira, faz-se uma contextualização teórica da problemática da língua no ensino, abordando as principais linhas teóricas que sustentam o desenvolvimento do trabalho; apresentam-se os conceitos, discutem-se posicionamentos, e reflecte-se sobre diferentes aspectos teóricos inerentes à questão linguística em contexto escolar. Na segunda parte, no interesse de situar o lugar do Língua Portuguesa como língua segunda no contexto sociolinguístico do país, apresenta-se, uma pequena incursão sobre os conceitos de PLO, PLM /PL1,PL2 e PLE, dando lugar posteriormente a verificação da contemplação da abordagem do PL2, na aludida Lei de Bases do Sistema de Educação e currículo do ensino primário, baseada na sua caracterização e análise das várias componentes da sua estrutura.

## Enquadramento Teórico

### Para uma Contextualização Teórica da Problemática da Língua Segunda no Ensino

Por mais breve ou generalista que ela seja, actualmente, qualquer alusão à língua em contexto escolar passa, necessariamente, pela abordagem dos conceitos de: Língua materna (LM), língua segunda (L2), e língua estrangeira (LE). Se em contextos em que há apenas a ocorrência de uma língua predominante a definição de LM pode acarretar várias interpretações, em contextos com orientação plurilingue a sua definição é manifestamente mais complexa (Ançã, 2003). A complexidade resulta das diversas determinações contextuais implicadas no conceito de LM/L1, que originam

diferentes definições. Tais definições trazem, geralmente, uma conotação referente à língua da mãe, à ordem de aquisição, primeira língua do sujeito, ao país de nascença ou de vivência, a um certo sentimento de pertença a uma cultura e língua, e, por fim, ao grau de domínio por parte do sujeito falante. Sobre este assunto, Mafalda Mendes refere-se à LM nos seguintes termos:

Designa-se como língua materna aquela que a criança aprende primeiro, em casa com a mãe (ou com quem a substitua) e com a família mais chegada, mais tarde, à medida que a socialização se vai alargando, com os amigos de brincadeira e com os outros adultos do seu grupo linguístico (2005: 113).

Dessa descrição aparentemente simples e directa de Língua Materna se depreendem dois factores importantes: a associação induzida ao termo primeira língua, e o factor identitário que veicula. O indivíduo se revê, identifica-se com a sua Língua Materna. O processo de aquisição da Língua Materna ou Primeira Língua reveste-se de grande importância pois é parte integrante da formação do conhecimento do mundo da pessoa. Afinal, quando se aprende uma língua, ao desenvolvimento da competência comunicativa está sempre associada a aquisição de valores pessoais e sociais. Maria Helena Mira Mateus reafirma esta tese quando se refere à LP como língua de tradição onde sobrevivem as memórias dos povos que a têm como seu instrumento de comunicação, e aceitam-na como parte essencial do seu património colectivo, (a nosso ver, e sem qualquer desconsideração), mais do que os museus, monumentos ou qualquer manifestação artística. No dizer da autora, a Língua materna é “o principal apoio para a construção do mundo individual e social” (2008: 3). Sustenta a sua inserção no seio familiar com a mãe e outros mais chegados até chegar ao meio social mais alargado. A Língua Materna caracteriza, neste prisma, a origem da pessoa, e se reveste de uso no quotidiano.

Para certos estudiosos que se dedicaram à análise da definição do conceito de Língua Materna, casos de Mendes (2005), anteriormente citada e de Isabel Faustino, (depreende-se), colocam o momento de desenvolvimento psíquico do sujeito, consubstanciado na ordem da aquisição da língua como o traço fundamental da sua definição.

Designa-se por língua materna (LM) aquela que é aprendida em primeiro lugar na ordem de aquisição. Está em vantagem em relação a todas outras, pois é adquirida no momento mais favorável: no berço e põe em jogo as capacidades memoriais mais fortes, beneficiando de maior elasticidade (2007: 19).

Convém referir que, apesar da sua alusão maternal, a Língua Materna nem sempre coincide com a língua da mãe, nem tão pouco com a primeira língua que o indivíduo aprende. E não é necessariamente uma única língua. De modo generalista é a língua que se aprende primeiro e em casa no círculo familiar, é frequentemente a língua da comunidade. Como referimos no início desta abordagem, são vários os factores associados aos diferentes conceitos de Língua Materna, não se trata apenas do momento e da ordem da aquisição. Diversos outros aspectos linguísticos e

extralinguísticos estão a ele associados. Casos há em que a LM da mãe ou da família não é coincidente com a língua da comunidade, ao aprender as duas, a pessoa passa à falante de mais de uma Língua Primeira (L1). Portanto, a língua da comunidade pode não ser falada em casa, mas ter o valor de L1 para a criança ou adulto que nela se expressa.

Diferentemente, o conceito de Língua Segunda (L2) distingue-se do de Língua Estrangeira (LE), pelo facto de ser aprendida como uma necessidade imperativa de comunicação dentro de um contexto de integração social. O contexto de aquisição deve obrigatoriamente ser favorável: “um novo meio, um contacto mais intensivo com a nova língua que seja importante para a comunicação e para a integração social” (Spinassé, 2006: 6), sob esta visão, a consideração de uma língua como L2 depende da sua função ou uso que lhe é dado numa determinada comunidade em relação a quem a aprende como segunda língua.

**(...) a second language is a non-native language that is widely for purpose of communication, usually as a medium of education, government, or business (...) is also used with reference to (...) groups whose first language is a minority language (Brumfit, 2007: 71).**

Ressalta-se nesta definição a função da L2 no meio social em que ela é adquirida, com uma vasta utilização, como meio de ensino das aprendizagens escolares, nas instituições do estado no exercício da soberania, no comércio, etc., confundindo-se com a noção de língua oficial. De acordo com a definição da UNESCO, Língua Oficial é a língua utilizada no quadro das diversas actividades oficiais: legislativas, executivas e judiciais de um estado soberano ou território. Como se pode inferir, essa definição é motivada pelo estatuto que uma determinada língua possui num certo estado ou nação e que, por concomitância, prescreve a sua função nesse mesmo estado ou nação. Contudo, esta não é a única forma de se encarar essa realidade. Leiria (2006) observa que, no campo da Linguística Aplicada, o termo segunda língua tem sido cada vez mais utilizado para mencionar a aprendizagem de qualquer língua após a primeira, sem qualquer relevância para o seu estatuto em relação ao país ou em relação a pessoa que aprende esta nova língua.

Há aqui uma faceta do conceito de L2, diferente da sua radicação ao uso social que é atribuído a uma língua numa dada sociedade, é a sua associação única à pessoa que aprende uma nova língua após a primeira independentemente de ter ou não uma larga utilização no meio em que é adquirida, estando à merce de critérios psicolinguísticos, fundamentados no indivíduo, ao contrário da visão anterior que assenta em critérios sociolinguísticos a conceptualização de Língua Segunda - uns mais centradas no sujeito falante, enquanto outros voltam-se para a função que certa língua exerce num dado contexto social.

Olhar para a definição de L2 de forma bifaciada, se por um lado, revela a falta de consenso entre os estudiosos, por outro, deixa transparecer a complexidade dos seus múltiplos contextos de enunciação. Como se pode observar nas definições acima,

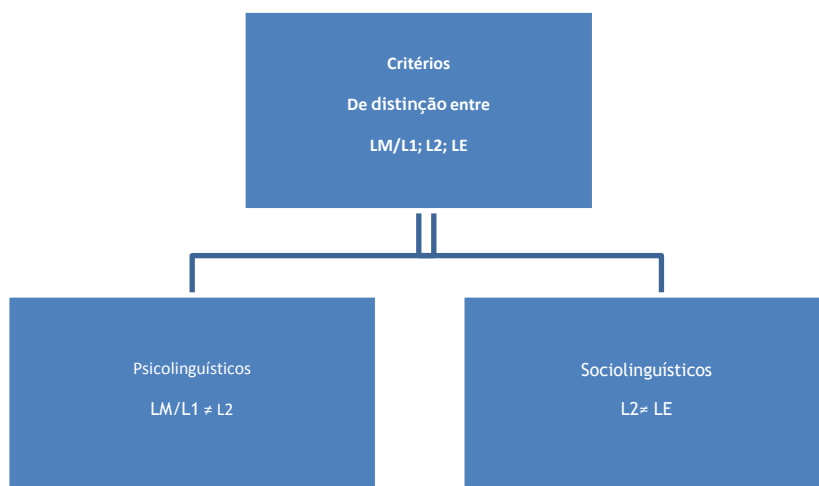
para além das implicações relacionadas com a ordem de aquisição ou com a função da língua, é também notório o seu vínculo com o ensino. É neste domínio (o do ensino) que as noções de L2 e de LE se cruzam, a ponto de gerar algumas confusões. Muitas vezes tomadas como sinónimas, outras como termos que veiculam conteúdos semânticos diferentes. A este propósito, Maria Grosso (1991), apoiando-se em Borgards, considera que na LS os aprendentes estão numa situação de imersão linguística, em contacto com os falantes nativos da língua alvo. Na apreciação da autora, em dependência do factor imersão a L2 pode ser compreendida ora como LE, ora como L2.

Outro dos aspectos que acentua a dificuldade na distinção entre os conceitos L2 e LE releva da sua associação ao termo aprendizagem, quando comparado com o termo aquisição ligado ao processo de apropriação da LM, entendido como o desenvolvimento espontâneo e informal que decorre de forma natural numa situação de imersão linguística. Como afirma Sim-Sim a aquisição é “um processo de apropriação de um sistema linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino” (1995: 200), ao passo que, a apropriação de uma língua não materna é compreendida como a aprendizagem que se desenvolve em ambiente formal e consciente, geralmente a sua obtenção processa-se através da explicação de regras de funcionamento e de uso da língua que se aprende. O entendimento generalizado de que, quer a L2, quer a LE, sejam ambas obtidas através de processos semelhantes de aprendizagem, conduz a análise L2 e de LE como sendo manifestações distintas de um mesmo fenómeno. O que dificulta mais ainda a distinção entre L2/LE. Diante deste imbróglio conceptual, qual é a solução?

A falta de consenso entre os autores, manifesta em soluções díspares mantém-se. Porém, parece existir uma versão com tendência à “estabilização” na distinção dos conceitos de L2 e LE, ainda que se apontem ligeiras diferenças entre os autores. No plano da escrita esta distinção radica no recurso à siglação também distinta para se referir a um mesmo termo: Língua Segunda. Grafado, ora como L2, ora como LS, ora como LE. A primeira sigla (L2) funciona como um hiperónimo, abarcando os conceitos mais específicos, hipónimos: LS e LE. Neste sentido, L2 compreende a aprendizagem de qualquer língua não materna independentemente da sua função; LS é aplicada a uma língua não materna aprendida em contexto de imersão, em que a língua aprendida, geralmente recobre as funções de língua oficial; A LE é equivalente a L2, pois é adquirida, em ordem depois da primeira, em contexto escolar, ou formal com a ausência do factor imersão, que o diferencia da LS (Leiria, 2006; Grosso, 2007).

Na verdade, a descrição acima demonstra bem a tenuidade das fronteiras conceituais estabelecidas entre os termos em questão, revelador da relativa instabilidade persistente na sua definição que torna o termo língua segunda impreciso. Ngalasso Mussanje (1987) na tentativa de dar uma solução sobre a problemática em torno dos conceitos de LM, L2 e LE, avança uma proposta que abarca os dois critérios, resumidos no esquema que se apresenta a seguir:

Figura 1 - Critério de distinção entre LM, L2, LE



Com base no primeiro, critério psicolinguístico, distingue-se LM/L1 de L2 segundo a ordem de aquisição – LM/L1 é aquela que o indivíduo adquire em primeiro lugar, - e, L2 constitui a língua adquirida depois da primeira e corresponde à segunda língua do sujeito. Com o segundo critério, o sociolinguístico, formula a diferença entre L2 e LE. Dentro desta visão, a L2 corresponde a uma língua cujo estatuto e função social recobrem a definição de língua oficial (LO), ao passo que, a LE define-se como sendo o espaço de aprendizagem de uma certa língua que se esgota no tempo curricular escolar.

Tendo em consideração as repercussões que tais definições levantam para a determinação de políticas linguísticas e sobretudo voltadas para o ensino, julgamos, ser esse o entendimento que mais se ajusta à análise que se desenvolve neste artigo. Da mesma sorte, de outra ordem, mas de natureza similar, na inexistência de um termo que englobe as acepções apresentadas para os termos aquisição e aprendizagem, usar-se-á o termo aprendizagem para sempre que necessário abranger a ambos, valendo tanto para aquisição bem como para aprendizagem propriamente dita.

### **Razões para uma aprendizagem do Português como língua segunda**

Como se sabe, o ensino e a aprendizagem de uma língua segunda só se desenvolve porque existem outras línguas diferentes da materna. É a necessidade de se comunicar com o outro, possuidor de uma L1 diferente da nossa que nos obriga a aprender a língua (s) do outro. É portanto a diversidade linguística-cultural e étnica que caracteriza o mundo e os países que justifica a aprendizagem de uma língua segunda ou de uma língua estrangeira, tornando as pessoas falantes de duas ou mais línguas, bilingues. O bilinguismo abre duas perspectivas de análise: uma que se relaciona com o indivíduo, ou seja com a pessoa bilingue. - Genericamente, considera-se bilingue todo o indivíduo que possui o domínio de duas línguas, enquanto a outra perspectiva está relacionada com a sociedade – designa-se sociedade bilingue quando

uma determinada sociedade utiliza duas línguas como meio de comunicação (Zau, 200).

A aprendizagem de uma outra língua, para além da materna, tem muito que se lhe diga, não somente para os membros de comunidades bilingues em que o recurso a duas línguas impera como condição para a comunicação, mas também para a formação da pessoa enquanto ser pertencente a uma pequena cultura que se relaciona e alarga gradualmente a uma cultura maior, e para outra cada vez maior, sem, no entanto, perder o rastro da sua origem identitária neste encontro consigo pelo reconhecimento do outro.

Giving children the opportunity to learn a FL (F2) means giving a useful tool that will help them throughout their lives to feel more integrated into larger communities, whether in Europe or beyond. Their horizons will be broader; they will be free because communication barriers, traditional or technologically, will no longer exist (Strecht-Ribeiro, 2002: 75).

A integração em grandes comunidades, constituídas por pessoas de proveniências diferentes, com línguas e culturas diferentes exige dos seus membros um perfil que se adequa linguística e culturalmente à pluralidade desta mesma comunidade. Não se pode integrar nela sem que seja pela convivência pacífica com o outro, pela aceitação /reconhecimento da língua e cultura do outro. Neste sentido, a questão sobre o bilinguismo faz emergir uma visão diferente para a aquisição e aprendizagem da L2, tornando-o num dos traços fundamentais da personalidade da pessoa moderna e numa das grandes marcas da contemporaneidade. E faz do seu ensino e aprendizagem “um grande projecto ético” (...) em que se declinam “conceitos como valor, identidade, direito responsabilidade, compreensão, formação cívica, compromisso, participação social, cidadania” (Araújo, 2002: 130) acrescente-se, tolerância, solidariedade e democracia.

A este respeito, a UNESCO apadrinha o ensino bilingue e ou multilingue em todos os níveis de ensino como meio de promover a equidade social e de género e como elemento substancial das sociedades linguisticamente heterogéneas. Do mesmo modo, surgem diferentes teorias de distintas áreas do saber, com relevância para as de base cognitiva, que sustentam a escolarização bilingue. Um dos nomes importante nesta linha é o de Cummins (1980; 1981; 1996) que formulou o Princípio da distinção entre proficiência linguística para fins conversacionais e proficiência linguística para fins académicos. No seu estudo constatou que os alunos imigrantes ou oriundos de imigrantes se tornam rapidamente fluentes, num período aproximado de dois anos, na interacção conversacional na língua dominante na sociedade acolhimento, ao passo que, para o desenvolvimento de um nível de proficiência no domínio da língua para finalidades escolares semelhante aos dos alunos da sua idade de língua materna coincidente com a da escola é preciso um tempo mínimo de cinco anos, podendo-se alargar até aos dez anos ou mais. O desenvolvimento de cada um desses dois tipos de proficiência linguística em L2 requer um nível diferente e envolve distintos processos cognitivos (Caels e Mendes, 2008: 273). Desde logo, o não reconhecimento da distinção

dos ritmos que envolvem o desenvolvimento da proficiência conversacional e o da proficiência linguística para fins acadêmicos “é responsável por importantes erros na planificação dos currículos dirigidos aos alunos de LM minoritárias, na avaliação destes alunos, e por consequência na condução de toda a escolarização destas crianças” (Caels & Mendes, 2008: 273), dando origem a situações de exclusão social. Na mesma linha, a favor do bilinguismo, surge também a Teoria da Interdependência, cujo conteúdo se reflecte na consideração de que, as capacidades linguísticas e cognitivas desenvolvidas numa certa LM são susceptíveis de serem transferidas para aprendizagem de uma L2. Constata-se, assim, a existência de uma interdependência entre o desenvolvimento das habilidades em LM em relação a L2 (Cummins, 1980).

