



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB  
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS – CCJ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS JURÍDICAS – PPGCJ  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: DIREITOS HUMANOS**

**FLORITA CUHANGA ANTÓNIO TELO**

**ANGOLA: A trajetória das lutas pela cidadania e a educação em direitos  
humanos**

**JOÃO PESSOA-PB  
2012**

**FLORITA CUHANGA ANTÓNIO TELO**

**ANGOLA: A trajetória das lutas pela cidadania e a educação em  
direitos humanos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas - Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

**ORIENTADORA: Profa. Dra. Rosa Maria Godoy Silveira**

JOÃO PESSOA/PB  
2012

*Mbeu kalondi kocisingi, omanu vokapako*  
O cágado não sobe ao tronco, foram os homens que lá o colocaram.  
*Provérbio angolano umbundu*

*À minha querida e muito amada mãe Lidia Zombo,  
que desde cedo me ensinou o valor da educação e a  
toda minha família. Ao Camarada Sambo In  
memoriam.*

## AGRADECIMENTOS

A todo o povo angolano que sonha e luta por uma Angola melhor!

A minha *supermom* Lidia Antonio Zombo que, desde os primeiros anos da minha vida, acreditou e investiu em mim, para que tivesse, na visão dela, uma vida melhor que a dela. Aos meus pais, Firmino e Ana Isabel Telo, aos meus irmãos Helder Telles, Anselmo Telo e Luís Telo, a minha irmã Samba Telo, que ao longo destes dois anos de formação “suportaram” todos os meus momentos de crise e de alegria.

Ao Camarada Sambo (*in memoriam*) pelas excelentes lições de vida, pela contribuição para melhorar meu entendimento sobre a realidade política e social angolana: Camarada, nada disso seria possível sem nossas longas e calorosas conversas. Muito grata!

A minha querida orientadora Rosa Godoy, pelo carinho, paciência, amizade e pela excelente Orientação.

As minhas eternas amigas Anette Sambo, Djamila Rossana e Beatriz David. Aos meus colegas de Faculdade da Universidade Agostinho Neto, especialmente aos que sempre me deram muita força para fazer o mestrado e terminá-lo.

Agradecimentos extensivos também a alguns professores do ensino médio, do Colégio Henriques em Luanda, que sempre puxaram por mim e me encorajaram a prosseguir meus estudos. Agradecimentos extensivos ainda a alguns professores da Faculdade de Direito, que direta ou indiretamente auxiliaram no processo de seleção para cursar o mestrado na UFPB, particularmente o professor mestre Hermenegildo Cachimbombo.

Ao Patrício Batsikama por disponibilizar bibliografia e ter gasto parte do seu tempo para debater comigo temas voltados aos primeiros capítulos da presente pesquisa.

Aos advogados Marcolino Moco e Miguel Faria Bastos.

Aos professores da UFPB, especialmente Nazaré Zenaide, Solange Rocha, António Novaes, Renata Rolim, Fredys Sorto, Giuseppe Tosi, muito grata pela atenção, pelo carinho e pela hospitalidade.

Aos colegas do mestrado na UFPB, especialmente ao Domingos da Cruz, Rui Seamba, Irina da Costa, Luana Natielle e Rivana Carte.

Agradeço igualmente à AJPD e toda sua equipe de trabalhadores, ACC especialmente ao Padre Pio, à Associação SOS Habitat na pessoa do Luiz Araujo, a Open Society que financiou a minha formação ao longo destes dois anos, especialmente à Sizaltina Cutaia com quem diretamente contatei ao longo destes anos.

Agradecimento muito especial ao Mosaiko Instituto para a Cidadania, organização em que iniciei meu ativismo em prol dos DH, na qual trabalhei e muito aprendi e ensinei direitos humanos. Esta pesquisa surgiu em função das minhas atividades desempenhadas lá. Conhecer a “Angola profunda” fez-me ver que a mudança é sim possível, que nem tudo está perdido, por isso, aos meus ex-colegas de trabalho, hoje amigos, obrigada pela parceria, à Direção do Mosaiko, agradeço pela confiança e oportunidade dada para exercer tão nobres atividades.

Aos freis José Sebastião Manuel, Mário Rui, Miguel Chacachama e João Domingos (*in memoriam*) pela paciência e por despertarem em mim o gosto pelos estudos e pela indagação.

À Ana Celeste pelas conversas e conselhos. Ao senhor Secretário de Estado para os Direitos Humanos de Angola que me concedeu uma audiência para entrevista e atenciosamente manifestou a vontade de colaborar para este estudo.

De um modo geral, a todas/os que estiveram comigo ao longo deste processo, meu muito obrigado, tenho certeza de que sozinha jamais teria conseguido chegar até aqui, por isso, esse momento é nosso. Ao Ser Superior que sempre me guiou e guardou.

Tutondele! Muito obrigada!

## RESUMO

Este trabalho se propõe a dar uma contribuição ao estudo dos direitos humanos em Angola. Inicialmente, procurou-se conhecer os elementos que contribuíram para a formação histórica dos cidadãos angolanos, com destaque para os anos de 1975, 1991 e 1992, e analisar o entendimento que os governos tiveram sobre direitos humanos a partir da leitura legislativa e sua relação com as práticas sociais de violência. Em seguida, apresentaram-se referenciais conceituais de direitos humanos em função desta leitura histórica. Neste processo, inclui-se a educação como o meio através do qual os sujeitos são socializados. Num contexto de naturalização da violência, a educação desempenha papel fundamental. Buscou-se, ainda, compreender a educação formal em Angola e sua relação com a emancipação social. E, assim, perceber como e por que a educação em direitos humanos pode ser um meio de concretização da democracia, da tolerância e de combate à violência. Também foram analisadas as atividades das ONGs que desenvolvem ações em prol dos direitos humanos em Angola. A pesquisa teve caráter bibliográfico, documental e pesquisa de campo utilizando a história oral.

**Palavras chave:** Angola. Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos. Participação Política e Cidadania. História

## ABSTRACT

This work intends to make a contribution to the study of human rights in Angola. Initially, we tried to know the factors that contributed to the historical formation of Angolans, especially for the years 1975, 1991 and 1992 and analyze the understanding that governments have had on human rights from the reading and its relation to legislative social practices of violence. Then presented conceptual frameworks of human rights on the basis of this historical review. In this process, it includes education as the means by which subjects are socialized. In the context of naturalization of violence, education plays a key role. We tried to also understand the formal education in Angola and their relation to social emancipation. And so we understand how and why human rights education can be a means of achieving democracy, tolerance and combat violence. We also analyzed the activities of NGOs that develop in human rights in Angola. The research was character bibliographic, documentary and field research using oral history.

**Keys words:** Angola. Human Rights. Human Rights Education. Political Participation and Citizenship. history

## SIGLAS E ABREVIATURAS

- ACHPR** – African Commission on Human and Peoples’ Rights
- ACNUDH** – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos
- AG/RES** – Assembléia Geral/ Resolução
- AG/ONU** – Assembléia Geral/Organização das Nações Unidas
- AIDS** - Acquired Immune Deficiency Syndrome
- ANANGOLA** - Associação dos Nacionais de Angola
- CADHP** – Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos
- CEIC** – Centro de Estudos e Investigação Científica
- CICA** - Conselho das Igrejas Cristas de Angola
- COEIPA** - Comitê Inter-Eclesial para a Paz em Angola
- D.** – Dom
- DIDH** – Direito Internacional dos Direitos Humanos
- DUDH** – Declaração Universal dos Direitos Humanos
- ECOSOC** – Economic and Social Committee
- EDH** – Educação em Direitos Humanos
- EUA** – Estados Unidos da América
- FDUAN** – Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto
- FAPLA** – Forças Armadas Populares para a Libertação de Angola
- FNLA** – Frente Nacional para a Libertação de Angola
- GOV** - Governo
- IBEP** – Inquérito sobre Bem Estar da População
- INAE** – Instituto Nacional de Estatística
- INIDE** – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação
- ME** – Ministério da Educação
- MONUA** – Missão da Organização das Nações Unidas em Angola
- MPLA/PT** – Movimento Popular para a Libertação de Angola
- NU** – Nações Unidas
- OAA** – Ordem Dos Advogados de Angola
- ONG** – Organização não governamental
- ONU** – Organização das Unidas
- OSF/A** – Open Society Foundation Angola
- OUA** – Organização de Unidade Africana

**PA** – Plano de Ação

**PIB** – Produto Interno Bruto

**PIDCP** – Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos

**PIDE** – Polícia Internacional e de Defesa do Estado

**PNEDH** – Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos

**Res.** – Resolução

**RPA** – República Popular de Angola

**RPU** – Revisão Periódica Universal

**SDN** – Sociedades das Nações

**SEE** – Sistema de Educação do Ensino

**UA** – União Africana

**UCAN** – Universidade Católica de Angola

**UNAVEM** – United Nations Angola Verification Mission

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação e a Ciência e a Cultura

**UNITA** – União Nacional para a Independência Total de Angola

**UPA** – União das Populações de Angola

**UPNA** – União das Populações do Norte de Angola

**URSS** – União das Republicas Socialistas Soviéticas

## SUMARIO

SUMARIO.....	8
<b>1 - UM PAÍS – ANGOLA -, UM ESTUDO – DIREITOS HUMANOS .....</b>	<b>11</b>
<b>2 – ANGOLA: TRADIÇÕES AUTONOMISTAS, DOMINIO COLONIAL E LIBERTACÃO NACIONAL.....</b>	<b>29</b>
<b>2.1 DO REINO DO CONGO (sec. XIV) ATÉ A INDEPENDENCIA (1975).....</b>	<b>30</b>
2.1.1 A gênese da “nação” angolana – o reino do Congo e as instituições pré-coloniais .....	30
2.1.2 De reino independente à colônia .....	40
2.1.3 De colônia à província ultramarina – do jurídico ao social.....	43
2.1.4 O estatuto jurídico-legal de Angola em 1933 (Estado Novo).....	45
<b>2.2 O [RE]ACENDER DA LUTA – O SENTIDO NACIONALISTA E AS BELAS ARTES COMO MEIO DE RESISTÊNCIA .....</b>	<b>49</b>
2.2.1 Da “voz que clama do deserto” à concretização da luta .....	50
<b>3 – ANGOLA: COMO O AUTÓCTONE SE TORNA O “OUTRO” EM SUA PRÓPRIA TERRA.....</b>	<b>59</b>
<b>3.1 OS DIREITOS DOS AUTÓCTONES (1911-1975).....</b>	<b>61</b>
3.1.2 O Estatuto do Indígena .....	68
<b>3.2 A CIDADANIA EM ANGOLA, AFINAL DE QUE SE TRATOU?.....</b>	<b>72</b>
<b>3.3 DIREITOS HUMANOS EM UMA ANGOLA INDEPENDENTE (1975-1992).....</b>	<b>73</b>
3.3.1 As revisões constitucionais de 1975-1991 .....	75
3.3.2 A revisão constitucional de 1991 – antecâmara do Estado democrático e de Direito.....	76
3.3.3 A revisão constitucional de 1992 – a 2ª República e os Direitos Humanos.....	77
<b>A - DIDH: AS CONSTITUIÇÕES DE 1975 E 1992 .....</b>	<b>80</b>
<b>B – BREVES NOTAS SOBRE A APLICAÇÃO PRÁTICA DAS NORMAS DE INTEGRAÇÃO .....</b>	<b>84</b>
<b>3.4 A VIOLÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE MEDO .....</b>	<b>86</b>
<b>4 - EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO NO CONTEXTO ANGOLANO.....</b>	<b>94</b>
<b>4.1 O ENSINO EM ANGOLA: REFERÊNCIAS HISTÓRICAS .....</b>	<b>95</b>
4.1.1 O ensino fundamental em Angola colonial .....	96
4.1.2 Angola independente e a educação .....	100
<b>4.2 A LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO .....</b>	<b>101</b>
4.2.1 O subsistema de Ensino Geral .....	103
4.2.2 O subsistema de formação de professores e de adultos.....	104



4.2.3 O ensino em línguas nacionais e a língua portuguesa .....	105
<b>4.3 TODA A EDUCAÇÃO DEVE [RIA] SER PARA A EMANCIPAÇÃO SOCIAL E DEMOCRÁTICA .....</b>	<b>109</b>
<b>5 - EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS .....</b>	<b>116</b>
<b>5.1 FUNDAMENTOS: AS NORMATIVAS INTERNACIONAIS DA EDH .....</b>	<b>118</b>
<b>5.2 NORMATIVAS DE EDH: DA TEORIA À AÇÃO.....</b>	<b>119</b>
5.2.1 Congresso Internacional sobre o Ensino de Direitos Humanos – Viena, 1978 (UNESCO) .....	119
5.2.2 Primeira Conferência Mundial de Direitos Humanos – Teerã, 1968.....	122
5.2.3 Segunda Conferência Mundial de Direitos Humanos – Viena, 1993.....	123
5.2.4 A Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos.....	127
5.2.5 O Plano de Ação para a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos .....	127
5.2.6 Diretrizes para a elaboração de Planos Nacionais de Ação para a Educação em Direitos Humanos .....	129
<b>5.3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: REFERÊNCIAS TEÓRICAS.....</b>	<b>135</b>
<b>5.4 PRINCÍPIOS E DIMENSÕES DA EDH.....</b>	<b>141</b>
<b>5.5 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM ÁFRICA .....</b>	<b>146</b>
5.5.1 A Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos: entre a Organização de Unidade Africana à União Africana .....	147
5.5.2 A Comissão Africana de Direitos Humanos e dos Povos.....	149
5.5.3 Educação em direitos humanos e Legislação em África .....	150
5.5.4 A primeira Resolução sobre Educação em Direitos Humanos (1993) .....	152
<b>5.6 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM ÁFRICA: DA TEORIA A PRÁTICA.....</b>	<b>153</b>
<b>6 “EXPERIENCIANDO” A EDH EM ANGOLA: A ATUAÇÃO DAS ONGs – ESTUDOS DE CASOS .....</b>	<b>162</b>
<b>6.1 A SOCIEDADE CIVIL EM ANGOLA E OS MOVIMENTOS EM PROL DOS DIREITOS HUMANOS .....</b>	<b>162</b>
6.1.1 As ONGs e os direitos humanos .....	163
6.1.2 As ONGs angolanas e o desafio de (re) construção democrática nacional.....	172
<b>6.2 EDUCANDO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO ANGOLANO.....</b>	<b>173</b>
6.2.1 As entidades pesquisadas: objetivos, territorialização, linhas de atuação/projetos e públicos-alvos.....	173

6.2.2 Organização, recursos e parcerias .....	181
6.2.3 Metodologias formas de abordagens da EDH e Participação Comunitária.....	185
6.2.4 Dificuldades, resultados e desafios .....	189
<b>7 – EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS – PROBLEMATIZANDO A EDH: UMA SOLUÇÃO POSSIVEL PARA A DEMOCRACIA EFETIVA EM ANGOLA? .....</b>	<b>196</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>204</b>
<u>BOTELHO, Américo Cardoso. Holocausto em Angola. Memórias de entre o cárcere e o cemitério. Veja. Lisboa, 2007. ....</u>	<u>205</u>
<u>FANCHINI, Melina Girard. Direitos humanos fundamentais: do discurso à prática efetiva: um olhar por meio da literatura. Porto Alegre: Nuria Fabris, 2007. ....</u>	<u>206</u>
<b><u>ANEXOS.....</u></b>	<b><u>218</u></b>

## **1 - UM PAÍS – ANGOLA -, UM ESTUDO – DIREITOS HUMANOS**

onde homens e mulheres estiverem condenados a viver na pobreza, os direitos humanos estarão sendo violados. (Rosenfeld)

O território de Angola é um planalto cuja altitude varia entre os 1.000 e 1.500 metros, limitado por uma estreita faixa de terras baixas na região costeira. É o quinto maior país da África e ocupa uma extensão de 1.246.700 km<sup>2</sup>, situa-se na costa ocidental austral, limitada ao Norte pela República Democrática do Congo, ao Sul pela República da Namíbia e a Leste pela República da Zâmbia.

A sua maior altitude encontra-se no Morro do Moco, na província do Huambo, a 2.620 metros. O seu clima é distinto, apresentando desde o seco deserto ao tropical chuvoso de savana e temperado por efeito da altitude.

Angola tornou-se independente em novembro de 1975, herdando as fronteiras até aí definidas, resultante da Conferência de Berlim de 1884-1885. Nesse sentido, possui dezoito províncias (18), cento e sessenta e quatro municípios (164) e quinhentas e quarenta e sete comunas (547). A capital do país é Luanda.

A população angolana está estimada em 16.526.000 habitantes, com densidade demográfica de 13,2 habitantes por Km<sup>2</sup>. Porém, estes dados referem-se a estimativas aproximadas resultantes de pesquisas de iniciativa privada, uma vez que o último censo populacional oficial foi realizado em 1961.

Em termos demográficos, o país é caracterizado por ter uma população majoritariamente jovem, onde cerca de 50% tem menos de 15 anos, 60%, menos de 17, e 93%, menos de 50 (GOV. 2008). Contudo, tem uma expectativa de vida baixa ao nascer. O relatório sobre Educação e Cuidados na Primeira Infância afirma que este indicador para Angola é de 42 anos para o sexo masculino e de 43 anos para o sexo feminino (em comparação com os 46 anos na África Subsaariana e 52 em outros países menos desenvolvidos) (OSF/A, 2010).

Estes dados contrastam com os abundantes recursos naturais que o país possui, desde diamantes, petróleo, ouro, etc. Dados divulgados pelo Banco Mundial, nos últimos anos, apontam que, na África Austral, Angola é uma das economias que mais crescem.

O país é o segundo maior produtor de petróleo e de diamantes na África Subsaariana, tem um PIB *per capita* estimado em 3.890 dólares por pessoa/ano, aproximado ao dos países de médio desenvolvimento, corolário do crescimento econômico, impulsionado principalmente pelo fim da guerra civil em abril de 2002.

Apesar de ter-se duplicado o valor do PIB do país, nos últimos três anos, pesquisas dão conta de que a pobreza e a desigualdade ainda continuam com índices elevadíssimos, calculados, em 2001, em 68%, e, em 2010, aproximadamente em 56% (UCAN/CEIC, 2011).

Ao passo que o Inquérito Integrado Sobre o Bem-Estar da População (IBEP), realizado entre os anos de 2008 e 2009 (INAE, 2010, p. 13) pelo Governo Angolano, refere que cerca de 36,6% da população angolana vive abaixo da linha da pobreza.

Apesar de os números serem substancialmente diferenciados, não podemos deixar de afirmar que os mesmos ainda não representam, de fato, a realidade vigente, no caso do relatório da UCAN pelas dificuldades ainda existentes no que se refere ao acesso às fontes e à logística, ao passo que, no caso do relatório do governo, pela justificativa de que

as **estimativas de pobreza** obtidas a partir dos dados do IBEP não são compatíveis com as **obtidas em inquéritos anteriores**, por causa **das diferenças significativas**, na cobertura geográfica da amostra, instrumentos e períodos de recolha bem como na metodologia de estimação adotadas. (INAE, 2010, p.13)

A equipe de pesquisadores da UCAN concluiu que o país continua divergente e paradoxal, pois os fortes indicadores de rendimento e crescimento econômicos contrastam profundamente com as profundas disparidades na distribuição das riquezas e com grandes *déficits* no desenvolvimento social.

Do ponto de vista cultural, Angola apresenta-se como um país multicultural representando, assim, uma diversidade de espaços socioculturais, dos quais se destacam os Bantu, Koishan e os Vatwa, sendo considerado como majoritário o grupo étnico Bantu, que abarca nove dos principais grupos etnolinguísticos, com 122 subgrupos.

Essa multiculturalidade deriva, principalmente, da delimitação despótica de fronteiras resultante da Conferência de Berlim para a denominada “partilha de África”, realizada entre as principais potências mundiais nos finais do século XIX. Na maioria dos casos, povos

homogêneos foram separados e compelidos a dividirem espaços geográficos com outros grupos, muitos deles com costumes e hábitos díspares.

Segundo Filipe Zau (2008, p. 135), no período pré-colonial e no espaço geográfico correspondente à República de Angola, existiam autênticas nações com realidades políticas, econômicas e socioculturais muito próprias.

A ocupação dos territórios, a unificação das fronteiras, não foi feita de modo pacífico. Pelo contrário, foi principalmente por meio da força bélica que ela conseguiu impor-se e consolidar bases nas regiões invadidas. Os autóctones sempre resistiram à ocupação.

As guerras de resistência foram se fortalecendo, propiciando maior contato dos nacionalistas autóctones com as teorias políticas e republicanas surgidas na Europa. Em meados do século XX, em diversos países africanos, começaram a surgir partidos políticos constituídos majoritariamente pelos próprios africanos.

Estes partidos desempenharam um papel fundamental na denúncia das atrocidades cometidas nas colônias europeias na África. Foi por meio das ações desses partidos que, por diversas vezes, o Governo Português foi chamado a “prestar contas” junto à Sociedade das Nações e, mais tarde, à Organização das Nações Unidas, para responder sobre o modo de administração das colônias com enfoque para o respeito e preservação à identidade cultural destes povos e aos direitos humanos.

Volvidos mais de uma década de guerra de resistência armada, surge a tão almejada “liberdade”, um sentimento que, apesar de ambíguo, representou, pelo menos simbolicamente, a vitória do povo angolano ante as forças coloniais portuguesas imperialistas.

Uma “liberdade” que cedo se transformou em utopia, pois as bases sob as quais foi construída [a partir da independência de Angola] estavam eivadas de falhas, equívocos, intrigas e desconfianças. Estas desconfianças, provenientes do período de guerrilha, com os três principais movimentos de libertação a guerrearem contra a ocupação portuguesa, mas igualmente, uns contra os outros, na ânsia de ascenderem ao poder.

Os movimentos de libertação a que nos referimos, foram: Frente Para a Libertação de Angola (FNLA), Movimento Popular para a Libertação de Angola (MPLA) e a União Total para Independência de Angola (UNITA).

Neste clima de instabilidade, em 1974, foi celebrado o Acordo de Alvor, assinado por representantes dos três principais movimentos políticos angolanos e o Governo Português. Na ocasião, foi estabelecida a independência proclamada em 11 de novembro de 1975, prevendo-se, ainda, a realização de eleições democráticas posteriormente.

O acordo foi violado quando um dos partidos (MPLA) entendeu proclamar isoladamente a independência, partido esse que ainda está no poder no país. Para tal, expulsou os demais partidos da capital, tomando o poder, passando a exercê-lo sem que para tal tivesse previsto a realização de eleições.

Inicia-se, assim, uma (nova) divisão político-partidária que, mais tarde, se confundiu com divisão étnica, e deu lugar a quase três décadas de guerra civil. Foi adotado um modelo marxista-leninista que se protelou até o ano de 1991.

Em 1992, a população angolana deu sinais de estar preparada para a mudança e para a participação política, quando foram convocadas as primeiras eleições presidenciais e legislativas, consideradas pela comunidade internacional como sendo “livres e justas”. Foi a primeira grande oportunidade de exercício democrático, até então reconhecida, aos angolanos.

Dos quatro cantos do país, milhares de pessoas saíram de suas residências para exercerem seu direito a voto. As dores e sofrimentos ainda estavam presentes nos diversos meios sociais, por isso sentiu-se que estas pessoas alimentavam a certeza e esperança de estarem a escolher os dirigentes que acreditavam serem os melhores.

As esperanças e certezas foram defraudadas com o retorno ao conflito armado imediatamente após a eleição, sob pretexto de fraude, reivindicado pela União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA).

A partir desta época, foi reforçada a divisão étnica e geográfica por meio da configuração das áreas de influência de cada um dos partidos intervenientes no conflito. Assim, o Sul passou a ser identificado majoritariamente como sendo opositor ao partido no poder e aliado ao partido rebelde (UNITA). Por sua vez, parte Norte de Angola era tida como aliada do partido no poder e inimiga daquele. Nas demais regiões, a opção por um dos dois partidos era quase equivalente (ou equilibrada).

Estas divisões tiveram fortes implicações no decorrer do conflito armado, gerando uma verdadeira caça às bruxas, por partes de ambos os lados, nas regiões consideradas suas opositoras, onde também ambas as partes lutavam para conquistar novos territórios.

Estima-se que, nos primeiros anos de guerra, cerca de quinhentos mil angolanos morreram nos combates armados e também da combinação de outros fatores como fome e doenças. Três milhões de pessoas, particularmente crianças, mulheres e idosos, sofreram diretamente as consequências do conflito.

Milhares de minas terrestres foram plantadas em solo angolano e o número de pacientes amputados, em decorrência de lesões provocadas por minas, rondava aos cerca de 60.000, em 1994.

Ao longo dos anos de guerra, cerca de trinta e cinco mil pessoas (35.000) pessoas morreram numa onda de assassinatos e sequestros nas regiões ocupadas pelas partes envolvidas no conflito. Mais de dois milhões de pessoas passaram a ser deslocadas, vítimas diretas da guerra. Os assassinatos em massa eram perpetrados pelos dois lados – governo e “rebeldes”.

Neste contexto, a fome era constante, estimava-se na época que seriam necessárias importações orçadas em 27.000/mês toneladas de alimentos, acrescidas de suprimentos médicos, para o país. Porém, estes suprimentos tendiam a diminuir dada a suposta falta de divisas por parte do governo, pois a prioridade orçamentária era o setor de Defesa Nacional, ou seja, grande parte do dinheiro estava destinada à aquisição de armamentos.

Os relatos de violações de direitos humanos vinham das duas partes. Relatórios do norte e centro de Angola indicaram que ambos os lados estavam envolvidos em assassinatos e intimidação dos civis, especialmente se não fossem de origem do mesmo grupo étnico.

Foram registrados atos de tortura, particularmente contra prisioneiros, no decorrer dos interrogatórios sob a égide do Ministério do Interior, por intermédio das forças da alta segurança. Do mesmo modo, apesar de reduzidas, as execuções sumárias extrajudiciais persistiram, sobretudo, na capital do país.

Mais de mil pessoas ligadas ao partido rebelde foram “retidas” em Luanda pelo governo angolano, sendo que muitas delas não eram livres para se locomoverem; no mesmo sentido, os rebeldes também fizeram elevados números de prisioneiros ligados ao governo.

Também neste longo período de conflitos, milhares de minas foram enterradas em solo angolano, pelas partes envolvidas na guerra, com o intuito de obstruir estradas e pontes, de saquear áreas agrícolas e manter o controle sobre determinadas cidades, plantando-se minas de até três quilômetros de largura.

Outros direitos foram sendo sistematicamente atropelados, para além dos já citados. A liberdade de imprensa, por exemplo, que, neste período, praticamente era inexistente, pois os órgãos de comunicação eram arbitrariamente encerrados, os jornalistas intimidados quando não desapareciam ou eram encontrados mortos, além do acesso limitado à cobertura do conflito.

As tentativas de publicar artigos sobre corrupção nas Forças Armadas eram duramente censuradas. Em 1999, como advertência formal, o Ministro da Comunicação Social anunciou que, se necessário fosse, o governo iria proceder à revogação de licenças, se a mídia independente continuasse a cobrir matérias relativas, por exemplo, a jovens angolanos que não quisessem ser recrutados para as Forças Armadas.

A propriedade privada dos civis era constantemente invadida, saqueada e queimada intencionalmente; em algumas ocasiões, eram deixadas armadilhas e minas terrestres, com o intuito de semear o medo e desmoralizar os civis. Aeroportos eram fechados, inclusive, para impedir que chegassem alimentos à população.

As tropas do governo eram acusadas de violar as leis de guerra, com suas forças de segurança envolvidas em atos de tortura e massacre, particularmente aos capturados, presos e detidos, a quem a maior parte das vezes era reservado um tratamento humilhante e degradante.

Em tal situação, nem os ativistas humanitários foram poupados. Os trabalhadores de ONGs passaram a ser perseguidos e vítimas de ataques indiscriminados dirigidos contra os mesmos, quando não eram mortos.

Em 1992, a violência e a situação de guerra em Angola atingiram proporções alarmantes, não se poupando sequer os aviões de ajuda humanitária da ONU, devidamente identificados, que passaram a ser abatidos, colocando em perigo a própria missão de paz da ONU, que frequentemente passou a ter funcionários seus assassinados ou vítimas de acidentes. Por recomendação do Secretário-Geral, na ocasião, foi iniciada uma retirada gradual visando o encerramento da missão da Organização em Angola.

A Missão da ONU em Angola (MONUA) teve seu mandato expirado em fevereiro de 1999, e o seu representante especial deixou o país, marcando o fim de sua operação para a manutenção da paz. Não obstante, iniciaram-se negociações com o governo de Angola, no sentido de dar seguimento a algumas atividades por parte das Nações Unidas, o que foi autorizado pelo Governo, fixando-se, assim, o Escritório das Nações Unidas para os Direitos Humanos em Angola.

Tratava-se de uma divisão de direitos humanos, criada no momento das negociações efetuadas em 1993 e 1994, no âmbito do Protocolo de Lusaka. Desde a sua criação, esta divisão pouco ou nada havia feito em prol dos direitos humanos, especialmente no que se refere à implementação do citado Protocolo. Em finais de 1998, a atuação do Escritório melhorou com a contratação de um profissional de direitos humanos para chefiar as operações.

Contudo, suas atividades foram drasticamente reduzidas com o retorno à guerra e, nos anos seguintes, foi incapaz de desempenhar o papel para o qual tinha sido criado, realizando pouco trabalho sério investigativo e de denúncia sobre as violações de direitos humanos em Angola.



Durante o conflito armado, três missões de paz da ONU estiveram em Angola, especificamente: em 1988, a UNAVEM I (Missão de Verificação das Nações em Angola I), que tinha a missão de fiscalizar a retirada de tropas cubanas do país; em 1992, a UNAVEM II, para fiscalizar a implementação dos acordos celebrados entre o Governo e o partido UNITA; em 1995-1997, a UNAVEM III, com o intuito de fiscalizar o segundo cessar-fogo, assinado em Lusaka, capital da Zâmbia; e, finalmente, em 1997 e 1999, a MONUA – Missão de Observação das Nações Unidas em Angola com o intuito de fiscalizar a manutenção da paz, o que nunca chegou a acontecer.<sup>1</sup>

Em 1999, a Igreja Católica, por intermédio dos bispos, denunciou que a guerra não representava a voz do povo e que tanto o governo como os rebeldes negligenciavam o bem-estar da população. Ambos os lados roubavam o povo, por isso o conflito tornou-se mortal, diziam os bispos: “ele mata com armas e mata pela fome”.