Com base nestas teorias, a LM não deve ser vista como um empecilho para aquisição e aprendizagem da L2, mas como uma vantagem que facilita o seu desenvolvimento. Lambert (citado em Caels e Mendes, 2008) avança o conceito de bilinguismo aditivo referindo-se à situação em que a aprendizagem de uma L2 não impede ou substitui o desenvolvimento e aprendizagem da língua materna, aliás, os resultados mais consistentes apontam para que os sujeitos bilingues são mais conscientes da língua (habilidades metalinguísticas) e têm a seu favor acrescido a facilidade na aprendizagem de outras línguas. O contributo importante proveniente das neurociências fundamenta esta visão, dando lugar a afirmações como essa:

O facto dos alunos bilingues não manifestarem maiores complicações no concernente ao reconhecimento das palavras, beneficiando da faculdade de dispor de um duplo léxico pode traduzir-se em novos contributos para o ensino e aprendizagem das línguas, principalmente em níveis iniciais de desenvolvimento (Oliveira, 2001).

Reconhecido que está o bilinguismo como um bem para as pessoas e para as sociedades, de que forma os estados e as escolas em diferentes contextos têm reagido perante este fenómeno? Segundo P. Antunes, a análise de qualquer problema partindo de uma perspectiva histórica é ainda a melhor maneira de o não trair ou desfocar. Afinal, “Somos demasiados adultos para com verdade, nos podermos julgar num começo absoluto de cultura. Somos demasiado conscientes para, com autenticidade, agir como primitivos” (Franco, 2008: 115), portanto, um pouco de história.

A questão sobre o multiculturalismo surge no Canadá, em 1971, e, logo depois, nos Estados Unidos da América. Mas, é na Europa que nos determos, ainda que de forma sumária. Na Europa, o início da eferescência do debate sobre o assunto data dos anos 80 do século passado. E resulta do crescente fluxo imigratório de que o território tem sido alvo, cuja consequência directa foi e tem sido o aparecimento de uma população escolar cultural e linguisticamente heterogénea - realidade que obrigou a uma reorganização da Escola, de forma a incluir os novos alunos, com base no princípio “da igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolar” (Leite, 2005: 1)

Na verdade, a escola para todos nem sempre equivaleu a uma reconstrução do curricular e a uma reconfiguração dos processos do seu desenvolvimento que

considerasse a inclusão de experiências baseadas na vivência dos diversos grupos que passaram a frequentar a escola, continuando, desta feita, somente “a ocorrer o sucesso daqueles que dominavam o código escolar” (Leite, 2005: 2), promovendo a exclusão daqueles que não dominavam a cultura da escola.

É neste contexto que, na Europa, se interpõe o aparecimento da questão da multiculturalidade na agenda escolar e das políticas de intervenção escolar. Inspirado pela necessidade do estabelecimento de um discurso que afirma as escolas como instituições que reconhecem, valorizam e intervêm favoravelmente perante à diversidade das populações que as frequenta.

Apesar do fraco impacto na prática da actividade escolar, a investigação sobre o assunto tem mobilizado “o debate educativo, na medida em que subsidiam o florescimento de novos olhares para a prática pedagógica nas escolas, com a finalidade de torná-la menos competente na reprodução das injustiças sociais e da exclusão cultural” (Carvalho, 2004: 61). Encaixa-se nesta perspectiva a adopção, em vários países, de diferentes tipos de modelos bilingues, que promovem uma educação multicultural, e que têm no centro a valorização da LM bem como as vantagens decorrentes do seu ensino. Assegura-se, assim, “que o desenvolvimento educacional e a inserção social dos indivíduos não sejam condicionados pelo sexo, idade classe, aptidões de ordem física ou mental, língua, religião e outras características culturais que lhe são próprias” (Zau, 2002: 170). É sob estes fundamentos que países como Portugal abriram as portas para o ensino da Língua Portuguesa na vertente língua segunda.

Por outro lado, os “novos olhares”, produzidos na Europa, sobre a necessidade de uma educação multicultural e multilingue, ajudam-nos a observar escolas, em contextos como o de Angola, em que a língua de ensino nem sempre corresponde à LM dos alunos de um modo interrogativo. Não será que estão aí a decorrer situações de insucesso escolar causadas pela falta de coincidência entre a língua da escola e a LM de muitos alunos? E, por consequência, situações de exclusão social?

Só um estudo de outro formato seria capaz de responder de forma precisa a estas questões, porém, não inibe de tecer algumas considerações em torno do assunto.

A investigação produzida na prática pedagógica valida a LM como a melhor via de transmissão dos conhecimentos curriculares sobretudo nos primeiros anos de escolarização; considera que a proficiência linguística para fins académicos requer níveis de desenvolvimentos mais elevados do que requer a proficiência para fins conversacionais; aceita a tese segundo a qual os alunos que não são escolarizados na sua LM apresentam, em termos de aprendizagem dos conteúdos, ritmos mais lentos do que aqueles que são escolarizados na sua LM. Todavia, não entram em contradição com a adopção de modelos escolares baseados na abordagem L2 por se fundamentarem na observância dos princípios teóricos que apoiam o reconhecimento da LM do aluno como factor preponderante para a aprendizagem de uma nova língua.

Desde logo, o ensino do PL2 representa uma resposta à diversidade linguística e cultural que caracteriza a população escolar.

Torna-se deste modo evidente que o sucesso escolar para todos, passa pelo reconhecimento da centralidade instrumental da língua no processo de escolarização como um elemento a não ignorar na planificação do percurso escolar, caso o não seja, arrisca-se a restringir o carácter democrático ao acesso e frequência igual para todos em todos os níveis de ensino. Excluindo-se o sucesso escolar e, a julgar pelo papel socializador da escola, a exclusão social é um dado adquirido.

## A Língua Portuguesa no Espaço Sociolinguístico Angolano

### Abordagem dos conceitos de PLM, PL2, PLE

Olhando para a constelação nada consensual de definições de LM/L1, L2, e de LE, apresentadas anteriormente neste estudo, uma pergunta persiste: qual é a situação da LP no contexto social angolano. Será o de PLM/PL1, PL2 ou PLE? Para esta análise socorrer-nos-emos uma vez mais das explicações do Professor Ngalasso Mussanje (1987), cujo contributo assenta nos critérios psicolinguísticos e sociolinguísticos para diferenciar os conceitos de LM, L2 e LE. E dadas as repercussões que o estudo destas definições levanta para a determinação de políticas linguísticas e especialmente voltadas para o ensino, (como foi já dito), é esse o entendimento que mais se ajusta à situação da LP em Angola. Do mesmo modo, foram já aqui referidas as razões que estiveram e que se julgam estarem na base da adopção da LP como língua oficial do Estado angolano. Relembramos, no entanto, desde a independência do país, em 1975, a LP assegura as funções de língua de ensino e da administração, da justiça e da legislação, do comércio, etc.

Uma das várias consequências da guerra interna que assolou o país durante 30 anos, foi precisamente a movimentação das populações das zonas rurais para as principais cidades, Benguela, Lubango e, sobretudo, Luanda - onde se estima que viva um terço do total da população angolana. No domínio do ensino, por exemplo, dados do Ministério da Educação, indicam que 54,4 % do efectivo total da população escolar de todo o país se encontra repartido entre as províncias de Benguela, Huíla e Luanda. Neste contexto e tendo os novos cidadãos proveniências de grupos etnolinguísticos heterogéneos, a apropriação da LP como meio de comunicação entre os membros de diferentes grupos foi e é a alternativa; como L2 para os adultos, é aprendida como LM/L1 pelas crianças. Com base num estudo sobre a LP em Luanda, de autoria do sociólogo Artur Pestana, (citado em Miguel, 2004) constata-se que, a maior incidência de falantes de línguas nacionais situa-se nas faixas etárias mais elevadas. Para os dois

níveis etários extremos (05 – 14 anos e 75 anos e mais) a percentagem média de falantes é de 26,5% e 79,7 %, respectivamente. E o autor conclui o seguinte:

**(...) Parece-nos que as crianças em Luanda deixam de aprender as línguas nacionais em proporção muito forte, constituindo-se assim o português como LM preponderante, em ritmo crescente, pois qualquer fenómeno social que mostre uma incidência maior nos grupos de menor idade da população terá tendência a crescer no futuro (Pestana citado em Miguel, 2004: 62).**

Por oposição às línguas angolanas de origem africana, a LP é a L2 de um grande número de cidadãos angolanos, adquirida na escola em situação formal ou fora dela, face às mais variadas situações de sua ampla utilização, que o estatuto de língua oficial lhe confere. Entendendo a LE como espaço curricular escolar, a LP em Angola não se encaixa nessa perspectiva, uma vez que ela transpõe a fronteira escolar, passando pelas instituições, indo até às comunicações interpessoais do quotidiano. Sob esta perspectiva, a LP no contexto social angolano deverá ser abordada tanto como língua materna, tanto como língua segunda, mas em nenhum momento como língua estrangeira.

Dados os múltiplos contextos de utilização da LP, para muitas crianças e jovens que chegam ao ensino primário, a LP é a sua LM, ao mesmo tempo que assume o estatuto de L2 de outras tantas que frequentam o mesmo espaço educativo. Todavia, será necessário destringir a ocorrência de uma manifestação muito particular decorrente do grau de domínio do PL2. É certo que a LP é a língua segunda destas crianças acabadas de chegar à escola, mas não é necessariamente uma nova língua para elas, e nem totalmente nova a realidade sociocultural por ela descrita, não fosse ela língua de identidade nacional. Para estas, a preocupação recai no grau de domínio da LP que se considera fraco em relação ao esperado.

Lisete, Paulo e Reina a propósito do conhecimento linguístico intuitivo, reconhecem, tal como ocorre em falantes de qualquer língua, que essas crianças angolanas (falantes PL2) possuem conhecimentos sobre a gramaticalidade da LP. O que quer dizer que são capazes de formular frases de acordo com as regras de formação de palavras, obedecendo a ordem de colocação das mesmas na oração; de formular juízos sobre a gramaticalidade ou agramaticalidade de uma frase. Todavia, reconhecem também as limitações que tal conhecimento regista, manifesta na fala produzida por estas crianças, marcada por inúmeros desvios à norma oficialmente estabelecida e supostamente seguida pela escola. Isto ocorre, observam os autores e com os quais se corrobora, porque o conhecimento gramatical intuitivo é induzido de forma errónea. Em volta no mesmo assunto, acrescentam o seguinte:

É questionável que uma criança num meio em que a LM é diferente da LO vai sofrer, primeiramente, a influência do ambiente familiar. Todavia, dentro deste meio também se comunica usando a LO, pelo que se regista um contacto iminente entre as duas. Então a aquisição da LM e da LO dá-se em simultâneo e faz-se por processos inconscientes. (...) Do mesmo modo é também plausível que a língua em que

predomina o pensamento – a materna -, seja aquela que com frequência interfira na aprendizagem de outras línguas. A transferência do conhecimento linguístico não é, portanto, fidedigna (...) (2012: 30-31).

Se por um lado esta justificação, baseada na influência que a LM exerce sobre o L2, é plausível para explicar os desvios presentes na fala de crianças que têm a LP como língua segunda, por outro lado, é preciso considerar que os dévios na fala são igualmente característicos do discurso de muitas crianças que têm o português como LM, e que só falam português. Entretanto, tanto umas como outras possuem um conhecimento linguístico intuitivo, pois ambas têm o contacto com a LP em contexto de aquisição e de imersão linguística.

Os desvios evidenciados no discurso de crianças que possuem o português como língua materna, é provável que encontrem explicações em modelos linguísticos desviantes (generalizados) que lhes servem de “input” na fase da aquisição da língua. Estas formas desviantes a que as crianças estão expostas e que lhes serve de referência linguística se repetem, tanto no domínio privado, quanto no domínio público. Talvez encontrem explicações no baixo nível de literacia que ainda graça a sociedade angolana, já que muitos pais, familiares, professores, jornalistas, etc., que servem de modelo linguístico, possuem um baixo nível de instrução escolar. Ou seja, as práticas linguísticas generalizadas estão marcadas de desvios em relação à norma oficial (muitos deles estabilizadas) e, conseqüentemente, as crianças assimilam e reproduzem tais desvios na sua fala. Aliás, tais formas reflectem-se como marcas identitárias de um conjunto de falantes em larga escala, num determinado espaço territorial.

### **O Português como língua segunda no contexto do sistema educativo**

Como foi já referenciado, em Angola, a política educativa encontra a sua expressão maior na Lei n.º 13/01, ou seja, a Lei de Bases do Sistema de Educação, cuja formulação delimita os princípios orientadores do Sistema de Educação. Como se sabe, uma das questões com que se defronta qualquer Política Educativa e, por inclusão, os Sistemas Educativos está relacionada com a (s) língua (s) da aprendizagem.

Se este aspecto é importante em qualquer país, a sua relevância é ainda maior em Angola, a julgar pela diversidade linguística que o caracteriza. O sistema de ensino precisa de uma língua para se concretizar na escola e em outras estruturas onde se realiza a educação dos cidadãos. A este propósito o Artigo 9.º (Língua), da Lei de Bases do Sistema de Educação, prescreve o seguinte:

- 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.

Não obstante o reconhecimento da importância das línguas nacionais manifesto nos pontos 2 e 3, o ponto 1 (salvo outras leituras do Artigo 9º) consagra a LP como a língua de escolarização. Ao proceder assim, e tendo como base os modelos educativos, descritos na literatura sobre o assunto, a Política Educativa Angolana revela a sua opção pelo Modelo Educativo Monolíngue. Este tipo de modelo caracteriza-se por ser daqueles em que a escola adopta apenas uma língua veicular de todos os conhecimentos curriculares e como língua de comunicação na comunidade escolar. Essa língua pode coincidir ou não com a língua materna dos alunos. Tal é o caso da LP na escola angolana, sendo a única língua veicular para transmissão de todas as aulas ministradas na escola, é a língua de comunicação da comunidade escolar e, nem sempre é a LM de muitos alunos. Todavia, o modelo monolíngue da escola angolana inclui na sua estrutura o ensino da língua francesa (LE) e da língua inglesa (LE) como disciplinas curriculares independentes, sem grande funcionalidade fora dos espaços lectivos.

Ao excluir as línguas nacionais, o modelo educativo nacional exclui também o direito de escolarização na LM de muitos cidadãos que frequentam a escola, contrariando, deste modo, as mais diversas vozes que se levantam em favor do ensino em LN, em particular, e em favor de uma educação multicultural, de forma geral, no qual se insere a abordagem PL2.

A leitura do artigo 9º, particularmente do seu ponto 1, deixa bastante clara a opção do Estado pela LP como a língua de todo sistema de ensino, conforme foi já referido anteriormente, contudo, a consideração da LP como LM para alguns casos e L2 para outros, faz emergir a questão sobre a contemplação destas duas dimensões no Sistema de Ensino. Uma e outra sugerem abordagens pedagógicas diferenciadas. Afastada a hipótese de análise da língua portuguesa como língua estrangeira na escola angolana, persiste a questão sobre a sua contemplação como L2 no sistema educativo, particularmente no nível primário. Tal questão remete-nos, em primeira instância, para a análise dos elementos estruturantes deste nível de ensino, que compreende seis classes (1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª), com carácter obrigatório e unificado. Por incidir nos primeiros anos da vida escolar do indivíduo, a sua acção constitui-se no alicerce para a continuidade dos estudos a nível do Ensino Secundário. Constituem objectivos específicos do Ensino Primário, explícitos no artigo 18º o desenvolvimento e aperfeiçoamento do domínio da comunicação e da expressão; o aperfeiçoamento de hábitos e atitudes tendentes à socialização; a disponibilização de conhecimentos e capacidades de desenvolvimento das faculdades mentais; a estimulação do espírito estético com vista ao desenvolvimento da criação artística; a garantia da prática sistemática de educação física e de actividades gimnodesportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psico-motoras.

## Português língua segunda no Currículo do Ensino Primário

Lê-se, de modo introdutório, na estrutura curricular do ensino primário a preocupação de que esse instrumento reflecta um projecto educativo, globalizador, que integra diversos aspectos da cultura, do desenvolvimento pessoal, social, das necessidades vitais dos indivíduos permitindo o seu desenvolvimento na sociedade, desenvolvendo destrezas e habilidades consideradas essenciais (Cabral, 2005: 11).

Nesta formulação vislumbram-se três dimensões ou factores que orientam e condicionam a concepção e a estruturação curricular. Os percursos educativos ou dimensão social - o currículo depende do que a sociedade, em determinado contexto histórico, e tendo em conta diferentes factores socioculturais, entende como sendo as funções da Escola. É nesta base que surgem os chamados currículos etnocêntricos, monoculturais e multiculturais, em que autores como Kincheleo e Steinberg (1999), McLaren (1997), afirmam que a presença de grupos culturais heterogêneos no espaço escolar, pode ser vista pelos educadores de variadas formas. Por um lado, visando a garantia do princípio da igualdade de oportunidades, muitas escolas empreendem actividades homogêneas para todos os discentes. Essa postura fundamenta o multiculturalismo liberal. É em nome dessa humanidade comum que esse tipo de multiculturalismo apela para o respeito, à tolerância e à convivência pacífica entre as diferentes culturas. Por outro lado, contrariando esse posicionamento, está o multiculturalismo crítico, entende que tal postura favorece a intangibilidade das relações de poder, que estão na origem da diferença. Neste sentido, a noção de tolerância, por exemplo, acarreta também uma certa superioridade por parte de quem tolera. Por outro lado ainda, a ideia de respeito envolve um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças são encaradas como fixas, como já irreversivelmente estabelecidas, sobrando apenas a possibilidade de respeitá-las. No multiculturalismo crítico a diversidade, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada constantemente em dúvida. E, em posição adversa aos dois, surge o monoculturalismo ou multiculturalismo conservador. A escola reconhece a diversidade dos alunos, mas actua de forma a homogeneizá-los. Após a dimensão social segue-se nesta análise os saberes científicos - a dinâmica do conhecimento científico, surgimento e aprofundamento de novas áreas científicas, influenciam a estruturação do currículo, e a representação social e pedagógica do aluno - a análise do sujeito e do processo de aprendizagem é tido como uma importante fonte de influência na construção do currículo, ou seja, a construção do currículo fica em grande medida dependente da maneira como se concebe o papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com esta visão, o modelo curricular fica condicionado ao peso que se atribui a cada uma destas dimensões ou factores. Nesta base, Ribeiro (1999) descreve quatro tipos de modelos curriculares, apresentando, cada um deles, pontos positivos e pontos fracos. Assim considerando as vantagens e desvantagens que cada um dos modelos apresenta, assume-se, deste modo, a inexistência de um modelo perfeito, padrão, que satisfaça às mais diversas necessidades curriculares e os mais variados contextos. Assiste-se, na actualidade, a uma sinopse dos diferentes modelos de ensino:

humanistas, social, cognitivo, e comportamental, englobam-se, assim, diferentes áreas de desenvolvimento do aluno. Tal como se pode deduzir do parágrafo introdutório sobre a estrutura curricular do Ensino Primário, acima citado. Verifica-se a preocupação com uma “Educação Globalizadora” que encara o aluno como um ser que necessita de se desenvolver pessoal, cultural e socialmente, dotando-o de destrezas e habilidades fundamentais para a vida em sociedade. Mais ainda, o currículo do Ensino Primário, com base no mesmo documento, refere que este nível deve constituir uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem a vários níveis: do saber-fazer e do saber-ser. Nestes saberes incluem-se os saberes linguísticos, condição sem a qual não se pode viver de modo pleno em sociedade. Esta tese justifica a introdução da disciplina de LP no Plano de Estudos do Ensino Primário, e os seus objectivos confirmam-na, já que perseguem o desenvolvimento de um instrumento de comunicação, expressão oral e escrita, que permita uma integração social e uma participação consciente no processo de desenvolvimento do país, que facilita uma compreensão do conteúdo das outras disciplinas, que exigem do aluno um domínio lexical cada vez mais aprofundado, que desenvolva o gosto pela leitura e possibilite o acesso a obras literárias que estimulem o desenvolvimento da sensibilidade e criatividade do aprendente. Servindo-se do uso correcto da língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o seu próprio pensamento.

Olhando para os objectivos gerais acima descritos, nota-se o reconhecimento do desenvolvimento da capacidade de comunicação dos alunos, tanto ao nível do oral quanto da escrita, como elementos integradores que permitem a participação na vida em sociedade. Reconhece-se a transversalidade da Língua portuguesa, enquanto continente que suporta a compreensão do conteúdo das outras disciplinas escolares. E do seu papel no desenvolvimento da sensibilidade, criatividade e estruturação do pensamento. Contudo, dada a diversidade da população escolar de que temos vindo a debater, o currículo em questão não nos deixa ver de modo explícito qualquer alusão ao ensino desta disciplina na perspectiva de PL2.

De facto, tratando-se de uma escolaridade obrigatória e reconhecendo a importância de que é neste nível que se estabelece em grande medida o futuro dos alunos, seria de esperar que o PL2 fosse ressaltado no currículo do Ensino Primário. Com isso, ver-se-ia reforçada a intencionalidade de educar com base nos valores da “tolerância” e do respeito pela diferença, permitindo uma saudável integração no mundo, conforme preceituam os Objectivos Gerais da Educação em Angola, artigo 3.º, da Lei de Bases do Sistema de Educação. Um plano de estudos de carácter nacional e de cumprimento obrigatório é provável que se situe na linha do modelo de organização curricular, do tipo pronto-a-vestir de tamanho único (Formozinho, 1991). De acordo com o autor, este tipo de currículo não supre a necessidade de uma pedagogia diferenciada baseado nos valores da multiculturalidade, ajustada à heterogeneidade do público escolar.

No que toca às Orientações Didácticas Gerais, o currículo do Ensino Primário radica o processo de ensino no domínio dos processos de construção do conhecimento

e mecanismos de aprendizagem. E considera que o primeiro aspecto a ter em conta quando se fala de estrutura psicológica do conhecimento é a própria estrutura receptora dos alunos. Esta é determinada em função dos processos cognitivos gerais e dos padrões de desenvolvimento social e moral, próprios do nível de desenvolvimento social e moral, próprios dos níveis de desenvolvimento e das ideias prévias. Desta visão construtivista de J. Piaget destaca-se o papel fundamental dos conhecimentos prévios na aprendizagem de novos dados, nos quais se reconhece a preponderância dos saberes linguísticos, na interpretação do real e na organização das acções. É na aceitação dos saberes linguísticos prévios de alunos de outras LM que, por um lado, se situaria o reconhecimento do ensino da LP, na vertente do PL2. Entende-se, neste sentido, que o desenvolvimento das competências linguísticas em LP, para alunos de outras LM, deve levar em consideração os conhecimentos linguísticos adquiridos antes de chegarem à escola. Tal como refere Esperança: “O aluno quando aprende uma nova língua não parte do zero absoluto, ele traz consigo saberes que a LM lhe proporcionou (...)” (2005: 32).

## Considerações Finais

Tornou-se evidente, na estrutura do trabalho e no decorrer do seu desenvolvimento, a existência de duas grandes partes que, na verdade, reflectem os dois grandes objectivos perseguidos pelo trabalho, por um lado, identificar o modelo educativo da Escola angolana e reflectir sobre a sua adequação ao público escolar, desde logo linguística e culturalmente diversificado; e, por outro lado, como consequência do primeiro, verificar a contemplação da perspectiva PL2 no currículo do Ensino Primário do Subsistema do Ensino Geral. Neste sentido, sob esta designação de considerações finais, procuraremos, de forma recapitulativa, apresentar as diferentes conclusões parcelares a que fomos chegando no decurso do trabalho.

Com base na análise feita na Lei de Base do Sistema de Educação, e através do contraste com as características do modelo educativo identificado utilizado no contexto da escola angolana, considera-se que, a escola angolana desenvolve-se através do modelo monolíngue, que pelas suas características, e com base em estudos científicos, também referenciados neste trabalho, é provável que a utilização da LP como única língua veicular de todos os conhecimentos curriculares não satisfaça as necessidades de aprendizagem de um público diversificado. Quanto à contemplação da abordagem do PL2 nos materiais do ensino primário, no que ao currículo diz respeito, tal como foi dito no ponto relacionado com a análise do Currículo do Ensino Primário, este documento não deixa ver em toda a sua formulação qualquer alusão sobre o ensino da LP na vertente de L2.

A questão sobre a distinção entre o princípio da proficiência linguística para fins conversacionais e o da proficiência linguística para fins académicos, manifesta na

diferença dos ritmos de aprendizagens, mais rápido para os alunos de LM coincidente com a língua da escola e mais lento para os de língua não coincidente com a língua da escola, permite-nos inferir sobre o privilégio, em termos de aprendizagens, dos alunos de PLM em detrimento dos de PL2. Desta feita, à luz desta perspectiva, os alunos de PLM dispõem de oportunidades de sucesso escolar superior aos outros. E, se se colocar a questão na base do papel socializador da escola, pode chegar-se à conclusão de que existem situações de exclusão social resultantes da adoção do modelo monolíngue.

## Referências Bibliográficas

ANÇÃ, M. H. (1999) - " Da língua materna á língua segunda" in Noesis, nº 51, Jul. - Set. Disponível em <http://www.dgic.min-edu.pt/innovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier0.htm> (acedido a 13-06-2011).

ANÇÃ, M. H. (2003). "Didáctica do Português Língua Segunda: dos Contextos de Emergência, as Condições de Existência e Modos de Desenvolvimento. In I Encontro Nacional da SPDLL, FLUC Coimbra: Pé de Página Editores, p.61-69.

ANÇÃ, M.H. (Coord.) (2007). Aproximações à Língua Portuguesa. Cadernos do Leip, Coleção Temas, 1. Aveiro: Universidade de Aveiro.

BELTRÃO, L. & NASCIMENTO, H. (2000). O Desafio da Cidadania na Escola. Lisboa: Presença.

BENAVENTE, A. (1999). Escola, professores e processos de mudança. Lisboa: Livros Horizontes.

BIZARRO, R (Org.)(2007)Eu e o Outro - Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais. Porto: Areal Editores.

CABRAL, J. (2005). Currículo do Ensino Primário. Luanda: INIDE.

CAELS, F.& MENDES, M. (2008). Diversidade Linguística na escola - Uma Problemática Global. In Diversidade Linguística na Escola Portuguesa (2008). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 271.

CAMACHO, S. (2005). A Cidade, A Escola e as Desigualdades Sociais. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (dissertação de Mestrado).

CANAVARRO, J., et al. (2001). Gestão e Flexibilidade Curricular. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

CARVALHO, R. (2004). Discursos pela interculturalidade no campo curricular de educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990. Recife: Edições Bagaço.

CUMMINS, J. (1980). Psychological assessment of immigrant children: Logic or institution? *Jornal of Multilingual and multicultural Development*, 1(2), 97-111. Disponível em: [www.http://iteslj.org/](http://iteslj.org/)

CUMMINS, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 11(2), 132-149. Disponível em: [www.http://iteslj.org/](http://iteslj.org/)

CUMMINS, J. (1996). Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society. Ontário, CA: California Association for Bilingual Education. Disponível em: [www.http://iteslj.org/](http://iteslj.org/)

- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Ediciones UNESCO.
- DUARTE, I. (2000). *Língua Portuguesa Instrumento de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- FAUSTINO, I. (2007). *Práticas Pedagógicas em Português Língua Segunda: Análise de Opções Educativas para Alunos de Origem Africana*. Lisboa: Faculdade de Ciências Social e Humanas da Universidade de Lisboa (dissertação de Mestrado).
- FERNANDES, J. & NTONDO, N. (2000). *Angola Povos e Línguas*. Luanda: Editorial Nzila.
- FERRAZ, M. (2007). *Ensino da Língua Materna*. Lisboa: Editorial caminho.
- FORMOSINHO, J.; NIZA, S. (2009). *Iniciação á prática profissional nos cursos de formação inicial de professores*. Porto: Porto Editora.
- FRANCO, J. (Coord.) (2008). *Tomo II: Paideia: Educação e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FREIRE, P. (2001). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- GROSSO, M. (2007). *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Chinesa*. Macau: Edição Maria António Espadinha.
- HYLTENSTAM, k. & CRISTOPHER, S. (1998). "O conceito de língua segunda num contexto africano: implicações para a pesquisa e teoria sobre a aquisição de língua segunda". In *Uso de línguas Africanas no Ensino – problemas e Perspectiva*.
- KINCHELEO & STEINBERG (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- KRASHEN, S. (1982). *Principles and Practices in Second language acquisition*. New York: Pergamon.
- Lei de Bases do Sistema de educação. Diário da República de 31 de Dezembro de 2001.
- LEIRIA, I. (2006). *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua não Materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para Ciência e Tecnologia/ Ministério da Ciência e da Tecnologia.
- LEIRIA, I. (coord.). (2008). *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) Ensino Secundário*. Ministério da Educação. Disponível em [www.dgicd.min-edu.pt](http://www.dgicd.min-edu.pt) (acedido a 17.06.2012).
- LEITE, C. (2005). *O Currículo Escolar e o Exercício Docente Perante a Multiculturalidade – Implicações para a Formação de Professores*. In *V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22 – Setembro 2005*. Disponível em <http://www.paulofreire.org.br/Textos/Conferencia> (acedido a 06.08.2011).
- LÉON, A. & LEIRIA, I. (1997). "O papel dos conhecimentos prévios na aquisição de uma língua não materna" *Polifonia*. Lisboa: Edições Colibri.
- LISETE, G.; PAULO, O. & REINA, P. (2012). *A Língua Portuguesa e o seu Ensino em Angola*. Rio de Janeiro: Dialogarts.
- LUSAKALALU, P. (2005). *Língua e Unidades Glossonímicas*. Luanda: Editorial Nzila.
- MADEIRA, A. (2008). "Aquisição de L2" in P. Osório & R.M. Meyer (Coord.) *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira – Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*. Lisboa: Lidel.
- MARIA F. (2001). *O Caso do Português Língua Segunda*, in *Intercompreensão Revista de Didáctica das Línguas, Actas do Colóquio Intercompreensão em 2001: Ano Europeu das línguas, Homenagem a Robert Galisson*. Lisboa: edições Colibri, 2002, p. 165.

- MARQUES, R. (2003). *Português, Língua Segunda*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MATEUS, M. & PEREIRA, L. (orgs.) (2005). *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Edições Colibri.
- MATEUS, M. H. M. (2008). *Difusão da Língua Portuguesa no Mundo*. Disponível em [www.simelp2009.uevora.pt/pdf/mes/01.pdf](http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/mes/01.pdf) (acedido a 04.05.2012).
- MCLAREN, P. (1997). *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da Educação*. Porto Alegre: Artmed.
- MENDES, M. (2005). *Cabo-verde - Ir à Escola em L2*. In *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Edições Colibri.
- MIGUEL, M. (2004). *Dinâmica da Pronominalização no Português de Luanda*. Luanda: Editorial Nzila.
- MINGA, A. (2000). *Interferências do Kimbundo no Português de Luanda*. Luanda: Edições Chá de Caxinde.
- MIRAS, M. (2001). «Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: só conhecimentos prévios». In: COLL, César [et al.]. *O construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições Asa.
- MUSSANJE, N. (1987). *As Línguas Nacionais na Educação Nacional*. In *Presence Africane*, N° 142. Paris.
- OCTÁVIO, M. (2005). *Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: INIDE.
- OLIVEIRA, A. (2001). *O Papel das Neuro ciências na Formação de Professores de Línguas*, in *Intercompreensão Revista de Didáctica das Línguas, Actas do Colóquio Intercompreensão em 2001: Ano Europeu das línguas, Homenagem a Robert Galisson*, ed. Colibri, 2002, p. 73.
- REIS, C. & ADRAGÃO, J. (1992). *Didáctica do Português*, Lisboa: Universidade Aberta.
- SANTOMÉ, J. (2008). *Multiculturalismo Anti-Racista*. Porto: Profedições, Lda.
- SILVA, V. (2004). *Competência Comunicativa em Língua Estrangeira (Que conceito é esse?)*. Disponível em [WWW.filologia.org.br/soletras](http://WWW.filologia.org.br/soletras) (acedido a 26. 07. 2011).
- SIM-SIM, I. (1995). “Desenvolver a linguagem. Aprender a língua” in *Dias de Carvalho, A (org.), Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- SOLLA, L. (2008). *Ensino do Português em Contexto de Diversidade Linguística*, in *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: ILTEC/Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 295-303.
- SPINASSÉ, K. P. (2006). *Os Conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os Falantes de Línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil*. “In *Revista Contingentia*, 2006, Vol. 1, novembro 2006. 01 - 10.” Disponível em [www.revistacontingentia.com](http://www.revistacontingentia.com) (acedido a 09.12.2012).
- STRECHT-RIBEIRO, O. (2001). “Didáctica da Língua Estrangeira para os Mais Novos: Um Olhar” in *Intercompreensão, Revista de Didáctica das Línguas, Actas do Colóquio Intercompreensão em 2001: Ano Europeu das línguas, Homenagem a Robert Galisson*. Lisboa: Edições Colibri, p. 75.
- TAVARES, Clara (dir.) (2002). *Intercompreensão, Revista de Didáctica das Línguas. Actas do Colóquio Intercompreensão em 2001: Ano Europeu das Línguas Homenagem a Robert Galisson*. Lisboa: Edições Colibri.
- ZAU, F. (2002). *Angola: Trilhos para o Desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Aberta.

## Uma política de língua para o Português em Angola

**Márcio Undolo**

Mestre em Terminologia e Gestão de Informação de Especialidade  
Professor Auxiliar/Universidade Lueji A'Nkonde

### Introdução

O artigo que apresentamos cumpre com o nosso interesse em participar na discussão sobre a problemática se o Português em Angola é ou não é uma língua nacional. Para todos os efeitos, o que é facto é que, nos últimos vinte anos, vem-se verificando que a Língua Portuguesa (LP) se propagou exponencialmente. E na base deste facto destaca-se alguns dos seus factores: a adopção da LP como a única língua do Estado (desde 1975), a principal língua dos órgãos de comunicação social, da literatura (*no sentido erudito do termo*), dos maiores centros urbanos do país e o longo período de conflito político-armado.