Este mesmo povo viu seu velho sonho de liberdade, paz, igualdade e fraternidade esvair-se. Um sonho porque grande parte das pessoas tinha passado pela experiência amarga da escravidão, ainda que de modo indireto, e, posteriormente, pelas agruras do experimento socialista, entre os anos de 1975 - 1991. O reacender da guerra em 1992 representou, uma vez mais, o adiamento de uma vida livre.

A única esperança que virou utopia irrealizada, “apodreceu e cheirava mal” e fez renascer na mente das pessoas um antigo fantasma contribuindo para o entendimento de que o futuro seria, uma vez mais, incerto e não dependente delas - as pessoas. Grosso modo, ficou a ideia de que não se pode mudar o “destino”, de que alguns nascem para mandar e a maioria, para obedecer, alguns têm direitos e a maioria resta à míngua de direitos e sobrecarregada de deveres.

É igualmente fundamental destacar o papel da mídia estatal neste período, que noticiava a todo instante detalhes sobre os avanços no terreno de guerra com depoimentos de pessoas que, supostamente, haviam escapado das mãos dos rebeldes. Do mesmo modo, a linguagem utilizada nestas apresentações incitava ao ódio ao inimigo e a necessidade de defender a pátria, não importando a que preço fosse.

Quando terminou a guerra, em 2002, a televisão pública emitiu ao vivo, em cadeia nacional, o cadáver do presidente da UNITA baleado e completamente maltrapilho. Neste dia,

---

<sup>1</sup> Para mais informações sobre o conteúdo de cada uma das missões de paz em Angola, vide o excelente trabalho de pesquisa realizado pelo Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/11084/1/As%20novas%20opera%C3%A7%C3%B5es%20de%20paz%20das%20Na%C3%A7%C3%B5es%20Unidas.pdf>>. Acesso em: 23 jun.2011.

ouviram-se tiros na cidade de Luanda em comemoração a sua morte. Estas imagens também foram replicadas por grande parte dos jornais angolanos, públicos e privados.

Ficou a ideia, a partir das imagens, de qual seria o destino dos “inimigos da pátria”. Dali em diante, estava definido como e quem ditaria as regras, este seria o destino de quem ousasse contrariar as regras impostas.

As marcas da guerra ainda são fortes e estão bem presentes nos corações e mentes do povo angolano. Refletir sobre o futuro do país implica pesquisar e compreender quais os referenciais deste grupo, como eles foram formados, a partir de quais elementos.

Há ainda muito receio que voltem a acontecer novos conflitos em terras angolanas dadas as referências que cada uma/um traz em função dos acontecimentos vivenciados.

Por este fato, algumas pessoas, principalmente em zonas rurais, ainda associam as palavras *eleições* e *direitos humanos* à guerra ou à oposição político-partidária, constituindo, portanto, matérias sobre as quais é expressamente proibido falar, pois teria sido por causa delas que surgira a guerra.

Apesar destes equívocos, não se vislumbra, ainda, uma aposta séria para a mudança deste cenário.

A (re) construção do país parece estar focada mais nas condições infraestruturais e nas leis, do que propriamente nas pessoas. Foram realizadas eleições legislativas em 2008, que deram uma maioria de mais de 80% ao partido MPLA.

Em 2010, foi aprovada uma nova Constituição sobre a qual, apesar de não ser objeto deste estudo, afirmamos com clareza: não alterou substancialmente o capítulo de garantias e, principalmente, não cuidou de promover a efetivação dos direitos humanos fundamentais. Baseamos nossa afirmação nos últimos relatórios produzidos por ONGs nacionais e internacionais (alguns deles incluídos nesta pesquisa) que colocam Angola nos últimos lugares da tabela classificativa em matéria de respeito aos direitos e liberdades fundamentais. A evolução formal ainda continua a contrastar com a realidade.<sup>2</sup>

O respeito, proteção e promoção dos direitos humanos são apanágio de estados efetivamente democráticos e isso não é o caso de Angola, apesar desta, desde a nova Constituição de 1992 estabelecer que “A República de Angola é um Estado Democrático e de Direito” (art.2º).

O país continua sendo qualificado como tendo um **regime autoritário**, por isso não democrático ocupando o 133º lugar numa lista de 165 países, conforme dados da organização

---

<sup>2</sup> No ano de 2007, o país foi eleito membro do Conselho de Direitos Humanos da ONU.

*The Economist*.<sup>3</sup> De forma resumida, a elaboração do índice de democracia total é baseada em cinco categorias, designadamente: 1) processo eleitoral e pluralismo; 2) liberdades civis; 3) funcionamento do governo; 4) participação política; e 5) cultura política. Assim, de acordo com estes critérios, os países são colocados de um a quatro tipos de regime: democracias plenas, democracias falhas, regimes híbridos e regimes autoritários. A realização de eleições livres justas é uma das condições necessárias para a democracia, mas é insuficiente para uma democracia plena e consolidada, se desacompanhada de governo transparente e eficiente, minimamente com participação política suficiente e uma cultura democrática sólida (2011, p. 1).

Em Angola permanece a cultura de violência institucional, exercida principalmente pela polícia e os militares. A corrupção e o tráfico de influências ainda refletem a realidade política e social angolana.

Socorrendo-nos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, cujos valores e princípios defendem a dignidade de qualquer ser humano, somos levados a concluir que, embora tenha manifestado “fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos do homem e da mulher” (DUDH, preâmbulo), a realidade ainda é desafiadora.

Falamos de direitos humanos com fundamento na dignidade humana, porém, estes conceitos também têm suscitado diversas interpretações, sendo umas mais dramáticas e descontextualizadas que outras. Contudo, existem alguns elementos básicos, em nosso entender, que são fundamentais e que vale destacar.

Apesar de, em termos conceituais, haver divergências, é quase consensual que a dignidade humana constitui “paradigma e referencial ético” de todas as ações e relações que se estabelecem em âmbito nacional e internacional.

A dignidade da pessoa humana é o conceito central do Estado Constitucional e democrático contemporâneo. Na visão de Barzoto, o conceito de dignidade depende do conceito de pessoa. A estrutura do conceito de dignidade da pessoa humana tem dois elementos constitutivos, em seu entender, a saber: a pessoa humana e o reconhecimento (2010, p. 40).

---

<sup>3</sup> Este relatório é publicado periodicamente. Os dados que apresentamos, se referem ao ano de 2011. O primeiro relatório da organização foi publicado em 2007 com dados também de 2006, o segundo no final de 2008, o terceiro em novembro de 2010 e o último em 2011. Em todos eles, Angola foi classificada como sendo **regime autoritário**. Disponível em: <[http://www.eiu.com/Handlers/WhitepaperHandler.ashx=Democracy\\_Index\\_Final\\_Dec\\_2011.pdf&mode=wp](http://www.eiu.com/Handlers/WhitepaperHandler.ashx=Democracy_Index_Final_Dec_2011.pdf&mode=wp)>. Acesso em: 10 dez. 2011.

Partindo de uma perspectiva cristã, o autor afirma que a pessoa humana, enquanto ser em si, ser com outrem e ser para si, é sempre um certo modo de realização livre da humanidade (animalidade, racionalidade, sociabilidade).

A dignidade humana, refere Rabenhorst, é acima de tudo uma categoria moral que se relaciona com a própria representação que fazemos da condição humana, ou seja, ela é qualidade ou valor particular que atribuímos aos seres humanos em função da posição que eles ocupam na escala dos seres (2001, p.15). Assim, a dignidade é uma qualidade intrínseca de todo o ser humano.

Para Sarlet o princípio da dignidade humana serve de parâmetro de aplicação, interpretação e integração não apenas dos direitos fundamentais e das demais normas constitucionais, mas de todo o ordenamento jurídico (2001, p. 83). Portanto, todo e qualquer ordenamento jurídico tem seus atos normativos e políticos condicionados por esta regra básica, que reconhece a todo o ser humano a titularidade de direitos inalienáveis, imprescritíveis, universais e intemporais.

Toda a pessoa tem a capacidade de usufruir os direitos e as liberdades estabelecidos nas convenções e tratados de direitos humanos, nas constituições e demais legislação avulsa.

Somos todas/os consideradas/os pessoas, entretanto, este fato traz consigo consequências normativas, conforme refere Barzotto: reconhecer o outro como pessoa é afirmar o valor ou a dignidade inerente à condição de pessoa, como pessoa, o que estabelece um desafio ético de civilizações (escavidão, colonialismo, imperialismo), povos (estrangeiros, minorias, hierarquia social) e pessoas (preconceito, discriminação, indiferença) (2010, p. 50-51). A dignidade da pessoa humana expressa a exigência do reconhecimento de todo o ser humano como pessoa, ela é a manifestação de uma identidade dotada de valor.

Esta qualidade de sujeito de direitos deriva da condição humana que reconhece dignidade a todos os seres humanos, independentemente de sua raça, etnia, condição econômica, gênero, nacionalidade, etc.

Assim sendo, o princípio da dignidade humana é princípio não como preceito, mas como origem, início, ele mesmo não é uma norma, mas o fundamento de toda a norma, para justificar que as regras de fundamentação e interpretação do reconhecimento do outro, como pessoa, fogem às regras estabelecidas, por exemplo, pelo raciocínio prático, moral, jurídico ou político, não podendo, portanto, ser seu objeto. O fundamento do direito não está em um texto ou em argumentos, mas na pessoa (p. 58).

Por isso, a dignidade da pessoa humana, o valor de cada ser humano, enquanto pessoa, é matéria de constatação e não de argumentação, adianta Bazotto, a pessoa é pessoa pronta,

não existe meia pessoa, ou alguém que, reunindo os requisitos de pessoa, necessite de um ato exterior para constituí-lo pessoa, este é ato meramente confirmativo.

Na perspectiva do autor, é exatamente por isso que não há como ponderar a dignidade humana com quaisquer princípios ou regras, conveniências, etc. O fundamento não pode ser ponderado com o fundamentado, o absoluto com o relativo (a pessoa é o fundamento, o absoluto; a norma, por exemplo, é o fundamentado, o relativo). “Reconhecer o ser humano como pessoa, em termos éticos, significa assumi-la como um absoluto, como transcendente à deliberação e à fundamentação” (2010, p.60).

É com base neste entendimento que foi elaborada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, os Pactos e demais tratados sobre direitos humanos. Trata-se da proteção da pessoa, independentemente do local em que esteja, em que condições. O desafio da ordem jurídica nacional, regional e internacional é justamente o de incorporar esta visão dos direitos humanos como *modus operandi*, colocando em prática aquilo que a sociedade mundial reconheceu como sendo valores e princípios universais e fundamentais.

O respeito aos direitos humanos fundamentais, nos termos acima referidos, visa essencialmente garantir o desenvolvimento harmonioso das pessoas, dos Estados, pois a paz mundial depende da paz em cada Estado e, conseqüentemente, a paz estatal depende da paz social.

Os direitos humanos são legais e morais, na medida em que, inicialmente, apareceram sob a forma de princípios morais e, gradativamente, foram se incorporando ao direito positivo, assevera Rabenhorst. Os direitos humanos não são simples instrumentos jurídicos, mas representam, antes de tudo, uma tentativa de se atribuir força jurídica à convicção de que o homem [mulher] é portador de direitos que fazem referência a sua qualidade moral, enquanto ser livre e racional. Neste sentido, os direitos humanos podem ser entendidos como o conjunto de faculdades e instituições que buscam concretizar algumas das principais exigências concernentes ao reconhecimento da dignidade humana de todos os homens (RABENHORST, 2010, p. 21-22).

O respeito à dignidade humana, enquanto pressuposto dos direitos humanos, só se desenvolve em sociedades verdadeiramente democráticas nas quais imperem valores como a liberdade e a igualdade.

Concretamente, falando do continente africano, particularmente Angola, ainda se constata sérias dificuldades em cumprir esta regra básica dos sistemas democráticos e de direito (previsto no artigo 2º da Constituição angolana). Afirmamo-lo, não só pela gritante falta de liberdade e excessivo uso da força pública, como também pelos níveis altíssimos de

pobreza extrema em que a maioria da sua população ainda vive. Afinal, “o ponto de ligação entre pobreza, exclusão social e os direitos sociais reside justamente no respeito pela proteção da dignidade da pessoa humana”.

O entendimento que cada Estado dá à dignidade humana poderá dar lugar a mais ou menos avanços em prol de uma cultura favorável aos direitos humanos. E tal tarefa se torna hercúlea, se procurarmos compreender o conceito de dignidade humana em contextos com passado ditatorial, de negação de dignidade, de naturalização da violência. Contudo, são também nestes contextos que melhor se compreendem e distinguem os valores democráticos e as ações e omissões que atentem contra os mesmos.

É ponto assente que, ao longo da história dos direitos humanos, sua formalização e efetivação nunca andaram de mãos dadas. Pelo contrário, da consagração legal à materialização, os direitos demandaram sempre reivindicações.

A mera formalização de direitos em textos ordinários ou constitucionais não garante de *per se* a implementação dos mesmos. E porque os direitos humanos traduzem processos que abrem e consolidam espaços de luta pela dignidade, conforme refere Herrera Flores (*Apud* PIOVESAN, 2008, p. 17), é fundamental compreender os diversos processos e realidades com as quais estes direitos interagem.

O conceito de direitos humanos, tendo como fonte histórica particularmente a DUDH, não pode ser entendido sem que para tal se conheça também o contexto em que tais direitos vigoram. Os direitos humanos só fazem sentido se interpretados no âmbito de determinados padrões conjunturais.

O suporte histórico e dialético, a eficácia dos direitos, está vinculado, principalmente, à leitura e interpretação das “realidades dinâmicas e históricas influenciadas pelo contexto espaço-temporal no qual estão situados”, apreendidos para além do *locus* textual normativo (FANCHINI, 2007, p.75.). Direitos cujo sentido e compreensão dependem, em grande medida, do fato de estarem, ou serem, histórica e temporalmente localizados, por isso deve ser a partir de um lugar concreto, sem descurar a compreensão sistêmica, que se deve avaliar o conceito que determinada sociedade tem, relativamente aos direitos humanos fundamentais.

Não se pode falar em direitos humanos sem que se tenha a mínima convicção de que cada ser humano pode e deve, em todo o momento, ser agente da sua história (AGUIRRE, 1997). Isto implica maior conscientização dos direitos, dos seus meios de garantia bem como entendimento esclarecido de conceitos essenciais como democracia, cidadania, igualdade jurídica, etc.

O governo que não leva a sério os direitos, não leva a sério o Direito, bem como a ordem jurídica que não leva a sério a dignidade da pessoa (como qualidade inerente ao ser humano e, para, além disso, como valor e princípio jurídico-constitucional fundamental), defende Dworkin, não leva a sério nem a própria humanidade que habita em cada uma das e em todas as pessoas e que as faz merecedoras de respeito e consideração recíprocas (*Apud SARLET, 2001, p.150*).

No caso de Angola, apesar de ser um Estado formalmente Democrático e de Direito, a realidade ainda está impregnada de contradições, resultado da sua trajetória histórica. Estas contradições se apresentam de forma atentatória e contrária aos próprios princípios democráticos.

Durante o período colonial, quando confrontado internacionalmente sobre a situação social de suas colônias, Portugal respondia com reformas legais que, na prática, não tinham qualquer efeito na condição de vida dos autóctones.

A independência, por sua vez, surge num contexto de desconfiança, de ambição, de imaturidade por parte de alguns dos ideários nacionalistas angolanos que a forjaram. Com a primeira República, em 1975 – *Estado Revolucionário* –, em meio à guerra desencadeada entre os três principais movimentos nacionalistas, havia necessidade de *impor* a nova ordem social.

O povo passa a ser, então, uma massa diluída em outra, que era o partido no poder, que, enquanto “representante legítimo do povo” – conforme se auto-intitulava – passaria a definir o que era bom ou mau para a sociedade.

As questões sociais, econômicas e de direitos humanos tinham sua realização condicionada aos “superiores interesses da nação”, a rigor, mais a manutenção da revolução, do poder, do que propriamente do Estado Socialista.

Assim, os entes ligados ao poder político não se submetiam à lei. A administração da justiça estava sob a égide da polícia, ao invés dos tribunais, contrariando a Lei Constitucional. O governo também não se submetia à lei nem respeitava os princípios e as normas da Lei Constitucional (MOSAICO, 2004, p. 244).

A nação foi forjada não só, mas principalmente, por meio da violência. Uma violência herdada particularmente da administração colonial, com suas medidas fortemente repressivas, tendo em vista a implementação facilitada de suas políticas e a manutenção do território.

A violência continuou a ser parte do sistema. Esta mesma brutalidade acabou se refletindo no próprio Estado como uma prática reiterada e legal. Tratou-se de uma realidade que privilegiava o uso da força como meio de “educar” seus cidadãos. E, deste modo, vai se

costurando as linhas que, atualmente, tecem as mentalidades de governantes e governados, consolidando o processo de naturalização da violência.

A transição jurídico-constitucional – a segunda República de *per se* - não foi capaz de alterar este cenário, de modificar realidades e a cultura vigente. As transformações legislativas ignoraram sempre as diversas realidades concretas.

Entretanto, não se trata de justificar tais atos de violência, mas tão somente de situá-los para melhor compreensão das proporções que este problema assume atualmente. Uma vez que não deixa de ser real que o governo pós-independência tinha todas as condições para romper com esta cultura mas, porque a mesma o beneficiava, manteve-a.

Esta manutenção do regime perverso verificado naquela época é exclusiva responsabilidade de quem a perpetua até hoje.

Sendo um país formalmente declarado democrático e de direito, onde deveria haver primazia de valores como o dos direitos humanos, não se justifica que sejam consentidas, sem reação, as ações permanentes de violência contra, por exemplo, mulheres, crianças, detidos e reclusos, vendedores ambulantes, etc. pelas forças de ordem pública.

O sistema prisional é um dos casos paradigmáticos sobre a violência a que nos referimos. Os agentes prisionais e de segurança pública, porque se criam na sociedade que naturalizou a violência, quando detentores de poder, reproduzem uma cultura “histórica” que não compactua mais com a realidade atual. É uma construção que permeia todas as áreas da sociedade (familiar, escolar, religiosa, laboral, comunitária, midiática).

Esta violência inviabiliza, em grande medida, a concretização do desenvolvimento sustentável pretendido pelo governo. Ela mina todo e qualquer processo que se pretenda empreender. Por isso, é necessário combater a violência para que o desenvolvimento seja uma realidade com impactos positivos na vida das pessoas.

Partindo do pressuposto de que é preciso enfrentar a violência e, na mesma medida, (re)construir a democracia, compreendemos ser o conhecimento crítico dos direitos, e seus meios de garantia, um dos primeiros passos para a sua efetivação, ou exercício dos demais direitos. O fim do conflito armado em 2002 relançou a esperança num futuro melhor.

Outrossim, o desafio de (re)democratizar, de fato, as instituições democráticas angolanas, edificando um Estado com bases fortes, que privilegie o diálogo, que respeite a diferença, a liberdade de imprensa e de expressão e que conte com a participação ativa de todos os cidadãos na vida pública, exige ações precisas, de certo modo, duradouras. Assim surge a proposta de educar em direitos humanos em Angola num contexto em que o atraso da realidade contrasta com o progresso legislativo.





Neste contexto, no **Capítulo 2**, iniciamos o estudo com a contextualização geográfica e as influências sociais e culturais herdadas pelo povo angolano, situando Angola no contexto pré e pós-colonial, com ênfase aos principais diplomas legais promulgados ao longo deste período. Reservamos um espaço amplo para discutir o tema, pois, em nosso entender, é a partir do mesmo que se precisa buscar compreender fatos presentes e apontar perspectivas de futuro.

No **Capítulo 3**, damos continuidade à avaliação histórica, tratando da positivação e materialização dos direitos humanos, apresentando como o povo se transformou em estrangeiro em sua própria terra.

Refletimos sobre o conceito de direitos humanos no período que antecede a proclamação da República. Em seguida, tratamos dos principais textos constitucionais, em períodos posteriores à independência de Angola até 1992, apresentando como as práticas de violência foram se difundindo pela sociedade. Prosseguimos com breves notas sobre a relação do direito internacional dos direitos humanos e o direito angolano, mediante análise de diversos textos constitucionais até 1992.

Segundo Margarida Genovois (IN: SILVEIRA et al. (orgs), 2007, p. 11) são justamente os mais carentes de direitos que também mais sofrem de enorme carência das mais mezinhas informações sobre os direitos e as maneiras de reivindicá-los. Para a autora, persistem ainda, neste campo, as noções tradicionais de favor, tutela, caridade. Democracia, finaliza, é uma palavra vazia; política, uma ilusão e direitos, um luxo.

O analfabetismo literal e jurídico produz em todos os seus aspectos resultados nocivos, na medida em que eles podem, em certa medida, auxiliar na manutenção do *status quo* ou despoletar a violência fruto da opressão e das injustiças sociais sofridas, por exemplo: se se consegue manter alguma “paz” somente por meio da violência, também será por meio desta violência que um dia aquela “paz” poderá ser abalada.

Por isso, no **Capítulo 4**, falamos da educação e emancipação enquanto conceitos ou realidades indissociáveis. A breve passagem sobre a educação em seu aspecto formal, no contexto angolano relata a história do ensino e suas vicissitudes. Não descuramos de tratar também da problemática das línguas nacionais e seu impacto no desenvolvimento de uma consciência crítica por meio da educação emancipatória.

É crucial que esta tendência presente em contextos de injustiça generalizada seja alterada sob pena de colocar em causa a própria estabilidade do país, pois, conforme referia Che Guevara, *um povo que não sabe ler nem escrever, é um povo fácil de enganar*. E empregamos as terminologias “ler” e “escrever” em sentido freiriano.

No **capítulo 5**, discutimos o tema central da pesquisa – a educação em direitos humanos. Problematizando conceitos, expondo sua construção histórica e a normativa internacional que tem consolidado, em grande medida, o entendimento do que constitui educar em direitos humanos. Trazemos, igualmente, os princípios e as dimensões da EDH.

Avançamos à reflexão acerca da educação em direitos humanos, enquanto meio a partir do qual se podem concretizar os direitos, com conteúdo e princípios próprios conectados à temática e à realidade angolana, mas, principalmente, que conte com a participação ativa e consciente das pessoas.

A educação em direitos humanos tem seus fundamentos postulados em documentos internacionais aprovados no âmbito da Organização das Nações Unidas que, desde a sua fundação, acautelou para o fato da instrução ser “orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos fundamentais e pelas liberdades fundamentais”.

Partindo do pressuposto segundo o qual toda reflexão deve ser crítica, a educação, em geral, e a EDH, em especial, não fogem à regra, e, portanto, à reflexão crítica tem em vista a eliminação dos sinais de “irracionalidade” do ser humano e o cultivo de valores e princípios éticos para com os demais seres humanos e para com o meio ambiente.

Raul Tati entende que, sem educação, não há democracia, e o conceito de educação, afirmamo-lo, envolve todos os setores a partir dos quais se dá a socialização cultural (família, escolas, mídia, etc.). Democratizar implica uma [nova] mentalidade, uma cultura para a convivência sadia, pacífica e altruísta. Democratizar não é apenas a mudança formal de designação ou de estruturas (In: MOSAIKO, 2000, p. 295).

Por isso, educar para a cidadania, para a democracia, para a não-violência, para os direitos humanos, é premente para Angola, que se pretende democrática e de direito para além do formal.

A história dos direitos humanos desenrola-se com avanços formais e retrocessos práticos e vice-versa. Por este fato, e fazendo uma análise consciente do que está subjacente ao conceito hodierno de direitos humanos, o desafio ainda tem sido extrair os direitos do âmbito formal trazendo-os à prática. Trata-se da efetivação dos dispositivos legais.

Os períodos tensos vividos em território angolano claramente influenciaram para a manutenção do *status quo* herdado do período colonial, levando a que o Estado se afigure assim como um “pai” provendo todos os bens necessários, não devendo o povo, enquanto “filhos”, questioná-lo. Durante anos, os direitos humanos foram ignorados, quer pela inexistência de políticas públicas quer pelos constantes atropelos por parte das autoridades policiais e de segurança.

Em face da omissão política, as ONGs nacionais e internacionais, as associações, as igrejas e pessoas individuais assumiram a onerosa responsabilidade de suprir tal lacuna. Razão pela qual reservamos o **capítulo 6** para discorrer sobre as ações destas organizações.

Para que haja democracia não basta somente que ela se escreva na Constituição, pelo contrário, a democracia implica muito mais a materialização de seus princípios, que podem ou não estar inscritos no texto constitucional.

Portanto, os direitos humanos fundamentais são de todas as pessoas e o único requisito para o e seu exercício é a condição humana. Contudo, a apreciação legal é sempre seguida de um exame crítico-prático, sob pena de defraudar os resultados pretendidos. As leis, por si mesmas, não fazem milagres. Assim, é necessário que se criem condições, mormente sob a forma de políticas públicas. É fundamental que a Constituição aprovada em 2010, à semelhança das anteriores, deixe de ser apenas um conjunto de papéis, uma mera declaração de boa vontade.

A busca constante pela efetivação do Estado Democrático e de Direito, previsto em todos os textos constitucionais angolanos aprovados após 1992 – um Estado que, além de reconhecer formalmente a promoção e defesa de direitos e liberdades fundamentais, também materialize tal aspiração – levou-nos a empreender esta pesquisa.

A **metodologia** adotada é, essencialmente, a de uma pesquisa empírica, com algumas variantes teóricas, e com, algumas vezes, recurso ao método dedutivo. O material empírico foi sistematizado com recurso a outros estudos relevantes na área e a revisão da literatura existente sobre a linha de pesquisa escolhida e sobre o tema.

O trabalho privilegiou a análise documental de fontes primárias e secundárias, como o caso de documentos promulgados pelas instituições nacionais, internacionais e regionais: tratados, protocolos, atas, relatórios, comunicados conjuntos, declarações, entre outras fontes relevantes para a análise. A coleta documental foi sistematizada em fichas apropriadas para os vários tipos de documentos, assim como as leituras bibliográficas.

Foram levadas a cabo entrevistas dirigidas ou semi-estruturadas com especialistas na matéria, como ativistas de direitos humanos, membros de associações e sindicatos. A

elaboração, realização, transcrição e utilização das entrevistas seguiram os procedimentos próprios às Ciências Sociais e à História Oral. De igual modo, também houve como recurso a bibliografia produzida sobre o tema. Estes referenciais estão apresentados no capítulo pertinente.

A elaboração desta pesquisa observou as regras exigidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas, sistematizadas na obra de Oliveira (2007). Uma nota de destaque e de exceção: as fontes eletrônicas (*sites*) de onde extraímos citações, e das quais, em muitos casos, não constam data(s) ou página(s), estão referenciadas em notas de rodapé. Foi uma opção para buscar manter um texto mais leve e elegante.



## 2 – ANGOLA: TRADIÇÕES AUTONOMISTAS, DOMÍNIO COLONIAL E LIBERTAÇÃO NACIONAL

Neste capítulo que se fundamenta em dados históricos, optamos por tratar do reino do Congo por diversas razões: *i)* pela grandeza territorial, *ii)* pela influência política e econômica, *iii)* pela organização social e militar.

De igual modo, há outro fato relevante: na região ocidental de África, e não só, aí este reino desempenhou um papel histórico e antropológico de grande importância, quer ao mediar os conflitos, quer nas relações diplomáticas com outros reinos.

A territorialização do reino do Congo pela Igreja Católica que delegou poderes a Portugal, através da Bula papal “Romanus Pontifex”, de 1545, sequenciou as posteriores divisões de territórios que, em seguida, passaram a fazer parte de Angola: Benguela, ao Sul, e Lwângu ao Norte (Cabinda).

## 2.1 DO REINO DO CONGO (sec. XIV) ATÉ A INDEPENDENCIA (1975)

Hodiernamente, a abordagem de direitos humanos – especialmente em contextos pós-coloniais – pode ser feita essencialmente de cinco formas, nomeadamente: a perspectiva histórica, filosófica, ética, jurídica e política. Todas essas formas correlacionam-se (BOBBIO, 2004).

Qualquer estudo pode privilegiar uma ou outra forma; porém, dada a peculiaridade do presente estudo, optou-se por privilegiar numa primeira instância a construção histórico-política e jurídica dos direitos ditos humanos, sem olvidar ou secundarizar as demais.

O direito não é uma ciência exata suscetível de categorização clara e inteiramente objetiva. É justamente com esse objetivo, não exclusivista, dos fatos histórico-jurídicos, que se desenvolve esse capítulo, pois é fundamental conhecer o passado para melhor compreender o presente e, assim, projetar ou planejar o futuro.

Contudo, não se pode deixar de salientar a dificuldade que constituiu seccionar as matérias e os autores, sobre o assunto *sub judice*, por isso destacamos as opiniões que parecem encontrar algum consenso.

O objetivo central aqui pretendido é a releitura histórica: buscando no passado o que explicaria o presente e compreendendo as opções (presentes) que projetam o futuro.

### **2.1.1 A gênese da ‘nação’ angolana – o reino do Congo e as instituições pré-coloniais**

A história do encontro de africanos e europeus foi, ao longo dos tempos, entendida e divulgada com muitas ocultações: ora glorificava-se o imperialismo das potências coloniais, ora reduzia-se o africano a um passivo colonizado. Mistificou-se e estereotipou-se um Africano pré-estabelecido pelas quimeras da Antiguidade europeia, e permanecem ainda algumas percepções desse gênero até os dias de hoje.

Grande parte dessas informações chegou ao resto do mundo contada por terceiras pessoas, em sua maioria desconhecedoras do contexto, da realidade daqueles “novos” grupos,

cuja lógica era, senão contrária, diferente da vivida pela comunidade científica europeia daquela época.

Com o decurso do tempo e a conseqüente tomada de consciência da realidade que os circundava, diversos autores africanos passaram também a estudar e apresentar pesquisas relativamente aos seus povos, principalmente desde o funcionalismo malinowskiano<sup>4</sup>. Eles vêm contrariar grande parte do que havia sido dito.

Nesse sentido, é de destacar a seleção de História Geral de África, organizada em oito volumes pela Organização das Nações Unidas para Educação e Cultura (Unesco), iniciada em 1964, que contou com a participação de 2/3 de autores africanos e 1/3 de outros continentes, com metodologias e abordagens inovadoras no campo científico.<sup>5</sup>

Ao escrever a história de grande parte da África, recorria-se somente a fontes externas à África, oferecendo uma visão não do que poderia ser o percurso dos povos africanos, mas daquilo que se pensava que ele deveria ser. Tomando frequentemente a “Idade Média” europeia como ponto de referência, os modos de produção, as relações sociais tanto quanto as instituições políticas não eram percebidos senão em referência ao passado da Europa. (UNESCO, 1974, p.20-21)

Partindo deste pressuposto, optamos por efetuar nosso estudo a partir dos elementos bibliográficos, considerando fatos que nos podem auxiliar na compreensão do processo de formação de mentalidades em Angola.

O primeiro contato entre alguns povos na costa ocidental da África e os navegadores portugueses (mindeles<sup>6</sup>) data de 1482, com a chegada à foz do rio Zaire de Diogo Cão, navegador português. Este primeiro encontro tinha caráter exploratório, *a priori*, no sentido de conhecer o que havia além-mar e, posteriormente, dar seguimento a sua missão de *evangelizar e humanizar* todos os povos.<sup>7</sup>

<sup>4</sup> Bronislaw Malinowski (1884-1941) foi um antropólogo que iniciou a pesquisa de campo. Defendia que cada cultura obedece suas peculiaridades que a fazem única: nascia o funcionalismo. Essa corrente fez vir ao de cima as irrealidades que descreviam África, e abriu porta para muitas curiosidades já nos finais dos anos 1960-1970 (época das independências africanas).

<sup>5</sup> É fato que “havia uma recusa a considerar o povo africano como o criador de culturas originais que floresceram e se perpetuaram, através dos séculos, por vias que lhes são próprias e que o historiador só pode apreender renunciando a certos preconceitos e renovando seu método.” (UNESCO, 1974. P. 20-21)

<sup>6</sup> De acordo com Patrício Batsíkama, o termo mindele significa invasores, singular mundele. Geralmente, em suas escritas, Rui Pina (1485-1491) registrou balúndu como termo para designar portugueses em semelhança da tez deles em relação ao um tipo de cogumelo. O termo de mundele surgiu após as atrocidades de 1491, entre soldados portugueses e populações locais na povoação de Nsúndi, e em 1506 quando Dom Afonso Iº Mvêmb’a Ñzînga usurpou o trono do Kôngo, que resultou na guerra entre os constitucionalistas e Dom Afonso Iº Mvêmb’a Ñzînga, apoiado pelos portugueses. Hoje o termo mundele significa branco.

<sup>7</sup> A propósito, recomendamos a obra de Patrício Batsíkama, intitulada **O reino do Kôngo e a sua origem meridional**. Luanda. Universidade Editora: 2011.

Relativamente às relações recíprocas entre os reinos, àquela época, as informações são confusas. Sabe-se, porém, que ambos os reinos trocavam correspondência com frequência, que interessava ao rei do Congo tomar contato com a religião trazida pelos *visitantes* (OBENGA, 1985).

Para o historiador Batsikama (2011) relativamente ao reino do Congo, a concepção europeia sobre estruturas daquele reino influenciaram [negativamente] grandemente na narrativa da sua realidade. Para esse estudioso, por coincidência dos primeiros textos sobre os reinos africanos terem sido produzidos sob concepções feudais e por europeus dessa época (feudalismo), a marca permanece ainda hoje em dia em autores contemporâneos.

Para confirmá-lo, Batsikama analisa o texto de Duarte Lopez, sobre a técnica do geógrafo Filipo Pigafetta, do qual citamos uma extração do *Relatione*:

(no Kôngo) tudo pertence ao rei que reparte as tarefas, as riquezas e as terras consoante o seu bel prazer de maneira que este rei tinha como suseranos as autoridades de Angola, de Matâmba. (apud BATSIKAMA, 2011, p. 13).

Considerado *fantasmagórico* por Batsikama, esse relato sobre o reino do Congo foi o que guiou por muitos anos o padrão da narração dos fatos ligados ao reino do Congo. Curiosamente, finaliza o historiador: “F. Pigaffetta nunca viajou para o reino do Kôngo e [...] Duarte Lopez descrevia regiões nunca exploradas por ele”.<sup>8</sup>

O reino ou o império do Congo localizava-se na costa ocidental da África no espaço geográfico que atualmente é ocupado pela República Democrática do Congo, o Congo Brazaville e grande extensão da parte norte de Angola.

Conforme referido, dar-se-á maior atenção a este reino, uma vez que, de acordo com os dados a que tivemos acesso, as suas práticas políticas tiveram forte influência na região e fora dela. Para tal, recorreremos às pesquisas exaustivas realizadas sobre essa temática, pelo historiador Patrício Batsíkama frequentemente citadas nas lides acadêmicas.

O reino do Congo, cujo poder se estendia para além das fronteiras geográficas, foi regido consoante um conjunto de princípios, cuja observância era obrigatória e, o não cumprimento, duramente penalizado.

---

<sup>8</sup> A obra de Duarte Lopez, reescrita por Filipo Pigafeta, continha um duplo paradoxo: 1) escrito por alguém que nunca saiu da capital e corrigido por uma pessoa que nunca conheceu este país; 2) um espírito enfeudado não podia escrever uma história sem referenciar um subtexto feudal, apesar da pretensa imparcialidade científica. (BATSIKAMA, 2011, p. 23).



Os princípios do reino do Congo nasceram daquilo que, em muitos aspectos, se assemelhavam a um ‘contrato social’, no qual foram definidos os papéis sociais de cada grupo, as regras relativas à convivência entre poderes públicos e súditos, a distribuição dos poderes de legislar, fiscalizar e julgar, sobre os quais teremos oportunidade de nos debruçar mais adiante.

Sendo os princípios as vias norteadoras das demais regras que regulam ou vão regular as relações intersubjetivas e destas com o poder público, compreende-se que emanaram destes princípios todo o sistema que formava o vasto território pertencente ao reino do Congo e áreas adjacentes.

Segundo pesquisas levadas a cabo pelo historiador Patrício Batsíkama, constituíam [entre outros] princípios do reino do Congo (2011, p. 25-28):

1. *A integridade do território*: «*Kôngo tadi: ka bâsu’embasinga*»: Kôngo é uma pedra impossível de dividir em partes;

2. *Respeito da personalidade humana*: «*Mbwa ñzîngi, nkulu ñzîngi, kimfwetete katânu’eñkânda; muntu, mfumu ka wându’embata, ngo ka bañkatul’eñkânda*» – assim como não é permitido pisar a pequena formiga, também é proibido atentar contra a vida de um servo, até mesmo a de um cão. Assim como não se pode abater um leopardo, rei da selva, não se pode maltratar (bater) em um ser humano, que é o rei do seu meio;

3. *Cidadania*: «*Wakôndwa mvila mu Kôngo, ñwâyi wa ntuma nkuni ye maza*» - Aquele que não pertence a uma de suas três linhagens, é escravo no Kongo, eternamente destinado à recolha de lenha e água;

4. *União*: «*Tusânga bungudi vwa kwa ntalu. Tu akimpalakani, lumbota-mbota mu ñlâmbu’a maza: ana fwâmbika, ana veteka; efûmbwa kana mfûmbilu, evetekwa kwa mpândi ye ñlôngo*»<sup>9</sup> - A união é um precioso tesouro; assim como os «lumbota-mbota» entrelaçados à beira de um rio, as correntes podem envergar-nos mas jamais serão capazes de nos desunir;

5. *Equidade das leis*: «*Nsi ya lukându, i nsi ya lubîndu; kakânda, bîndwidi; kabînda, kândwidi*» - No mesmo país em que a lei é severa, há também tolerância;

6. *Igualdade dos cidadãos perante a Lei*: «*Mfumu ye mfumu: Ngânga ye ngânga*» – Todos somos mestres, todos somos senhores;

7. *Direito de contestar (direito da oposição)*: «*Bana batêlé, bana basekole*», literalmente: onde há os que dizem, deve haver os que contradizem;

---

<sup>9</sup> Ibid., p. 10, 53 e 89.

8. *Respeito aos estrangeiros*: «*Nzênza ka vângu'enkuta*» - é proibido intimidar ao estrangeiro, e «*Tukund'enzênza, ke tukayilwa kwa nzênza ko*» - recebamos os estrangeiros com hospitalidade e reverência, mas [não] recebamos nada deles;

9. *Autoridade competente*: «*Kôngo dya ñkôngo'a ngolo; vo kuna ye ngolo ko, Kôngo k'atuma dyo ko*» - o governo do Kôngo pertence ao Mu-Kôngo mais capaz; Sem as capacidades necessárias, é inútil pretender dirigir o Kôngo... Isto porque *mu mpu mu zîngilânga nsi*, isto é, a vida do país depende da capacidade daquele que exerce o poder;

10. *Eleição popular da autoridade*: «*Tadi ñlengo-ñlengo, vo k'ulengomokene dyo ko, Kôngo k'uyâla dyo ko*» - Sou (o povo) que nem uma pedra muito escorregadia (*tadi ñlengo-ñlengo*), quem com ela não familiariza jamais chegará ao poder;

11. *Investidura*: «*Kimfumu, salu kya tûmbikwa*» - o poder é um assunto de investidura (isto é, não há poder naquele em quem não foi investido por quem o detém);

12. *Respeito da Lei*: «*Kodya dya môyo, ka dikomwa, ka dikatulwa ñlôngo*» - No caracol (*kôdya*) da vida, a autoridade não pode tirar nem aumentar uma lei ao seu bel-prazer. Isto é, uma Constituição não pode variar consoante o detentor do poder;

13. *Democracia*: «*Ndêngole, ndêngole: sya ayi mâtu*» – Toda a autoridade deve exercer o poder com as orelhas. Isto é, o poder não consiste somente em ditar ordens, mas também em *escutar* o povo.

Contudo, existiam no reino pessoas escravizadas, resultante de dívidas ou captura em guerras. Os escravizados do reino do Congo em tudo eram semelhantes aos habitantes do reino, exceto em caso de herança da terra, ou seja, eles tinham direito a vida, a integridade física, a contrair matrimônio realizar negócios, porém, a terra ou a casa em que viviam jamais poderia passar para seus herdeiros, tendo somente o usufruto do terreno sem poderem alienar ou validamente entregar a terceiros. Outra limitação prendia-se no exercício e participação política, na medida em que, somente os habitantes do reino não escravizados da linhagem real poderiam concorrer aos cargos públicos.

Exigia-se o respeito à vida, independentemente de quem fosse, às leis do reino, a proteção da terra, do meio ambiente em geral, sendo que o poder pertencia ao povo que escolhia dentro do leque de candidatos existentes quem deveria governar.

Cada um destes princípios deveria ser escrupulosamente cumprido, quer pelo rei (principalmente), como pelas demais linhagens, titulares do poder de julgar e legislar no reino. Veremos adiante que a violação do pacto estabelecido com base nestes princípios deu lugar à destruição do reino.

A organização política do reino do Congo assentava sob uma base tripartida, constituída por três linhagens principais: i) NZINGA; ii) NSAKU; e iii) Linhagens de MPÂNZU.<sup>10</sup>

As funções estavam assim divididas: i) das linhagens de “NSAKU” vinham os sacerdotes, presbíteros (religião e/ou Magia) que exerciam as funções relacionadas à Consagração das Autoridades administrativo-executivas. Assumiam a Diplomacia, Constituição, o poder Judiciário e Legislativo; ii) à linhagem de “MPANZU” eram atribuídas competências ligadas as questões de Guerra, Segurança da Corte, Segurança do País, Direito de Eleger; iii) aos da linhagem “NZINGA”, foram reservadas as seguintes funções: Administração, Justiça, o Poder Executivo (limitado), poder político (limitado).

Para Batsíkama, “tudo indica que os Nsâku e os Mpânzu seriam os verdadeiros detentores do poder”, havendo, portanto, uma independência das partes, e interdependências em relação ao poder central (2010, p.15): hodiernamente, diríamos, um sistema de pesos e contrapesos, ou seja, *check and balances*.

O rei, bem como os governadores e administradores, eram eleitos pelos membros da linhagem Nsaku e Mpânzu, sendo que os candidatos a este cargo apenas poderiam ser pessoas que descendiam da linhagem dos Ñzînga.

Resumidamente, esta era a estrutura a que estavam submetidos quer súditos quanto detentores do poder, uma estrutura tripartida que, conforme refere Batsíkama, permitia que as responsabilidades não fossem violadas, por meio da consagração expressa de separação de funções para evitar usurpação de poderes e maior controle das atividades que cada um desempenhava (2010, p. 21).

Os primeiros contatos dos “mindele” portugueses, a partir da foz do rio Mwânza (vulgo rio Zaire) até a corte em Mbânza Kôngo, deram início a sua missão de evangelizar. A classe aristocrática foi batizada: Nsaku, o rei (e sua família restrita) e os ministros e funcionários da corte.

As relações foram consolidadas durante o reino de Ñzînga Nkûwu (D. João I), batizado em 1491 e cuja esposa (Dona Eleonora) e o filho, M’vêmba Ñzînga (D. Afonso I),

---

<sup>10</sup> Estas linhagens ou famílias devem ser entendidas no sentido que o reino dava a estas palavras e não em seu sentido restrito ou moderno. Assim, a família era entendida como sendo aquela que não tem fim, era constituída por todos os membros daquela determinada linhagem, que não são necessariamente parentes consanguíneos no sentido que hoje lhe é dado, mas sim, parentes porque todos consideravam ter um parente comum, no caso, os Nsaku, enquanto comunidade, vinham de Nsaku, filho de Ñzînga, os Mpanzus igualmente e assim sucessivamente. O que chamamos de famílias eram, na realidade, extensas comunidades que partiam de um mesmo tronco, assim como Deus é, para todos os cristãos, o ponto de partida fazendo todos eles irmãos.

foram também posteriormente batizados. Aliás, foi este último quem mais tarde seria colocado no trono, à força, pelos portugueses, em contradição à ordem estabelecida.<sup>11</sup>

Sem compreender de fato o modo de funcionamento das instituições no reino do Congo, os novos ‘donos da terra’ entenderam transplantar suas próprias regras, numa sociedade cujas normas desconheciam completamente.

A título exemplificativo veja-se a alteração efetuada ao modo de provimento ou escolha do rei: antes da chegada dos portugueses, apenas os da linhagem dos Ñzînga, titulares de cargos em nível comunal e provincial, podiam subir ao trono. Essa regra, generalizada e consensual, resultante do contrato social previamente estabelecido, posta em território Congolês, sofre uma mudança: as regras de sucessão de trono em vigor na Europa (Portugal) passaram a ser também aplicáveis ao Reino do Congo. Obviamente, esta mudança não foi aceita de modo pacífico.

Os efeitos desta alteração levaram à coroação do filho de Ñzînga Nkûwu (M’vêmbe Ñzînga) pelas autoridades portuguesas. Este fato deu lugar a uma série de revoltas, sendo que o novo rei, ilegitimamente coroado, contou fortemente com a ajuda portuguesa, que forneceu meios bélicos para reprimir as revoltas e mantê-lo no trono. Entre os revoltosos, destacam-se os constitucionalistas do reino, membros das outras linhagens e população em geral.<sup>12</sup>

Com a morte de M’vêmbe Ñzînga, o seu filho sobe ao trono e, nesta altura, dá-se outra revolta. Segundo Batsíkama, as instituições constitucionais tradicionais que estavam distantes do reino, corolário da primeira revolta, tomaram conhecimento disso e voltaram a insurgir-se contra esta imposição.

<sup>11</sup> Importa realçar que a todas as pessoas batizadas pela igreja Católica eram-lhes atribuídos outros nomes de origem portuguesa, deixando de parte seus reais nomes, aliás, esta foi a primeira tática, em nosso entender, levada a cabo pelos portugueses, no sentido de tornar aquelas pessoas sua imagem e semelhança, civilizá-los, pelo desaparecimento de todos os elementos que os pudessem ligar aos seus hábitos e costumes tradicionais.

<sup>12</sup> Segundo o historiador Batsíkama, conta-se que o rei M’vêmbe Ñzînga, teria se convertido ao catolicismo de tal maneira, que mandara edificar igrejas, e ele mesmo fazia as pregações, inclusive fazia milagres, ao ponto de se tornar, mais pregador do que rei. Os conflitos e as revoltas contra o tráfico negreiro já eram muito fortes nessa altura, mas, conforme o autor, M’vêmbe Ñzînga procurava resolver os conflitos entre os religiosos interessados no comércio negreiro e as constantes reações das populações, por meio da diplomacia. Nesse sentido, o rei escreveu várias cartas ao Papa e aos reis de Portugal, a fim de pôr fim àquelas calamidades. Em uma de suas cartas, escrevia o rei: “os padres estão a ver o reino como sendo pobre mas enriquecem a sua custa”; em outra missiva, afirmava que “os padres eram tão cruéis mais do que as pessoas que tinham crucificado Cristo” (Entrevista oral concebida por Patrício Batsíkama a Florita Telo, por ocasião da realização do presente trabalho de pesquisa em 12 de fevereiro de 2011). O próprio M’vêmbe Ñzînga teria sofrido dois atentados montados pelos padres da Igreja. Batsíkama afirma que nesta altura, em que o rei decide apelar as instâncias máxima da igreja e de Portugal, já era demasiado tarde, ou como diria Raphaël Batsíkama (apud Patrício Batsíkama), **o monarca kôngo já era delgado a semelhança de uma cobra perigosa neutralizada do seu veneno por um gato e que este brinca com ela à sua guisa** (BATSIKAMA, 2011, p. 153). Com isto, afirmamos que a força do reino estava no seu modo de estrutura social, política e cultural e, uma vez esta abalada, o império desmoronou.

Conforme sucedera anteriormente, do conflito entre os tradicionalistas constitucionistas e o filho de M'vêmba Ñzînga (tido como modernista, imposto pelos portugueses), este último vencerá.

Assim, em meio a muitas revoltas, o saldo não poderia ser outro, senão o de cisão; uma parte das autoridades tradicionais do reino foi massacrada, outra fugiu, e grande parte das populações deslocou-se do reino em busca de segurança.

Desde então, o trono do reino do Congo transformou-se num duelo entre os tradicionalistas que pretendiam fazer observar a Constituição, e os modernistas impostos pelos portugueses. Os primeiros, dizia-se, viviam numa “cidade-aldeia”, e os segundos, numa “cidade” à semelhança dos europeus.

A dicotomia social refletia-se ainda nas opções, ou seja, enquanto os congolezes considerados tradicionalistas lutavam pela expulsão dos portugueses, os ditos modernistas pretendiam implementar os princípios do Vaticano, instituindo uma só família (no sentido europeu) a dirigir o trono do reino do Congo: os descendentes de M'vêmb'a Ñzînga.

Assim, num espaço de três décadas, por volta de 1575, Portugal tinha a sua “Conquista [incluindo Angola]” efetivada, dando lugar à balcanização do antigo reino do Congo.<sup>13</sup>

Os reis que foram ascendendo ao poder, indicados muitas vezes pelos *mindeles*, a maior parte das vezes, não passavam de fantoches e sempre que atentassem contra os seus interesses, ou eram mortos, deportados ou afastados do trono. Daí por diante, as relações jamais foram equilibradas ou exercidas na base da igualdade entre ambos os reinos.

Dali em diante, toda e qualquer pessoa ou grupo de pessoas que se manifestasse contra a presença portuguesa, era violentamente reprimida, aumentando a revolta e, ao mesmo tempo, semeando-se o medo. O ideal de restauração do Reino, no entanto, jamais morreu no seio daquele povo, por isso as revoltas nunca cessaram.

A história dessa época relata também o caso de alguns reis revoltosos, como foi o caso de Vita Nkânga, D. António, que subiu ao trono em 1663 e sustentava que o único modo de salvar o reino do Kôngo das suas calamidades era expulsando todos os portugueses. Vita Nkânga fez um apelo a todos os povos kôngo para combaterem a ocupação portuguesa e a rechaçarem os invasores. Durante a batalha, o rei foi atingido e evacuado para outra cidade; durante a viagem, o rei caiu numa emboscada, foi capturado e morto, e sua cabeça foi decepada e exposta em Lwânda, atual capital de Angola. Patrício Batsíkama refere que, inclusive, houve celebração de missa para comemorar sua morte. (2011, p.122 e 124).

---

<sup>13</sup> Mais tarde, nasceram os reinos de Angola, de Lwângu, e da Matâmba, ainda que reconhecessem a sua dependência na capital de reino do Congo (CAVAZZI, 1659). O reino do Ngoyo (Cabinda) também resulta dessa balcanização.

Ainda sobre as resistências, Batsíkama fala de uma mulher, Chimpa Vita (a famosa Kimpa Vita) que também tentou mobilizar as massas para defender (restaurar) o reino, mas os padres apanharam-na e queimaram-na viva na base duma lei que já não vigorava dois séculos antes.<sup>14</sup>

Os portugueses mostraram seu poder militar, manifestamente superior, e aniquilaram todas as manifestações de grupos que constituíam perigo à permanência dos reis posteriormente instituídos. Neste processo, milhares de pessoas foram mortas, torturadas publicamente, visando-se também dissuadir quaisquer outros tipos de reivindicação.

Até 1665, o reino do Congo conheceu repetidas revoltas e massacres, largamente testemunhados pelos missionários. Os Jagas (grupo étnico nômade) invadem o reino e guerreiam com os modernistas apoiados pelos portugueses (vitória de Francisco Gouveia); o autoritarismo de Luanda sobre Mbânza Kôngo foi negado até princípio do século XX, o último desafio foi o de Álvaro Mbuta (WHEELER; PELISSIER, 2010).

Talvez as primeiras relações para instalação portuguesa tenham sido intencionalmente cordiais, mas, na prática, foi o contrário: os cidadãos deste reino foram escravizados logo no início, através do tráfico negreiro, que “animalizou” esse povo e destruiu as suas instituições logo no reinado de M’vêmb’a Nzinga.

Depois de “descobrir” as Américas, e notar que o seu solo precisava de mão-de-obra – que (in)felizmente a África oferecia, os navegadores portugueses e padres interessaram-se pelo tráfico negreiro, idealizando com isso despovoar a África, nesse caso preciso, o reino do Congo, e povoar as Américas com fins comerciais. Com isso, o reino do Congo viu a sua antiga organização desaparecer e consumada às novas tendências portuguesas.

Por isso, afirmamos que a cordialidade nas relações estabelecidas entre ambos os reinos era aparente, contrariando a visão de alguns escritos daquela época. Se prestarmos atenção a alguns pormenores, que, já naquela altura, funcionavam como sinais, concluiremos que as pretensões portuguesas não eram de manter [no sentido de continuidade] relações igualitárias, mas sim de subordinação, de imposição e subjugação.

O contraste de uma suposta igualdade, respeito mútuo e cordialidade derivam do fato de, em 1512, o rei de Portugal ter mandado publicar e cumprir no reino do Congo determinadas normas reguladoras das relações que, doravante, iriam se estabelecer entre ambos os reinos. Não se tem notícia de que tal documento tenha sido resultado de

---

<sup>14</sup> Entrevista oral concebida por Patrício Batsíkama a Florita Telo, por ocasião da realização do presente trabalho de pesquisa em 12 de fevereiro de 2011.

negociações ou consenso entre as partes, apenas uma determinação unilateral do rei de Portugal.

O Regimento de 1512 é um dos mais antigos instrumentos jurídicos do qual se tem conhecimento, que terá regulado *prima facie* às relações, pelo menos formalmente, entre as autoridades portuguesas e as do reino do Congo.<sup>15</sup> O mesmo traduzia-se numa lista de instruções elaborada pela Corte Portuguesa e direcionada à boa ordenação das relações entre D. Manuel, rei de Portugal, e Dom Afonso M'vêmb'a N'zînga, rei do Congo.

O Regimento estava constituído por trinta e quatro pontos [artigos] divididos em quatro partes, e dispunha em suas duas primeiras partes que “os Portugueses *ajudariam* o rei do Congo a melhor organizar o seu reino, *introduziria as noções portuguesas* de direito e da arte da guerra, *construiriam igrejas, ensinariam a etiqueta da Corte Portuguesa*”, ou seja, em tudo agiriam com tato e discrição, sem ofender ninguém, mas criando, sempre que possível, um paralelo africano da sociedade portuguesa, conforme refere James Duffy (*Apud* DAVIDSON, 1961, p. 160).

As duas últimas partes do Regimento estabeleciam a obrigação do Rei do Congo de fornecer carregamentos para os navios de Portugal. Ainda no mesmo “tratado”, lia-se, as disputas entre europeus e africanos seriam resolvidas amigavelmente, porém **os portugueses que vivessem no Congo deveriam se beneficiar de direitos** (o contrário não estava previsto) – verdadeiros «direitos extraterritoriais».

Os portugueses residentes no Congo estariam igualmente sujeitos, quando necessário fosse, à lei portuguesa, sendo que o documento não fazia referência quando se tratasse de cidadãos congolezes em Portugal, por exemplo. Outrossim, os transgressores portugueses residentes no Congo deveriam ser repatriados para julgamento e punição em Lisboa.

Para Davidson, aquele Regimento revelava uma compreensão espantosamente arguta das dificuldades em conduzir uma aliança comercial com um povo distante e sobre o qual sabia-se muito pouco e, conclui o autor, prefigura muitos dos problemas mais amargos que, em breve, viriam a perturbar a empresa das descobertas europeias (1961, p.158).

A propósito, D. Manuel, rei de Portugal, escrevia assim ao seu homólogo do Congo:

Esta expedição [...] custou-nos muito; não seria razoável fazer a viagem de mãos vazias. Embora o nosso principal desejo seja servir Deus e aprazer ao Rei [do Congo], não obstante, vós [Simão Silva, o emissário] tentareis fazê-

<sup>15</sup> Noutro sentido, Filipe Zau refere: “O denominado Regimento de Simão da Silva foi redigido entre os anos de 1509 e 1511 e incorporava os pedidos de D. Afonso do Congo e as respostas de D. Manuel.” in **Educação em Angola Novos Trilhos para o desenvolvimento**, 2008, p. 113-116.

lo compreender – como se falásseis em nosso nome – o que deve fazer para encher os navios, quer seja com escravos, cobre ou marfim (1961, p.161).<sup>16</sup>

Os cerca de quatro séculos de escravidão, a abolição até o reconhecimento de colônias portuguesas, provocaram no interior do continente, especialmente nas regiões ocupadas, dissidências, guerras profundas, massacres, mortes, medos, receios, ódio rácico, étnico etc. que estão ainda presentes na memória ou subconsciente coletivo de muitos africanos, incluindo angolanos.

### 2.1.2 De reino independente à colônia

Ao longo de todo o período monárquico, as relações entre o reino de Portugal e os reinos da costa ocidental de África, incluindo o território do Congo, foram de total subordinação, ou seja, as ações políticas no continente estavam bastante dependentes das diretrizes traçadas por Portugal. Este prezava as possessões africanas especialmente pelo fornecimento de mão de obra para a Europa e as Américas. Até por volta do século XIX, Angola não passava de mera fornecedora de pessoas.

Com o fim do absolutismo em Portugal, inicia-se uma nova fase política que teve seu apogeu com a aprovação da Constituição monárquica, em 22 de setembro de 1822. Este diploma legal previa em seu artigo 20:

A Nação Portuguesa é a união de todos os Portugueses de ambos os hemisférios. O seu território forma o Reino Unido de Portugal Brasil e Algarves, e compreende: III. Na África ocidental, [...], Angola, Benguela e suas dependências, Cabinda e Molembo, [...]; (PORTUGAL, 1822).<sup>17</sup>

Nascia, assim, o primeiro estatuto jurídico-político de Angola como *colônia*. Diferentes populações foram reunidas em consequência da conquista de terras. Povos com hábitos e costumes diferentes passaram a ser tratados como se fossem homogêneos. Coabitavam no território do reino do Congo linhagens oriundas de outras etnias, entre as quais Ambundu, Cokwe, Umbundu, Khoi-San; algumas delas mantinham relação de subordinação e outras apenas amigáveis, com a capital do reino, Mbanza Kôngo.

<sup>16</sup> “Ao elaborá-lo, D. Manuel parece ter tido a consciência de que estava a lidar com um povo pagão mas altamente organizado, senhor absoluto do seu próprio território, analfabeto mas nem por isso selvagem, ou particularmente bárbaro, e capaz de aceitar um enxerto de cultura portuguesa sem qualquer período longo de «protectorado» ou de governação portuguesa direta (idéia que só muito mais tarde se desenvolveria) ”. (DAVIDSON, 1961, p. 160)

<sup>17</sup> Importa referir que Angola foi anexada a Portugal por volta de 1575.



A Constituição Portuguesa de 1826 e as sucessivas revisões que nela ocorreram continuaram prevendo o território de Angola como parte de Portugal e estabelecendo a criação de normas apropriadas ao contexto destas localidades.

A concepção dos “mindeles” relativamente aos povos de África se desenrolou em torno de mitos, lendas, fantasias e estereótipos que alimentaram enormemente a forma como os ‘novos senhores’ da terra passaram a considerar os autóctones. Os relatos de pesquisadores relativamente aos povos “descobertos” podem ser resumidos no pensamento de Thomas Jefferson que entendia o seguinte:

comparando-os [os Negros] pelas suas faculdades de memória, razão e imaginação, parece-me que, em **sua memória, são iguais aos brancos; em razão, muito inferiores**, pois acho que seria quase impossível encontrar um só que fosse capaz de seguir e compreender as investigações de Euclides; e **em imaginação são embotados, destituídos de gosto e anômalos**. (*Apud* DAVIDSON, 1961, p. 21) grifos nossos

Entre outros comentários, é possível ler-se que os Africanos, uma vez ultrapassada a infância, «tinham o seu desenvolvimento mental detido, pelo que retrogradavam em vez de progredirem» (DAVIDSON, 1961, p. 23).