Entendemos que tudo isto gerou condições que colocassem a LP numa posição privilegiada, o que favoreceu a sua difusão pelo país e a sua ascensão à língua segunda da grande maioria da População angolana e língua materna de um número significativo desta mesma População, de entre outros aspectos que vamos abordar nos próximos pontos.

Estruturalmente o presente artigo está organizado em duas partes principais. A primeira aborda a questão LP em Angola. Neste ponto, fizemos uma pequena discussão sobre a diferença entre língua nacional e língua estrangeira. Por fim, a segunda reflecte sobre a LP enquanto património cultural imaterial nacional.

## A questão Língua Portuguesa em Angola

No seio de professores, estudantes, profissionais da Comunicação Social, e outros especialistas e cidadãos em geral, não raro se assiste à discussão sobre o conceito de LP em Angola, suas designações e respectivos usos. Na origem da discussão está a questão se o Português, no país, é *língua estrangeira*, ou *língua nacional*.

Com efeito, formulamos três questões que consideramos serem elementos orientadores para uma abordagem sobre a definição do conceito de LP em Angola:

- Língua nacional, o que é no contexto angolano e à luz da legislação angolana?
- Língua estrangeira, o que é no contexto angolano e à luz da legislação angolana?
- Quais são as línguas de Angola, segundo o exposto na Constituição da República de Angola, artigo 19.º, ponto dois (2011: 11)?

As possíveis respostas a estas questões poderão servir, dum modo geral, de reflexão sobre a 'questão linguística de Angola', com interesse para o incremento de pressupostos para uma política linguística nacional, como factor de desenvolvimento humano, social, económico e político.

### Língua nacional *versus* língua estrangeira

Não consideramos relevante definir, neste artigo, o conceito de *língua nacional*. Mas é relevante ressaltar que, em Angola, o termo *língua nacional* é usado para designar um conceito que se opõe, por exemplo, ao conceito de *língua nacional* em Portugal. Aliás, lembre-se Mingas (2000: 55) segundo a qual este termo, no âmbito da política linguística pós-colonial, designa «as línguas africanas faladas no país». Com efeito, este dado estatutário põe de parte a LP.

Ngalasso (1987: 120 *apud* Mingas, *ibid.*, 55-56) afirmava que o «conceito de língua nacional, contrariamente ao que se pensa e afirma em África, não se opõe ao de língua oficial, mas sim ao de língua estrangeira». O autor acrescenta que a «língua nacional designa toda a língua de origem autóctone qualquer que seja a sua importância geográfica ou demográfica [...]».

Hoje consideramos que esse olhar sobre a LP em Angola já não é ponderado. E fazê-lo é uma tentativa que entra em conflito com a realidade actual desta língua, no país.

Olhando para a conjuntura política linguística internacional do país, as línguas estrangeiras do Estado são, por exemplo, o Inglês e o Francês. E lembrando Panzo (2009: 27), o termo *língua estrangeira* situa-se no «espaço curricular escolar, [e] a LP em Angola não se encaixa nessa perspectiva, uma vez que ela transpõe a fronteira escolar, passando pelas instituições, indo até às comunicações interpessoais do quotidiano».

Neste caso, ao contrário do que se pode ler ainda em Neto (2012: 43), e de acordo com Mingas (1999: 110-111), a LP é uma das várias línguas angolanas. No entanto, se alguma coisa inerente a este idioma é estranha a Angola e aos Angolanos, é o o Português europeu, o que compreende a norma linguística recomendada para o ensino, para o Estado, para os meios de comunicação social, etc.

De acordo com Agualusa (2005: 25), pela «primeira vez uma língua de origem europeia conseguiu enraizar-se em África, tornando-se numa língua africana num espaço de tempo muitíssimo curto e por acção dos próprios filhos do país».

Posto isto, estamos perante um quadro a ter em conta face à questão em análise.

### A língua enquanto património cultural imaterial: a Língua Portuguesa em Angola

Entendendo o termo património cultural conforme o exposto nos termos da Lei do Património Cultural (Lei n.º 14/05, de 7 de Outubro), no seu capítulo I, artigo 2.º, pontos um e dois, são «todos os bens materiais e imateriais, que pelo seu reconhecido valor devem ser objecto de tutela do direito»; bem como «quaisquer outros bens que sejam considerados como tais, pelos usos e costumes e pelas convenções internacionais, que vinculem o Estado angolano».

Com base nesse instrumento legal, o elemento língua insere-se no património cultural imaterial. Este último termo é definido como sendo

**«o conjunto das manifestações culturais tradicionais e populares que são criações colectivas emanadas de uma comunidade, fundadas na tradição e transmitidas fundamentalmente por métodos orais ou através de gestos e se vão modificando com o tempo por um processo de recreação colectiva.**

**Na sua dinâmica, o conceito estende-se à totalidade das expressões que constituem as culturas actuais que não se confinam só ao passado, mas também se prolongam no presente e perspectivam o futuro.**

**Fazem parte desse conjunto as tradições orais, usos e costumes, as línguas, a música, a dança, os rituais, as festividades, as artes, as habilidades e sistemas de pensamentos (*ibid.* pontos 1-3)».**

Neste sentido, não nos restam dúvidas de que a língua é também um elemento cultural, constituinte da cultura de um povo, veículo de cultura e/ou da memória

colectiva, dos bens imateriais de um povo. As línguas bantu locais, as línguas khoi, san e vatwa, são elementos culturais dos povos que se designam por um único nome: Angolano.

Esta nossa maneira de inferir sobre o que a Lei refere em questões de património cultural imaterial (especificamente em matéria de língua) pode motivar interpretações ou leituras críticas, na medida em que o assunto ao qual vimos dedicando a nossa atenção é profundamente multidisciplinar, polémico e, até certo ponto, ambíguo. Para todos os efeitos, estaremos de acordo se se disser que «as línguas africanas faladas em Angola» são línguas nacionais por serem parte do património cultural nacional (Abranches, 1980), da mesma forma como o é a bandeira, o hino, a moeda kwanza, a literatura, etc., da República de Angola.

Olhando para o país como um todo, os Angolanos, apesar das suas diferenças multiétnicas, identificam-se como um todo plausível. Destaque-se, por exemplo, a LP como totem dessa identidade nacional, indispensável no processo de construção de uma memória colectiva, com hábitos ou costumes linguísticos comuns.

Nesta óptica, a Nação angolana resulta da interacção entre a herança africana e o legado colonial, entre os valores africanos e os valores ocidentais, entre os valores tradicionais e os valores da modernidade. É nestes termos em que acusamos e entendemos o conceito de Nação angolana, como um terceiro elemento, novo e singular em relação àquele paralelismo. E, para todos os efeitos, a LP, para além de outros elementos que concorrem para a construção e a solidificação da Nação, desempenha o seu papel de construtor e veículo da Cultura à dimensão nacional, sem qualquer desprimor das demais línguas angolanas.

Assim, a LP não é somente a língua oficial, mas também a língua de identidade nacional (ou língua nacional), que permite as relações interpessoais à dimensão nacional, língua materna de um número considerável de angolanos, sobretudo os naturais dos maiores centros urbanos e arredores do país: Luanda, Lubango e Benguela. Contrariamente ao que Aurélio (2003: 10) afirmou, fruto de algum desconhecimento sobre a realidade da situação da LP em Angola, ao dizer que

**«[...] essa língua, segundo algumas estatísticas, ainda não é correntemente usada por mais de metade da população, pesem embora os esforços consideráveis que após a independência foram feitos para a divulgar. E da percentagem de falantes do português, só um número ainda exíguo o tem como língua materna, sendo os outros bilingues. Quanto à restante população, continua a comunicar em línguas africanas [...]»;**

lembre-se, porém, Castro (2008: 32), quando afirmou que o longo período de conflito político-armado em Angola (1975-2002) contribuiu para a difusão dessa língua no país. O autor diz que uma das consequências deste período, que durou mais de vinte e cinco anos,

**«foi o esvaziamento de grande parte do território, tendo as populações fugido para a região circundante de Luanda, onde**

segundo algumas indicações estariam concentrados quase um quarto dos angolanos. A estes deslocados torna-se necessária uma língua veicular que não seja a língua nacional de cada um: por exclusão de partes, o português.

Adoptado como veicular pelos adultos, é aprendido como língua primeira pelas crianças, o que a médio prazo poderá alterar bastante a distribuição das línguas no país e conferir ao português um papel central»<sup>14</sup>.

Deste modo, sobretudo a partir da última década do primeiro milénio, é posto em questão o mapa etnolinguístico do país apresentado pelo Instituto de Geodesia e Cartografia de Angola (*apud* Fernandes & Ntongo, 2002: 57):

Mapa dos grupos etnolinguísticos de Angola\*



Olhando para este mapa e com base na afirmação de Castro (*op. cit.*), podemos afirmar que a LP é falada em qualquer região geográfica de Angola. Aliás, entretanto, Lusakalalu refere que

... a língua portuguesa é a língua que se não pode colocar num mapa linguístico de Angola [...], porque está potencialmente em todo o lado. Na realidade, qualquer outra língua tem a potencialidade de estar em qualquer lugar. Por isso, o mapa linguístico dá corpo à ideia que a língua portuguesa é a verdadeira língua nacional de

<sup>14</sup> Leia-se também Mingas (1999: 112-113).

**Angola, além de ser a língua oficial, quando se coloca numa dicotomia as expressões línguas nacionais/línguas regionais. Isto é, com a designação oficial de línguas nacionais para as línguas bantu de Angola, já não há lugar para a designação línguas regionais no contexto angolano** (cf. Lusakalalu, 2005: 71).

Por conseguinte, vê-se esvaziado qualquer discurso que atente contra esta realidade, tal como é o caso exposto por Aurélio (*op. cit.*), tome-se nota sobre este facto já a partir da década de 90, principalmente. Lembre-se, com efeito, por ocasião do encerramento do III simpósio sobre a cultura nacional, Sua Excelência, Presidente da República de Angola, Eng.º José Eduardo dos Santos, ao afirmar que

**Devemos ter a coragem de assumir que a Língua Portuguesa, adaptada desde a nossa Independência como língua oficial do país e que já é hoje a língua materna de mais de um terço dos cidadãos angolanos, se afirma tendencialmente como uma língua de dimensão nacional em Angola»** (2006).

Acrescente-se Mingas (1999: 110) segundo a qual uma «análise dinâmica da comunicação no nosso país permite-nos constatar que a língua portuguesa é a única utilizada, a nível nacional, no ensino formal, como veículo e matéria de ensino».

No entanto, é importante referir que tal língua, ao contrário do que defendemos do Português de Angola (PA), compreende a língua padrão (ou Português europeu). Uma e outra entram em conflito. O Português europeu compreende a língua ideal (recomendado para o ensino, para as diversas actividades oficiais: legislativas, executivas e judiciais do Estado angolano, dos órgãos de comunicação social, etc.). O PA compreende, entretanto, a língua real (a língua veicular e factor imediato de *angolanização*; a língua que muitos sujeitos falantes adquirem no berço), «que *resultou*, ou mais precisamente, *está a resultar* do *contacto linguístico* (e não só). Trata-se, pois, de uma língua que resulta do espírito criativo dos Angolanos, da sua maneira de pensar, de ser e estar, através da qual, quer pela via oral, quer pela via escrita, veiculam a sua visão do Mundo.

## Línguas de Angola

A situação linguística em Angola, tal como se verifica em boa parte dos países africanos, caracteriza-se por uma grande diversidade linguística. A maior parte das línguas de Angola pertence ao grupo das línguas *bantu*, e tem uma localização territorial pouco limitada e definida nos dias de hoje.

Verifica-se uma notável incoerência nos dados sobre o número estimado de línguas de Angola. Com base na classificação étnico-linguística feita por Redinha (1975: 8), constatamos que o autor confere a existência de nove (9) línguas. Leia-se também Kukanda (1986: 33), Fernandes & Ntongo (*op. cit.*), citando nomeadamente as línguas Cokwe, Kimbundu, Kikongu, Ngangela, Olunyaneka, Oxihelero, Oxikwanyama, Oxindonga e Umbundu.

Segundo Lusakalalu (2005: 9), «Num trabalho publicado em 1994, a linguista alemã Huth afirma que existem em Angola 64 línguas», o que, entretanto, entra em conflito com os autores anteriores. O autor diz ainda que, «para se chegar a mais de sessenta línguas, Angola teria de ter mais de cinquenta línguas não-bantu [...]». Acrescente-se também o quadro de línguas de Angola apresentado por uma fonte internacional<sup>15</sup> segundo a qual existem no país 39 línguas, sendo uma delas a LP. Verifica-se, entretanto, que aquilo que Redinha (*op. cit.*) e outros designam por dialectos, nesta última fonte consta como sendo uma língua como tal. Tome-se como exemplo, o Nyemba (do Ngagela), Yombe (do Kikongu), Ndombe (do Umbundu).

Todavia, segundo Alberto (2003: 126), «em Angola ‘convivem’ 13 grupos étnicos, compreendendo 83 etnias diferenciadas e falando 20 línguas».

Definitivamente, eis aqui a grande dificuldade de abordagem sobre a situação linguística de Angola, que ainda assim não contempla claramente a lista de línguas africanas não bantu também faladas em Angola. Com efeito, perante um quadro de incertezas, podemos igualmente dizer que, em Angola, talvez existam mais de 100 línguas, fazendo crer pela falta de (investimentos em) estudos mais profundos para se chegar ao perfil linguístico de distintas regiões do país.

## Considerações Finais

Entendemos que as características do Português falado em Angola, ao qual se atribui a designação de ‘Português de Angola’, ou abreviadamente, PA, à semelhança do que aconteceu ao Português brasileiro (PB), representam parte do espírito criativo colectivo dos Angolanos. Por tudo isto, não sendo alheio ao seu património cultural imaterial, que se lhe dê a atenção devida, isto é, a sua normalização face ao PE, no sentido de se evitar que as características conferidas pelos estudiosos como, por exemplo, Marques (1983), Carrasco (1988), Mingas (1999, 2000, 2004), Barros (2002), Miguel (2003), Cabral (2005), continuem a ser consideradas como erros, promovendo, deste modo, a desmotivação ou subvalorização cultural colectiva, preconceitos e/ou preceitos sociais (inclusive profissionais) e os baixos índices de aproveitamento escolar em LP e, conseqüentemente, noutras disciplinas também.

Independentemente de qualquer atitude resistente contra o reconhecimento do Português como língua nacional de Angola, note-se que é facto que esta variedade não pertence à cultura portuguesa nem à cultura brasileira, ou outra, senão à cultura angolana. Acrescente-se que, em Angola, ela é a variedade mais usual do que o Português europeu. Segundo Endruschat (1993: 100 *apud* Cabral, 2005: 33), «parece-nos que a tendência de grande parte dos falantes é para manter a variedade [angolana], talvez porque não se chega a dominar suficientemente a variedade europeia». Aliás, actualmente, já não será uma questão de melhor ou pior domínio desta última variedade, mas sim uma nova realidade linguística do Português, no país.


<sup>15</sup> Cf. <http://www.ethnologue.com/country/AO/languages> (acedido a 04-05-2013).

## Referências Bibliográficas

- ABRANCHES, Henriques (1980): *Reflexões sobre Cultura Nacional*. Lisboa: Edições 70.
- AGUALUSA, José Eduardo (2005): *A Língua Portuguesa em Angola - língua materna versus língua madrasta. Uma proposta de paz*. USP, X(10), 27-33. ([download](#))
- ALBERTO, Fernando Simões (2003): *Lusofonia: identidades e culturas nacionais*. Revista de Educação Social. "Lusofonia: Os Caminhos da Nacionalidade". Rama, Artes Gráficas, Lda.
- AURÉLIO, Diogo Pires (2003): *Lusofonia: identidades e culturas nacionais*. Revista de Educação Social. "A identidade Nacional no Contexto Africano: Os Casos de Angola e Moçambique". Rama, Artes Gráficas, Lda.
- BARROS, AGNELA (2002): "A Situação do Português em Angola". In Maria Helena Mira Mateus (ed.). *Uma Política de Língua de Língua para o Português*, pp. 35-44. Lisboa: Colibri.
- CABRAL, Amílcar (2008): *Documentário: textos políticos e culturais*. Lisboa: Biblioteca Editores Independentes.
- CABRAL, Lisender Augusto Vicente (2005): *Complementos verbais preposicionais do português em Angola* (2 volumes). Universidade de Lisboa, Tese de Mestrado.
- CARRASCO, Agnelo (1988): *Subsídios para a norma do Português falado em Angola*. Tese de Licenciatura. Lubango: Instituto Superior de Ciências da Educação.
- CASTRO, Ivo (2008): *Introdução à História do Português*. 2.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Edições Colibri.
- CRUZ, Arsénio da Silva (2007): *Perfil Linguístico do Falante Urbano do Lubango e sua Relação com Factos Económicos e Sociais*. [Tese de Dissertação de Mestrado]. ISCED/Lubango.
- ESTERMANN, Carlos (1960): *Etnografia do Sudoeste de Angola (Vol. III)*. Lisboa.
- \_\_\_\_\_ (1961): *Etnografia do Sudoeste de Angola (Vol. I)*. Lisboa.
- FERNANDES, João & NTONDO, Zavoni (2002): *Angola: Povos e Línguas*. Luanda: Editorial Nzila.
- KUKANDA, Vatomene (1986): *Notas de Introdução à Linguística Bantu*. Lubango: ISCED
- LUSAKALALU, Pedro (2005): *Línguas e Unidades Glossonímicas*. Luanda: Nzila.
- MENDES, Beatriz Correia (1985): *Contributo para o estudo da língua portuguesa em Angola*. Lisboa: Instituto de Linguística da Faculdade de Letras de Lisboa.
- MIGUEL, Maria Helena (2003): *Dinâmica da Pronominalização no Português de Luanda*. Luanda: Editorial Nzila.
- MINGAS, Amélia A. (1999): *O Português em Angola: Reflexões*, VIII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa. 1.<sup>o</sup> vol. Macau: Centro Cultural da Universidade de Macau.
- \_\_\_\_\_ (2000): *Interferência do Kimbundu no Português Falado em Lwanda*. Luanda: Edições CHÁ DE CACHINDE.