Foi com este complexo de *evolução* que os colonizadores iniciaram sua missão salvífica dos povos sem alma da África, porém suscetíveis de *evolúrem* mediante adestramento levado a cabo por meio da violência física e psicológica (BATSIKAMA, 2009, p.249-259 e 255). Esta empreitada se consubstanciou a partir do que Martinez entende como sendo a aniquilação antropológica do ser africano.

A preocupação era retirar a história do “Outro”, e fazê-lo aceitar a do “Mesmo”, criando arremedos de europeus, que, também por isso, eram objecto [sic]da ironia, do sarcasmo, patrocinado pelo racismo velado, mas identificado dos portugueses. (2008).

Esta ideia esteve sempre presente na política colonial. Foi designadamente por meio deste tipo de violência, equívocos e contradições que se edifica e solidifica a presença portuguesa na África, consolidada pelas orientações/cláusulas da Conferência de Berlim entre 1884 e 1885.

Os novos ventos liberais, especialmente *as novas ondas proclamadas em França pelos jacobinos* e o desenvolvimento da indústria que se vivia na Europa, influenciaram de

certo modo na abolição oficial do tráfico de negros para serem escravizados nos diversos continentes.

No seio de uma parte de europeus, repugnava-se o tráfico humano feito a partir do continente africano. Com os denominados abolicionistas, igualmente, os negros traficados para a América realizavam revoltas no interior dos navios e nas terras onde eram “depositados”.

Davidson refere que o tráfico durou cerca de três séculos completos, de 1550 a 1850, mas acredita-se que tenha excedido esse período, uma vez que o tráfico ilegal continuou, mesmo após a abolição formal por volta de 1878 (1961, p.103).

Dieudonné Rinchon apresenta um trabalho específico sobre o tráfico negreiro dos Congolezes e estima que cerca de 3.500.000 de africanos oriundos do reino do Kôngo teriam sido arrancados do seu país entre 1497 e 1800 (1921).

Estima-se que mais de cinquenta milhões de pessoas, sem contar os que morriam durante a travessia, teriam sido “sequestradas” de suas terras, algumas vezes, com a participação de líderes locais, para serem escravizados, na Europa, principalmente, nas Américas.<sup>18</sup>

De referir que as principais razões que estiveram na base da abolição, partindo da análise das investigações realizadas e publicadas, foram essencialmente econômicas. Curiosamente, a Igreja (católica e protestante) tenta expor algumas teses que fundamentam ter havido igualmente razões humanitárias na prática da escravidão e do tráfico negreiro.<sup>19</sup> E, ainda que por uma linha diacrônica contrária, mais tarde, conduzira ao surgimento dos chamados abolicionistas que, na Europa, se bateram contra tal prática.<sup>20</sup>

As implicações do tráfico negreiro, conforme veremos tiveram forte reflexo nas relações que, mais tarde, viriam a se estabelecer entre negros, mestiços e brancos na colônia. Por limitação de tempo e espaço, não nos é possível entrar em detalhes relativamente à

---

<sup>18</sup> A idéia segundo a qual, muitos líderes, no âmbito do continente, se deixaram corromper dando em troca seus concidadãos, é bastante forte em grande parte dos manuais escritos, principalmente a partir do Ocidente. Patrício Batsíkama, a propósito, ressaltou um aspecto, que nos parece interessante, o de que, a rigor, no interior, nas vivências dessas populações, não existia corrupção, esta era uma situação que lhes era alheia, e se a praticaram, de algum modo, foi com total desconhecimento. No mesmo sentido, o filósofo moçambicano Elias Goenha dizia que os africanos, naquela época, acreditavam que os brancos eram a encarnação do mal, eram canibais, porque todas os africanos que levavam consigo, jamais regressavam. Acreditavam, assim, que os mesmos eram utilizados como ofertas para deuses maus, que comiam gente. E esta prática era completamente estranha a muitas destas culturas, ao contrário do que os europeus acreditavam. (Entrevista concebida a Rádio Vaticano e reproduzida pela Rádio Ecclesia – Emissora Católica de Angola em 2010)

<sup>19</sup> O reverendo Thomas Thompson publicou, em 1772, uma brochura intitulada **Como o comércio dos escravizados negros nas costas de África é conforme aos princípios da religião revelada**.

<sup>20</sup> A propósito da abolição, remetemos o estudo para o livro de Basil Davidson Ob. Cit, 1961, p. 97 - 104.

escravidão, contudo, não podemos deixar de referir que ela teve fortes impactos negativos no tecido e estrutura social dos negros na África, mormente Angola.

A ignorância das instituições jurídicas existentes no reino do Congo, sobretudo os princípios acima enunciados, foi decisiva para a determinação do futuro dos autóctones. Aliada a isto, a implementação do capitalismo selvagem e desenfreado.

As disposições modernas do reino do Congo em nada se assemelham às que, mais tarde, vieram a ser implementadas pelo colonizador, quer seja em termos sociais quanto políticos, dado que os portugueses desconheciam [e mostraram imensas dificuldades em conhecer] o modo de viver daqueles grupos populacionais, conforme veremos mais adiante.

### 2.1.3 De colônia à província ultramarina – do jurídico ao social

Na vasta lexicografia existente, consultamos preliminarmente o Grande Dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora (2009, p.357), que define colonialismo como sendo a “forma de domínio, político e social exercido por um país colonizador sobre populações indígenas de territórios separados geograficamente da metrópole desse país”.

Assim, é do cerne do colonialismo a subjugação de povos, o domínio ou domesticação, por meio da submissão, aos ditames definidos pelo colonizador, o que, dado o fato destes aglomerados populacionais possuírem modo de ser e estar próprios implica geralmente a desconstrução destas identidades *lato senso*, anteriores à sujeição, comumente levada a cabo com o auxílio da força, física e/ou psicológica.

O processo de colonização em Angola não foi diferente, pois se buscava, por diversos meios, dominar e subjugar os autóctones, sendo de destacar o papel essencial exercido pela Religião Católica Apostólica Romana, cuja ação “evangelizadora” foi relevante para a concretização da dominação, com uma administração baseada nos princípios da metrópole.

Portanto, ali onde a força das armas não foi capaz de levar os autóctones a se inclinarem à nova realidade, a religião o conseguiu de modo eficaz, incorporando-se no *modus operandi* colonialista, daí o nacionalista angolano Mário de Andrade ter afirmado que a lógica de pensamento do colonizador assentava sob três pilares: **evangelizar, assegurar a administração civil e pacificar o «indígena»** (1997, p.34).

Volvidos alguns séculos desde a conquista do território, a história dos povos indígenas não sofreu substanciais alterações, embora, em Portugal, tenham ocorrido diversas transformações, sobretudo no plano político. As sucessivas revisões constitucionais, que

foram sendo efetuadas, nenhuma delas alteraram substancialmente o previsto na Constituição de 1822.

Todavia, é fundamental destacar o Ato Adicional de 1852, promulgado ainda na vigência da monarquia, que veio estabelecer que as colônias, ou províncias ultramarinas, passavam a se reger por leis próprias, que, segundo Esmeralda Martinez (2008) reforçou o caráter de urgência e especialidade das leis das colônias.

Urgência e especialidade cujos fins, aparentemente, eram o de *respeitar os costumes indígenas*, mas, na prática, eram o de “negar aos indígenas os direitos decorrentes da cidadania, e de lhes ratificar a inferioridade<sup>21</sup>”; ou, ainda, driblar a demora na apreciação das propostas de leis no parlamento, retirar dos cidadãos o direito de ter suas regras de conduta votadas por seus representantes.<sup>22</sup>

Com a queda da monarquia em Portugal, em 1910, abre-se uma nova era na história do constitucionalismo português – a República e, com ela, uma nova Constituição fora aprovada, prevendo para os territórios ou províncias ultramarinas o seguinte:

Na administração das províncias ultramarinas predominará o regime da descentralização, com leis especiais adequadas ao **estado de civilização de cada uma delas** (art. 67). (PORTUGAL, 1911). Grifo nosso.

Esta redação do artigo 67 da Constituição da 1ª República veio acrescentar novos elementos em relação às colônias, cujas repercussões, conforme veremos adiante foram desastrosas para os nativos em diversos aspectos.

No que se refere à especialidade das leis ultramarinas, conforme supra, remetemos à excelente dissertação de Esmeralda Simões Martinez, contudo, não podemos deixar de tecer alguns comentários.

Afinal, o que a Constituição queria dizer ao se referir ao “estado de civilização de cada uma delas”? Segundo o dicionário *on-line* da Porto Editora, civilização é o “conjunto dos conhecimentos e realizações das sociedades humanas **mais evoluídas**, marcadas pelo desenvolvimento intelectual, econômico e tecnológico”.<sup>23</sup>

<sup>21</sup> Adriano Barbeito apresenta fundamentos históricos que, possivelmente, explicariam os decursos dessa inferioridade. Para mais informações, ver a sua obra: Barbeitos, A., **Angola/Portugal: des identités coloniales equivoques. Historité dès représentations de soi et d’autrui, Paris: L’Harmattan: 2008.**

<sup>22</sup> Sobre a urgência e especialidade das leis ultramarinas, recomenda-se a leitura da dissertação de Esmeralda Simões Martinez, intitulada **O Trabalho forçado na legislação colonial portuguesa – O Caso de Moçambique (1899-1926)**. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/434/1/17799\\_TRABALHOFOR00C7ADONALEGISLACAOCOLONIALPORTUGUESA.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/434/1/17799_TRABALHOFOR00C7ADONALEGISLACAOCOLONIALPORTUGUESA.pdf)>. Acesso em: 23 fev.2011.

<sup>23</sup> Disponível em: <<http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/civiliza%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 20 abr.2011.

Se tenho de civilizar quem é diferente de mim, tenho que conhecer os seus hábitos, a sua cultura, as suas instituições e particularidades. O outro precisava ser identificado e conhecido para que, comparado, se chegasse à conclusão do que, ocidentalmente, era tido como certo e errado, qual a instituição que deveria ser destruída, a fim de que a dominação fosse mais rápida e eficaz. (MARTINEZ, 2008)

Uma vez mais, a essência da colonização [de dominar] é reforçada, classificando os povos como mais e/ou menos civilizados com o intuito de torná-los suas *imagem e semelhança*. O conceito de diferente foi convertido em desigual, inferior, esquisito, estranho, aquilo que, apesar de não se compreender, precisa ser destruído.

Esta nova formulação deu lugar a um novo estatuto dos nativos, de “indígenas”, poderiam ser “assimilados”.

Uma vez mais, vimos reiterar o entendimento também de alguns antropólogos funcionalistas, segundo o qual existem civilizações primitivas e civilizações evoluídas. A teoria colonial defendia que a civilização portuguesa era a “evoluída” e a dos autóctones, [se de uma civilização tratava-se], estava ainda em estágio rudimentar.

Este entendimento levou a que fosse ignorado o direito consuetudinário, as instituições pré-coloniais, as linguagens e crenças daquela civilização “primitiva”.

### **2.1.4 O estatuto jurídico-legal de Angola em 1933 (Estado Novo)**

Em 1933, com a instauração do Estado Novo em Portugal, aprova-se uma nova Constituição que reformou o sistema econômico e político português, culminando numa ditadura militar Salazarista que durou cerca de 40 anos.

Para as colônias, permaneceu o sistema de especialidade e urgência das leis, e o fascismo ora instaurado tinha como um de seus princípios “depor os governadores-gerais e unificar todas as colônias em uma só nação e assim expandir o território nacional”, conforme a Constituição da época.

A Constituição do Estado Novo ainda é exclusivista perante os “cidadãos brancos” nascidos em Portugal (metrópole), em relação àqueles “cidadãos brancos” nascidos nas colônias (art.1).<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> O bilhete de identidade – hoje da cidadania – do “Português nascido na colônia” não era reconhecido em Portugal (OKUMA, 1962). Havia discriminação também entre os brancos nascidos nas colônias e os nascidos na metrópole.

O decreto-lei [Ato Colonial] que pretendia definir a gerência territorial e administrativa das províncias ultramarinas e, por conseguinte os seus habitantes, data de 11 de abril de 1933. Oriundo das alterações do “Ato colonial de 1930”, promulgado pelo decreto-lei nº. 22:465 de 1933, o Ato Colonial vigorou até a proclamação da República.

Os territórios do além-mar voltam a denominar-se *colônia*, nos termos do art. 3º, contrariamente à Constituição anterior (art. 67, PORTUGAL, 1933). O propósito de *colonizar* retomou as suas pretensões – em guisa dos Descobrimentos – de *civilizar os indígenas* (art. 2º). Em 1962, foi anexada à nova Constituição uma lei do Ultramar Português, que veio, por um lado, regulamentar alguns artigos da Constituição e, por outro, estabelecer princípios fundamentais, mas, sobretudo, a estrutura do governo das províncias ultramarinas.<sup>25</sup>

Em 1971, os territórios ultramarinos passaram a cognominar-se regiões autônomas com o título honorífico de Estados; porém, apesar deste estatuto [meramente formal], Angola continuava a ser, de fato, a colônia fornecedora de mão-de-obra e matéria-prima para a Metrópole.

As autoridades regionais não tinham competência para definir seu próprio estatuto, que cabia ao Ministro do Ultramar, indicado a partir de Portugal: e não tinham capacidade jurídica internacional, igualmente não podiam ter um exército próprio nem contrair empréstimos sem autorização do governo central (SOUSA e CORREIA, 1996, p.14).

O órgão máximo nas “regiões autônomas” era o Governador-Geral, designado pelo governo colonial central a partir de Portugal que possuía competências executivas e legislativas, estando sob a alçada da Assembleia Nacional Portuguesa e do Ministro do Ultramar que também tinha competências para revogar ou anular diplomas legislativos das províncias ultramarinas. Isto é, do Estado honorífico.

Enquanto se mantinha a denominação de colônias, as relações que se estabeleciam entre estas e o poder colonial eram de **colono** e **colonizador**, cujos deveres [e direitos] não se alteraram, substancialmente com a proclamação do Estado Novo em Portugal e a consequente alteração do estatuto jurídico-legal, passando a províncias ultramarinas ou regiões autônomas – Estados honoríficos.

Quanto aos negros das colônias, eram considerados, inclusive por lei, como “indígenas”, primitivos e posteriormente assimilados. O “Indígena” e o “Primitivo” foram

---

<sup>25</sup> O governo tinha a seguinte divisão administrativa: na base da pirâmide, os distritos, os concelhos, as freguesias, os postos administrativos e uma junta de freguesia. Para as duas primeiras, era designado um administrador do concelho ou do posto que detinha poderes administrativo, financeiro, político e judicial. Do mesmo modo, os órgãos colegiais, as câmaras municipais, comissões municipais, juntas de freguesia e juntas sociais: os presidentes das câmaras municipais eram eleitos pelo Governador-Geral. (PORTUGAL, 1962)

duas das principais expressões jurídicas utilizadas pela legislação portuguesa e presentes na linguagem comum. O primeiro termo (“indígenas”<sup>26</sup>) designava as populações autóctones que mais se assemelhavam aos “civilizados” em contraste; o segundo termo (“primitivos”) designava aqueles que não deixavam de parte seus hábitos e costumes. Os portugueses nascidos nas colônias eram considerados “brancos da segunda categoria” (BENDER, 1962). Este exclusivismo resultava de fatos e suportes racionais, legitimado pela lei e com fortes implicações sociais.

Três categorias de “pessoas” caracterizavam a época: (i) os negros, (ii) os mulatos ou mestiços e (iii) os brancos nascidos nas colônias ou em Portugal. A ordem de tratamento poderia variar: não obstante, geralmente era, de acordo com a ordem enunciada, de trás para frente no que se refere ao reconhecimento de direitos. Ainda voltaremos a nos debruçar sobre esta temática.

Apesar dos diversos diplomas aprovados nesta época, principalmente no que se refere ao direito à propriedade, “a legislação de terras negava o direito dos angolanos sobre as terras que lhes pertenciam” bem como impunha a produção dos bens que deviam ser cultivados; vigorava uma prática de ocupação e concessão de terras, aliás, este fato terá acelerado as insatisfações no seio da população por volta da década de sessenta. Conforme Mário de Andrade, “a construção teórica do direito de propriedade nas colônias foi sempre fictícia, daí o fracasso na implementação do mesmo” (1997, p.18).

Outra situação que nunca sofreu grandes alterações foi a do trabalho forçado, que mais não era senão reflexo da mentalidade escravocrata ainda bastante presente na política colonial. O trabalho forçado seguiu sendo o *fundamento para continuar a escravizar*, dado o fato de, apesar de a escravidão ter sido legalmente abolida em 1899<sup>27</sup>, na prática ter persistido. Por longo período ela foi somente camuflada na legislação colonial, que lhe conferia caráter excepcional [mais tarde] com fins de “interesse geral” e da coletividade [portuguesa branca] e, igualmente, legítima quando declarada judicialmente.

Para Mário Pinto de Andrade, o Código de Trabalho Indígena de 1928 constituía um modelo de arraçoado racista na qual,

---

<sup>26</sup> Álvaro Campelo pensa: “a questão da escrita antropológica, bem como a questão do «sujeito» social (esse corpo de palavras enunciativas), marginalizados pela escrita «científica». De indivíduo ator na história, o indígena passou a ser uma personagem /ator da história.” (2011, p. 2)

<sup>27</sup> Em 1899, foi aprovado o Regulamento do Trabalho Indígena, que previa em seu artigo 1: todos os **indígenas das províncias ultramarinas** portuguesas são **sujeitos à obrigação, moral e legal**, de procurar adquirir pelo trabalho os meios que lhes faltem, de subsistir e de melhorar a própria condição social. Têm plena liberdade para escolher o modo de cumprir essa obrigação; mas, se a não cumprem de modo algum, a **autoridade pública pode impor-lhes o seu cumprimento**. (PORTUGAL, 1899) Grifos nossos.

o legislador, na sua linguagem idealista e falaciosa, não se coíbe de proclamar a continuidade do «programa civilizador que primordialmente dominou o Governo de Portugal desde o século XV» (1997, p.28).

O trabalho forçado foi um dos principais fatores que impulsionou a união dos autóctones e as consequentes revoltas e denúncias contra o governo português junto às estruturas internacionais, designadamente, a Sociedade das Nações e, mais tarde, a ONU.<sup>28</sup>

Corolário da pressão internacional e das revoltas internamente, o Código de Trabalho Indígena foi revogado e substituído pelo **Código de Trabalho Rural**, aprovado em 1974, passando a regular “as relações jurídicas emergentes de qualquer convenção em virtude da qual uma pessoa, mediante remuneração, preste serviços à outra sob direção desta [...]”.

O contrato de trabalho, que se presumia ser estabelecido de forma livre, negociado e consentido, se traduzia factualmente no trabalho forçado, “na deslocação obrigatória forçada dos trabalhadores agrícolas para zonas diferentes de suas residências habituais”. A contratação, da mão-de-obra segundo Sousa e Correia, era levado a cabo através do recrutamento efetuado pelos *angariadores* sendo que este angariamento teria se tornado uma atividade profissional sucessora histórica dos negreiros (1996, p. 19).<sup>29</sup>

Quer as normas contidas no Estatuto do Trabalho Nacional aprovado em 1933 quanto às demais legislações especiais sobre trabalho indígena, aprovadas no período do Estado Novo em Portugal, “foram sempre aplicadas, na medida e dentro dos limites que a economia colonial capitalista/imperialista exigia” e jamais baseadas no princípio da dignidade humana, espelhada em diversos documentos internacionais, muitos dos quais Portugal já tinha ratificado” (FERRREIRA PINTO In: ALMEDINA, 1966, p. 19).<sup>30</sup>

<sup>28</sup> O nacionalista e economista Justino Pinto de Andrade defende que «“Código do Trabalho Indígena” ficcionava uma espécie de regime de “trabalho contratual”, contra o trabalho verdadeiramente escravo inserido no “Regulamento do Trabalho” de 1899. “Para além da sujeição política, foram práticas como essas que estimularam as revoltas que eclodiram, quase simultaneamente, na África do Sul e em Angola». Disponível em: <<http://jpintodeandrade.blogspot.com/2010/02/foi-o-principio-do-fim-da-indignidade.html>>. Acesso em: 20 fev.2011.

<sup>29</sup> Em seu livro de memórias, o nacionalista angolano e fundador da UPA Holden Roberto, refere que, em 1908, o proprietário dos famosos chocolates britânicos “Cadbury”, William Cadbury, visitou Angola para investigar as condições de recrutamento dos trabalhadores, a partir de denúncias que davam conta que as plantações eram trabalhadas por mão-de-obra escrava, e fez alterar a posição dos plantadores portugueses, que começaram a enviar os velhos trabalhadores para Angola e a tentarem substituí-los por trabalhadores assalariados. Desta visita, resultou o relatório **O trabalho forçado na África Ocidental Portuguesa**, que influenciou inúmeras companhias no boicote à compra do cacau português que dominava o mercado mundial (GANGA, 2008, p. 33). Foi também contra o trabalho forçado e o envio das populações para zonas distantes das de sua origem que, em 1913, cerca de 800 a 1000 angolanos armados se revoltaram e atacaram bases da administração colonial forçando a celebrar um acordo de paz; entre as condições, definidas por aqueles bravos autóctones, se incluía a abolição do recrutamento forçado para Cabinda e São Tomé ou mesmo para a sua área linguística (GANGA, 2008, p.34).

<sup>30</sup> O estatuto do Trabalhador Nacional estabelecia em seu artigo 23 que “o direito ao trabalho é tornado efetivo pelos contratos individuais e coletivos. Nunca o pode ser feita por imposição do trabalhador, dos organismos corporativos ou do Estado, salvo no que respeita a este último, o direito que lhe assiste [...] de usar de todos os



*Angariados pelos Chefes de Posto, transportados em camionetas, que nem gado, contratados para trabalhos violentos, que não terminam nunca no prazo combinado e pelo qual recebem no fim, um mísero pecúlio. São verdadeiros escravos.* (GUERRA, 2009).

Os relatórios elaborados [*in loco*] por William Cadbury em 1908, o inquérito feito pela Organização Internacional do Trabalho, em 1961, e as ações dos demais movimentos nacionalistas e regionais africanos surgidos nesta altura, denunciavam os maus tratos a que estavam sujeitas as populações autóctones, e ainda o fato de grande parte da legislação, até então aprovada, não passar de letra morta.

Aliás, desde a década de 30, que foi assinalada por imensa atividade de codificação das leis que iriam reger o domínio, estas leis sofreram adaptações e arranjos apenas em seu aspecto formal e, fundamentalmente, em função da conjuntura internacional. Isto é, “das incidências de uma opinião pública mundial, acusatória do anacronismo das práticas do colonialismo” (ANDRADE, 1997, p.26).

## 2.2 O [RE]ACENDER DA LUTA – O SENTIDO NACIONALISTA E AS BELAS ARTES COMO MEIO DE RESISTÊNCIA

Naquela roça grande não tem chuva  
 é o suor do meu rosto que rega as plantações:  
 Naquela roca grande tem café maduro  
 e aquele vermelho-cereja  
 são gotas do meu sangue feitas seiva.  
 O café vai ser torrado  
 pisado, torturado,  
 vai ficar negro, **negro da cor do contratado.**  
 Negro da cor do contratado!  
 [...] Quem se levanta cedo? quem vai à tonga?  
 Quem traz pela estrada longa  
 a tipóia ou o cacho de dendém?  
 Quem capina e em paga recebe desdém  
 fuba podre, peixe podre,  
 panos ruins, cinquenta angolares  
 "porrada se refilares"?  
 Quem? (António Jacinto, 1961)

A música, a literatura, a poesia, as festas de quintal rápido tornaram-se autênticas armas de revolta e divulgação dos abusos cometidos pela administração portuguesa, em face ao constante reforço da repressão.

---

meios legítimos para compelir os delinquentes ao trabalho”.

A (des)construção dos valores cultural, social, político e econômico de Angola caracterizou-se num processo histórico, profundamente influenciado pelas transformações políticas, econômicas que foram ocorrendo na geopolítica mundial. Esta guiara e definira os objetivos últimos da colonização – “assimilação dos autóctones” e a integração à nação Portuguesa dos territórios colonizados.

A ação portuguesa nos territórios ocupados traduziu-se na legitimação da invasão por via legal, tendo em vista a dominação e subjugação dos autóctones bem como a exploração de suas terras e riquezas, conforme defendia Mário de Andrade, ao afirmar que

a época histórica subsequente ao Império, era liberal, ao salazarismo, assentou num edifício ideológico cujas vertentes se compunham de uma legislação referente à assimilação dos autóctones (direitos civis e políticos) e à integração dos territórios. (1997, p. 25). Grifos nossos.

A ligação pré-colonial que se estabeleceu entre a África e a Europa foi, em quase todos os sentidos, desastrosa pelo fato de ter fomentado, em vários momentos, ódio, vingança, corrupção, cobiça e ambição desenfreada gerando grandes tensões político-militares internamente, tendo sido determinante o apoio bélico dos portugueses aos grupos que melhor salvaguardassem seus interesses. Tudo isso propiciou que instituições locais fossem petrificadas (DAVIDSON, 1961, p.337 e 345). Por conseguinte, as formas tradicionais de organização tornaram-se cada vez mais frágeis e inflexíveis face ao poder estrangeiro, servindo somente aos interesses dos que mais tinham a ganhar com a obstrução de toda e qualquer mudança social, em suma, paralisou a vontade de fazer “evoluir” as instituições políticas novas e, presumidamente, mais eficazes que as existentes.

Este elo negou o direito de escolha, uma vez que não havia alternativa alguma senão a morte e a condenação resultantes do tráfico de escravos<sup>31</sup>, cujas consequências degradantes na estrutura da sociedade, até hoje ainda se repercutem na vida e na mente dos africanos (DAVIDSON, 1961, p.338).

### **2.2.1 Da “voz que clama do deserto” à concretização da luta**

«... em nossa própria casa somos afinal os párias e felizes os que nos espoliam, na administração das nossas posses. Nela não temos liberdade, não temos direitos, nem garantias. (Jornal *O Negro*, n.º 2, maio.1911)

<sup>31</sup> “O navegante, o missionário, e depois o etnólogo, sulcam o desconhecido não só ao saber ocidental, mas às próprias comunidades indígenas. Isso porque eles são «selvagens»” (CAMPELO, 2011, p. 4).

A luta contra as injustiças ganha nova expressão por volta de 1911 – começo da 1ª República Portuguesa – com a publicação de alguns jornais revolucionários,<sup>32</sup> buscando despertar as consciências para as condições desumanas a que estavam submetidas angolanos/os, alertando para a necessidade de se organizarem e fazerem frente ao invasor colonialista, por meio de uma luta ideológica conseguida a partir da educação “libertadora”.<sup>33</sup>

É notório que a luta ganhou nova expressão porque, ao invés das revoltas algumas esporádicas outras mais concertadas, que sempre se verificaram no território, desta vez, o grupo de jovens escritores do jornal, reconhecendo que a luta deveria também ser feita no campo ideológico e político, atacavam principalmente as teorias que serviam de base à dominação.<sup>34</sup> Essa tomada de consciência exortava a camada mais instruída e ilustrada da raça negra para que envidasse todos os seus esforços no sentido de construir **com os mesmos cultos** um forte *Partido Africano* que, pouco a pouco, lutando e vencendo, conseguisse **fazer triunfar as reivindicações da sua raça escravizada**. (ANDRADE, 1997, p.81).

Apesar de sua tiragem ter sido circunscrita a determinado extrato social, nomeadamente as pessoas instruídas das zonas urbanas com ênfase para a capital, o apelo feito pelos jovens editores dos jornais revolucionários surtiu efeito, principalmente no seio das camadas sociais mais instruídas e de angolanos na diáspora.

Foram estes que dentro e fora do país mobilizavam as camadas menos favorecidas a participarem da luta.

A fundação do primeiro partido político autóctone deu-se, de acordo com alguns autores, em 1954, no Congo belga, atual Congo Democrático, com a denominação de União das Populações do Norte de Angola (UPNA) com caráter regional. Visava principalmente à restauração do reino do Congo. É no seio deste movimento que nasce a União dos Povos de Angola que, mais tarde, viria a tornar-se a Frente Nacional de Libertação de Angola. (N’GANGA, 2008, p.53 - 55).

Para outros autores: “movimento” Tokoista (1947-1949), liderado por Simão Toko, que é, ao mesmo tempo, político e religioso (BATSÍKAMA, 2011b, p.78) e, posteriormente, a OSA (Organização Socialista de Angola) no Sul de Angola (1940-1951) e a OCA

<sup>32</sup> O surgimento do jornal *O Negro*, em 1911, *A voz d’África*, *Tribuna de África*, ambos em 1913, contribuiu grandemente para o fortalecimento da luta levada a cabo mais tarde, conforme Mário de Andrade refere em seu livro *Origem do Nacionalismo Africano* (1997). Igualmente, a constituição de grêmios, ou sindicatos nacionais, organizações profissionais etc. constituíram elementos para construção das bases sob a qual os diferentes movimentos edificaram suas lutas (1997, p. 79 ss).

<sup>33</sup> No final do século XIX, em Angola, surge o chamado Nativismo conhecido como nacionalismo branco. Esta corrente foi desenvolvida pelos filhos dos colonos – nascidos em Angola – que, nesta época, reclamavam por “autonomia administrativa” e “autonomia econômica” da colônia. Um dos meios utilizados para alcançar tais objetivos foi buscar o apoio dos autóctones despertando-os para a necessidade de lutarem por sua liberdade.

<sup>34</sup> Entre outros vide Bittencourt, 1999.

(Organização Comunista de Angola) ou Partido Comunista de Angola, foram manifestações de organizações políticas integradas por intelectuais angolanos, entre autóctones e luso-descendentes (PIMENTA, 2008, p.68-79).

Para Mário de Andrade, este foi o protonacionalismo<sup>35</sup> que serviu de trampolim para o surgimento de outros movimentos nacionalistas da década de 1960. O jornal *O Negro* apresentava seus objetivos fundamentais:

moralizar, cauterizando todas as chagas, bisturizando todos os cancros que impendem o triunfo da nossa raça. Para a honestidade e a dignidade teremos sempre palavras sinceras de simpatia e de solidariedade. Para a infâmia, para o crime e a inquietude, teremos sempre palavras indignadas de justiça implacável (*Apud*, ANDRADE, 1997, p. 85)

A luta armada dos nacionalistas resultou, especialmente, dos grupos de angolanos que, fugindo do sistema de trabalho forçado e expropriação de terras, teve contato com outras realidades, nomeadamente a da República Democrática do Congo, que recebeu muitos refugiados angolanos. Citam-se outros países, como Zâmbia, embora, na época, a realidade geopolítica e a Guerra Fria tenham notabilizado o Zaire (República Democrática do Congo) e o Congo Brazzaville.