\_\_\_\_\_ (2004): *Multiplicidade Linguística: A língua portuguesa em Angola*. In Actas do XX Encontro da Associação Portuguesa de Linguistas. Lisboa: APL.

MUÑOZ, Carmen *et ali.* (2011): *Aprender uma Segunda Língua*. Lisboa: Fundação Franscisco Manuel dos Santos.

NETO, Conceição Garcia (2009): *O perfil linguístico e comunicativo dos alunos da Escola de Formação de Professores Garcia Neto (Luanda-Angola)*. Universidade de Lisboa, Tese de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa. ( [download](#))

NETO, Muamba Garcia (2012): *Aproximação Linguística e Experiência Comunicacional – o caso da Escola de Formação Garcia Neto*. Luanda: Mayamba Editora.

NGUNGA, Armindo (2004): *Introdução à Linguística Bantu*. Universidade Eduardo Mondlane, Imprensa Universitária.

OLIVEIRA, Américo Correia de (2006:24): *O Livro das Adivinhas Angolanas*. Luanda: União dos Escritores Angolanos.

PINTO, Paulo Feytor (2001): *Como Pensamos a nossa Língua: E as línguas dos outros*. Lisboa: Editorial Espanca.

PANZO, João Boaventura Ima (2009): *A Política Educativa Angolana face à Heterogeneidade Linguística e Cultural – considerações*. Dissertação de Mestrado. Liaboa: Universidade Nova de Lisboa.

REDINHA, José (1969): *Distribuição Etnica da Província de Angola*. 5.<sup>a</sup> ed. s/1: CITA.

\_\_\_\_\_ (1975): *Etnias e culturas de Angola*. Luanda: Instituto de Investigação Científica de Angola. Universidades de Língua Portuguesa.

TEYSSIER, Paul (1993): *História da Língua Portuguesa*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.

## O equilíbrio entre o belo e o simbólico na arte utilitária cokwe representada na obra de Marie-Louise Bastin

Fonseca Sousa

Licenciado em Ciências Sociais

Director Geral do Museu Regional do Dundo/Docente da Universidade Lueji A'Nkonde

### Introdução

Ao entendermos de forma geral o termo arte como sendo *uma operação do espírito, tendendo à criação de obras que exprimem a realidade objectiva, incluindo o próprio homem e a sua maneira de ver o mundo* e na forma restrita referindo-se *as técnicas aplicadas à pintura, à escultura, à arquitectura, etc.*, estamos em presença de duas descrições que se ajustam plenamente ao que podemos considerar arte como os fazeres do homem desde a antiguidade a fim de obter resultados práticos para a satisfação das suas necessidades sócio-culturais.

Quando nos estamos referindo à antiguidade, é uma forma necessária de explicarmos que, embora se considere recente a arte Cokwe, enquadrada pelos estudiosos da arte, nas artes da África e da Oceânia, é também no paleolítico e no neolítico, na idade da pedra e na dos metais que, a arte Cokwe se enquadra, dadas as evidências que os achados arqueológicos trouxeram ao de cima, embora tenhamos que aprimorar cada vez mais os estudos para a descrição objectiva dos factos históricos nos períodos em referência na área sócio-cultural Cokwe.

A dinâmica peculiar da cultura nos ensina que esta não é estática. Daí, ainda que de forma lenta, foram-se produzindo mudanças sociais e por conseguinte novas técnicas de fabrico dos utensílios de trabalho surgiram, com elas novos produtos, a saber: de cerâmica, escultura, cestaria, pele, tecelagem, metais, fibras vegetais, esteiraria, etc.

Com a presença dos europeus na região que os *Tucokwe* e povos aparentados habitam, precisamente, no então distrito da Lunda (hoje dividido em duas províncias, Lunda-Norte e Lunda-Sul), Moxico e parte noroeste do Kwandu-Kubangu, a arte Cokwe ainda sem influências profundas da cultura Ocidental provocou interesse, não só dos exploradores portugueses, mas também dos belgas e alemães que por essa região passaram ou habitaram.

Embora com um olhar diferente, podemos considerar que as evidências de uma arte que não se tratava apenas de uma arte para contemplar, apreciar e alimentar os prazeres turísticos, mostraram que era preciso estudá-la para se poder compreender o estágio de desenvolvimento que estes povos se encontravam.

Foi na década de trinta que, sob os auspícios de ex - Diamang, surge o Museu do Dundo, uma instituição que tinha como objecto essencial, conhecer a cultura dos homens que serviam de mão-de-obra da Companhia, como também de deleite para os europeus que eram trabalhadores da Companhia ou outros que se deslocavam ao Dundo em visita de trabalho, serviço de administração colonial ou turismo, e mais tarde as populações nativas, sobretudo os seus soberanos que se maravilhavam, por um lado pela demonstração das práticas do dia-a-dia e por outro se mostraram constrangidos, no princípio, com a exposição de objectos de carácter sagrado e mágico, respectivamente. Mais tarde serviu e como era de se esperar para investigação de cientistas de diversas nacionalidades, dando-se corpo à política de “ocupação científica” dos territórios do ultramar, assumida e sistematizada pelo governo português, a partir de Angola na segunda década do século XX, sob a liderança de Norton de Matos (1912-1915), embora fosse extensivas as demais Províncias ultramarinas de Portugal, naquela época.

Entretanto, mesmo com uma variada legislação sobre a situação, ou seja, o estudo à respeito das instituições, usos e costumes e vida das populações nativas e suas características etnográficas, o Museu do Dundo, até início da década de sessenta dedicava-se ao “conhecimento de outro”, como o dissemos e não assumiu a sua função científica no conhecimento da cultura do homem da região, apesar de existirem trabalhos monográficos tendentes à identificação de objectos etnográficos recolhidos e trabalhos de reconhecida idoneidade no domínio da Arqueologia e Biologia, levados a cabo na zona de exploração mineira da Diamang tendo sido publicados pelos Serviços Culturais da referida empresa.

Os trabalhos mais circunstanciados e integrados sobre a zona cultural Cokwe e comunidades circunvizinhas tomaram corpo no limiar da década de 60 com a obra pioneira de Marie-Louise Bastin intitulada “*Art Decoratif Tshokwe*” cujo original foi publicado na língua francesa em dois volumes, em 1961 sob os auspícios dos Serviços Culturais da Diamang e que a ESCOM com apoio do Ministério da Cultura de Angola teve a oportunidade e o prazer de apresentar pela primeira vez na versão portuguesa, na Conferência Internacional subordinada ao tema: “*A Arte na Sociedade Cokwe e nas comunidades circunvizinhas*”.

Na comunicação que trazemos para esta conferência trataremos de aspectos relacionados com o equilíbrio entre o belo e o simbólico na arte utilitária Cokwe representada na obra acima referenciada. Talvez um elemento novo: *a arte utilitária*, diferente, obviamente, da arte decorativa. Aliás, Redinha (1967) considerou, por exemplo, a cerâmica angolana como sendo *estruturalmente utilitária*. Assim o é entre os *Tucokwe* e povos aparentados.

Entretanto, ainda que essencialmente utilitária, a arte Cokwe estará sempre recheada de elementos decorativos que lhe dão a sua originalidade e singularidade.

Aliás, a partir de muitos exemplares de objectos saídos da área cultural Cokwe e expostos em muitos Museus domésticos e fora do país demonstram esta particularidade.

Destacaremos na nossa abordagem os aspectos distintivos da arte Cokwe os quais se resumem nos seguintes: utilitários, estéticos, artísticos, criativos, culturais, decorativos, funcionais, tradicionais, simbólicos, religiosos ou sociais.

Desta forma estarão enquadrados nas categorias que se seguem: actividade doméstica, símbolos de poder, defesa e caça, etiqueta, cuidados com o corpo, assentamento e repouso, cerimónias rituais e de entretenimento ao que se acrescerá aspectos ligados à crença religiosa, respectivamente.

A representatividade do simbólico vem expressa em quase todos os objectos de madeira, cabaças, cadeiras, olaria, metal entre outros que, exprime não só a ideia de sobrenatural, mas também o meio ambiente, a natureza e o dia-a-dia das comunidades Cokwe e povos aparentados.

Uma abordagem que se nos afigura ideal e a não descurar é a interpretação que damos às figuras e traçados geométricos abstractos presentes em grande parte da arte Cokwe. Nos parece pois simbolizar a natureza dos homens africanos nos quais os *Tucokwe* se acham: o amor, a solidariedade, a harmonia e a fraternidade, valores essenciais que devem ser estimulados e preservados para a posteridade da sociedade humana.

### Marie-Louise Bastin e a sistematização do estudo da arte Cokwe

A actividade museológica na Lunda ganhou corpo no limiar da década de quarenta, quando a Companhia de Diamantes de Angola - DIAMANG conhecia largos avanços significativos nos seus trabalhos de explorações mineiras, sem desprimor ao que se fazia desde 1936, altura em que se instalou o primeiro núcleo do Museu do Dundu, no extremo Nordeste de Angola, no então Distrito da Lunda, Conselho de Portugália, hoje, Citatu. É portanto, o primeiro Museu de Etnografia em Angola que mais tarde estendeu seu campo de actuação para os domínios de História Natural, Arqueologia, Geologia e Paleontologia.

A partir de uma exposição com objectos vindos de uma colecção privada que provocou interesse de então Director Geral da Diamang na Lunda, o Engenheiro Henrique Q. da Fonseca, depois de a visitar, José Redinha, ex - aspirante Administrativo do Posto do Citatu que encabeçou a organização da mencionada exposição e cedeu tal acervo de peças a Diamang, foi chamado ao serviço da Companhia para conduzir os trabalhos de instalação de um Museu. Embora primeiro um núcleo instalado numa modesta casa, posteriormente, mandou-se construir um edifício próprio e com dimensões dignas de uma instituição museológica, acabado em

1947, edifício esse que alberga o acervo etnográfico do Museu do Dundo e não só, assim como alberga os serviços técnicos e Administrativos do Museu, actualmente.

Como se pode depreender, o Museu começou sua actividade sem recursos humanos suficientes com qualidade e capacidade requeridas para uma instituição do género, o que viria a ser concretizado à posterior, contando, obviamente com a colaboração de cientistas de reconhecida craveira nos vários domínios das actividades do Museu.

Até à primeira metade da década de 50 os trabalhos científicos de natureza histórica ou etnográfica do Museu eram esporádicos, limitando-se a actividade de expediente, limpeza, a ordem do pessoal nativo, a apresentação da Aldeia Museu (uma espécie de Museu ao ar livre), trabalhos de vigilância da cintura arqueológica, arrumação e ordem das arrecadações, a classificação do material recolhido, as visitas ao Museu, etc.

Ora, se esta era uma realidade a não descurar por um lado, por outro já naquela altura, se impunha convidar-se técnicos especializados vindos de fora para o estudo ordenado e regular das colecções etnográficas do Museu que, por sinal, estavam bem arrumadas.

Referindo-se a etnografia naquela altura, por exemplo, embora em obra recente, VAN GENNEP (1985) citado por Manzambi Vuvu Fernando no seu artigo intitulado, *Antropologia do objecto "o pensador Cokwe", a desconstrução de um objecto etnográfico* (2008) escreveu:

**Os Museus contentavam-se em estudar isoladamente os objectos materiais; o que importava era levar para o Museu caixas cheias de objectos cuidadosamente etiquetados e munidos de seus nomes indígenas, arrumando posteriormente esses objectos em vitrinas e apresentá-los nas revistas especializadas de forma descritiva com detalhes e ilustrações, sem portanto, recolher metodologicamente as informações que pudessem apoiar o estudo das colecções nos Museus.**

Em momentos e circunstâncias diferentes outro autor, desta feita Abrantes (1984) pronunciou-se em relação à interpretação antropológica que deve ser dada à qualquer objecto comum ou excepcional da arte africana, nos seguintes termos:

**Um olhar etnológico, ou ainda um sentimento indígena correctamente interpretado, far-nos-á saber que a máscara africana (ou qualquer outro objecto de uso comum ou excepcional) tem a sua própria vida. Ela existe aos olhos daqueles que a criaram ou que dela beneficiem, mais do que como simples objecto produzido para a satisfação estética ou de determinadas**

necessidades materiais. Muitas vezes, é a encarnação de um antepassado e é sempre símbolo de uma relação social entre os homens ou entre os homens e a natureza, formando uma força de intervenção capaz de reproduzir, ou de modificar, essa relação. ( p. 74.)

Embora escritas em ocasiões diferentes, as duas citações traduzem no essencial, o pensamento segundo o qual era preciso fazer-se algo para se sair da rotina em que o Museu estava mergulhado naquela altura, ou seja, nas primeiras duas décadas de sua existência como instituição científica.

Tal como fazemos menção no início deste texto, trabalhos monográficos versando estudos sobre este ou aquele objecto da colecção etnográfica do Museu do Dundo constam dos registos que tiveram lugar desde a década de 30, efectuadas por várias cientistas de reconhecida idoneidade, todos oriundos da Europa.

Entretanto, o trabalho mais apurado e sistematizado que retrata a arte Cokwe e que achamos pioneira no género de estudo, é a de Marie-Louise Bastin, estudiosa Belga que ao serviço da Diamang, no Museu do Dundo desencadeou uma campanha etnográfica que não só visava o conhecimento dos *Tucokwe*, mas sobretudo entender a forma de ser e de estar dos *Tucokwe* a partir dos objectos do dia-a-dia ou daqueles que são usadas de forma excepcional ou ritual, com grande incidência religiosa.

Esse aturado trabalho resultou na edição em Francês e sob os auspícios dos Serviços Culturais da Diamang, de dois volumes da obra intitulada *Art Decoratif Tshokwe*, uma obra cujo conteúdo passamos agora e nesta conferência a reflectir.

## Arte utilitária versus trabalhos decorativos entre os Tucokwe

### Utensílios da vida doméstica

Na satisfação das necessidades vitais, entre as quais a alimentação, os *Tucokwe* e povos apresentados nos primeiros momentos dos aglomerados populacionais, com o surgimento das aldeias e a descoberta da agricultura e do fogo entre outras invenções, à semelhança de outras paragens do planeta, precisaram de conservar os alimentos, secá-los, transportá-los e prepará-los conveniente convista a uma boa dieta.

De acordo com o que o meio ambiente lhes oferecia, os *Tucokwe* recorreram à flora e ganharam dela as fibras vegetais com as quais confeccionaram e até hoje o fazem com grande mestria, cestos das mais variadas tipologias.

Na sua obra, Marie-Louise Bastin seleccionou para demonstração, cestos denominados *isoka* (sing. *cisoka*) para conservar farinha de mandioca, guardar alimentos de origem agrícola ou animal, e também cestos de uso corrente todos de formato cónico e com tecnologia espiral, feitos geralmente para mulheres.

Na mesma ordem de ideias estão os balaios *ngalo* (sing. *lwalo*) que servem para preparar cereais, assim como se seleccionou um cesto (*ciphawa*) para conservar e transportar vestimentas dos chefes tradicionais e outros adereços. Estamos em presença da cestaria.

Ainda no quadro da conservação temos as vasilhas para água e alimentos tendo sido para o efeito seleccionadas cabaças (*swaha* e *cimangu*). Geralmente, no *cimangu* são guardados alimentos como carne, peixe ou produtos diversos de origem agrícola. Para todos casos são produtos secos.

No que tange a cerâmica, o Museu do Dundo é um depositário de uma variedade de objectos de olaria entre panelas, pratos, potes e objectos antropomorfos. Para efeitos da obra em referência, foi seleccionada uma panela (*ndeho* ou *yimbya ya wuma*) usada para preparar carne. Outras há para o cozimento de outras iguarias.

Foram também seleccionados objectos de madeira para uso doméstico como pratos *malonga* (sing. *longa* ou *cenga*); almofarizes *mapanda* (sing. *panda*) para preparar os condimentos, assim como almofarizes para preparar tabaco de rapé *inu ya makanya* (sing. *cinu ca makanya*), ao mesmo tempo, uma variedade de espátulas *jiko* (sing. *lwiko*) que servem essencialmente para preparar o (*xima*) uma espécie de pirão, prato principal entre os *Tucokwe* e comunidades circunvizinhos, servido sempre com algum acompanhante que pode ser carne, peixe, verduras ou outros géneros.

A variedade de objectos que acabamos de retratar demonstram o quão cuidadoso é o estilo de fabrico dos utensílios de cozinha entre os *Tucokwe*, cujos trabalhos estão vinculados à mulher. Embora esta contribua na cestaria, quanto à escultura dos bens domésticos, isto é tarefa exclusiva dos homens.

### **Simbolos de poder, armas de defesa e de caça**

A relação que se estabelece entre os governados e governantes, soberanos e súbditos implica uma série de actos que se traduzem na diferenciação social como sendo a confecção de indumentária e adereços distintivos da classe superior. A cada grau de hierarquia alguma codificação suficientemente difundida para se conquistar e subsequentemente impor-se a ordem exercendo-se o poder da melhor maneira, dentro dos padrões estabelecidos e aceites pela sociedade.

É nesse prisma que julgamos, Marie-Louise Bastin terá seleccionado uma variedade de cajados (*mbweci* ou *mikombo*) adereços próprios para classe alta nas sociedades tradicionais; porrinhos (*khunya*) que podem servir para defesa pessoal ou

para caça como complemento da caça de uma arma; bastões de mando *mikombo* (sing. *Likombo*); lanças de guerra *mikhuba* (sing. *mukhupa*), machadinhos *imbuya ya mwanangana* (sing. *cimbuya ca mwanangana*) estes últimos usadas apenas pelos altos chefes ou anciãos de reconhecida idoneidade e merecedores de grande respeito na comunidade; enxós tradicionais *maseso* (sing. *seso*). Estes não são exclusivamente para o chefe, podendo ser usados também pelos escultores e personagens importantes na comunidade; gládios e respectivas bainhas *mikwale nyi indalo* (sing. *mukwale nyi cindalo*). As bainhas de acordo com necessidade poder servir para guardar ou proteger faças de pequenas dimensões. Por outro lado, estão seleccionados espingardas de pederneira *mata a mbaze* (sing. *uta wa mbaze*), espingarda de espoleta *mata a thotha* (sing. *uta wa thota*) usadas para guerra ou caça com as respectivas cartucheiras (*ngonga*), enxotamoscas *mifuka* (sing. *mufuka*) e colar do chefe *cimba*. Embora de uso comum, dependendo da grandeza, da forma e do estilo decorativo, os cachimbos d'água *mitopha* (sing. *mutopha*) podem servir também como símbolos de poder.

O trabalho técnico que tem a ver com o fabrico dos bens que até aqui fizemos menção era e é no geral sustentado pelos artesãos profissionais. Todavia, tratando-se especificamente de símbolos de poder (os mencionados e não só), às vezes contavam a conta com a mão do chefe tradicional. Vejamos pois, o que escreveram Capelo e Ivens (1881), citados por Sousa (2000) quando se referiam a maneira de ser e estar de Mwandumba wa Tembo, então Rei dos Cokwe: “*Um extremo industrioso, segundo nos afixaram, anéis, unhas e coroa, tudo era obra sua, nos momentos roubados à governação do estado (Cokwe).*”

No entanto, falar de culturas genuínas numa altura em que os contactos entre povos é uma constante, não estaremos a ser coerente em relação a realidade pois, embora reconheçamos a dinâmica peculiar à qualquer cultura, falarmos de culturas híbridas nos parece mais sensato.

Na obra escultura Angolana, do Museu Nacional de Etnologia de Portugal (1999) citada por Sousa (2010) podemos encontrar um trecho que se refere às ligações de povos vizinhos na troca de experiência em relação a produção artesanal e a organização político-social dos *Tucokwe*, nos seguintes termos:

**Organizaram-se em chefaturas poderosas de carácter sagrado, governados por um soberano e a sua corte, para o qual trabalhavam excelentes escultores, famosos entre os povos vizinhos e sobre os quais eles tiveram, no domínio plástico uma certa influência.**

Embora pareça que os *Tucokwe* influenciaram outros povos no entendimento do que se escreveu, devemos afirmar e sem receio de errar que os híbridos culturais, para usarmos a expressão de Canclini (1998), estão presentes no domínio da arte Cokwe. Aliás Marie-Louise Bastin em relação às armas de pederneira fez questão de mencionar uma aquisição extra Cokwe, naturalmente sem deixar de lado a marca que faz resplandecer a originalidade e a singularidade da arte Cokwe.

## Utensílios para etiqueta

O enquadramento nesta parte da comunicação de utensílios para etiqueta, deve ser entendido como parte das cerimónias ou regras que sucedem na sociedade Cokwe no uso de determinados bens que, embora sejam comuns, há sempre um toque que torna especiais: é o uso dos cachimbos d'água usados pela chefia tradicional.

*Mitopha ya swaha* (sing. *mutopha wa swaha*) designação na língua Cokwe, consiste num conjunto de uma pequena cabaça (*swaha*), um pedaço relativamente pequeno de bambu (*luphote*) e um forninho (*kasapha*). Dependendo da forma especial como é decorado o *mutopha*, assim se distingue o seu usuário habitual. O tamanho e o formato dos forninhos determinam, igualmente quem usa este ou aquele *mutopha*.

Seleccionados foram também alguns cachimbos *phexi ja makanya* (sing. *phexi ya makanya*) e *inu ya makanya* (sing. *cinu ca makanya*), estes últimos almofarizes para triturar tabaco, feitos de pedra esculpida ou argila própria para olaria (*wuma*). À semelhança do que acontece com *mutopha*, a configuração sumptuosa e o tamanho do cachimbo acabam mostrando o estatuto do seu utente.

Quando no princípio desta parte do texto falamos do uso cerimonial de determinados objectos ou bens materiais, especialmente trabalhados para o efeito, estávamos nos referindo também, para além do que já foi mencionado, por exemplo, do uso colectivo do *mutopha* na *cota* (casa palaciana onde acontecem audiências públicas do chefe tradicional em relação ao seus súbditos ou entidades de outras comunidades) ou mesmo nas residências quando se juntam parentes ou amigos do anfitrião. Acende o tabaco posto no forninho, fuma primeiro o chefe ou o ancião só depois é que possa o *mutopha* aos seus semelhantes ou subordinados.

A mesma situação não acontece em relação ao uso dos cachimbos que são, via de regra individualizados. Em relação as caixas de rapé (*tesa*) o processo selectivo é o mesmo. Quanto mais apurado o tamanho, a forma e a decoração tal é a importância do seu proprietário.

## Cuidados com o corpo

A higiene e os cuidados com o corpo entre os *Tucokwe*, à semelhança de outros povos, começam nos primeiros dias de vida. Primeiro os pais e aqui em papel de destaque a mãe, cuidam do recém-nascido e mais tarde, entre os três a cinco anos de idade a educação para os cuidados com o corpo entram em acção, o que determina o asseio para toda a vida do indivíduo. Entretanto já na idade madura, cada indivíduo usa alguns meios para cuidar do cabelo, da barba, das unhas, dos dentes e da pele, respectivamente.

Na obra em referência, cuidadosamente foram seleccionados pentes de madeira, com configuração e decoração diversa, mas com traçados escultóricos da

mesma linha. Os pentes são trabalhados para penteados dos homens e das mulheres, trançados ou não, para muito ou pouco cabelo (liso ou crespo).

Os pequenos paus afiados com decoração ou não *misako* (sing. *musako*) serviam e servem para entrançar ou destrançar o cabelo, geralmente usado para mulheres, podendo sê-lo pelos homens desde que portem tranças. Note-se, hoje no meio artístico é habitual ver homens trançados.

### Assentamento e repouso

A criatividade no fabrico de determinados bens, senão todos os bens materiais é motivada pela satisfação das necessidades que a vida do homem impõe, sob o ponto de vista sócio-cultural. Assim é o caso dos bancos e das cadeiras.

Usando primeiro a esteira *cikanga* (sing. *yikanga*) para não se sentar directamente no chão, os *Tucokwe* sentiram a necessidade de fabricar bancos *maxiki* (sing. *xiki*) e cadeiras *itwamo* (sing. *citwamo*) para o uso quotidiano. De igual modo, para tornar mais suave o sono, idealizou e fabricou os travesseiros ou apoia-nucas *misau* (sing. *musau*) dando-lhe várias formas de acordo com a posição ou estatuto de quem faz uso.

Para efeito da obra em questão, foram seleccionadas vários tipos de bancos (*maxiki*) com semelhantes formas e motivos decorativos e cadeiras *itwamo ya kazonda* (sing. *citwamo ca kazonda*), assim como *itwamo ya mangu* (sing. *citwamo ca mangu*), estas últimas usadas essencialmente pelos chefes tradicionais alguns dos quais levando mesmo a designação de *ngundja* (trono). Especialmente foi seleccionada uma cadeira usada nos momentos de descanso, designada *ngwasa*. Habitualmente é usada pelos chefes tradicionais ou anciãos e que os mais novos apelidaram de *katala mangonya*.

### Instrumentos musicais

#### LAMELOFONES (ISAJI)

A variedade e utilidade dos instrumentos musicais entre os *Tucokwe* são caracterizadas pelo tipo de cerimónia e dos cantos que lhes são peculiares. Assim, por exemplo, na *cota* e não só, para os homens, são usados lamelofones *isaji* (sing. *cisaji*), como os que a seguir se discriminam: *cisaji ca kakholongondo*, *cisaji ca lungandu*, *cisaji ca muyemba*, *cisaji ca mucapata* e *cisaji ca lumphungu*. Como se pede constatar, embora a função seja a mesma, o tipo se diferencia de acordo com a forma e o material usados no seu fabrico, para além de que tal situação diferencia também o som que produzem.

#### TAMBORES (NGOMA)

Para cerimónias rituais e festivas, os *Tucokwe* fabricam tambores (*ngoma*) que se constituem em instrumentos de uma verdadeira orquestra tradicional. Entretanto, para que a festa aconteça um só *ngoma* não faz sentido. Para harmonização sonora, os *Tucokwe* contam com os seguintes tipos de tambores: *mukhundou*, *kasumbi*, *xina* e *mukuphela* ou *mukwazo*. Outro tambor que faz parte do conjunto é o *cikhuvu*. Este não leva pele, é feito totalmente de madeira e é tocado com *mixipho* (sing. *muxipho*), duas pequenas varas que levam borracha ou *ulongo* (uma resina vegetal) nas extremidades superiores. Essas varas desempenham também o papel de *mikhakhala* (sing. *mukhakhala*) na outra extremidade que não leva borracha ou *ulongo*. Estes instrumentos musicais essencialmente são usados para danças colectivas como *kapaka*, *kaxinga*, *kateko*, *cisela*, *cianda* ou *kapindjisa* e *acixi*. Tanto os membrafones quanto os tambores trapezoidais (*ikhuvu*) quando produzidos em miniaturas e tocados com *mixipho*, são empregues, não para actos festivos, mas para tarefas que envolvem o sacerdote (*thahi*) e o sortilégio (*nganga*) ou simplesmente um brinquedo para rapazes.

## XILOFONES E CORDOFONES

De sons suaves e melódicos foram seleccionados para efeitos da obra em alusão dois tipos de instrumentos, a saber. Xilofones (*ndjimba*) e cordofones (*kalyalya* para os *Tucokwe* e *kakoxa* para os *imbangala* (sing. *cimbangala*).

Enquanto *ndjimba* é constituído por teclas de madeiras com caixas de ressonância de cabaça, assegurados por um mecanismo que leva cordas e paus, tocada com *mixipho*, *kalyalya* é constituído de uma caixa de ressonância de madeira e corda de origem vegetal *mhiphu* (sing. *mhiphu*) ou bordão (*saka ja khele*) e tocado com uma palheta feita de pedaço de cabeça. Estes dois tipos de instrumentos musicais podem ser usados em festas ou momentos de descanso.

## AEROFONE

Por estranho que pareça, o apito *kasengosengo* seleccionado para efeitos da obra em alusão, não se enquadra nem como instrumento para caça nem para música. Tem uma dimensão utilitária muito diferente. Tratando-se de instrumento de sopro enquadramo-lo naturalmente na classe dos aerofones.

Embora de configuração e tamanho diferenciados o *kasengosengo* é um instrumento que os *Tucokwe* usavam (actualmente está a entrar em desuso), como sinal de chamamento a pessoas que se encontrassem na floresta (em busca de algum alimento), cuja concentração se precisasse. Na caça o instrumento era utilizado para pedir-se ajuda e outros caçadores em caso de algum embaraço. Os *kasengosengo* eram também usados na guerra para provocar gritos e entusiasmo dos guerreiros quando em marcha contra os oponentes.

## Adereços Para Dança

A dança exige de quem a executa movimentos cadenciados ao som dos instrumentos musicais e dos cânticos melódicos entoados nas cerimónias festivas ou de outra índole. Embora existam outros adereços e vestimentas para os bailarinos profissionais, para efeitos da obra em referência, foram seleccionados apenas dois cintos *miya* (sing. *muya*) usados pelos bailarinos para a dança *cianda* ou *kapindjisa*. Para a mesma dança podem ser usadas *mafunya* (pregas de pano preso à cintura).

## Máscaras rituais e dos dançarinos itinerantes

### Máscaras sagradas do chefe tradicional

As modalidades de diferenciação social são cridas para hierarquizar os escalões na ordem estabelecida numa determinada comunidade. Tais modalidades obedecem também os padrões culturais nos quais os membros se revêem e respeitam. Qualquer desvio nesse domínio é passível da coerção social (com penas duras que podem levar à morte nos casos extremos). Uma dessas modalidades é o uso entre os *Tucokwe*, apenas pelos seus soberanos, do *mucixi wa cikungu* (máscara do rei).

A indumentária e os adereços dão ao *mucixi wa cikungu* um toque especial e excepcional que implica a fuga de mulheres, homens e crianças quando este se desloca da sua aldeia à outra. Apenas outros soberanos e anciãos importantes podem vê-lo de perto e conversar.

Em função dos gastos do soberano e da matéria-prima disponível, o tamanho, a forma e os acabamentos diferenciam os modelos do *mucixi wa cikungu*. Importa salientar que o soberano não se desloca sozinho. É acompanhado pelos integrantes da sua corte.

### Máscaras do rito de iniciação masculina (MUKANDA)

*Mukanda*, uma verdadeira escola da vida entre *Tucokwe* é uma instituição onde os jovens, durante meses aprendem várias profissões entre os quais a dança.

Na maneira de pensar dos *Tucokwe*, as máscaras representam os antepassados que devem naturalmente ser venerados e só os rapazes que passam pelo rito de iniciação *mukanda* (*ngalami*) é que compreendem como lidar-se com os bailarinos mascarados e acabam dando conta que é uma arte como qualquer outra que se pode aprender e assimilar sem mistério. Aquele que não passar pelo rito do *mukanda* (*cilima*) é proibido de usar o *mucixi* sob pena de sofrer algum infortúnio.

Para efeito da obra em referência foram seleccionadas várias máscaras que dizem respeito, essencialmente ao rito de iniciação *mukanda*. Assim temos o *mucixi wa cikuzi*, patrono do *mukanda*, *mucixi wa kalekwa*, *mucixi wa ciphanga*, *mucixi wa citamba*, *mucixi wa mbwesu*, *mucixi wa cilomwena*, *mucixi wa mbwembweto*, *mucixi wa katwa* e *mucixi wa citetela*, estes últimos cumprindo um papel social que consiste em recorrer à comunidade aldeã, cada um a sua maneira, em busca de alimento quando este escasseia no acampamento dos circuncidados (*tundandji*). De recordar que, nem sempre todos os mascarados estão presentes em todos os acampamentos de *mukanda* que se preparam.

### Máscaras de dançarinos itinerantes (dança variada)

As máscaras usadas pelos bailarinos no geral são feitas de fibras vegetais e de madeira esculpida para o efeito com toda a mestria. Apesar do simbolismo que encerram e faremos questão de abordar no capítulo seguinte, os mascarados portam adereços que completam a sua indumentária enquanto homens de palco, como *muya*, *muwango*, *sangu*, *civuvu*, etc. Destas máscaras algumas dos quais seleccionadas temos: *mucixi wa cihongo*, *mucixi wa imbalala*, *mucixi wa mungenda*, *mucixi wa cizaluke*, *mucixi wa katoyo* e *mucixi wa phwo*. Há outros tipos de máscaras que não foram mencionadas na obra de Bastin (1961) mas que interessa acrescentar a este trabalho algumas, como *mucixi wa cihewu* ou *cindombe*, *mucixi wa ngulu*, *mucixi wa ndavu*, *mucixi wa khayi*, etc., que ao executarem suas danças imitam actos de pessoas dementes e animais domésticos ou das florestas, enchendo de alegria os assistentes das sessões de dança que habitualmente acontecem em actos festivos e podem ser *mukanda* ou outros que exijam a presença de mascarados.