Estes angolanos estudaram e alguns deles iniciaram-se na luta clandestina por volta de 1955. É este grupo de refugiados no Congo Democrático que, mais tarde, veio a protagonizar o primeiro golpe na administração portuguesa, culminando com a proclamação da independência, em 1975.<sup>36</sup>

Na luta de libertação, depois da UPA, juntaram-se à causa outros movimentos, dos quais destacamos: o MPLA, que aparece alguns meses depois da UPA, e a UNITA, por volta de 1966. De salientar que a luta contou, também, com a participação de pessoas anônimas (quer angolanos, quer portugueses ou quer de outras nacionalidades), que buscavam libertar-se das garras do colonialismo. São pessoas oriundas de variados extratos sociais (ROCHA, 2009, p.43-62, 78-82), especialmente, empregados do comércio, funcionários, enfermeiros,

<sup>35</sup> Alguns autores partilham essa opinião sobre protonacionalismo (ROCHA, 2009). Outros ainda preferem falar simplesmente de nacionalismo (BATSIKAMA, 2011b), dividindo o mesmo sob três pontos de vista: histórico (nacionalismo antigo, novo e contemporâneo), antropológico (nacionalismo dos autóctones, luso-descendente), e religioso (católico, protestante e tokoista).

<sup>36</sup> Após o grande massacre levado a cabo pelo governo português contra os camponeses da região da Baixa de Kassanje, em 1960, inicia-se uma revolta em 4 de Fevereiro de 1961 em Luanda (cadeia do São Paulo). Vários partidos reclamam a paternidade dela. Em 14-16 de Março de 1961, inicia-se a luta armada em Angola. Quer do lado dos angolanos emancipadores com armas rudimentares, quer do dos portugueses colonizadores com armas pesadas, milhares de pessoas perderam a vida (GANGA, 2008).

professores primários, mecânicos, tipógrafos, estudantes, pequenos proprietários de terra artesãos e trabalhadores, operários, intelectuais, líderes religiosos etc.

Algumas destas pessoas, assimiladas, a maioria residente nos meios urbanos, organizavam outro tipo de luta (DASKALO, 2000), usavam a imprensa e as associações regionais para denunciar o roubo e a pilhagem do sistema colonial. Debatiam as condições sociais e se mobilizavam para ensaiar formas eficazes do combate ao colonialismo.<sup>37</sup>

O jornal **O Negro**, em sua primeira edição, alertava:

[...] é necessário vencer todos esses erros e prejuízos [ligados à questão racial]. Pois bem, é forçoso que cada raça trabalhe para emancipar-se, vencendo todos os obstáculos da realidade presente que as impedem de confraternizarem, porque a emancipação de uma raça só pode e deve ser o resultado de seus próprios esforços» (*Apud*, ANDRADE, 1997, p. 82).

O fim deste novo jornal consistia, nitidamente, em combater o sistema de opressão por meio da escrita, do jogo de desmistificação das políticas implementadas no ultramar.<sup>38</sup>

As associações surgidas nesse período áureo para o associativismo deram um grande contributo para a mudança de consciência. A título de exemplo, vejamos o caso da Liga Angolana, fundada em 1912,<sup>39</sup> e do Grêmio Africano, em 1913, cujas ações incidiam principalmente no âmbito social. Dentre os fins estatutários destas associações é de realçar: “propagar a instrução, promover o desenvolvimento moral e intelectual dos sócios, trabalhar no sentido do progresso”.<sup>40</sup>

A liberdade, desde o início da década de sessenta, só foi possível particularmente pela participação das massas, que, de diversas formas, apoiaram a luta clandestina dos nacionalistas, dos guerreiros da pátria, especialmente com o fornecimento de alimentos e habitação para os perseguidos.

Em relação à luta de libertação, John Marcum (1969) sistematizou o nacionalismo angolano de tal modo que, posteriormente, esteve presente em pesquisas de vários

<sup>37</sup> O surgimento de associações, ligas, grêmios e outros grupos profissionais, fruto da abertura legislativa dada pela administração portuguesa nos primeiros anos da 1ª República, influenciaram grandemente na mobilização e conscientização de mais autóctones para a luta.

<sup>38</sup> Sobre o assunto vide Okuma, 1962, p. 19-22 e 54.

<sup>39</sup> Mais tarde, surge a Associação dos Nacionais de Angola (ANANGOLA) que veio restringir a noção de África portuguesa contida na Liga Africana. (IAN/Torre do Tombo, PIDE/DGS, “ANANGOLA”, Proc. #595, U.I. #7025).

<sup>40</sup> Tão rápido estes agrupamentos surgiram, da mesma forma foram caindo na clandestinidade, nas malhas dos intriguistas e agentes infiltrados no seu interior, especialmente na direção, no sentido de desestabilizá-las ou mantê-las sob controle. Quando assim não acontecesse, simplesmente eram ilegalizadas. O associativismo na colônia durou o tempo necessário para reforçar o sentido de liberdade e autonomia dos autóctones.

especialistas e, posteriormente, foi ampliada por Jerry Bender (1963-1973) e demais (OKUMA, 1962).

Em resumo, eis a estrutura: UPA/FNLA (Frente Nacional de Libertação de Angola) nasce no exílio (Congo Democrático) e se desenvolve inicialmente nos territórios do antigo reino do Kôngo, isto é, terras dos Bakôngo; MPLA (Movimento Pela Libertação de Angola) nasce no exílio diversificado (Metrópole, Angola, Argélia) comportaria elementos poentes de origem do reino do Ndôngo, isto é, terra dos Ambûndu; e, finalmente, UNITA, que surge na Angola centro-meridional (e na Zâmbia), especialmente nas terras dos Umbûndu (também chamados Ovimbûndu). Nessa ordem, a origem do nacionalismo angolano é associada a questões étnicas.

Do lado dos portugueses, as ações contra os guerrilheiros ditos “terroristas”, como eram designados, foram se intensificando e atingiram seu ápice com a entrada em ação da Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE), fundada em meados dos anos 1950.<sup>41</sup>

Todos os nacionalistas, seus seguidores e até mesmo pessoas alheias ao movimento passaram a receber tratamento de “terroristas” com perseguições, revistas, buscas e apreensões a qualquer hora do dia ou da noite, independentemente do local onde os suspeitos estivessem, quer fossem igrejas, residências ou cemitérios.

Milhares de pessoas foram detidas no período que mediou entre as lutas pela libertação nacional e a proclamação da independência. Prisões ilegais, julgamentos encomendados, restrições ilegais ao trabalho de defesa dos detidos por parte dos advogados, destacando-se o isolamento destes advogados, que eram impedidos de consultar os processos, de visitar os seus arguidos e até de ouvirem as testemunhas de defesa.

Entre as medidas judiciais tomadas contra os “terroristas”, incluía-se a suspensão de direitos políticos e a pena de prisão e degredo, criando com isso o pânico e apreensão no seio das populações relativamente ao seu futuro, a suas vidas e à de seus familiares.<sup>42</sup>

O clima de terror social era elevado, principalmente por meio de ações levadas a cabo contra “guerrilha”: tudo era feito no sentido de dissuadir o presumível sentimento de revolta que nascia ou poderia nascer no seio dos autóctones. Talvez isso venha a justificar a situação caótica reinante: a polícia, mostrando-se cada vez mais agressiva, sufocava a liberdade e intimidade das pessoas, que, já sendo exígua, tornou-se praticamente inexistente. A intolerância era tão elevada que as insurreições multiplicavam-se continuamente.

<sup>41</sup> Em suas memórias o nacionalista Lúcio Lara relata que, no dia 29 de Março de 1958 deu-se a primeira operação espetacular de terror desencadeada pela PIDE sobre as massas africanas da capital, nacionalistas bem conhecidos e outros suspeitos de participação nos movimentos políticos foram presos, com violência perpetrada contra a população pacífica. (2008, vol. II, p. 163).

<sup>42</sup> Conforme relata Lara, Ob. Cit. 2008, p. 169.

Nos arquivos privados de Lúcio Lara, deparamos com o depoimento de uma mulher que, em carta, descrevia o seguinte cenário (2008, Vol. II, p. 165 vol. II):

A nossa vida pública e privada em Luanda tinha-se tornado cada vez mais insuportável: **éramos vigiados na igreja, não estávamos seguros em casa e éramos ridicularizados na escola.** Por outro lado a nossa **sobrevivência dependia da boa vontade dos Portugueses e os abusos eram o “pão nosso de cada dia”.** Eu era **obrigada a trazer sempre o bilhete de identidade para evitar ser detida na rua** e mandada para onde havia falta de serventes. Vi **muitas vezes funcionários brancos chicotearem o meu povo,** sob o sol escaldante de Março, quando não trabalhassem suficientemente rápido. (grifos nossos).

O trabalho forçado, conforme denunciavam diversas organizações e governos africanos, sempre esteve presente na realidade dos angolanos e de muitos outros africanos. Simplesmente, a escravidão deixou de ser institucionalizada, formalizada, mas, na prática, ela sempre se vigorou.

As mulheres negras nativas, conforme relata a carta, eram muitas vezes atacadas por homens brancos, situação que veio a piorar com o aumento de soldados portugueses em Angola. E, onde quer que os nativos estivessem a ser maltratados, algumas mulheres negras erguiam suas vozes desafiando o opressor. Eram mulheres analfabetas que, imbuídas do seu senso de humanidade, não se contentavam com a covardia e passividade de algumas pessoas, em face de tais atos de crueldade e de injustiça. (2008, v. II, p. 166).

Foram as injustiças, a dor, o sofrimento, a angústia e o desejo de liberdade que levaram homens e mulheres a apoiarem a luta clandestina, a maior parte vivenciadas por elas mesmas, por familiares, amigos ou outras pessoas próximas.

No início da década de 1956, tive uma experiência decisiva: com cerca de **50 escravos (“contratados”)**, percorri mais de 1.000 quilómetros. Toda a minha vida eu tinha visto e ouvido **“contratados”** à minha volta, mas desta vez as vítimas tão próximas era um testemunho do que eu procurava. Na estrada, os meus irmãos cantavam uma triste melodia em Kimbundu (a nossa língua), lamentando o sofrimento do trabalho forçado, perguntando-se se voltariam a casa, e porque não tinham eles morrido antes. O seu refrão dizia que **as condições mudariam, elas tinham de mudar algum dia.** Eu vi alguns deles chorar enquanto cantavam. (LARA, 2008, vol. II, p. 166.)

Os “novos escravizados” [contratados], transportados de suas aldeias para lugares longínquos penosamente, deixavam seus parentes, suas aldeias, hábitos e costumes, apenas restava, quando muito, despedirem-se dos seus. Quem viu, dá assim seu testemunho escrito afirmando que, chegando à aldeia de um dos contratados [*novos escravos*] para que assim

pudesse despedir-se da *infeliz* esposa, do *inocente* filho nos braços, da *pobre* mãe e dos amigos, o filho de cinco anos de idade pergunta ao pai quando voltaria:

sorrindo corajosamente, o pai tomou o filho nos braços, dizendo simplesmente “eu não sei”. Esta cena comovente fez cair sobre nós um profundo silêncio, quebrado apenas pelo grito do motorista branco: “vamos embora rapaz!”. Trocaram-se as últimas lágrimas e o caminhão partiu, escondendo a aldeia e o seu povo numa nuvem de poeira e de insegurança.  
(IDEM)

As condições reais a que estava sujeita a maioria da população negra angolana contrastava imensamente com o previsto em algumas leis ultramarinas promulgadas principalmente a partir da década de 1960.

A rigor, os negros eram tratados como *escravos*, alguns assimilados revoltosos eram degredados, castigados, as mulheres negras eram violadas e desumanamente tratadas; a violência, para melhor controlar, passou a ser a lógica do sistema, em nome do desenvolvimento econômico da metrópole, dos interesses imperialistas.

Com o início da luta de libertação nacional, foram abalados os fundamentos do mito da adesão total dos nativos de Angola à nação portuguesa, conforme queria fazer crer o governo Português diante de algumas instâncias internacionais – mormente a SDN – o que até, certo ponto, facilitou os movimentos políticos a denunciarem, para a África e o mundo, a realidade do nacionalismo angolano (LARA, vol. II, 2008, p. 99).

Às casas, às nossas lavras, às praias, aos nossos campos, havemos de voltar  
Aos nossos rios, nossos lagos, às montanhas, às florestas, havemos de voltar  
À frescura da mulemba, às nossas tradições, aos ritmos [...] havemos de voltar.  
Havemos de voltar, a Angola libertada, Angola independente.  
(AGOSTINHO NETO, 1960).

O início da guerra de libertação nacional em 1961, numa primeira fase, opôs os movimentos nacionalistas supracitados ao governo português na colônia e durou cerca de 14 anos, com prejuízos em termos humanos e de infra-estruturas avultados. As populações se mobilizaram para lutar, não só por pão, mas principalmente por justiça, igualdade, liberdade com paz e solidariedade.

Antes da pressão internacional, especialmente das Nações Unidas e, mais tarde, da Organização de Unidade Africana (OUA), os intensos ataques levados a cabo pelos movimentos nacionalistas, que proporcionaram fragilização da situação econômico-social em Portugal, nomeadamente, a derrubada do fascismo de Salazar, levou os novos administradores da nação portuguesa a repensarem suas relações com os territórios ocupados.



É assim que, a 11 de novembro de 1975, se proclama a independência da República Popular de Angola.

A data e a proclamação da independência, resultante de pressões diplomáticas e militares, foi corolário dos acordos celebrados entre o Governo Português e os líderes dos três principais movimentos de libertação de Angola – FNLA, MPLA e UNITA, assinados em Portugal no dia 15 de janeiro de 1975 e denominado Acordos de Alvor.<sup>43</sup>

Nos termos do artigo 2º dos Acordos de Alvor, o Governo português reconhece que o povo angolano tem direito à independência e que a mesma deveria ser proclamada no dia 11 de novembro de 1975, pelo Presidente da República Portuguesa ou por representante seu, expressamente designado (artigo 4º).

Assim, “o Poder passa a ser exercido, até à proclamação da independência, pelo Alto-Comissário e por um Governo de Transição, o qual tomará posse em 31 de Janeiro de 1975” (artigo 5º). Nesses acordos, salienta-se um cessar-fogo entre as partes intervenientes, que consideraram ilícito qualquer ato de recurso à força, cabendo ao Alto-Comissário fiscalizar o respectivo cumprimento.

Por sua vez, competia ao *Governo de Transição garantir e salvaguardar os direitos e as liberdades individuais ou coletivas*, conforme a alínea (i) do artigo 24. Estes acordos foram formalizados em Angola pela Lei n.º 1/75 e o Decreto-lei n.º 2-A/75.<sup>44</sup>

A nacionalização das representações partidárias da FNLA, MPLA e UNITA<sup>45</sup> foi interrompida: o MPLA expulsava de Luanda as representações da FNLA e UNITA, o que teria acontecido, também, nos territórios históricos dos Kôngo (FNLA) e dos Umbundu (UNITA).

O MPLA proclama a República Popular de Angola em Luanda, no dia 11 de novembro de 1975. A FNLA e a UNITA proclamam, no mesmo dia, a República Democrática de Angola no Huambo, mas com ausência dos seus líderes<sup>46</sup>. Curiosamente, a FNLA e a UNITA – com apoio americano – sustentavam sua República Democrática de

<sup>43</sup> Disponível em: <<http://www1.ci.uc.pt/cd25a/wikka.php?wakka=descon21>>. Acesso em: 20 abr.2011.

<sup>44</sup> Em véspera da celebração dos acordos, o sentimento vivido pelas populações em Angola era diverso, pois alguns defendiam simplesmente maior autonomia e participação dos autóctones, outros a independência tutelada e a independência por escalões em forma de autonomia partilhada e, por fim, havia os que defendiam a ação direta. Entre outros, Ganga (2008, p. 5) e Guerra (2009).

<sup>45</sup> Importa salientar que, até as vésperas dos Acordos de Alvor, as representações dos partidos independentistas eram regionais, obedecendo a estrutura de Marcum, Bender e Okuma (ver p. 48). Luanda, por exemplo, era tido como “domínio político do MPLA”, por ser território histórico dos Ambundu. Huambo era tido como território dos Umbundu, logo “domínio político da UNITA”, e o norte de Luanda era tido como “domínio político da FNLA”, porque território históricos dos Kôngo.

<sup>46</sup> Jonas Savimbi esteve em Pretória para selar missões diplomáticas e regressou na província do Huambo no dia seguinte; Holden Roberto proclamou a independência da República Democrática de Angola em Ambrizete, reconhecendo que um governo estava para ser implantado no Huambo.

Angola e não reconheciam a República Popular de Angola proclamada pelo MPLA com o apoio da União Soviética.

O primeiro governo de Angola livre e independente aprovou sua primeira constituição na mesma data de proclamação da república, ou seja, a 11 de novembro de 1975. Por ser também objeto da nossa pesquisa, cingiremos o presente estudo aos aspectos pertinentes, ligados aos princípios fundamentais da ordem jurídica em Angola, os direitos e deveres fundamentais e seus meios de garantia.

Com orientação política marxista-leninista, a República Popular de Angola, enquanto Estado Democrático Popular, tinha por objetivos principais a total libertação do colonialismo e da dominação e opressão do imperialismo, a construção de um país próspero e democrático, em que as massas populares pudessem materializar as suas aspirações. E igualmente a afirmação do monopartidarismo, baseado no pressuposto constitucional de que, apesar de a soberania residir no povo, era o MPLA seu legítimo representante, constituído por uma larga frente de forças patrióticas, cabendo ao mesmo a direção política, econômica e social da Nação, conforme os artigos 1.º e 2.º da Constituição de 1975.

A república do MPLA lança operação de conquistar “domínios políticos” da FNLA e UNITA. A essa situação seguiu-se uma guerra civil. É assim que, em fevereiro de 1976, a capital da república democrática de Angola (Huambo) caiu nas mãos das FAPLA (Forças Armadas Populares para Libertação de Angola) do MPLA. A Guerra Fria ditava as linhas gerais do conflito.

E assim inicia uma guerra civil que se prolongou até a década de 90, altura em que houve a celebração de acordos de paz, desta feita, entre a UNITA e o MPLA, ambos envolvidos na luta armada. E assim nasce República de Angola, provavelmente depois da desagregação da URSS e a queda do muro de Berlim, que simbolizavam o fim da Guerra Fria.

A África seria uma virgem plataforma de implementação, e Angola também: os seus vizinhos setentrionais (República do Congo e Zaire) estavam sob pressões da democratização; o seu vizinho oriental (Zâmbia) já alicerçava pilares do multipartidarismo; o seu vizinho meridional, a quem a batalha de “Kuito-Kuanavale” (a última entre capitalismo e comunismo) garantiu-lhe a independência (Namíbia), nasce num clima de democracia. Logo, a condição geopolítica da região obrigava Angola a optar pelo mesmo caminho: democratização. É assim que nasce a República de Angola.

Em 1991, foram assinados os primeiros acordos de paz na cidade de Bicesse e dá-se uma alteração do sistema econômico e político, que deixa de parte o sistema monopartidário e

socialista e adota um novo sistema, que permite outros partidos na cena política e uma economia de mercado.

Contudo, a principal mudança foi a consagração do Estado Democrático e de Direito que estabeleceu o sufrágio universal direto como forma de legitimação dos titulares dos órgãos de soberania.

Logo após a assinatura dos acordos de Bicesse e as primeiras eleições realizadas em 1992, o país voltou a mergulhar em guerra civil, que durou quase três décadas e deixou um rasto de miséria, desolação, migrações etc. com sequelas até hoje presentes na sociedade Angolana.

Em seguida, trataremos de expor notas sobre a construção da cidadania no território de Angola, nela inserindo o período colonial, destacando a legislação pertinente e as respectivas práticas, finalizando com o pós independência até o ano de 1992.

### **3 – ANGOLA: COMO O AUTÓCTONE SE TORNA O “OUTRO” EM SUA PRÓPRIA TERRA**

O presente capítulo visa avaliar a construção do conceito de cidadania e direitos humanos bem como sua positivação em território angolano. Em um primeiro momento, busca compreender o processo de conquista do território e de proclamação da independência a partir da análise das leis relevantes vigentes nessas épocas.

Assim, pretendemos analisar tal relação, realçando como as diversas transformações jurídicas e políticas efetivadas pelo governo português tiveram impacto direto nas colônias. O enfoque é a cidadania, negada aos autóctones quer pelos textos constitucionais aprovados na época, quer pela legislação avulsa. Apresentaremos em que termo se processou esta cidadania, forjada somente para uma categoria de “portugueses” – os brancos.

Em seguida, tratamos de modo exaustivo da análise dos direitos humanos partindo de uma perspectiva conceitual crítica dos mesmos, com enfoque para o contexto angolano, não somente a partir da sua formalização em textos jurídicos, mas, principalmente, a partir das condições endógenas e exógenas da sua realização em Angola, de modo especial, a conexão que a sua efetivação mantém com o poder político.

Assim, optamos por proceder à análise dos direitos humanos, particularmente conectados com os problemas históricos, sociais e psicológicos inerentes à sua efetivação em Angola, porque, sendo os direitos humanos um problema filosófico, o seu estudo não pode ser

dissociado dos problemas históricos, sociais, econômicos, psicológicos, inerentes à sua realização: *o problema dos fins não pode ser dissociado do problema dos meios* (BOBBIO, 2004, p.24). Aliás, Bobbio considera que, hodiernamente, o problema fundamental, em relação aos direitos humanos – e Angola não é exceção – não é tanto o de *justificá-los*, mas o de *protegê-los*, por isso, sob esta perspectiva, trata-se mais de um problema político do que filosófico (2004, p.23).

Vislumbram-se, deste modo, dois cenários: o primeiro, normativo-legal, e o segundo, fático, ou seja, a realidade de fato, o reflexo dessa normatividade no quotidiano das pessoas, pois que, no que a direitos humanos se refere, é também necessário expor a base necessária a sua materialização, pois, sendo uma coisa o discurso e outra, a realidade, consideramos fundamental acrescer, à visão jurídica e descritiva, uma visão operatória da materialidade dos direitos humanos (MOSAIKO, 2004, p.255).

Nossa análise visa também demonstrar como estes pontos tensos e dicotômicos influenciam, e de que maneira, na concepção hodierna de direitos humanos, na perspectiva das chamadas *massas* e, conseqüentemente, na implementação dos mesmos.

Afinal, que os direitos são indispensáveis para o desenvolvimento humano, isso é inegável, contudo, a sua concretização depende essencialmente dos esforços efetuados no nível de quem detém o poder, no sentido de tornar efetivos tais direitos, geralmente resultado de reivindicações. Os direitos humanos não são meras aspirações, cuja implementação ou concretização depende da *boa vontade* dos governos, pelo contrário, os mesmos estão fundados em legítimas expectativas jurídicas cujo cumprimento se mostra obrigatório, com efeitos *erga omnes*, oponíveis a terceiros, quer se trate de privados quer de públicos.

Assim, a concretização dos direitos depende também, mas, principalmente, de uma sociedade consciente e capaz de exigir dos entes públicos responsabilidades no que a esta matéria diz respeito. Os direitos humanos não são um dado, mas um construído, uma invenção humana, em constante processo de construção e reconstrução, conforme refere Hannah Arendt. Por isso, a noção de direitos humanos encerra em si um conjunto de circunstâncias, que vão, no final, dar o sustentáculo a uma possível conceituação.

Nesse processo de (re)construção – ‘de luta simbólica e ação social’ – diversos elementos, incluindo históricos, econômicos, e, principalmente, políticos, interagem e vão auxiliar na compreensão do modo como cada Estado lida com os direitos humanos.

De que se servem os direitos se os mesmos não se materializam, se seus efeitos não se reverterem diretamente no respeito à dignidade humana?

A positivação é somente um dos primeiros passos referentes à realização dos direitos, um dos princípios fundamentais do Estado Democrático e de Direito.

No dizer de Rabenhorst, um Estado de Direito não é simplesmente o que cumpre os princípios formais da legalidade, da publicidade e do equilíbrio de poderes, mas, antes de mais, um Estado que reconhece e protege o exercício das liberdades (2001, p.47). Mais do que declarações a favor de direitos humanos estabelecidos nas constituições, é fundamental que elas se tornem efetivas a partir de políticas públicas definidas para o efeito com o concurso de outras instituições, para além do Estado.

### 3.1 OS DIREITOS DOS AUTÓCTONES (1911-1975)

O mais antigo texto constitucional português, datado de 1822, estabeleceu em seu Título I os direitos e os deveres individuais dos portugueses.

Eram cidadãos portugueses, nos termos desta Carta Magna, os que nasciam em território português ou os que, nascendo no estrangeiro, tivessem um dos progenitores ou ambos nascidos em Portugal, bem como os escravizados que alcançassem carta de alforria e os naturalizados.

Cerca de dezoito artigos consagram direitos civis e políticos, entre os quais se destacam a liberdade, a inviolabilidade do domicílio, a segurança pessoal, a proibição de prisão sem culpa formada, o sacro direito de propriedade, a liberdade de expressão, o direito à remuneração, ao sigilo da correspondência, a eleger e a ser eleito, porém excluía do sufrágio as mulheres, os analfabetos, os frades e os *escravizados*.

Todo o Português deve ser justo. Os seus **principais deveres** são venerar a Religião; amar a pátria; defendê-la com as armas, quando for chamado pela lei; obedecer à Constituição e às leis; respeitar as Autoridades públicas; e contribuir para as despesas do Estado (PORTUGAL, 1822, art. 19). Grifo nosso:

Apesar de o direito de eleger e ser eleito ser formalmente extensivo aos escravos libertos, a dificuldade se colocava em outra vertente, a dos requisitos para ser liberto, a quantidade de escravizados que poderiam sê-lo e a revogabilidade da carta de alforria. Isto é, os negros escravizados nas colônias, a maioria, não podia exercer tal direito.

Apesar dos territórios anexados, designadamente o *Reino de Angola e Benguela*, conforme o artigo 20 n.º 3 da Constituição de 1822, fazerem parte da nação portuguesa, os nativos tiveram sempre um estatuto diferenciado, isto é, apenas o território e suas riquezas

eram portugueses e, na lógica do próprio tráfico de africanos, enquanto “coisas”, faziam parte dos “bens” da Coroa. O pressuposto básico para ser sujeito de direitos era a nacionalidade portuguesa, nos termos estabelecidos pela respectiva Constituição.

A Constituição de 1826 cria novos princípios constitucionais relativamente às colônias, nomeadamente, o da especialidade e o princípio da urgência.

Assim, em seu artigo 15 se estabelecia que “as Províncias Ultramarinas poderão ser governadas por Leis especiais, segundo o exigir a conveniência de cada uma delas”. Igualmente, nos termos do § 2.º, se autorizava o Governador-Geral de uma província ultramarina a tomar, após ouvir o seu Conselho de Governo, as providências indispensáveis para acudir alguma necessidade tão urgente que não pudesse esperar pela decisão das Cortes, ou do Governo.<sup>47</sup>

Um dos principais argumentos avançados para esta alteração era o de que as mesmas leis aplicáveis em Portugal [particularmente as que conferiam direitos] não deveriam ser aplicáveis aos indígenas, pois tais povos, pelo seu atraso civilizacional, não estariam em condições de compreender e tampouco assimilar as leis “evoluídas” produzidas no Reino; outrossim, as regras por este definidas não eram “evoluídas” o suficiente para continuarem a vigorar em tais territórios, o que serviu de base para a dualidade de tratamento, fundamentada na relação branco – evoluído *Vs* preto – atrasado. Por este fato (o atraso civilizacional), os negros não teriam nada a ensinar e, menos ainda, os portugueses teriam alguma coisa a aprender com eles.<sup>48</sup>

Para Martinez (2008), a criação de regime jurídico especial para os indígenas, que imperou durante todo o período de ocupação portuguesa, tinha por finalidade primária retirar-lhes direitos e liberdade e mantê-los como *indígenas*, o mesmo que dizer: *excluídos*.

Se, por um lado, a especialidade deveria ter por finalidade respeitar as especificidades das áreas ocupadas, os usos e costumes daquelas populações, por exemplo, por outro, não era isso que acontecia. Porque havia finalidades implícitas que vingaram, mormente, a de negar

---

<sup>47</sup> Para Martinez (2008), a urgência se justificava, por um lado, a urgência era necessária em função da demora de apreciação das propostas de leis pelo Parlamento, por outro lado, retirava um dos direitos do cidadão: o de ter as suas regras de conduta votadas por seus representantes.

<sup>48</sup> Martinez (2008) defende que o maior problema de levar a efeito o respeito aos usos e costumes dos nativos estava em que eles eram desconhecidos e, necessariamente, para terem aplicação, tinham que ser conhecidos, o que na época significava codificados. A codificação em questão foi, muitas vezes, determinada, no entanto, poucas vezes, ou quase nenhuma, atendida, devendo-se atribuir isto, exatamente, à diversidade existente entre os inúmeros povos que habitavam as colônias, além da desídia (negligência) dos funcionários a quem incumbia este estudo e codificação.

os direitos decorrentes da cidadania e ratificar a inferioridade sob a qual tinha sido construída a relação entre ambos os povos.<sup>49</sup>

A escravidão foi formalmente suprimida e, com ela, a qualidade de “escravizado”. A monarquia caiu em Portugal, e um novo sistema político foi estabelecido definindo-se outras [não tão novas] ações políticas nos domínios coloniais.<sup>50</sup>

Entres as várias leis promulgadas entre os anos compreendidos entre 1910 e 1974, optamos por seleccionar as que maior repercussão tiveram no que se refere a direitos e deveres dos autóctones, quer seja pelo seu impacto, seu âmbito, seu conteúdo, quer seja por sua eficácia.

Por força da lei n.º 1005, de 7 de agosto de 1920, por exclusão de partes, passou a ser da competência da administração descentralizada das colônias legislar sobre matérias ligadas a direitos e deveres dos indígenas, sendo que algumas delas deveriam ser precedidas de informação à administração central. Esta lei constitucional apenas veio delimitar os poderes das administrações locais, sem com isso acrescentar ou proceder a significativas mudanças positivas para o tratamento reservado aos indígenas.

Em outubro de 1910, resultado de um golpe de Estado, a monarquia foi substituída pela proclamação da 1ª república, que vigorou até 1926, alterada com uma nova revolução e o conseqüente surgimento do denominado Estado Novo e a implementação do fascismo entre os anos de 1926 a 1974 – **2ª República**.

Porém, se, em Portugal, o cenário político propiciou algumas mudanças significativas, como é o caso da extensão do voto às mulheres chefes de família, o mesmo não se pode afirmar no que se refere às colônias africanas, concretamente as de expressão portuguesa, e Angola. Se não, vejamos.

A administração das colônias agora descentralizadas passou a reger-se por **leis especiais adequadas ao estado de civilização de cada uma delas**. A visão de civilizar povos vigorou na colonização portuguesa. A partir da constituição de 1910, ela apresenta seu verdadeiro rosto. Esta mesma formulação foi reforçada nas posteriores alterações constitucionais, pelo menos até 1974.

---

<sup>49</sup> Os indígenas tinham as suas instituições, as suas crenças. O direito consuetudinário existia com toda a força entre eles, e uma ordem jurídica baseada em costume, na oralidade, não se muda apenas com a edição da lei escrita, que, se não aceite por aqueles aos quais se dirige, termina por ser letra morta, perdurando a tradição. Tiveram eles (brancos) de tolerá-los (os usos e costumes) como forma de chegar até aos indígenas, e não só para isto, como também, em linguagem atual, para que tudo isto servisse de marcadores culturais, que mantivessem a própria diferença que sempre existiu [...]. (MARTINEZ, 2008)

<sup>50</sup> Até ao fim da monarquia, outras revisões e alguns textos constitucionais foram aprovados, contudo, em nosso entender, todos eles não mudaram substancialmente o previsto nas Constituições de 1822 e 1826, no que tange aos territórios colonizados, por isso optamos por destacar simplesmente estas.

Para Martinez (2008), a “missão civilizadora” tinha dois objetivos fundamentais, os explícitos, que tinham a finalidade *de melhorar as condições materiais e morais* dos indígenas: uma ideologia comum aos civilizados; e outro implícito, ligado à melhoria, não da vida dos indígenas, e sim das “nações civilizadoras”, que necessitavam novos mercados, matérias primas, lugares onde colocar seus excedentes populacionais e, muitas vezes, como foi o caso de Portugal, a sua “população carcerária”.

Melhorar as condições materiais e morais, em rigor, era tornar os “indígenas” imagem e semelhança dos colonizadores (CAMPELO, 2011). Conforme já referido, as comunidades colonizadas tinham seu próprio *modus vivendi* que sempre foi ignorado. Do mesmo modo, estas condições advêm do fato dos colonizadores encararem o “indígena” como o “Outro” diferente e estranho, portanto, inferior.

O que era uma vida digna, saudável e confortável na perspectiva dos nativos, não o era para o colonizador. Outrossim, as necessidades eram completamente diversas, pois suas relações de comércio e troca com outros povos garantiam seu desenvolvimento. Com o projeto civilizador, todas as estruturas sociais, econômicas, políticas e culturais (*modus vivendi*) precisavam ser adaptados ao momento civilizacional que o Ocidente vivia.

Se, por um lado, a melhoria da vida dos “indígenas” traduzia-se no enriquecimento da metrópole e dos colonizadores, por outro lado, a melhoria das condições morais também não fugia muito a este objetivo. Pelo contrário, esta *melhoria* foi fundamental no processo de subjugação dos povos “indígenas”.

Os “indígenas” tinham a sua agricultura de subsistência, os seus artesanatos, trabalhavam com minerais e tinham uma rudimentar indústria de transformação. A atenção dos colonizadores, neste quesito, estava mais voltada à criação de necessidades que seriam do próprio Ocidente, derivado do modo como estas populações (do Ocidente) viviam, com relações de trocas e modos de produção diferenciados destes povos. Para os indígenas, as necessidades, completamente diversas das dos ocidentais, eram satisfeitas com a sua própria produção e com as suas trocas (MARTINEZ, 2008).

O elemento religioso foi preponderante para a expansão da presença portuguesa. Ali onde as armas não conseguiam penetrar, mormente nas mentes das pessoas, funcionava a religião, à época, a Igreja Católica. Ser civilizado era ser católico, conclui Martinez (2008), crer num Deus justo e onipotente, que assegurava [e continua a assegurar], a diferença entre



colonizador e colono, Deus este incumbiu os colonizadores da missão de trazer para a sua glória os colonizados, com a divulgação e expansão da sua fé.<sup>51</sup>

É importante lembrar que a presença portuguesa na costa ocidental de África, especialmente no território do reino do Congo, só foi possível, principalmente, pela ação da Igreja-Estado. Por isso, não é “estranho” que, durante muitos séculos, a relação entre o Estado português e a Igreja Católica tenha sido estreita, o que levou a que esta fosse a principal responsável pela educação dos indígenas, baseada nos princípios e interesses do colonialismo, fundamentados pela Bíblia Sagrada.<sup>52</sup>

Foi também por meio da educação religiosa que a província colonial foi possível nos anos subsequentes a sua implementação, apesar das revoltas ou resistências que sempre se registram no interior de Angola.<sup>53</sup>

Outro meio utilizado para a melhoria das condições morais dos indígenas, segundo Martinez (2008), foi a **tolerância**, pois toleravam-se alguns hábitos; contudo, impunham-se *outros*, e esses *outros* eram os que aproveitavam, materialmente, aos portugueses.

A melhoria das condições morais dos indígenas tinha a finalidade de incutir neles hábitos e crenças, que afastassem os traços da sua vida tradicional, distanciando-os dos seus usos e costumes, que eram considerados bárbaros, para fazê-los aceitar o “mundo correto” dos ocidentais, embora neste aspecto as coisas tivessem de andar vagarosamente, porque os usos e costumes de um povo não são passíveis de transformações apenas com exigências legais, com novas leis, e nem com intenções altruísticas; e, quanto a isto, os colonizadores tiveram, efetivamente, de recapitular. (MARTINEZ, 2008).

Para Martinez (2008), tal como a melhoria das condições materiais dos “indígenas”, em se tratando de melhoria das condições morais, havia dois interesses subjacentes: um implícito, que se traduzia em “fazer com que os indígenas aceitassem com maior facilidade os hábitos dos brancos, a fim de que o convívio e a comunicação entre estes e os primeiros fossem os mais amigáveis possíveis, os mais pacíficos para que a submissão fosse ainda

<sup>51</sup> Em 1454, pela Bula Romanus Pontifex, e em 1493, a **Inter Caetera**, de 4 de maio de 1493, assinada pelo Papa Alexandre VI, foram atribuídas a missão de cristianização e toda a obra da catolicidade no mundo bárbaro a Espanha e a Portugal, partindo de um pólo do mundo para o outro, passando pelas ilhas de Açores e de Cabo Verde. A parte direita pertencia, doravante, a Portugal, e outra parte, à esquerda, ficava sob o amparo da Espanha. (BATSIKAMA, 2010a, p. 145).

<sup>52</sup> Os religiosos, fiéis aliados do Estado português, mesmo quando já não eram subvencionados por este, eram os responsáveis pela pregação do Evangelho e pela educação dos indígenas, o que significava o ensinamento da língua portuguesa e das qualidades morais que o homem deve ter para receber tal qualificação, dentre elas a obrigação de trabalhar e de sustentar-se, através deste esforço, reconhecido e louvado por Deus, a si e a sua família, família nos termos concebidos pelos ocidentais: pai, mãe e filhos havidos de uma união matrimonial abençoada por Deus. (MARTINEZ, 2008)

<sup>53</sup> Contudo, havia também repulsa no seio de algumas alas da Igreja Católica de fraca expressividade. É de destacar ainda a contribuição, posteriormente, dada pela própria Igreja Católica e igrejas protestantes particularmente no período pós-independência.

maior”, ainda dentro da lógica de conhecer para melhor explorar ou destruir e pacificar para melhor dominar. Por isso,

O **implícito** era saber como retirar aos indígenas os seus direitos à propriedade do solo, à sua liberdade de ir e vir, a sua liberdade de ter os seus “deuses”, de contratar os seus serviços, e lhes impor o dever de trabalhar, de pagar impostos, sem que nada disto fosse considerado ilegal (MARTINEZ, 2008).

O outro interesse, explícito, estaria ligado àqueles por supostas questões altruístas e humanitárias. Outrossim, além de educar e ensinar a língua portuguesa, **deveria ser dada uma qualificação jurídica aos indígenas**, a fim de que direitos e deveres pudessem ser assegurados e exigidos (MARTINEZ, 2008).

Foi este processo de qualificação jurídica, levada a cabo principalmente após a abolição do tráfico no século XIX, o principal veículo de construção e sedimentação do imaginário coletivo, no que se refere a direitos e deveres, na perspectiva ocidental.

Pelo caráter essencialmente econômico da colonização, deduzimos que, aos olhos do colonizador, o que menos importava eram os nativos, os chamados “indígenas”, por isso não interessava dotá-los dos mesmos direitos que os portugueses, ou seja, considerá-los cidadãos, com todas as implicações que o termo acarretaria.

Portanto, precisava somente explorar as terras, a mão-de-obra gratuita e, aquelas “pessoas” eram as últimas em quem pensar. Por esse motivo, os colonizadores optaram por estabelecer regimes especiais, para que não colocassem em causa seus interesses. Para o caso português, a especialidade das leis ultramarinas nada mais fez senão retirar dos “indígenas” a “cidadania”.

A missão *profética* da nação portuguesa de civilizar os povos selvagens, sob a capa do Evangelho propalado pela Igreja Católica e da manipulação do Direito, foi sendo reforçada. O Ato Colonial aprovado pelo Decreto-lei n.º 22:465, promulgado em 11 de abril de 1933, estabelecia ser

da essência histórica de **possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas** que neles se compreendem, exercendo também a influencia moral que lhes é adstrita pelo Padroado Oriente. (PORTUGAL, 1933, p. 1).<sup>54</sup> Grifos nossos.

<sup>54</sup> Colonizar, se tratando da África portuguesa, significa constatar a existência de um povo com história, com cultura, que passou a fazer parte da própria história portuguesa, que, insistentemente, tentava negativá-la, como forma de confirmar a sua própria, aquela dos grandes descobrimentos e do pioneirismo da própria missão civilizadora, que, encontrando “selvagens”, transformava-os, através do Evangelho, cumprindo a missão secular e que lhe foi confiada por Deus. (MARTINEZ, 2008)

Foi este diploma legal com valor constitucional que vigorou nas colônias portuguesas.<sup>55</sup> As linhas mestras da colonização portuguesa permaneceram não obstante às transformações que se registravam em seu cenário político, ou seja, mudavam as pessoas, mas se mantinham as ideias. No caso das colônias, os colonizados eram considerados em estado primário de humanidade, necessitavam, por isso, ser colonizados.

A lógica era a mesma, baseando-se no princípio da inferioridade racial: dominar e subjugar para melhor explorar e transformar os nativos em “burros de carga”; rebaixar a condição do indígena, mostrando onde era seu lugar, daí nunca lhe ter sido reconhecida a cidadania portuguesa.

Para Martinez, a cidadania portuguesa que já havia sido reconhecida formalmente em alguns momentos aos “indígenas”, continuou sendo negada. Tal sucedia, particularmente, por conta do poder discricionário atribuído por meio da autorização constitucional que permitia a criação de regimes jurídicos diferenciados, para brancos e negros (leis especiais), que condicionavam a cidadania, por exemplo, à obrigação de comprovar a condição de assimilado (MARTINEZ, 2008).

O Ato Colonial de 1933 reservou um Título II, denominado “Dos indígenas”, onde se definia, formalmente, os direitos dos “indígenas”, dos quais se distingue; o direito à propriedade (art. 17), o direito à remuneração (art. 18), o direito a não ser submetido a trabalho forçado por empresas privadas (art. 19 n.º 2), à liberdade individual, o direito ao salário e à assistência médica (art. 21).

Foram proibidos, nos termos do artigo 19, “todos os regimes pelos quais o Estado se obrigue a fornecer trabalhadores indígenas a quaisquer empresas de exploração econômica”. Igualmente, foram proibidos todos os regimes pelos quais os indígenas existentes em qualquer circunscrição territorial fossem obrigados a prestar trabalho às mesmas empresas, por qualquer título.

Entretanto, foram estabelecidas duas exceções àquele artigo 19, nomeadamente, “em caso de obras públicas de interesse geral da coletividade, em ocupações cujos resultados lhes pertençam, em execução de decisões judiciais de caráter penal, ou para cumprimento de obrigações fiscais, conforme o artigo 20. Apesar disso, o artigo seguinte, 21, vem ressaltar que o “regime de contrato de trabalho dos indígenas assenta na **liberdade individual** e no

---

<sup>55</sup> O Ato Colonial foi integrado na Constituição portuguesa de 1951 que passou a consagrar um título chamado “Ultramar Português”. (SOUSA e CORREIA, 1996, p. 14)

direito a justo salário e assistência, intervindo a autoridade pública somente para fiscalização” (Grifo nosso).

Complementando este Decreto-lei, foi aprovada em 27 de julho de 1953, a lei Orgânica do Ultramar n.º 2.066, destinada a **populações indígenas** das províncias da Guiné, Angola e Moçambique (art. 1º).

### 3.1.2 O Estatuto do Indígena

O Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique foi aprovado em 20 de maio de 1954 pelo Decreto-Lei n.º 39.666. Com promulgação do Estatuto do Indígena,

Deseja-se acentuar ter havido agora a preocupação de, sem enfraquecer a proteção legal dispensada ao indígena, considerar situações especiais em que ele pode **encontrar-se no caminho da civilização**, para que o Estado tem o dever de o impelir. (PREAMBULO DO DECRETO-LEI N.º 39.666)

Assim, passam a gozar de **estatuto especial** os indígenas das províncias ultramarinas portuguesas na África, que, nos termos desse diploma legal, é pessoal e deverá ser respeitado em qualquer parte do território português, conforme seu artigo 1º.

Em seu artigo 2º, eram considerados **indígenas portugueses** os nativos de Angola, Moçambique e Guiné, “indivíduos de **raça negra** ou seus descendentes que, tendo nascido ou vivendo habitualmente nelas, não possuem ainda ilustração e os hábitos individuais e sociais pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses”, independentemente de terem nascido em local estranho àquelas províncias, para onde os seus pais tenham temporariamente se deslocado.

O direito costumeiro, segundo o art. 3º, regia as relações dos indígenas desde que não contrariasse os interesses superiores da soberania. Contudo, ressalva o artigo, sempre que possível, as autoridades procurarão buscar **promover a evolução cautelosa das instituições naturais** no sentido indicado pelos princípios e fundamentos do direito público e privado português, pois somente “o indivíduo que se regesse pelo direito português era um indivíduo civilizado” e isso outorgava-lhe alguns direitos, nomeadamente a aquisição da cidadania.

Para aceder à cidadania, além dos requisitos a que nos referimos, o indígena devia também falar corretamente a língua portuguesa, ter bom comportamento e adquirir a

ilustração e os hábitos pressupostos [assimilação]<sup>56</sup> para a provável integral aplicação do direito público e privados dos cidadãos portugueses. Do mesmo modo, que exercesse uma profissão ou ofício ou possuísse bens suficientes para o seu sustento e da sua família, e, finalmente, que fosse maior de dezoito anos (art. 56).<sup>57</sup>

Contudo, essa cidadania era condicionada a determinados direitos, vejamos o exemplo do artigo 23 do Estatuto, que estabelecia

Não são concedidos aos indígenas direitos políticos em relação a instituições não indígenas.

§ único. Os indígenas terão representantes, escolhidos pela forma legal, nos conselhos legislativos ou de Governo de cada província.

Bornito de Sousa e Adérito Correia asseveram que, à época, era defendido, pelas autoridades portuguesas, que esta dualidade de estatutos não se fundamentava num *critério étnico*, todavia, fica claro que o critério determinante era sim a cor da pele, portanto, “indígena” era o indivíduo de raça negra que não estava integrado na civilização do grupo colonizador, saliente-se, a civilização “evoluída” (Ob. Cit. 1996, p. 16).

O que significa afirmar que o indígena poderia adquirir alguns ou muitos direitos quanto menos se assemelhasse a si próprio, em termos de costumes, aos de sua raça, aos negros, incorporando, ou melhor, assimilando todos os elementos ligados à cultura branca, europeia, concretamente portuguesa.

Para Martinez (2008), **assimilar**, a rigor, era igualmente uma forma de negação, porque transmite a ideia de que o que o “Outro” tem não presta, está fora do padrão; portanto, para que ele possa crescer, no caso do “indígena”, precisa ‘civilizar-se’. Assim, era necessário assimilar os costumes dos que se apresentam como superiores, evidenciando toda a carga de racismo que marcou a totalidade do processo de exploração colonial.

Por isso, em consonância com o previsto no Estatuto, uma pessoa de pele branca jamais poderia ser considerada indígena, afinal, apenas os de raça negra ou dela descendentes, ou seja, os mestiços poderiam sê-lo. E, saliente-se, para se auferir se determinada pessoa é branca, mestiça ou negra, além de seu aspecto exterior, nomeadamente a cor da pele, os

<sup>56</sup> A assimilação, ou seja a integração ao grupo colonizador, conforme Bornito de Sousa e Adérito Correia referem, implicava para os angolanos a negação dos usos e costumes locais, a submissão ao direito e à “cultura ocidental”, enfim, a negação da personalidade de homem angolano. (1996, p. 18)

<sup>57</sup> O artigo 61 do Estatuto previa uma exceção àqueles requisitos, a de os governadores de província concederem a cidadania, independentemente do preenchimento dos mesmos, naqueles casos em que os indivíduos tenham “prestado serviços considerados relevantes à Pátria Portuguesa”. Isso deixava uma larga margem de discricionariedade na aplicação deste artigo, o que, até certo ponto, gerou uma miríade de intrigas entre os nativos, que, com a ânsia de obterem privilégios semelhantes aos dos brancos, não mediam esforços para alcançar a tão almejada cidadania portuguesa.

costumes também poderiam fazer de um negro, ou mestiço, menos negro ou mestiço, surgindo daí a categoria de assimilados.

Ainda na linha da dualidade de qualificação jurídica, o termo indígena foi legalmente substituído por “vizinhos de regedoria”<sup>58</sup>, e os portugueses continuaram a “utilizar a organização administrativa local, baseada na autoridade tradicional, para os seus fins econômicos, políticos e militares e assim **exercer o controle sobre a população** sem lhes conceder tributos de cidadania”; pois, enquanto vizinho de regedoria, o angolano não era registrado, nem identificado, não tinha estatuto de cidadão, era estrangeiro no seu próprio país (SOUSA; CORREIA, 1995, p.17 e 18).<sup>59</sup>

Quer como “indígena” ou como vizinhos de regedoria, continuou havendo dois pesos e duas medidas, no que se refere ao trato jurídico dos autóctones em relação aos brancos nascidos dentro e fora da colônia. O de vizinhos de regedoria - aplicável apenas aos negros, e o de cidadãos, válido primeiramente e sem condição para brancos, sendo que a única distinção era a de que “o vizinho podia optar pela submissão à lei escrita e ao direito privado português”, todavia, esta opção era irrevogável (IDEM, p. 17).

O Estatuto de Indígena trazia consigo imensas limitações, principalmente em termos de direitos. A razão de ser disso foi sem sombra de dúvidas o fato de aos “indígenas” “não serem reconhecidos direitos políticos em relação às instituições oficiais, isto é, não tradicionais”, apesar de - na prática os responsáveis pela administração local, sempre que os interesses da administração e dos colonos o exigiam - aplicarem a legislação colonial e exercerem plena jurisdição sobre os “indígenas”. Por isso, tais normas traduziam a afirmação do princípio rático segundo o qual só a população branca tinha direitos (SOUSA; CORREIA, 1996).

O artigo 25 do Estatuto estabelecia que, na ausência de leis especialmente destinadas aos indígenas, aplicar-se-iam as leis penais comuns, sendo que, no momento de aplicação das penas, o juiz deveria atender “a influência que sobre o delinquente e os atos exerceram as circunstâncias da vida social do autóctone”.

<sup>58</sup> O critério utilizado, neste caso, dos vizinhos de regedoria, não deixou de ser rático, conforme comprovam aqueles autores, dado que eram vizinhos de regedoria, segundo o direito tradicional, todos os indivíduos que tivessem domicílio na respectiva área. Sucede, porém, que havia algumas regedorias em que viviam indivíduos brancos, a estes não era aplicável essa condição, pois que, se regiam pelo direito português e, portanto, não eram considerados vizinhos. Isto é, somente entre negros se poderia considerar vizinhos de regedoria, já que o indivíduo branco que vivesse na área da regedoria, não era considerado vizinho. (SOUSA; CORREIA, 1996, p. 17).

<sup>59</sup> Afinal, qual era a diferença dos autóctones nesses novos estatutos, de sua condição anterior de escravizado? Qual era sua nação, a sua pátria. Os invasores, que se auto-intitularam donos da terra, os líderes políticos portugueses, não se os reconheciam a, nacionalidade, ou pior, a cidadania. Por outro lado, as estruturas internas estavam profundamente abaladas, destruídas, manietadas e subordinadas ao poder colonial. Os “indígenas” continuavam sendo escravizados, sem pátria, sem direitos, sem eira nem beira.

Tratando-se de direito privado, era permitido ao indígena optar pela lei comum, contudo, essa opção, requerida pelo interessado ao juiz, exigia a certificação pela abonação de **dois cidadãos idôneos** e outras diligências que aquele magistrado julgasse necessárias, sendo consequência do deferimento do requerimento a adoção, por parte do requerente do direito positivo português, em **caráter definitivo**, conforme artigo 28.

Outro paradoxo da administração colonial portuguesa era a de que as ações relativas ao direito penal e à propriedade eram reguladas obrigatoriamente pelo direito positivo português<sup>60</sup>. Isso significa que, se o autóctone cometesse um crime ou deixasse de pagar rendas, a ele eram aplicáveis as regras do direito penal português.

O trabalho obrigatório foi igualmente legitimado pelo Estatuto que previa a possibilidade de uma pena de prisão ser substituída por trabalho obrigatório (art. 26). O princípio segundo o qual a nação portuguesa tinha a missão divina de civilizar os povos, conforme viemos dizendo, foi materializado na obrigação moral e legal de trabalhar por parte dos indígenas.

Por isso, era necessário justificar que os negros continuassem a ser usados para trabalhos forçados. Primeiramente, surge uma fundamentação religiosa, que já referimos anteriormente. Com a positivação das regras, é reforçada a ideia de que era obrigação moral e legal trabalhar como forma de ‘melhorar’ a condição material e moral dos negros, sendo que, se tal obrigação não fosse cumprida de modo voluntário, o Estado deveria impor a mesma, com fundamento na lei.

Embora a consciência intelectual e acadêmica tenha evoluído bastante quanto às diversas questões que foram tratadas, o que se constata é que, na perspectiva das “massas”, alguns dos aspectos referentes a direitos ainda permanecem inertes, ambíguos e pouco conectados à realidade.

Das experiências anteriores à chegada portuguesa, pouco ou nada se aproveitou, pois, para a construção das colônias, foram levadas em consideração, principalmente, as experiências da Metrópole.

Não se verificou grande interesse do Estado português em promover, de fato, exatamente nos mesmos termos, o direito costumeiro e o direito positivado por si implementado.

O grande desafio que se afigura nos dias que correm, de modo particular em contextos pós-coloniais, é o resgate daqueles valores e princípios consuetudinários – ainda que a título

---

<sup>60</sup> “A propriedade individual de imobiliários rege-se sempre pela lei escrita de direito privado” (art. 9.º do Decreto N.º 43 897 de 6/9/1961). “As leis penais são iguais para todos [art. 10 idem].”

de ponto de partida para a regulação das relações sociais entre indivíduos e destes com os poderes públicos.

Portanto, foram estas as principais referências que as gerações de angolanas/os tiveram ao longo de vários séculos, constituídos por fato (reais ou fictícios), conceitos, simbolismos, etc. Tratou-se, em rigor, de um tipo de dominação, a maior parte das vezes por meio de violência, justificada pela necessidade de ‘civilizar’ os povos “selvagens” da África, num primeiro momento e, posteriormente, de manutenção da soberania do Estado Português.

### 3.2 A CIDADANIA EM ANGOLA, AFINAL DE QUE SE TRATOU?

Desde a chegada dos portugueses à foz do rio Zaire, por volta de 1482, e a efetivação ou implementação da administração portuguesa, conforme dito supra, no território atualmente conhecido como Angola, imensas transformações foram registradas, não só políticas e econômicas, mas, sobretudo, culturais e sociais. Em 1575, com a transformação do território, outrora independente, em colônia portuguesa estabeleceu-se um regime novel nas relações intersubjetivas, pelo menos entre os nacionais e os portugueses residentes da colônia.

O tráfico negreiro, que atingiu seu apogeu nos primórdios do século XVII, abolido formalmente por volta de 1878, reconheceu nos nativos a mão-de-obra gratuita propícia para atender as ambições econômicas e imperialistas de Portugal. Entre os tratos subjetivos que as leis reservavam aos nacionais, destacamos: “escravo”, “indígena”, vizinho de regedoria etc. etc., contudo, tais estatutos jurídicos se apresentavam com o mesmo propósito, o de negar cidadania aos nativos, excluindo, desse modo, a maioria.

O interesse maior de Portugal foi sempre a exploração econômica dos recursos naturais e humanos do continente-berço, conforme Agostinho Neto (*Apud* LARA, 2008, Vol. III, p. 474), a colonização portuguesa foi levada a cabo por homens da mais baixa condição social [e não só], que se agarraram com unhas e dentes às possibilidades econômicas concedidas pelas vastas e ricas regiões de Angola e pelo baixo preço da mão-de-obra.

Por isso, as colônias foram para o colono português, o meio de escapar às condições degradantes em que este vivia em Portugal, segundo Lúcio Lara (IDEM), um país subdesenvolvido, essencialmente agrícola e sujeito ao condicionamento do capital estrangeiro.

Grandes associações económico-financeiras [sic] foram construídas à custa do sangue e do sacrifício do povo angolano, cuja porção mais válida, a sua juventude, depois de ter pago um pesado tributo à escravatura, foi



sacrificada nas roças, nas fazendas e nos pesados trabalhos públicos, e depois passada a ferro e fogo pela repressão. (IDEM, p. 475)

Ainda que em determinados casos a lei tenha consagrado [parcos] direitos aos nativos, os mesmos não eram abertamente materializados. E, quando o fossem hipocritamente, mantinham-se sempre dependentes da boa vontade do aplicador ou propriamente de condicionalismos illogicamente justificados. Por conseguinte, essa lei tornava-se letra morta, sem qualquer utilidade para propiciar o desenvolvimento humano integral dos autóctones nacionais.

No plano internacional, a falácia de que Portugal promulgava leis que protegiam os indígenas foi aceita ainda que com algum ceticismo. Essa técnica foi bem *assimilada* pelos posteriores detentores de poder em Angola.

### 3.3 DIREITOS HUMANOS EM UMA ANGOLA INDEPENDENTE (1975-1992)

A primeira Lei Constitucional do país foi promulgada a 11 de novembro de 1975 e aprovada pelo Comitê Central do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA).

Foi a partir deste documento que se iniciou o processo de consolidação enquanto Estado livre e independente, pois foi o primeiro promulgado nas vestes de país, e não mais como colônia ou província ultramarina.

Com um total de sessenta e nove artigos, a primeira Constituição de Angola, fundada sob uma base marxista-leninista, estabeleceu um leque de direitos fundamentais que, segundo Mihaela Webba e Esteves Hilário, ainda não estendiam nem aplicavam de fato o conceito de cidadão nem de cidadania (2011, p.20).

Como Estado Democrático, a soberania reside no povo, que tem por *representante legítimo* o MPLA.

Sobre direitos fundamentais, a Constituição reservou dezesseis artigos, concretamente o Título II, sob a epígrafe, “Direitos e Deveres Fundamentais”.<sup>61</sup> Vejamos em que se resumiam tais direitos. Primeiramente, o Estado respeita e protege a pessoa e dignidade humanas, reconhecendo a todos os cidadãos o direito ao livre desenvolvimento da sua personalidade, desde que exercido dentro do respeito devido aos direitos dos outros cidadãos e dos superiores interesses do **Povo Angolano** – que era o MPLA.

---

<sup>61</sup> O entendimento segundo o qual o MPLA é o legítimo representante do povo deu lugar a uma máxima que, até hoje, é usada e bastante conhecida em Angola: o MPLA é o povo, e o povo é o MPLA.

São reconhecidos o direito à vida, à liberdade, à integridade pessoal, ao bom-nome e à reputação. A igualdade de todos perante a lei, a proibição de discriminação baseada no sexo, raça, etnia, religião, grau de instrução etc., o direito a participar do exercício de funções públicas.

Outrossim, foi traçada como prioridade absoluta do Estado “o combate ao obscurantismo, o analfabetismo e o desenvolvimento da educação do Povo e de uma verdadeira cultura nacional”.

Todos os cidadãos, nos termos do texto Constitucional *sub judice*, têm direito à instrução e à cultura, cabendo ao Estado “criar as condições políticas, econômicas e culturais necessárias para que os cidadãos possam gozar efetivamente dos seus direitos e cumprir integralmente os seus deveres”.

Grosso modo, os direitos garantidos especificamente no Título II (artigos 17 a 30) foram: o respeito e proteção da dignidade humana (art. 17); a igualdade de todos os cidadãos perante a lei (art. 18); a proibição de prisão sem culpa formada (art. 23); a liberdade de expressão, reunião e manifestação (art. 22); a inviolabilidade do domicílio e o sigilo de correspondência (art. 24); a liberdade de consciência e de crença (art. 23); o direito a assistência médica e sanitária, na maternidade, na invalidez na velhice e em caso de incapacidade para o trabalho (art. 27); direito à instrução e à cultura (art. 29); direito (que também era um dever) ao trabalho (art. 26); obrigatoriedade por parte do Estado da criação de condições políticas, econômicas e culturais necessárias para que os cidadãos possam gozar efetivamente dos seus direitos e cumprir integralmente os seus deveres (art. 30).