### Estatuetas (TUPHONYA)

A escultura dos *Tucokwe* é famosa pela qualidade que apresenta tendo em conta a matéria-prima que se usa e a mestria dos seus executores. Aliás em termos de qualidade, um ditado popular bem diz: *fuli ya sawukila ha phoko ya kanuke* (o ferreiro perdeu consideração por causa da faca do rapaz). Por essa razão, artesão que se preze como um bom profissional não deve dar lugar ao desperdício do seu esforço em conceber e produzir um objecto, independentemente da categoria na qual se acha enquadrado: cestaria, escultura, olaria, metalurgia, artes plásticas, esteiraria, tecelagem, etc., pois se assim agir estará pondo em causa a sua reputação. Os objectos seleccionados sustentam esta tese pela qualidade que apresentam.

Para os efeitos da obra em alusão, foram seleccionados *tuphonya* (sing. *kaphonya*) lindamente executados, representando figuras femininas com destaque para as tatuagens por via de incisões na pele *kangongo* (tatuagem vertical da testa até ao nariz), *masoji* (dois talhes na lateral dos olhos), *mitelumuna* (nas bochechas), *cingelyengelye* (na testa e nas bochechas), *tvupwita* (no ventre de forma horizontal), *mikonda* (no baixo

ventre ou no *lwezu* – púbis – de forma horizontal), *maswi a yisakala* (espécie de uma armadilha para apanhar pássaros) e *macingumuna* (tatuagem em forma de ondas marinas) etc. Igualmente foram escolhidos dois *touphonya* masculinos, uma representando o *mucixi wa cikuza* e outro, um homem com adornos, simplesmente.

### Crenças religiosas

Entre os *Tucokwe* acredita-se haver dois espíritos *mahamba* (singular *hamba*) que podem trazer felicidade ou infelicidade, dependendo do tratamento, ou seja, da veneração que lhes for reservada. Temos por esse facto que diferenciar o *hamba wa usoko* (espírito de um morto -antepassado - que se instala num parente) ou *hamba wa cipwila* (espírito de um morto - antepassado - que se instala em outra pessoa fora da família).

Para efeitos da obra em referência foram seleccionados os *mahamba ja toukhukha* (figuras femininas representando espírito do bem) *mahamba a maphwo* (espíritos femininos), *hamba wa cisola* (representando o espírito da fecundidade), *hamba wa kagila* (representado o espírito da fecundidade e da caça) e *hamba sanameya wa ha muliwu* (representando o espírito *sanameya* ou seja, espírito que permite a lavagem de um individuo e purificar-se) e *hamba wa umbanji* (representando espírito protector).

Enquanto isso, há outro espírito maléfico mencionado, o *hamba citeka wa phwo, wanga* propriamente dito. *Wanga*, segundo Barbosa (1989), *é um poder secreto que alguém possui e mercê do qual o seu possuidor pode causar doenças e mortes a quem assim entender (...)*. O significado da expressão pode ser entendido também por veneno mágico ou qualquer outro veneno.

Para além destas *mahamba* mencionadas existem outras que se associam à fecundidade (*salujinga e tuhamba*), à caça (*muta nyi kawa, samuhangi e masuku*) benéficos, assim como *ngombo e thambwe* que podem provocar danos à saúde dos homens inclusive a morte quando atempadamente não são diagnosticados e tratados ou venerados. Embora não propriamente objectos de culto, acredita-se que as ventosas *sumo* (sing. *lusumo*) devidamente trabalhadas e usadas podem curar algumas doenças.

### Trabalhos decorativos

Nesta parte do texto não pretendemos fazer uma abordagem circunstanciada sobre trabalhos decorativos como tal. É assunto que poderá ser retomado em outras ocasiões. Todavia, o que até aqui se fez menção, demonstra claramente que os objectos seleccionados e estudados criteriosamente na área cultural onde foram recolhidos são essencialmente utilitários, ou seja, cada objecto é idealizado, trabalhado e produzido para a satisfação de uma necessidade pontual.

Sendo que a passagem pelo *mukanda* dá lugar à aprendizagem de muitas profissões, cujo aprimoramento se dá na comunidade aldeã depois da saída do acampamento de retiro, cada membro da sociedade Cokwe tem a probabilidade de fabricar algum objecto de que necessite sem que, no entanto, recorra ao artesão profissional que se dedica habitualmente a esse trabalho. Por este facto não há lugar para a promoção de feiras ou venda em série, situação que aconteceu com a presença de outras culturas, com maior incidência a cultura europeia.

Daí olhar para os objectos de cestaria, olaria, cabaça, cestaria, escultura de madeira nas suas mais variadas formas, objectos de couro, tecelagem, esteiraria, de metal, instrumentos musicais e objectos de culto entre outros, depreende-se que são feitos para responder-se a um dado objectivo, uma dada necessidade. É assim que se manifesta o utilitarismo da arte Cokwe, diferente da arte decorativa que tem outro enquadramento.

Entretanto, ao olharmos para os objectos de arte Cokwe vemos neles a presença acentuada de traços decorativos, tanto nas cores quanto no talhe, ou seja, uma clara demonstração de que, embora satisfaçam um dado interesse, mesmo assim os produtores dos objectos de arte estão preocupados com a qualidade que requer um acabamento aprimorado, esteticamente apurado para que a alma de quem usa um determinado objecto seja alimentada de harmonia, alegria e bom gosto. As vistas e as mãos dos *Tucokwe* estão adestradas para o esteticamente visível, portanto para o belo.

### O belo e o simbólico na arte cokwe

No Dicionário da Língua Portuguesa (1999) encontramos as seguintes palavras que nos dão conta do que significa belo:

**Que tem beleza; que provoca ao homem uma emoção  
estética; que tem forma agradável; formoso; lindo;  
bonito; gentil; apazível; distinto; feliz, próspero;  
nobre; famoso; harmónico; perfeito (...).**

Em presença dessa explicação, interessa-nos pois formular a seguinte questão: Qual das expressões mencionados não se coaduna com a arte Cokwe? Quanto a nós todas elas se ajustam, o que nos faz acreditar e sem pressão alguma que, as outras pessoas que tomarem contacto com a arte Cokwe ou pelo menos com o que foi trabalhado por Bastin (1961) estarão de acordo connosco em relação a temática do belo.

Na mesma senda procuramos as melhores palavras para nos elucidarem sobre a simbologia na arte Cokwe. Entende-se por símbolo, na versão do Dicionário de que se fez menção no início desta parte do texto, todo o *senal representativo; emblema; imagem ou objecto material que representa uma realidade visível*. Assim, se olharmos para os objectos seleccionados, estudados e representados na obra de Bastin (1961) não precisamos de lupa para compreendermos esta realidade.

No domínio da cestaria por exemplo encontramos, para além da perfeição das obras, um arranjo decorativo que representa figuras geométricas e humanas num verdadeiro entrecruzado de fibras vegetais, algumas tingidas com coloração diversificada; nas cabaças para além das figuras geométricas, estão representadas cenas da vida quotidiana; nos objectos de cerâmica idem; nos almofarizes encontramos não só formas geométricas mas também figuras humanas, sobretudo femininas; nas espátulas, verdadeira imitação das tranças femininas e linhas verticais, oblíquas e horizontais que harmonicamente formam figuras geométricas, em alguns casos figuras humanas femininas tatuadas bem como a representação do mascarado *cihongo* (que simboliza riqueza), representação idêntica nos *mbweci* e *khunya* (cajado e porrinho) com acréscimo de figuras antropomórficas e o mesmo repetindo-se nas lanças.

Nos instrumentos de metal, os respectivos cabos e bainhas ou cartucheiras encontramos figuras geométricas e humanas assim como alguns amuletos pendurados nas armas de pederneira e de espoleta que representam a espiritualidade do caçador ou do guerreiro; nos cachimbos d'água e nos respectivos fornilhos notam-se motivos decorativos consubstanciados em figuras geométricas e humanas; nos cachimbos, nas caixas de rapé e nos enxota-moscas podemos encontrar as mesmas figuras, inclusive nos adereços de dança.

Nos pentes, bancos, cadeiras e nos instrumentos musicais podem ser vistas cenas da vida quotidiana, figuras geométricas, figuras antropomórficas, figuras de acixi e alguma ligação com a cosmogonia.

Em relação as máscaras, cada uma com a sua configuração, elas representam o seu todo, espíritos dos antepassados. *Mucixi wa cikungu* por exemplo, representa os antepassados do chefe da terra, o *mwanangana*; *mucixi wa cikuza* representa o patrono do rito de iniciação masculina, *mukanda*; *mucixi wa kalelwa*, para além de desempenhar importante papel social no *mukanda*, encarna os antepassados; os *mucixi wa cinyanga*, e *mucixi wa citamba* representam o mesmo papel do *kalelwa*; *mucixi wa mbwesu*, *mucixi wa cilomwena*, *mucixi wa mbwembweto*, *mucixi wa mbwembweto wa katowa* e *mucixi wa citetela*, para além de representarem o espírito dos ancestrais, igual aos últimos, recolhem e levam comida aos *tundandji* no *mukanda*.

O *mucixi wa cihongo* que representa riqueza, assim como o *mucixi wa imbalala*, *mucixi wa mungenda*, *mucixi wa cizaluke*, *mucixi wa katoyo* (este representa o branco-cimbali) e o *mucixi wa phwo* (que encarna a beleza feminina), todos estes são especialmente preparadas para executarem danças variadas em ocasiões especiais. Bastin (1961) chamou a este conjunto de mascarados itinerantes dada a respectiva capacidade e disponibilidade de se exibirem em várias localidades desde que convidados a fazê-lo.

As estatuetas seleccionadas representam necessariamente a beleza natural da mulher e a beleza socio-cultural, aquela que o homem cria para a satisfação das suas

necessidades enquanto membro da sociedade. Nalguns casos representam figuras humanas masculinas e de animais. O grande simbolismo que envolve as máscaras é que elas são guardadas depois de feitas e usadas no *mutenji* (sitio para guardar objectos de culto) inclusive *mahamba*. Não se deve confundir *mutenji* com *phazo* (lugar relacionado com o sortilégio e sua parafernália), portanto não visto com bons olhos na sociedade Cokwe.

Em suma, a representatividade do simbólico na arte Cokwe traduz o respeito que se deve ter aos ancestrais como forças protectoras das comunidades, forças que no pensamento dos *Tucokwe* intermedeiam as relações dos homens com o mundo sobrenatural assim como buscam com os objectos da vida material utilitária a educação para o respeito ao meio ambiente, a natureza de uma forma mais abrangente e a preservação dos usos e costumes deixados pelos ancestrais, no intuito de manter coesa e dinâmica a estrutura social.

Embora se reconheça os híbridos culturais tendo em conta a assimilação selectiva de elementos ou traços de outras culturas, não tem como evitar essa realidade, ainda assim no essencial é a mensagem que a simbologia da arte Cokwe faz entender.

Por outro lado devemos reconhecer que os objectos seleccionados dão-nos conta da estrutura social dos *Tucokwe* quando bem estudados no conjunto. Assim as linhas paralelas, horizontais, verticais e perpendiculares que se cruzam e presentes em muitas obras, senão mesmo na maioria dos objectos, independentemente da matéria-prima empregue e sua utilidade, nos levam a entender a rede de relações que se estabelece no dia-a-dia entre os homens. A interpretação que fazemos dessa realidade esteticamente acabada e que dá beleza aos objectos, embora admitamos, modéstia parte, que possam ou venham existir outras interpretações, leva-nos a concluir que representam a natureza dos homens africanos, entre os quais os *Tucokwe* se acham. Trata-se do amor, da solidariedade, da harmonia e da fraternidade, valores essenciais que devem ser estimulados e preservados para a posteridade.

## Considerações Finais

A reflexão em volta de um tema que envolve todo um conjunto de povos vivendo na mesma área cultural não nos permite a partida tirar conclusões isoladas. Envolve esse conjunto para além dos *Tucokwe*, de cuja arte nos debruçamos em demasia, os *Luvale*, *Imbangala*, *Arund*, *Basuku*, *Basongo*, *Matapa*, *Bakhete*, *Baholo* e *Minungu*.

Trata-se, portanto, de um pequeno exercício para mostrar que a partir do estudo que Marie-Louise Bastin levou a cabo no Museu do Dundo, no limiar da década de 60, em relação à arte Cokwe pode-se entender que as culturas, todas elas são tão complexas que é preciso entrar nos meandros de cada uma delas para se perceber que

apesar das diferenças de lugares, do estágio de desenvolvimento e das peculiaridades próprias são similares sob o ponto de vista estrutural.

Olhar por exemplo para a rede de parentesco na Ásia ou na Europa e para África, independentemente da extensão larga ou restrita que apresentarem, o núcleo familiar é o mesmo e o incesto é uma regra comum à todas.

Entretanto, apesar de existirem alguns trabalhos importantes sobre a cultura Cokwe antes de 1961, trabalhar monográficos, responsáveis, foi Marie-Louise Bastin que mostrou ao mundo académico e aos políticos da época que a sistematização do estudo da cultura Cokwe e comunidades circunvizinhas era uma realidade que se impunha, pois havia na altura e para nós ainda há muita coisa por descortinar da sabedoria tradicional desses povos no que respeita a sua cultura material e imaterial.

Aliás, graças a existência dos museus etnográficos, primeiro com uma visão eurocêntrica, pois as ideologias assim ditavam e depois com a teoria do relativismo cultural acabou-se mostrando o contrário com os ditames da ciência antropológica ou etnográfica e a banalização do “outro”, neste caso das populações autóctones, conheceu abrandamento e foram notórias mudanças relativas no posicionamento oficial.

O estudo do homem na sua dimensão ética, social, cultural, política, económica e religiosa pressupõe no primeiro momento o conhecimento do seu dia-a-dia, da sua maneira de estar, sentir e agir em resposta as necessidades que a vida lhe vai impondo. Só assim se conhece “outro” não para espezinhá-lo. Mas para que se reconheça a diferença e se saiba respeitá-lo.

A promoção de estudos desta índole ou ainda a divulgação como esta que acontece com a realização desta conferência internacional é um desafio que se coloca para as Universidades que poderão criar Centros de Estudo das Culturas Locais, para não só inclinar-se na cultura material, mas também na cultura espiritual ou imaterial que tem pouca divulgação.

O contributo de Marie-Louise Bastin reconhecido pela ESCOM com essa singela homenagem que contou com o apoio do Ministério da Cultura de Angola, a tradução da sua obra pioneira da Língua Francesa para a Língua Portuguesa, levará os cientistas sociais dos Países lusófonos a repensarem o passado comum, estudá-lo cada vez mais e acima de tudo divulgá-lo, reforçando assim o acervo bibliográfico que diz respeito a cultura dos PALOP com a promoção e valorização das Línguas Nacionais que se conhece, ultimamente em Angola.

Assim sairá a ganhar também o turismo inteligente que a partir dos bens culturais levará que as agências de viagens sejam mais procuradas, ao que se seguirá o alargamento da rede hoteleira, aprimoramento dos locais turísticos, o surgimento de cooperativas de artesanato, aí onde elas têm necessidade de existir, a criação de mais museus etnográficos, enfim criar-se-ão postos de trabalho e gerar-se-á uma renda que vai permitir que o desenvolvimento pensado seja harmonioso e integrado provocando

assim o equilíbrio económico num cenário em que ainda são notórios focos de assimetrias regionais nos países onde os povos em abordagem se situam. Mas, para que esse projecto vinque deve-se ter em conta a componente financeira e o potencial criativo dos homens e mulheres de cultura nova.

## Referências Bibliográficas

Abrantes, Henrique. *Identidade e património cultural*.

UEA, Estudo, Luanda, 1984

Barbosa, Adriano. *Dicionário Cokwe-Português*. Instituto Antropologia da

Universidade de Coimbra, Coimbra 1989.

Bastin, Marie-Louise. *Art Decoratif Tshokwe*. Publicações Culturais da Diamang,

nº 55, Lisboa 1961.

Canclini, Nestor Garcia. *Culturas híbridas: estratégia para entrar e sair da*

*Modernidade*. Trad. Heloisa Pezza Cintão, Ana Regina Ussa. 2º ed.

São Paulo: Editora da USP, 1988

Cunha, I. Almeida Sampaio. A. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto

Editora, porto, 1999

Fernando, Manzambi Vuvu. *Antropologia do objecto: o “pensador Cokwe”, a*

*desconstrução de um objecto etnográfico*. Centro de Estudos Africanos da

Universidade do Porto, Porto, 2002.

Heintze, Beatrix. *Pioneiros Africanos: caravanas de carregadores na África Centro-*

*Ocidental (entre 1850 e 1890)*. Editora Nzila, Luanda, 2004

Imbamba, Manuel. *Uma nova Cultura para homens e mulheres novos: um Projecto*

*Filosófico para Angola do 3º milénio a luz da filosofia de Mondin*. Editora

Paulinas, Luanda, 2010

Martins, João Vicente. *Os Tɔucokwe do Nordeste de Angola*. IICT, Lisboa, 2001.

Pornoff, Michel, Parrin, Michel. *Dicionário de Etnologia*. Edições 70, Lousã, 1979

Redinha, José. *Cerâmica Angolana*. CITA, Luanda, 1967

Sousa, Fonseca. *Etnografia de Angola: entre a pesquisa e o desenvolvimento de Políticas Culturais*. Monografia de Graduação, UERJ- Brasil, Rio de Janeiro, 2000

\_\_\_\_\_. *O Papel e a Importância do Artesanato Rural*. Mesa Redonda sobre o Artesanato e o Desenvolvimento Comunitário. Org. Ministério da Cultura de Angola, Luanda, 2010.

Universidade de Coimbra. *Cestaria Tradicional Africana*. Instituto de Antropologia, Lousã, 1988.

## **Intoxicaciones agudas atendidas en el Centro de Información Toxicológica y Medicamentos**

**André Pedro Neto**

Lic. en Farmacia. Máster en Farmacia Clínica y Toxicología  
Profesor Auxiliar/Universidade Lueji A'Nkonde

**Ineldo Ruiz Arcia**

Especialista de Segundo Grado en Toxicología Clínica. Máster en Toxicología Clínica

### **Resumen**

Se realizó un estudio observacional descriptivo de tipo retrospectivo del período enero 2012 a enero 2013, de todas las consultas realizadas en el Centro de Información Toxicológica y Medicamentos (CIMETOX) de la provincia Malange, en la república de Angola para evaluar el comportamiento de las intoxicaciones agudas y sus principales características, que involucraron a 1 o más pacientes y de esta forma proponer medidas preventivas y de capacitación del personal médico y población para disminuir la ocurrencia por estos eventos. Se consideraron las variables sexo, grupos de edades, agente causal, circunstancias de las intoxicaciones, vía de administración del tóxico y nivel de atención del paciente. En las edades pediátricas la incidencia fue superior al adulto, ubicándose la mayor frecuencia de casos entre 1 - 4 años, mientras que en los adultos la ocurrencia fue mayor entre los más jóvenes (15 - 24 años), predominando en todas las edades el sexo masculino, la ingestión como vía de exposición y los accidentes como circunstancia. Los agentes causales más frecuentes de las intoxicaciones agudas fueron los medicamentos y la mayor cantidad de solicitud de información se efectuó desde los hospitales principalmente en nuestra provincia.

**Palabras claves:** Intoxicaciones Agudas, Exposición, Tóxico.

## Introducción

La producción de sustancias químicas a escala mundial ha tenido un notable incremento en los últimos años y a pesar de su innegable utilidad estas constituyen un peligro potencial para la salud humana y el ambiente, la Organización Mundial de la Salud (OMS) estima que cada año ocurren más de 3 millones de intoxicaciones agudas por productos químicos, llegándose a alcanzar una mortalidad de alrededor de los 220 000 casos. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) el 99 % de las intoxicaciones, se presentan en naciones con deficientes sistemas de regulación, control, sanidad y educación<sup>1</sup>, considerándose como sus principales causas, aquellas relacionadas con la reglamentación, la educación, la comunicación sobre riesgos y la falta de participación en la adopción de decisiones, así como con problemas en el reenvasado o en el almacenamiento de plaguicidas<sup>2</sup>. La provincia Malange dentro de uno de sus renglones fundamentales que tiene para el soporte de su economía se encuentra la agricultura, siendo una de las bases principales de empleo y sustento de sus habitantes, constituyendo además fuentes principales de intoxicaciones, por lo que son factores potenciales de riesgo a la salud de la población y el medio ambiente, lo que motivó la realización de este trabajo, que tiene como objetivo evaluar el comportamiento de las intoxicaciones agudas desde la creación del CIMETOX, valorando los indicadores de morbilidad con vistas a proponer acciones preventivas de salud como parte de la toxicovigilancia, con la finalidad de minimizar este tipo de evento.

## Método

*Se realizó un estudio observacional descriptivo retrospectivo del período enero 2012 a enero 2013, de todas las consultas recepcionadas en el Centro de Información Toxicológica y Medicamentos (CIMETOX) de la provincia Malange, que involucraron pacientes con intoxicaciones agudas. El universo de trabajo estuvo constituido por 103 pacientes. La información se obtuvo a partir de la planilla de recepción de datos utilizadas en el CIMETOX y se estudiaron las variables edad, sexo, agente causal, vía de administración del tóxico, circunstancias de las intoxicaciones y nivel de atención desde donde se produjo la llamada. Para el análisis de las variables se utilizaron estadígrafos descriptivos como el porcentaje. Los resultados se presentaron en tablas y gráficos y se enuncian los resultados en correspondencia con los objetivos propuestos en la investigación.*

## Resultados

*Durante el período de estudio fueron atendidos en la provincia de Malange 103 pacientes con intoxicaciones agudas, la mayor ocurrencia de casos se reportó en los meses de junio a octubre. Del total de casos predominaron los individuos del sexo masculino con 59 para un 57.3 %.*

*En las edades pediátricas las incidencias fueron muy superiores, ubicándose la mayor frecuencia de casos entre 1 - 4 años, (21 casos para 20.3 %), mientras que en los adultos, los jóvenes (15 - 24 años) concentraron el mayor número de pacientes, lo que representa 16.5 % del total de consultados. (Tabla 1).*

*Atendiendo al agente causal de las intoxicaciones (Tabla 2) los medicamentos marcan supremacía con 36 (35.0 %) pacientes, seguidos de los plaguicidas con un total de 29 (28.2 %), predominó la forma accidental como circunstancia 61.2 %, aunque también se observa que la causa voluntaria a predominio del intento suicida apareció en un importante número de pacientes con 28.2 %. (Tabla 3)*

*Según las principales vías de administración del tóxico, la ingestión fue la vía de mayor incidencia, con 65 afectados, lo que representa 63.1 % del total de casos reportados (Gráfico 1). Recibieron la atención médica desde los Hospitales el 66 % de los afectados, seguido de los policlínicos con el 26 % (Gráfico 2).*

## Discusion

*Un Centro de Información Toxicológica puede constituir una importante fuente de datos para la epidemiología de las intoxicaciones, por lo que es muy valioso que cada país o área de población cuente con esta asistencia dedicada al manejo del paciente intoxicado, teniendo en cuenta los considerables beneficios que aporta a la salud con la reducción de la morbimortalidad por intoxicaciones, aunque aún la utilización de estas instituciones por parte del personal médico es insuficiente, el número de casos que se presentan por Intoxicaciones Agudas es mayor y no siempre se interconsultan con el CIMETOX, lo que facilitaría la conducta a seguir y el seguimiento adecuado de dichos pacientes.*

*La superioridad masculina en la incidencia de las IA no coincide con lo reportado en el país, donde en los últimos años ha existido mayor ocurrencia de casos en el sexo femenino.*

*Sin embargo, en trabajos publicados por los Centros de Toxicología de Madrid, España y Tennessee, Estados Unidos, no se observaron diferencias entre ambos sexos,<sup>3,4</sup> mientras que en Brasil y Taiwán, los masculinos registran las cifras superiores.<sup>5,6</sup> En lo que a edad se refiere el grupo más importante de afectados se encuentra en infantes de 1 a 4 años y en los jóvenes de 15 a 24, este mismo comportamiento se observa en la literatura consultada<sup>7,8</sup> los elevados sucesos en los primeros años de la vida se explican por ser esta etapa cuando se aprende a caminar, se permanece más tiempo en los*

hogares y se encuentran los productos tóxicos al alcance de los niños, mientras que en los adultos jóvenes puede ocurrir por la adolescencia, edad que por sus características psicológicas resultan más frágiles al no conocer siempre cómo actuar ante conflictos que se presentan en la vida, originándose actitudes suicidas.

Al ser la agricultura una de las principales fuentes de empleo en la provincia hace que los plaguicidas sean una de las sustancias que más frecuentemente causen intoxicaciones, al no tener en cuenta las medidas de protección para su manipulación, transportación y almacenamiento necesarias para el uso seguro de estos productos, lo que coincide con la literatura revisada.<sup>9-14</sup>

En resultados de estudios nacionales y en nuestro trabajo, los medicamentos son los agentes causales que más intoxicaciones provocan.

El mayor porcentaje de consultas utilizó la ingestión como vía de administración y de forma accidental, lo que está relacionado con la edad de aparición de los casos, esto puede tener su explicación en el deseo que tienen los infantes de conocer el mundo que les rodea. Al producirse la mayor frecuencia de intoxicaciones en los domicilios, el mayor porcentaje de pacientes fueron atendidos en los hospitales del territorio, al ser esta la institución de salud accesible en todas las regiones y por prestar servicios de urgencia durante las 24 horas del día, seguidos de los policlinicos, resultado este que no coincide con los encontrados en otras bibliografías al ser los hospitales las instituciones que más pacientes intoxicados atienden.<sup>15</sup>

En conclusión podemos decir que las consultas realizadas al centro durante el año de estudio relacionadas con eventos tóxicos fueron más frecuentes en las edades pediátricas fundamentalmente los niños comprendidos entre 1 - 4 años, predominando en todas las edades el sexo masculino, los medicamentos resultaron las sustancias tóxicas más involucradas y la ingestión como vía de exposición y los accidentes como circunstancia. La mayor cantidad de solicitud de información se efectuó desde los Hospitales siendo necesaria la implementación de medidas preventivas y de capacitación para disminuir la morbilidad por intoxicaciones y elevar el nivel de preparación del personal de salud para obtener una mayor calidad y seguimiento de la atención médica durante el seguimiento de estos pacientes.

## Referências Bibliográficas

1. Rozas ME. Plaguicidas: costos sociales y ambientales en América Latina. Resúmenes del V Encuentro de Agricultura Orgánica; 2003, mes mayo, del 20 al 23. La Habana, Cuba.
2. Asociación de médicos municipales de la ciudad de Buenos Aires. Boletín de Temas de Salud. 2005 12: Disponible en: <http://www.medicos-municipales.org.ar/bts0905.htm>.
3. Dorado Pombo S, Martín Fernández J. Epidemiología de la intoxicación aguda: estudios de 613 casos habidos en 1994 en el área sur de la comunidad de Madrid. Rev Clin Esp 1996; 196(3):150-6.
4. Turk M, Bosan Kilibarda I, Bogadi Sare A, Zavalic N. Acute neuroleptic poisoning. Lijer Ujesn 1995;117(Suppl 2):73-5.
5. Chen-Chang Yang, Jia-Fen Wu. Epidemiologic data 1985-1993. Clin Toxicol 1996; 34(6):651-63.
6. Wolfle J, Kowlewski S. Epidemiology of ingestions in a Regional Poison Control Center our twenty years. Vet Hum Toxicol 1995;37(4):367-8.
7. Martínez Cabrera J, Pomier Suárez O, Pérez Cristiá RB. La toxicología en la atención primaria de Salud. Rev Cubana Med Gen Integr. 2005; 11: 291-5.
8. Lemus Lago ER, Borroto Cruz R. Atención primaria de salud y Medicina General Integral. En: Álvarez Sintés R, Díaz Alonso G, Salas Mainegra I, Lemus Lago ER, Batista Moliner R. Temas de Medicina General Integral. La Habana: Editorial Ciencias Médicas; 2001. p. 7-37.
9. Durán JJ, Collí QJ. Intoxicación aguda por plaguicidas. Salud Pública Méx. 200 ; 42: 53-5.
10. García AM, Ramírez A, Lacasaña M. Prácticas de utilización de plaguicidas en agricultores. Gac Sanitaria 2002; 16: 236-40.
11. Altamirano JE, Franco R, Bovi Mitre MG. Modelo epidemiológico para el diagnóstico de intoxicación aguda por plaguicidas. Rev. Toxicol 2005; 21: 98-102.
12. Cárdenas O, Silva E, Morales L, Ortiz J. Estudio epidemiológico de exposición a plaguicidas organofosforados y carbamatos en siete departamentos colombianos 1998-2001. Rev Biomed 2005; 25:170-80.
13. Kamel F, Engel LS, Gladen BC, Hoppin JA, Alavanja MC, Sandler DP. Neurologic symptoms in licensed private pesticide applicators in the agricultural health study. Environ Health Perspect 2005; 113: 877-82.
14. Roca R, Smith VV, Paz E, Lozada J, Serret B, Llanio N. Intoxicaciones exógenas. Temas de Medicina Interna. 4 ed. La Habana: Editorial Ciencias Médicas; 2002. p. 527-95.
15. Marín Pérez LE, Ramírez Guzmán O. Prevención y riesgo en el uso de agroquímicos. En: Córdoba D, editor. Toxicología. Medellín: Ediciones Panamericanas; 2003. p.156-9.

Tabla # 1 Distribución de pacientes intoxicados por sexo y grupos de edades

Grupo de edad	Masculino		Femenino		Total	
	No	%	No	%	No	%
< de 1 año	2	3.4	0	0	2	1.9
1 a 4 años	13	22.0	8	18.1	21	20.3
5 a 14 años	4	6.8	6	13.6	10	10.0
15 a 24 años	10	16.9	7	15.9	17	16.5
25 a 34 años	9	15.2	6	13.6	15	14.5
35 a 44 años	6	10.2	7	15.9	13	12.6
45 a 54 años	8	13.5	4	9.0	12	11.6
55 a 64 años	4	6.7	2	4.5	6	5.9
65 a 74 años	2	3.4	1	2.3	3	2.9
75 y más	0	0	1	2.3	1	0.9
Ignorado	1	1.7	2	4.5	3	2.9
<b>Total</b>	<b>59</b>	<b>57.3</b>	<b>44</b>	<b>42.7</b>	<b>103</b>	<b>100</b>

Fuente: Estadísticas CIMETOX. - Faculdade de Medicina da Universidade Lueji A'Nkonde

**Tabla # 2 Distribución de pacientes intoxicados según el agente causal.**

<b>Agente causal</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
<b>Medicamentos</b>	36	35.0
<b>Plaguicidas</b>	29	28.2
<b>Prod. Químicos</b>	20	19.4
<b>Plantas</b>	3	2.9
<b>Animales</b>	13	12.6
<b>Ignorado</b>	2	1.9
<b>Total</b>	<b>103</b>	<b>100</b>

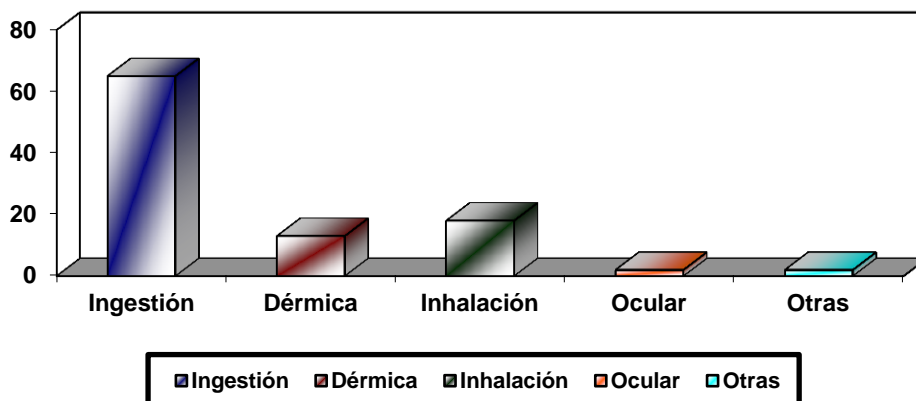
Fuente: Estadísticas CIMETOX. - Faculdade de Medicina da Universidade Lueji  
A'Nkonde

**Tabla # 3 Frecuencia de intoxicados según circunstancias**

<b>Circunstancias</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
<b>Laboral</b>	9	8.7
<b>Accidental</b>	63	61.2
<b>Suicidio</b>	29	28.2
<b>Ignorado</b>	2	1.9
<b>Total</b>	<b>103</b>	<b>100</b>

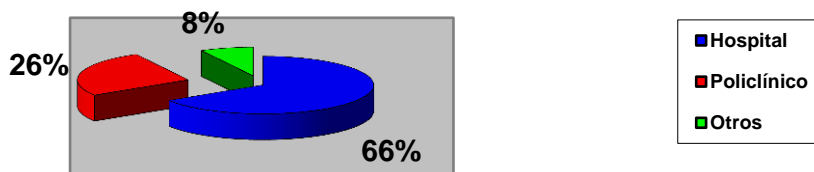
Fuente: Estadísticas CIMETOX. - Faculdade de Medicina da Universidade Lueji  
A'Nkonde

**Gráfico # 1: Frecuencia de intoxicaciones agudas, según vía de administración del tóxico.**



Fuente: Estadísticas CIMETOX – Faculdade de Medicina da Universidade Lueji A’Nkonde

**Gráfico # 2: Frecuencia de Intoxicaciones Agudas, según nivel de atención.**



Fuente: Estadísticas CIMETOX. – Faculdade de medicina da Universidade Lueji A’Nkonde