Quanto ao direito de livre expressão, reunião, manifestação e associação, passaram a estar dependente de lei específica, e deveriam ser interpretados no quadro da realização dos objetivos fundamentais da República Popular de Angola.

Os órgãos do Estado constitucionalmente reconhecidos para garantirem o cumprimento da Constituição e, bem assim, dos direitos humanos, eram, nos termos dos artigos 31 e ss, o Presidente da República, a Assembleia do Povo, o Conselho da Revolução e, de modo particular, os tribunais cujo objetivo primordial, formalmente, era a realização de uma justiça democrática.

Em sentido contrário, Webba e Hilário, para os quais eram inexistentes mecanismos de efetivação dos direitos fundamentais naquela altura [1975], pois não havia órgãos imparciais que velassem pelo cumprimento, primeiro da Lei Constitucional da República Popular de Angola e, depois, dos próprios direitos dos cidadãos, inclusive contra o abuso dos titulares dos cargos políticos. (2011, p. 21).

De resto, se manteve em vigor toda a legislação do antigo governo português, desde que não contrariasse os princípios constitucionais.

Sobre a integração do Direito Internacional dos Direitos Humanos (DIDH) em Angola, optamos por reservar um capítulo específico adiante para discorrer sobre o mesmo.

### 3.3.1 As revisões constitucionais de 1975-1991

Ao longo da vigência do primeiro texto constitucional, foram efetuadas algumas alterações. Estas mesmas tinham por intuito modificar os poderes atribuídos ao Presidente da República, igualmente, presidente do partido e Comandante em Chefe das Forças Armadas.

A revisão constitucional de 1978 – publicada na I Série do Diário República, nº 31, de 7 de Fevereiro de 1978 – teve como objetivo estratégico o reforço da construção de uma nação socialista. Neste mesmo ano, o Iº Congresso do MPLA-Partido do Trabalho (PT) incluiu no texto constitucional transformações sociopolíticas, destacando-se a extinção dos cargos de Primeiro Ministro e de Vice-Primeiros Ministros.

Foi mantido o Título II, dedicado aos direitos e deveres fundamentais, sem modificações substanciais. Aliás, não percamos de vista que as alterações constitucionais levadas a cabo no período pós-independência visaram o reforço do papel do MPLA e dos poderes do Presidente da República (FDUAN, 1993).

Entre as alterações à lei constitucional de 1975, destacamos: a lei n.º 71/76, de 11 de novembro, que reforçou o papel e os poderes do Presidente da República; a lei n.º 13/77, de 7 de agosto, que passou a atribuir ao Presidente da República o poder de nomear, dar posse e exonerar o Primeiro-ministro e os restantes membros do Governo. A lei constitucional de 1980 alterou todo o título relativo à organização do Estado, e criaram-se os órgãos do “Poder Popular”, a Assembléia do Povo e as Assembléias Populares locais. Em 1986 e 1987, foram criados os cargos de ministros de Estado (SOUSA; CORREIA, 1996, p. 28; FDUAN, 1995, p. 8).

Voltando à revisão constitucional de 1978, a partir dela foi atribuída ao **Conselho da Revolução a competência exclusiva de legislar sobre direitos, deveres e garantias fundamentais dos cidadãos**, conforme artigo 39. O Conselho da Revolução foi um órgão de transição criado para atender às necessidades específicas, que, posteriormente, passariam a ser exercidas pela Assembléia do Povo.

Assim, enquanto não estivessem preenchidas as condições para a instauração da Assembléia, era o Conselho o órgão supremo do Poder do Estado, vocacionado para legislar sobre direitos fundamentais.

Eram integrantes do Conselho da Revolução: *i)* os membros do Comitê Central do MPLA – PT, *ii)* ministro da defesa, *iii)* os membros designados pelo *bureau* político do Comitê Central do partido, *iv)* os comissários provinciais designados pelo Presidente da República, *v)* os comandantes das regiões militares e os representantes das associações criadas pelo partido, nomeadamente, a Organização da Mulher Angolana, a Juventude do MPLA, indicados igualmente pelo *bureau* Político do MPLA-Partido do Trabalho (ANGOLA, 1978).

Outras revisões constitucionais significativas sucederam em 1991 e 1992 tendo em vista a adaptação do país às novas transformações políticas, econômicas efetuadas, motivadas especialmente pela celebração de acordos de paz, por parte dos dois movimentos políticos envolvidos no conflito armado iniciado em 1975.

### **3.3.2 A revisão constitucional de 1991 – antecâmara do Estado democrático e de Direito**

Resultado do cessar-fogo celebrado em Portugal em 1992, por representantes dos dois movimentos envolvidos no conflito armado, foi celebrado um acordo, que incluía, entre outros aspectos, a preparação de condições jurídicas e políticas para uma transição política e econômica, cujo foco seria a realização de eleições.<sup>62</sup>

Os Acordos de paz, denominados Acordos de Bicesse, foram assinados em Estoril – Portugal, pelos dois líderes dos partidos políticos envolvidos na guerra civil angolana, nomeadamente, o MPLA e a UNITA. Entre outros pontos, o acordo previa um cessar-fogo, o respeito pelos direitos humanos e, particularmente, a realização de eleições livres e justas em 1992.

A primeira destas significativas modificações sucedeu no campo constitucional. Conforme caracterizou o preâmbulo da Lei de Revisão Constitucional de 1991, a alteração *parcial profunda* da Constituição teve, entre outros objetivos:

- a) Consagrar o multipartidarismo;
- b) Despartidarizar as Forças Armadas;
- c) Criar abertura democrática no sentido de ampliar a participação organizada de todos os cidadãos na vida política nacional e na direção do Estado e;

---

<sup>62</sup> Para mais informações, vide <[http://www.padoca.org/pag/Docs/acordos\\_bicesse.pdf](http://www.padoca.org/pag/Docs/acordos_bicesse.pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2011.

d) Ampliar o reconhecimento e proteção dos direitos, liberdades e deveres fundamentais dos cidadãos (ANGOLA, 1991).

A modificação substancial formal foi a transição do Estado monopartidário ao pluripartidário, com a finalidade fundamental de *construção de uma sociedade livre, democrática, de paz, justiça e progresso social*. De um Estado democrático e de direito, cuja soberania residia, formalmente, não mais no MPLA (representante “legítimo” do povo), mas sim no povo, constituído por cidadãos individualizados.

É o povo – e não mais uma cúpula do partido – quem exerce o poder político por meio do sufrágio universal, periódico e direto, por referendo, e outras formas de participação democrática na escolha de seus representantes e no processo de tomada de decisões pertinentes e autorizadas nos termos da Lei Constitucional.

Tratando-se de direitos humanos fundamentais, matematicamente falando, aos quinze artigos que constavam do texto constitucional anterior, foram acrescentados seis, designadamente: a) o direito à nacionalidade; b) a liberdade de imprensa; c) a liberdade sindical; d) o direito de acesso aos tribunais e ao patrocínio judiciário; e) o direito à greve; f) o direito a *habeas corpus*.

Quanto à tutela e salvaguarda dos direitos, a partir da revisão constitucional de 1991, os tribunais passaram a ser, formalmente, os órgãos por excelência de garantia e observância dos direitos fundamentais e dos interesses legítimos dos cidadãos, conforme estabelecia o artigo 80 e ss.

### **3.3.3 A revisão constitucional de 1992 – a 2ª República e os Direitos Humanos**

Com o fracasso de Bicesse, realizou-se novamente outra tentativa de paz, tendo por mediadora a ONU. Foi assim que surgiu o Protocolo de Lusaka.

O Protocolo de Lusaka foi uma [das muitas] tentativas [falhas] ensaiadas pelas organizações internacionais e alguns estados africanos e europeus, no sentido de pôr um fim ao conflito angolano, que envolvia Governo (sustentado pelo partido MPLA) e o Movimento para a Libertação Total de Angola, iniciado em 1975. Foi assinado em Lusaka a 15 de novembro de 1994. Teve, entre outras finalidades: concluir a implementação dos acordos de Bicesse (1992); permitir o funcionamento regular das instituições resultantes das eleições de 1992; e estabelecer uma Paz justa e duradoura. É possível ler-se, no Anexo 6, intitulado **Reconciliação Nacional**: os direitos e liberdades fundamentais dos cidadãos são garantidos

através da independência do poder judicial. Nesta época, foi também institucionalizado o GURN, Governo de Unidade e Reconciliação Nacional.<sup>63</sup>

Em abril de 1992, dá-se outra revisão substancial da Constituição, porém ainda no âmbito do processo de transição político-econômica, desencadeado a partir da alteração constitucional efetuada em 1991.

Aprovada pela lei 23/92 de 16 de Setembro de 1992, a nova revisão constitucional – a que alguns constitucionalistas angolanos atribuem a categoria de constituição<sup>64</sup> – teve por intuito introduzir as seguintes alterações, de acordo com seu preâmbulo:

a) No título II, sobre os direitos e deveres fundamentais, inseriu-se alguns novos artigos visando o reforço do reconhecimento e garantias dos direitos e liberdades fundamentais, com base nos principais tratados internacionais sobre direitos humanos a que Angola já tinha aderido;

b) No título III, sobre os órgãos do Estado, incluíram-se alterações de fundo que levaram à reformulação de toda a redação anterior. O sentido da alteração é o da definição clara de Angola como Estado Democrático, de direito, assente no modelo de organização do Estado baseado na separação de funções e interdependência dos órgãos de soberania;

e) A matéria referente à fiscalização da Constituição por um Tribunal Constitucional, assim como o processo, competências e limites da revisão constitucional passam a ser especificamente tratados num título à parte da Lei Constitucional.

A Lei Constitucional de 1992 veio reforçar que a República de Angola é um Estado democrático de direito que tem, entre outros fundamentos, a dignidade da pessoa humana, o respeito e garantia dos direitos e liberdades fundamentais da pessoa humana, quer como indivíduo, quer como membro de grupos sociais organizados.

O leque de direitos foi substancial e numericamente ampliado. Neste sentido, dos vinte e um artigos aproximadamente consagrados na revisão de 1991, passou-se a trinta e cinco, destacando-se: a proibição da pena de morte, o direito a viver num ambiente saudável, o direito a asilo; a igualdade entre homens e mulheres no seio da família, quer ela se funde em casamento ou união de fato; a liberdade sindical, o direito à greve, o direito ao voto, o direito da criança à proteção, a proibição de denegação da justiça por motivos econômicos, o direito a recurso e à proteção dos cidadãos angolanos residentes no estrangeiro etc.

---

<sup>63</sup> Disponível em: < <http://www.embaixadadeangola.org/acordos.htm#an06>>. Acesso em: 23 mar. 2011.

<sup>64</sup> Tais autores defendem ter se tratado de uma verdadeira constituição e não uma simples lei de alteração constitucional, “já que, entre a Lei Constitucional que até a data vigorava (1975) e a que passou a vigorar (1991) existia uma nítida descontinuidade, que veio a ser aprofundada com a Lei de Revisão Constitucional n.º 23/92. (SOUSA e CORREIA, 1995, p. 31).

Estavam incumbidos de velar pelo cumprimento dos direitos fundamentais, nos termos deste texto constitucional, a Assembléia Nacional, que tem reserva de competência legislativa absoluta para legislar sobre direitos, liberdades e garantias fundamentais dos cidadãos, além dos Tribunais, o Procurador-Geral da República, o Provedor de Justiça.

Uma nota de destaque se impõe: tanto a revisão de 1991 quanto a de 1992 estabeleciam em seu último artigo relativo a direitos e deveres fundamentais (arts. 39 e 52, respectivamente), a possibilidade de limitação no exercício de direitos. Estabeleciam ambos os artigos, com a mesma formulação

1. O exercício dos direitos, liberdades e garantias dos cidadãos apenas podem ser limitados ou suspensos nos termos da lei quando ponham em causa a ordem pública, o interesse da colectividade [sic], os direitos, liberdades e garantias individuais, ou em caso de declaração de estado de sítio ou de emergência, devendo sempre tais restrições limitar-se às medidas necessárias e adequadas à manutenção da ordem pública, ao interesse da colectividade e ao restabelecimento da normalidade constitucional (ANGOLA, 1991 e 1992).

Nestes termos, quaisquer uns dos direitos fundamentais poderiam ser limitados, em situações de declaração de estado sítio e, excetuando-se o direito à vida, a integridade pessoal, a identidade pessoal, a capacidade civil, a cidadania, a não retroatividade da lei penal, o direito de defesa dos arguidos e a liberdade de consciência e religião.

O processo de transição democrática atingiu seu apogeu com a realização das primeiras eleições universais em setembro de 1992. Porém, seu desfecho não foi o esperado.

Após a realização do pleito e publicação dos resultados, um dos partidos concorrentes e envolvido no último conflito armado (UNITA) denunciou ter havido fraude e o país voltou a ter um novo conflito armado, que apenas terminou em 2002 com o assassinato do líder político da UNITA, e a consequente assinatura de um novo acordo de paz com o remanescente de seus oficiais.<sup>65</sup>

Passemos em seguida à análise da integração das normas do Direito Internacional dos Direitos Humanos (DIDH) no ordenamento jurídico angolano, envolvendo os anos de 1975 a 1992.

---

<sup>65</sup> Assinado em 4 de abril de 2002 na província do Namibe, em Angola, contou com representantes das duas partes envolvidas no conflito, nomeadamente, do MPLA, partido que suporta o governo e da UNITA, que se negou em 1992 a aceitar os resultados primários das primeiras eleições democráticas e universais realizadas em Angola desde a independência em 1975. Em setembro de 2008, foram realizadas as segundas eleições legislativas. Em 2010, foi aprovada uma nova Constituição marcando o início da Tereceira República

## A - DIDH: AS CONSTITUIÇÕES DE 1975 E 1992

Segundo Flávia Piovesan, o Direito Internacional dos Direitos Humanos consiste em um sistema de normas, procedimentos e instituições internacionais desenvolvidos para implementar esta concepção e promover o respeito dos direitos humanos em todos os países, em âmbito mundial (2007, p.6).

Trata-se de um novel ramo do Direito Internacional cujas particularidades se afiguram mais complexas do que, à primeira vista, possam parecer.

Isto é, um sistema normativo de proteção dos direitos humanos que se pretende mundial, alterando, assim, o sentido destes direitos que, deixando de serem somente assuntos internos dos Estados, passaram a ser também direitos tutelados internacionalmente.

Cesar Augusto Baldo salienta que os instrumentos jurídicos internacionais de proteção dos direitos humanos instituem responsabilidade que determinado Estado, ao vincularem-se a eles, os reconhece e aceita perante sua população e a comunidade internacional (2004, p. 552).

O DIDH tem como marco teórico a Segunda Guerra Mundial, mais concretamente a criação da ONU por meio da Carta de São Francisco, em 1945, e A Declaração Universal de Direitos Humanos, em 1948, mais tarde reforçados pelo Pacto de Direitos Cívicos e Políticos e o Pacto de Direitos Econômicos Sociais e Culturais, ambos de 1966.

O DIDH é corolário dos horrores protagonizados pelo governo nazista alemão, que, sob a capa da soberania, cometeu um dos maiores genocídios<sup>66</sup> que a história da humanidade já registrou – contam-se cerca de onze milhões de judeus executados, sem contar outros grupos visados como homossexuais, deficientes etc.

Logo após a proclamação da independência, Angola formalizou sua adesão às Nações Unidas, tendo subscrito sua Carta e a DUDH, em 1976. E catorze anos depois, em 1992, ratificou os dois Pactos daquela organização supracitados.<sup>67</sup>

Analisemos então, como se processou a integração das normas previstas nos tratados ratificados por Angola, no seu ordenamento jurídico.

Ao longo de todo o 1º texto constitucional, somente em seu artigo 14 encontramos referência relativamente à aplicação dos princípios do Direito Internacional consagrados na Carta das Nações Unidas e na Carta da Organização de Unidade Africana.<sup>68</sup>

<sup>66</sup> Somente superado pelo genocídio da população negra levada por navios para as diferentes partes do mundo no período de tráfico de africanos. Fala-se em cerca de cinquenta milhões de pessoas.

<sup>67</sup> Sobre os demais tratados ratificados por Angola, vide em:

<<http://www2.ohchr.org/english/bodies/ratification/index.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

<sup>68</sup> **Art. 14** “A República Popular de Angola respeita e aplica os princípios da Carta da Organização das Nações Unidas e da Carta da Organização de Unidade Africana e estabelece relações de amizade e cooperação com



A revisão constitucional de 1992 foi, em diversos aspectos, inovadora relativamente a determinadas questões que não constavam de nenhum dos textos constitucionais até aí promulgados, incluindo a revisão de 1991 que, de certo modo, foi pioneira em determinadas questões.

E ousamos fazer esta afirmação particularmente por ter sido o primeiro texto constitucional que consagrou formalmente o modo de integração e efeitos do DIDH no ordenamento jurídico angolano. A omissão dos anteriores textos constitucionais foi preenchida por esta revisão de 1992.

Enquadrado em seu objetivo de reforço do reconhecimento e garantias dos direitos e liberdades fundamentais, com base nos principais tratados internacionais sobre direitos humanos de que o país seja parte, a Constituição de 1992 determinou em seu artigo 21 que: “1- Os direitos fundamentais expressos na presente Lei não excluem outros decorrentes das leis e das regras aplicáveis de Direito Internacional”.

Ou seja, a possibilidade de acumulação dos direitos fundamentais nela prescritos a “outros decorrentes” do “Direito Internacional”. Este preceito novel veio romper com as raízes implantadas pelo regime anterior marcando, assim, uma “nova era” na formalização dos direitos no país.

O art. 21 da Constituição Angolana foi fortemente influenciado pelo art. 16 da Constituição Portuguesa, (MIRANDA, 2000, Tomo IV, p.157).

A Constituição Portuguesa, fortemente influenciada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, influenciou também outras constituições, nomeadamente, as Constituições de São Tomé e Príncipe, de Cabo Verde e, em parte, a Constituição da Espanha, onde tal preceito é entendido como uma cláusula constitucional aberta. *Mutatis mutandi*, consideramos também aceitável o mesmo entendimento no caso do art. 21 da Constituição Angolana.<sup>69</sup>

Estamos perante uma cláusula constitucional aberta, na medida em que a partir do momento em que a Constituição deixa esta “brecha”, já não serão apenas considerados direitos fundamentais os previstos na Constituição formal, mas, também, os decorrentes da esfera internacional.

Na esteira do que defende Jorge Miranda, entendemos que o art. 21º “aponta para um sentido material de direitos fundamentais previstos na Constituição, não apenas os que as normas formalmente constitucionais enunciem”, ou seja, paralelamente à categoria de direitos

---

todos os Estados na base dos princípios do respeito mútuo pela soberania e integridade territorial, igualdade, não ingerência nos assuntos internos de cada país e reciprocidade de benefícios”.

<sup>69</sup> Também Piovesan, 2007, p. 57 e ss.

formais, como também outra de direitos fundamentais materiais provenientes dos tratados internacionais e regionais (*Apud PIOVESAN, 2007, p.55*).

O que se verifica é uma enunciação exemplificativa dos direitos consagrados no Título II da Constituição, sendo que outros também reconhecidos como fundamentais. Nestes termos, direitos fundamentais

são ou podem ser também direitos provenientes de outras fontes, na perspectiva mais ampla da Constituição material, não se depara, pois, no texto constitucional um elenco taxativo de direitos fundamentais, mas antes uma enumeração aberta sempre pronta a ser preenchida ou completada através de outros direitos (*MIRANDA, Apud PIOVESAN, 2007, p. 55*).

Direito interno e direito internacional, neste âmbito, mantém assim uma relação de complementaridade e subsidiariedade, em prol da garantia e proteção da dignidade humana.

Os direitos fundamentais decorrentes de leis e regras de Direito Internacional passam, por isso mesmo, a ter dignidade constitucional porque a Constituição os acolhe sendo, portanto, parte dela.

Destarte, a Constituição, ao conferir valor jurídico de norma constitucional àquelas de cariz internacional, consente que as mesmas passem a preencher e complementar o catálogo de direitos fundamentais nela previstos. Ainda na senda do artigo 21, em seu nº 2, estabelece que

2. As normas constitucionais e legais relativas aos direitos fundamentais devem ser interpretadas e integradas de harmonia com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, da Carta Africana dos Direitos dos Homens e dos Povos e dos demais instrumentos internacionais de que Angola seja parte.

Projeta-se a Declaração Universal desde logo sobre as próprias normas constitucionais, moldando-as e emprestando-lhes um sentido que caiba dentro do sentido da Declaração ou que dele mais se aproxime.<sup>70</sup>

Ao prever a integração e interpretação do direito interno tendo em atenção não só a Declaração Universal dos Direitos do Homem, mas também os principais tratados internacionais de direitos humanos, a que o país se tenha vinculado, a Constituição vem, uma

<sup>70</sup> Este preceito torna-se fácil de interpretar sempre que a Declaração tenha servido como fonte da própria Constituição. “Mas para lá da correspondência mais ou menos clara, deparam-se em alguns artigos da Declaração, que, com utilidade, esclarecem normas constitucionais, evitam dúvidas, superam divergências de localização ou de formulações, propiciam perspectivas mais ricas do que, aparentemente, as perspectivas do texto enunciado do Direito Interno” (*MIRANDA, 2000, p. 158*).

vez mais, reforçar a importância e a necessidade de diálogo entre direito interno e Direito Internacional para a proteção de um bem comum – a dignidade da pessoa humana.

Os poderes legislativo, judiciário e executivo estão vinculados, no decorrer de toda sua atividade, ao que vem previsto nos tratados de direitos humanos ratificados pelo país, tal como referido.

As leis ordinárias não podem – ou pelo menos não devem – estar em contradição com o previsto naqueles tratados, sob pena de inconstitucionalidade. E a interpretação a ser feita, das leis ordinárias e da própria Constituição, devem estar de acordo ou em harmonia com os tratados internacionais, que constituem um limite, ainda que formal, ao legislador e ao aplicador da lei. Finalizando, do n.º 3, o ainda citado artigo 21 estabelece que “Na apreciação dos litígios pelos tribunais angolanos aplicam-se aqueles instrumentos internacionais ainda que não sejam invocados pelas partes”.

Este item impõe o recurso aos instrumentos internacionais por parte dos tribunais sempre que se mostre necessário, quer tenha, ou não, sido arguido pelas partes. Isto é, além da Constituição e legislação ordinária, poder-se-á ainda recorrer aos tratados, pois os mesmos têm dignidade constitucional. Sua violação pressupõe violação da Constituição.

Assim sendo, entendemos que, formalmente, a Constituição deu um grande passo nesta matéria, o que demonstra a preocupação do Estado, ainda que meramente legal, com a questão. Passando a ser uma das principais prioridades do Estado, os direitos fundamentais, formais ou materiais devem prevalecer sempre que estejam em conflito com outros interesses.

Tal como Cançado Trindade, entendemos que “os fundamentos últimos da proteção dos direitos humanos transcendem o direito estatal”, para aludir que a interação entre direito interno e direito internacional deve ser constante, pois o que ambos pretendem é conferir maior e melhor tutela dos direitos (1997, p.402).

Neste sentido, “a interação do direito interno e internacional no domínio de proteção é manifesta e inquestionável e, finaliza Cançado Trindade, no domínio de proteção, o direito internacional e o direito interno conformam um todo harmônico: apontam na mesma direção, desvendando o propósito comum de proteção da pessoa humana” (IDEM).

Fruto do crescente positivismo internacional, os tratados ou convenções passaram a ser, conforme assevera Flávia Piovesan, “fonte maior de obrigação no plano internacional”, papel que, até alguns anos atrás, estava reservado ao costume internacional (2007, p.43).

Quanto à integração dos tratados, ela pode ser legislativa (ordinária), ou seja, para que o conteúdo de um tratado internacional vigore na ordem interna, é mister, além de sua

aprovação pelo Poder Legislativo, a sua reprodução ou transformação por uma fonte doméstica – "teoria da transformação".

Ou ainda, por incorporação automática, sem a necessidade de, após a sua ratificação, haver outro ato com força de lei que confira execução aos tratados internamente.<sup>71</sup>

Posto isto, salvo melhor opinião, entendemos que a Constituição Angolana, inspirada no art. 16 da Constituição Portuguesa, enquanto fonte histórica consagra a integração automática dos tratados ligados a direitos humanos no plano internacional, entendendo-se o seu art. 21, como sendo uma verdadeira cláusula aberta, parte da Constituição material.

As regras de integração de tratados aqui esboçados valem somente para aqueles que se refiram a direitos humanos, e não aos demais tratados em geral.<sup>72</sup>

## **B – BREVES NOTAS SOBRE A APLICAÇÃO PRÁTICA DAS NORMAS DE INTEGRAÇÃO**

No âmbito do presente estudo, foi realizada uma entrevista ao exímio advogado angolano, professor assistente de Direito Penal II na Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto, em Luanda, versando sobre a aplicação de tratados de direitos humanos pelos tribunais nacionais angolanos.<sup>73</sup>

Solicitamos que, em função de sua larga experiência nos tribunais de Luanda, se exprimisse sobre o impacto jurídico do n.º 3 do artigo 21, da Constituição de 1992. Na visão do causídico, muitíssimo se podia dizer sobre o tema, todavia, enumera alguns pontos, dos quais destacamos os fundamentais que resumiremos em seguida.

Angola é um país jovem do ponto de vista de produção dogmática e jurisprudencial – e não só diga-se – sobre matéria relativa à aplicação de normas ínsitas em convenções internacionais e sancionadas constitucionalmente. Igualmente, a história jurisprudencial angolana explicitada ainda não apresentou um único caso de aplicação de uma norma internacional em preterição de uma norma interna que, por sinal, contrariasse flagrantemente aquela.

---

<sup>71</sup> Sobre as Teorias relativas à incorporação de tratados internacionais de direitos humanos, vide, Piovesan, 2007, p. 82-93.

<sup>72</sup> Em seu manual intitulado *Justiça Internacional e Direitos Humanos na Constituição Angolana de 2010 – Colectânea de convenções universal e regional*. Unia Editora. Luanda, 2010, o jurista João Pinto compilou as Resoluções por meio das quais se processou a integração dos principais tratados ratificados na ordem jurídica angolana.

<sup>73</sup> Entrevista oral concebida por João Manuel Lourenço a pesquisadora Florita Telo, por ocasião da realização do presente trabalho de pesquisa em 23 de junho de 2010.

Não há ainda a cultura de publicitar as decisões judiciais (coletâneas... na internet...) no geral, e em especial aquelas que aplicam eventualmente tratados internacionais, o que impossibilita os advogados e outros operadores de direito, incluindo os próprios juizes, a tomarem conhecimento das decisões judiciais que apliquem tratados internacionais, o que, a acontecer, reforçaria a cultura da viabilidade do chamamento à colação de normas internacionais para tutela de direitos internamente.

Na aplicação da lei, em Angola, ainda utiliza-se o chamado silogismo jurídico, que parte da norma (*maxime* da legislação legal) para o caso concreto e não a inversa, o que impossibilita *ipso factum* a aplicação de normas constantes em tratados internacionais de proteção de Direitos Humanos.

Embora algumas normas constantes de tratados internacionais tenham o “mesmo” valor que as normas constitucionais e, *ex vi* desse argumento, devam ser consideradas também normas constitucionais, a verdade é que, uma vez violadas tais normas, por alguma produção legislativa interna (norma de direito interno) e consequente aplicação judicial, não se levanta, por banda da parte que perdeu a causa judicial, qualquer problema de inconstitucionalidade (o Tribunal Constitucional de Angola, como estrutura autônoma, ainda é “nascituro”).

Por fim, surge o problema de formação profissional: em Angola ainda existem muitos (dos poucos, salvo contradição) juizes não formados em direito, pelo que muitos deles ainda possuem uma visão redutora da justiça e das fontes de direito (fonte de direito = a lei ordinária/lei interna), o que não se compadece com a aplicação de normas constantes em tratados internacionais.

Todos estes fatores aliados à falta de vontade política dos dirigentes públicos tem levado a que seja protelado o cumprimento da norma constitucional material em Angola.

Embora ainda haja carência de pesquisas mais precisas e consistentes sobre a temática, a realidade é que o fato de somente agora o país estar a despertar em determinados aspectos, nomeadamente, na reorganização do Judiciário, originou que imensas questões relativas à aplicação dos tratados de direitos humanos fossem relegadas para terceiro plano.

O acesso aos tribunais, o direito à defesa, a um julgamento justo e célere são direitos fundamentais consagrados nos tratados de direitos humanos e na Constituição angolana. Daí que qualquer omissão ou ação que vise impedir ou perturbar o exercício dos mesmos constitui violação gravíssima a tais direitos humanos fundamentais.

Em um contexto fortemente marcado pela cultura da intolerância, da violência e abuso de poder, é fundamental a existência de tribunais imparciais. E é, ainda, importante compreender

as relações sociais em que se desenvolvem as subjetividades angolanas, em que a violência tem maior enfoque cujos fundamentos passamos a apresentar.

### 3.4 A VIOLÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE MEDO

A violência que, partindo de costumes sociais, de pessoas ou grupos individualizados, mais tarde se reproduziu nas estruturas de poder. Um ambiente de agressividade e violência que, segundo se constata, respira-se por toda a parte, nomeadamente, no interior das pessoas, nas famílias, nas escolas, nos locais de trabalho, nas ruas, nos mercados etc. (MOSAIKO, 2000, p. 9).

Após processos de transição políticos conturbados, um sistema educacional deficitário, estruturas corrompidas por vícios como a corrupção, paralelamente a um desenvolvimento económico galopante, cremos ser a altura de pensar o problema relacionado a direitos humanos para além do imediato.

Conforme já referimos, segundo Mihaela Webba e Esteves Hilário, com a entrada em vigor da primeira constituição de Angola independente, ainda não se entendia nem se aplicava de fato o conceito de **cidadão** nem de cidadania, pois, referem os autores, só o povo coletivamente considerado tinha direitos desde que os mesmos não pusessem em causa os “superiores interesses do Povo” (2011, p.20).

Por isso, afirmam aqueles autores, na primeira República, havia inexistência de mecanismos de efetivação dos direitos fundamentais, pois não existiam órgãos imparciais que velassem pelo cumprimento, primeiro, da Constituição (IDEM).

Daí este mesmo texto não estabelecer normas, por exemplo, sobre sua revisão e fiscalização, e, principalmente, os meios imparciais e eficazes capazes de tutelar direitos reconhecidos como fundamentais, de modo especial, protegê-los dos abusos dos titulares dos cargos públicos (WEBBA E HILÁRIO, 2011, p.21).

As alterações constitucionais efetuadas no período compreendido entre os anos de 1976 a 1991, a maior parte delas, particularmente nos primórdios da república, tiveram o intuito de moldar o país

“à evolução política do regime (que tinha no centro as lutas internas entre os grupos de poder) para reforçar os poderes estabelecidos ou marcar uma radicalização ideológica do regime como ainda, para alterar a nomenclatura dos órgãos de soberania” (MOSAIKO, 2004, p. 237-272).

Desde a guerra de libertação nacional, [com cariz ideológico ocidental], iniciada em 1961, houve uma fragmentação da luta, tendo em conta os interesses diferenciados no seio dos movimentos partidários.

Cada vez mais, a luta passou a assumir outros contornos. Para além do inimigo comum, que eram as forças coloniais, avistava-se outro inimigo, à medida que a independência parecia mais próxima. Estavam, assim, lançadas as bases para uma luta de todos contra todos, no sentido de ascender ao poder.

A independência em novembro de 1975, proclamada num ambiente de guerra, arrastou consigo velhos fantasmas, e, no sentido de consolidar sua política em âmbito nacional, os dirigentes pertencentes ao partido que proclamou a independência assumiram uma atitude de repressão e ameaças.

Os mesmos movimentos que prometiam uma Angola melhor para todos os angolanos, particularmente no que diz respeito aos direitos, que o escritor Angolano Artur Pestana “Pepetela” chamou de *geração da utopia*, tinham se adulterado, apodrecido muito antes de chegarem ao poder:

Quando as pessoas se aperceberam que mais cedo ou mais tarde era inevitável chegarem ao poder, cada um começou a preparar as bases de lançamento para esse poder, a defender posições particulares, egoístas. (2004)

Portanto, a utopia morreu, e hoje cheira mal, como qualquer corpo em putrefação. Dela, só resta um discurso vazio, diagnóstico feito pelo mesmo escritor, que também participou do movimento para a libertação de Angola.

E assim se apresenta um poder que emergiu da crise de transição para a independência, resultado de uma suposta *trapaça* por parte de um dos partidos que deveria formar o governo, até que se criassem condições para a realização de eleições democráticas.

Para a massa rural, a luta de libertação apresentou-se, sobretudo, como a afirmação de uma dignidade e a revolta contra o sistema colonial, com sua corte de humilhações e constrangimentos, refere Mário de Andrade (1997).

Contudo, paralelamente a esta massa rural, para outra camada social, a da elite “nacionalista”, constituída por negros, alguns brancos e, na sua maioria, por mestiços, a questão era vista de outro ângulo, a luta de libertação

é não apenas o que precede, mas, igualmente a via que conduz ao poder de Estado e à realização de aspirações hegemônicas [sic], em particular a de

gerir, enfim, um território já concebido no discurso da elite como «nação». (ANDRADE, 1997, p. 154)

Esta elite – finaliza Andrade - tinha plena consciência, ou pelo menos se concebia como o «instrumento de salvação» do futuro Estado. E assim sucedeu, foi a ela que coube a definição das políticas constitutivas da ‘nação’ angolana (IDEM).

Assim, a bandeira do novo governo foi hasteada sob um propósito revolucionário caracterizado pela

centralização e concentração no Estado de toda a economia e a definição do partido-Estado como o único habilitado a definir as políticas públicas no país. (MOSAICO, 2004, p. 241)

Constitui-se, assim, um dos princípios fundamentais da RPA, estabelecido no artigo 2.º da Constituição, de que a soberania, residindo no povo Angolano, tinha como seu representante legítimo o MPLA – mais por imposição histórica ou de conquista do que por eleição ou consenso.

Para alguns especialistas, esta concepção de Estado teve por consequência a desresponsabilização das populações que foram igualmente submetidas a um processo de uniformização de comportamento (e pensamento), de acordo com a matriz do que se denominava “homem novo” (IDEM).

Ao longo deste período, a prioridade foi a implementação do poder popular, no sentido que o partido no poder e os seus sequazes entendiam. Tudo deveria ser feito no sentido de proteger a revolução, pois uma *revolução nada vale se não sabe defender-se*.

Sob esta perspectiva, poder-se-ia afirmar que, ante a capa do marxismo-leninismo, o governo da primeira República institucionalizou a violência, passando a materializar uma política que a teve não somente como meio ou instrumento, mas principalmente como causa.

Estava-se perante um marxismo-leninismo que assimilara do autoritarismo colonial seus métodos e instituições, cujas características foram o monopólio da atividade política por um partido único; a polícia política encarregada de reprimir a diferença e de estimular a delação e, por último, mas não menos importante, a partidarização dos meios de informação, que lhe permitiram a divulgação, sem contestação, do seu discurso (MOSAICO, 2004, p. 242).

Nestes termos, de que violência se tratava? Comumente, a violência é definida como sendo um “constrangimento exercido sobre alguma pessoa (ou pessoas), para a (as) obrigar a



fazer ou a deixar de fazer um ato qualquer”. É também ato contrário à justiça ou à razão (LELLO, 2004).

A violência que também pode assumir a faceta estrutural, caracterizada como “atuação das classes, grupos ou nações econômicas ou politicamente dominantes, que se utilizam de leis e instituições para manter a sua situação privilegiada, como se isso fosse um direito natural” (MINAYO, *Apud* DHnet).<sup>74</sup>

E também assume outra de violência sistêmica, resultante da prática do autoritarismo por longos períodos, por isso profundamente enraizada, manifestada no modo ineficaz, por parte do Estado, no combate a atitudes atentatórias à vida, apesar de posterior alteração do cenário político. Afinal, para atos tidos como “legais” ou toleráveis, durante muitos anos, não será uma lei, dispondo o contrário, por si só, que poderá modificar tal situação.

No âmbito da realidade angolana, vislumbrava-se um tipo de violência que, no entendimento de especialistas, era inerente à própria Constituição, que, por meio de seus preceitos, legitimava um poder.

Uma violência estrutural, funcional e cultural, voltada ao modo de organizar o poder em termos de ditadura democrática revolucionária; ao se autonear força dirigente da sociedade e confirmada na maneira de conceber a “revolução” como um ponto de partida para tudo – anterior ao Estado, como uma totalidade que nenhuma exterioridade podia limitar (MOSAIKO, 2004, p. 244).<sup>75</sup>

A manipulação terá sido outro recurso para legitimar determinadas ações. Referimo-nos ao uso do aspecto emocional, mais do que a reflexão, enquanto técnica clássica para causar um curto-circuito racional no sentido crítico dos indivíduos (NOAM CHOMSKY, 2010).<sup>76</sup>

Ante tal cenário, vislumbrava-se a existência de duas categorias de angolanos, caracterizadas por *amigo* ou *‘inimigo interno’*, que foram sendo juridicamente privados dos poucos direitos cívicos que a ordem político-constitucional reconhecia.

A propósito, leciona Celso Lafer, citando Hannah Arendt

<sup>74</sup> Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/violencia/violencia.html>>. Acesso em: 23 abr. 2011.

<sup>75</sup> Ainda a este propósito, é fundamental frisar, conforme viemos defendendo, que “A violência está ligada à história da conquista, da colonização e da luta de libertação nacional, está também ligada à ascensão do país à independência. O poder africano tradicional na sua obra de governação utilizava menos a violência, a força normativa e mais experiência e a sabedoria” (MOSAIKO, 2004, p. 244). Isto para sustentação da tese de que a violência em Angola não tem gênese cultural, mas sim histórica.

<sup>76</sup> Disponível em: <<http://www.patrialatina.com.br/editorias.php?idprog=8ce8b102d40392688f8c04b3cd6cae0&cod=6647>>. Acesso em: 29 nov. 2010.

“(...) os direitos humanos pressupõem a cidadania não apenas como fato e meio, mas sim como um princípio, pois a privação da cidadania afeta substantivamente a condição humana, uma vez que o ser humano privado de suas qualidades acidentais – o seu estatuto político – vê-se privado de sua substância, vale dizer: tornado pura substância, perde a sua qualidade substância, que é de ser tratado pelos outros como um semelhante.” (LAFER, 2006, p. 151)

A cidadania é o meio a partir do qual se ascende aos direitos humanos fundamentais. Mais do que um conceito, a cidadania encerra em si obrigações que se impõem a todos. Sem ela, perde-se a qualidade de ser tratado como as outras pessoas.

Em certa medida, a privação da cidadania terá se agravado principalmente com o recrudescimento do conflito armado, passando os fins a justificarem os meios – a realidade é que, até aí, não tinha sido totalmente diferente.

Fazer a guerra para alcançar a paz, por meio de uma violência tida como “legítima”, apesar de contrária, em muitas situações, às normas e princípios vigentes.<sup>77</sup>

As violações das leis de guerra pelas partes envolvidas no conflito, incluindo execuções de soldados capturados, os casos de crianças forçadas a lutar na guerra, passaram a integrar o *modus operandi* de combate.

Houve uma (re)definição do inimigo, dando lugar a uma autêntica caça às bruxas, envolvendo, em alguns casos, a detenção, tortura e morte de nacionalistas que estiveram de algum modo envolvidos na luta armada de libertação nacional, pertencentes ao partido no poder.<sup>78</sup>

Os supostos seguidores do outro partido envolvido no conflito [UNITA], bem como defensores de outras ideologias, contrárias aos interesses do partido que sustentava o governo [MPLA], foram tidos como presumíveis inimigos e, os adeptos do governo considerados amigos e defensores da pátria.

Em nome da “nação”, foram forjados discursos de incitação à violência, populistas e anti-moralistas.

<sup>77</sup> Se em dada altura do processo a violência “justificava-se” para expulsão da administração portuguesa em Angola, ela mesma violenta em si, noutro momento, a violência passa a justificar-se para a manutenção [ou obtenção] da paz, que mais não era, pelo menos em sua gênese, senão um conflito para a manutenção ou salvaguarda do poder político.

<sup>78</sup> A 27 de maio de 1977, segundo relatos, ocorreu uma das maiores chacinas que Angola já presenciou. Um grupo de membros do partido no poder, supostamente descontentes com os rumos que o país tomara, no pós-independência, entendeu reivindicar por tal situação. A reação foi a mais violenta possível. Contam-se milhares de mortos, cujo número não é possível ainda precisar, pois que muitos foram sequestrados de suas residências, locais de trabalho ou mesmo em praça pública, tendo-se-lhes dado destino incerto. A maior parte deles foram torturados, fuzilados, mortos à queima-roupa, sem julgamento popular, sem direito a defesa. Sobre o assunto, remetemos à leitura das seguintes obras: Mateus & Mateus, 2007; Michel, 2007; Botelho, 2007.

Ato contínuo registrou-se um *saneamento* dos “inimigos” elementos da administração e ensino opositores que eram perseguidos, presos de forma arbitrária, privados de participar nas associações, remetidos ao ostracismo social e ao ódio (MOSAICO, 2004, p.142). Assim,

a ordem pública privilegiava a ‘*violência revolucionária*’, a repressão como meio de fazer política. Uma ordem pública que tinha como demiurgo a polícia política que estendeu o seu poder a todas as áreas da vida nacional, de tal maneira que esta tornou-se um ‘*estado*’ dentro do Estado e foi objecto [sic] de acusações públicas de graves violações de Direitos humanos. (IDEM).<sup>79</sup>

A dita *violência revolucionária*, terminologicamente herdada da luta anti-colonial, terá passado a *falsa ideia* de que a luta deveria continuar, embora tivessem expulsado a administração colonial portuguesa. Violência revolucionária aqui interpretada como sendo aquela por meio da qual se vai manter e proteger a revolução, a conquista da independência, noutros termos.

A luta deveria continuar desta feita, contra os supostos inimigos da revolução, neles incluindo qualquer pessoa, desde que, na visão arbitrária do regime, constituísse perigo aos seus interesses de manutenção do poder. Transformado num “quartel”, o país passou a viver momentos de controle e repressão sistemática. A liberdade dos cidadãos dá, assim, lugar a uma *política de controle sistemático, em que o partido-estado intervém em tudo*.

A mais banal reivindicação passava a ser tomada como **política** e classificada de ação “contra-revolucionária” para, de imediato, ser brutalmente reprimida, tal qual foi o caso durante anos de detenções imediatas e coletivas, sem que para tal tivesse se constituído processo (IDEM, p.244).

Ato contínuo criou-se um ambiente de agressividade e violência por toda a parte, com enfoque para as escolas, a família e até mesmo a mídia: “fica a impressão que todas estas violências quais ‘filhos da guerra’, brotam por todo o País, de todos os lados, e a todos atingiu” (MOSAICO, 2000, p. 9).

Neste contexto, os direitos humanos assumem posição subordinada, ou seja, dependente do fato de colocar ou não em causa os supostos “interesses revolucionários”, que,

<sup>79</sup> Grosso modo, a PIDE foi criada pelo regime colonial português cujo objetivo principal, na década de sessenta especialmente, era semear o terror ou temor no seio das populações, utilizando quaisquer meios para tal, no sentido de aniquilar todo e qualquer foco de guerrilha nas províncias ultramarinas. Em suma, a manutenção da ocupação em terras do Além Mar. O governo pós independência privilegiou semelhante método.

nascendo para a defesa do povo contra os abusos coloniais, voltara-se contra ele, em nome da sua defesa e manutenção.<sup>80</sup>

Interesses revolucionários ou “superiores interesses do Povo angolano” definido pelo “Povo”, cujo único e legítimo representante era o MPLA.

Neste contexto, de negação permanente, e de desrespeito às normas vigentes, o problema dos direitos humanos, segundo se entendia na época, se colocava pelo fato de existir violência, mas quando esta violência fosse exercida para além da sua *ratio* ou de forma ilegítima. O problema surge, pois, no abuso da violência pelos detentores do poder (MOSAICO, 2004, p. 245).

Ora, a violência, não importa de que tipo seja, sempre acarreta consigo algum tipo de constrangimento, quer seja moral ou físico. É complexo mensurar a violência, e mesmo no âmbito da denominada violência legítima, mormente, o uso da força por parte da polícia, para reprimir ações arbitrárias, é sempre complexo definir o limite, ou seja, até onde ela é necessária, para controlar a situação.

Por isso, o cumprimento escrupuloso das normas legais “justas”, particularmente em contextos democráticos, ainda é o melhor barômetro. Leis que vão de acordo aos mais elevados interesses da nação com enfoque para a proteção da dignidade humana, primeiramente, e aos interesses de Estado, a posterior.

Caracterizada como ‘psicose social’, o sistema transformou a repressão sistemática dos cidadãos e a violação caracterizada dos direitos humanos como regra da sua política.

Neste processo de formação da nação, os direitos ligados à pessoa humana e à liberdade não tinham grande significado, ao mesmo tempo, conforme vimos demonstrando, o catálogo de liberdades e direitos consagrados na Lei Constitucional, não tinham senão um valor decorativo, pois não se transformaram em liberdades públicas de que o cidadão pudesse usufruir. Assim,

A liberdade individual não tem sentido em si! [...] ela é menos uma liberdade de espírito e mais uma liberdade material que somente pode ser assegurada pelo crescimento económico [sic] e pelo desenvolvimento da base material do socialismo que permitiria uma distribuição capaz de garantir a felicidade do povo. (IDEM, p. 246)

A liberdade, saliente-se, constitui um dos fundamentos básicos dos direitos humanos, nos dizeres de Comparato (2003, p.46), se apresenta como o valor primeiramente

---

<sup>80</sup> No mesmo sentido, Webba e Hilário, para os quais, “a efectivação de tais direitos também eram inoponíveis aos supremos interesses da Nação e da Revolução angolana” (2011, p.20-21).

desencadeado. Isto é, a luta por direitos humanos tem seus primeiros passos marcados profundamente pela repressão e restrições à liberdade. Deste modo, ela acabou por servir de fundamento filosófico às lutas e reivindicações por direitos humanos. Por isso, toda a história de luta e ganhos no âmbito dos direitos humanos está, geralmente, intrincada por dois aspectos fundamentais, a reivindicação pela igualdade e pela liberdade, sem os quais é impraticável o respeito à dignidade humana.

Em Angola, a liberdade começa por ser privilégio de determinados grupos ligados à nomenclatura político-partidária; posteriormente, surge a liberdade coletiva, que, a rigor, se apresenta como uma liberdade em que são diluídas e confundidas todas as demandas de grupos sociais específicos em um todo homogeneizado.

Em função desta realidade, deu-se um quadro de repressão que gerou, em muitas situações, conformismo, levando a que ações, porque atentatórias à dignidade humana, fossem toleradas, aceites ‘pacificamente’ pelo *Terceiro Estado – o Povo*. A história formal de evolução dos direitos humanos em Angola contrasta na mesma medida com seu grau de eficácia ou implementação, concretamente, com a definição de uma política governamental eficaz voltada para a temática.

Assim, em nosso entender, direitos humanos não são “qualquer coisa”, particularmente em contextos em que a naturalização da violência criou raízes profundas. Nestes espaços, os direitos assumem verdadeiras *armas* de combate, contra esta mentalidade, por um lado, e contra a violência em si, por outro lado. Eles são, antes, uma das soluções ou um dos caminhos a seguir tendo em vista a desconstrução da naturalização da violência, por um lado, e o aprendizado dos princípios básicos da democracia participativa e representativa.

Cerca de quinhentos anos de colonização, parte dos quais reduzidos à escravidão, vinte e sete anos de guerra civil. Abriu-se um novo horizonte em Angola. Em 2002, com o término das hostilidades, e em 2010, com a aprovação da nova constituição, que reitera e reforça os diversos aspectos sobre direitos, liberdades, garantias e, perante isso, como não deixar que uma vez mais, o direito da força se sobreponha a força do direito!

Referindo-se aos direitos econômicos – e tornamo-lo extensivo aos demais direitos –, Cançado Trindade (2003, p. 336-337) afirma que a maior tarefa dos profissionais do direito, em se tratando de direitos (sociais), é a de fundamentalmente construir tecnicamente garantias públicas, adequadas à realização desses direitos.

Aguirre (1997, p. 3) desabafa dizendo que ficamos perplexos vendo os direitos humanos nos escaparem como areia entre os dedos, afinal, o que devemos fazer? Lutar contra

o desalento e a resignação, responde o sacerdote jesuíta, pois é preciso clarificar, em comunhão, as nossas ideias e purificar nossa linguagem, por um ato de vontade, agir.

#### 4 - EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO NO CONTEXTO ANGOLANO

A história da educação, ao longo dos tempos, tem se apresentado ambígua, em seus métodos, e perniciososa em seus resultados. Ainda a este propósito, o professor Haim G. Ginott nos relata:

Querida professora: Sou um sobrevivente de um campo de concentração, meus olhos viram aquilo que nenhum homem deverá testemunhar: câmaras de gás construídas por engenheiros instruídos; crianças envenenadas por médicos educados (...) por isso, desconfio da educação. Meu pedido é: ajude seus alunos a se tornarem humanos (*Apud* HOLOCAUST MUSEUM, 2007).

Desde cedo, todas/os aprendem que, para “sermos alguém” na vida, precisamos ir para a escola. Afinal, a que educação nos referimos, nestas e em outras situações em que a tônica tem sido o analfabetismo, particularmente nos países do Hemisfério Sul entre os quais se inclui Angola?

Durante o período colonial, a educação foi vista como um meio através do qual angolanos/os poderiam ser “civilizados”. Tratou-se de um processo de aprendizagem que consistia na assunção da identidade do colonizador e, com isso, na aquisição de (alguns) direitos, em regra reconhecidos exclusivamente aos brancos.

A propósito, Vicente Ferreira, (*Apud* ZAU, 2009, p. 126), entendia que os “indígenas” civilizados não passavam de arremedos grotescos de “homens” brancos. Salvo raras exceções, o indígena civilizado conserva a mentalidade de primitivo, mal encoberta pelo fraseado, gestos e indumentária copiados do europeu.

Já no período pós-colonial, com a implementação do socialismo, estudar passou a ser “um dever revolucionário”, o combate ao obscurantismo, às antigas forças coloniais e imperialistas. A rigor, a prorrogação do processo de civilização, com outra denominação, sem que muitos de seus *idealizadores* o percebessem.

Não poucas vezes, no nosso dia-a-dia, nossos modelos a seguir são cientistas, que criaram bombas atômicas, sistemas políticos nazistas, teorias da superioridade racial branca e da inferioridade negra! Entre o que se aprende na escola e a realidade, em muitos contextos, especialmente os de países chamados subdesenvolvidos ou periféricos, existe uma diferença abismal.

Neste item, propomos-nos a analisar a educação enquanto promotora da emancipação social, não de modo abstrato e geral, mas, sim, contextualizada, no âmbito da realidade angolana, a partir de referências bibliográficas e entrevistas realizadas.

Do mesmo modo, queremos compreender até que ponto ela assumiu-se ou assume-se como impulsionadora da emancipação social (indivíduos e “coletividades”) cujas características resultam, em grande medida, do contexto já apresentado em outro capítulo desta pesquisa, nomeadamente colonização, guerra de libertação nacional, conflito militar interno e implementação da democracia.

Trata-se de uma análise sucinta e focada no ensino fundamental angolano e seus efeitos.

É uma reflexão baseada na leitura crítica dos textos legais sobre educação formal, cujos reflexos se manifestam no quotidiano de sujeitos concretos, quer se trate de cidadãos em geral – estudantes ou alunos, agentes de autoridades, funcionários públicos – quer de governantes ou dirigentes político-partidários.

Assim, iniciamos efetuando uma breve resenha do desenvolvimento da educação formal em Angola, *malgrado* não tenhamos tido a possibilidade de trazer à colação dados referentes à educação anterior à chegada portuguesa, por diversos motivos, o principal deles foi a dificuldade em localizar bibliografia específica sobre a temática.

Em seguida optamos por proceder a alguns esclarecimentos, relativamente àquilo que compreendemos ser o real papel da educação, isto é, orientada para a emancipação social, sendo que um projeto educacional que se processe fora desses parâmetros mínimos não cuidaria de formar cidadãos em seu sentido mais amplo e mais moderno do termo.

#### 4.1 O ENSINO EM ANGOLA: REFERÊNCIAS HISTÓRICAS

Não é nossa pretensão tratar da história do ensino em Angola como um todo. Certamente, este intento não caberia nesse título, dada a amplitude do tema, o que daria lugar a outro trabalho de pesquisa. Assim, optamos por efetuar uma apresentação de modo sucinto, destacando os aspectos pertinentes para a dissertação *sub judice*.

Assim, nos socorremos da obra do Dr. Filipe Zau, que publicou seu trabalho de pesquisa exaustivo sobre a educação em Angola, cujos resultados foram publicados na obra **Educação em Angola: Novos Trilhos para o Desenvolvimento**.

A educação em Angola, segundo Filipe Zau (2009), pode ser analisada partindo dos seguintes períodos:

- a) A instrução no reino do Ndongo;
- b) A instrução no período monárquico (1845 a 1869);
- c) A instrução no período monárquico (1869 a 1910);
- d) A instrução no período republicano (1910 a 1933);
- d) A instrução no período republicano (1933 a 1961);
- e) A instrução no período republicano (1961 a 1975);
- e) A instrução nos primeiros dois anos do pós-independência (1975-1977);
- f) O Sistema de Educação e Ensino do pós-independência (1977-1991);
- g) A instrução primária (1991 a 2001).<sup>81</sup>

Cada uma destas fases corresponde a acontecimentos políticos ocorridos em Portugal, com reflexo direto na vida das colônias, igualmente a fatos políticos vivenciados internamente após a independência do país.

#### **4.1.1 O ensino fundamental em Angola colonial**

Os relatos sobre educação no período pré-colonial demonstram que, na maior parte das sociedades africanas tradicionais, o sistema educacional formal era praticamente inexistente, pelo menos nos termos em que modernamente ele se processa.

Para Raul Tati (MOSAICO, 2000, p. 290), a rigor, as crianças eram enviadas para a escola da vida onde abeberavam da sabedoria dos mais velhos. Cada criança era assumida pela comunidade, parentes e mais velhos e, por meio de ritos próprios, eram iniciadas no conhecimento dos valores culturais locais – as crenças, as normas morais, filosofia de vida, tradições, arte – e, paralelamente, impregnavam-se de todos os requisitos importantes para a sua plena e harmoniosa integração na comunidade.

A partir do encontro das duas civilizações, a africana e a europeia, particularmente com a ocupação dos territórios e introdução de novas formas de organização política e social, verifica-se uma ruptura completa daquela ordem, passando o ensino a ser ministrado nos moldes definidos pelos novos governantes.

O ensino em Angola, pelo menos no que se refere ao seu aspecto formal, nem sempre se apresentou com caráter de direito, por diversos motivos, que passam desde o longo período de tráfico de africanos desenvolvido no país, até a guerra civil desencadeada no período pós – colonial.

---

<sup>81</sup> Em 2003, iniciou-se um plano de implementação de um novo Sistema de Educação – Reforma Educativa – que continua em execução, dando cumprimento ao estipulado na Lei de Bases do Sistema de Educação.



As primeiras informações sobre educação formal despontam com a invasão do território pela Coroa Portuguesa, por volta de 1482.<sup>82</sup> Contudo, estas iniciativas se limitavam apenas às principais famílias influentes do antigo Reino do Kongo, nomeadamente, o Rei e seus parentes. Os primeiros núcleos escolares, segundo Filipe Zau (2009), surgiram a partir de 1514, em regime de internato, circunscritos à Capital do Reino, Mbanza Kongo.<sup>83</sup>

Foi por volta de 1845 que os Jesuítas, até então os únicos que ministravam o ensino, foram compulsivamente afastados da educação tendo sido declarada sua laicidade. Daí por diante, a educação passou a constituir atividade da Administração Pública [monárquica] e a ser conduzido, concomitantemente, pelo Governo Português: “assim nascia o ensino [formal] em Angola”.<sup>84</sup>

Nas primeiras escolas denominadas **Escolas de Ler, Escrever e Contar**, e era literalmente isso que elas faziam, a educação corria à custa do financiamento integral do Estado, sob a orientação e vigilância das autoridades portuguesas e sob a responsabilidade do Governador-Geral.

Os professores eram igualmente nomeados pelo Governador-Geral. Ou seja, passou a ser competência e obrigação do Governo Português na colônia prover os meios necessários para a criação e instalação de escolas em todas as povoações bem como a elaboração e distribuição dos materiais acadêmicos e didáticos.

As escolas coloniais de ler, escrever e contar visavam simplesmente o assimilar de costumes e comportamentos europeus, a formação de autóctones capazes de servirem como seus funcionários e intérpretes. “Uma escola distante da vida, à margem da própria cultura, da própria língua e da própria identidade africana”. (TATI *In* MOSAIKO, 2000, p. 291)

Por isso, a educação tinha forte pendor ideológico alienante, fundado no princípio segundo o qual “uma política de aculturação junto das autoridades tradicionais e suas famílias [...] era indispensável para aportuguesá-los [aos autóctones] no sentido de tirar depois partido das suas relações e esforços humanitários” (ZAU, 2009, p. 227).

---

<sup>82</sup> Até a primeira metade do século XVII, o ensino tinha pouca expressão. Para além da ação dos jesuítas, com o seu colégio de Luanda, e algumas tímidas tentativas dos padres capuchinhos, não existem sinais de ter funcionado outras instituições de ensino. As missões pouco ensinavam, para além das noções catequísticas, conhecimentos bíblicos e teológicos.

<sup>83</sup> A europeização do sistema educativo, como lhe chamou Tati, tinha por finalidade não já a erradicação do que os europeus entendiam como sendo ignorância ou analfabetismo, mas primordialmente a de resolver o seu problema de comunicação com os africanos e, a seguir, o problema de organização administrativa. (MOSAIKO, 2000, p. 290)

<sup>84</sup> Segundo Filipe Zau, "o decreto de 14 de agosto de 1845, que oficializa o ensino público em Angola, procurou dar essencialmente satisfação às exigências da chamada população "civilizada", ou seja, aos portugueses e seus descendentes" (IDEM, p. 248).

Ainda sob o regime escravagista, a educação, se assim a podemos denominar, tinha como intuito a formatação das mentes dos indígenas, seu “adestramento”, no sentido de aceitarem, sem revoltas ou reclamações, os maus-tratos a que estavam ou ficariam sujeitos<sup>85</sup>.

Nesta fase, havia escassez de escolas, pois, em 1863, funcionavam apenas vinte e quatro (24) escolas primárias, que foram reduzidas para dezesseis (16) em 1869, e estas ainda passavam por imensas dificuldades, não havendo, portanto, o seu funcionamento regular. Nas mesmas, existiam apenas dois graus de ensino: primário e complementar, que, em teoria, deveria ser ensino secundário, conforme Decreto aprovado em 1845.

Em 1864, por meio de uma Portaria, a instituição pública de ensino foi reconhecida como fator de desenvolvimento. Em seguida, em 1867, foi aprovado um regulamento que visava reordenar o ensino na colônia e estruturar a atividade dos professores, reforçando a função social da escola, bem como a importância do professor como dirigente do processo educativo (ZAU, 2010).

Todavia, este reconhecimento formal não teve qualquer reflexo na realidade vigente, pois, além de não haver, naquela altura, “qualquer tradição de ensino, o número de pessoas cultas ou que desejavam cultivar-se era ínfimo, [igualmente] a resistência armada à presença portuguesa era bastante forte”, impossibilitando, assim, o aprendizado nos moldes do colonizador. (IDEM, 2009, p. 250)

Em 1869, novo Decreto veio consolidar a ideia de que o Estado é o responsável máximo pela orientação do ensino e pela fiscalização das atividades dos docentes.

Após a queda da monarquia em Portugal, em 1910, instaurou-se uma nova ordem política, econômica e social naquele país, que teve efeitos diretos nas colônias, mais, especialmente, na política educacional. As ordens religiosas foram novamente afastadas da metrópole e das colônias, uma vez que, após a primeira expulsão, devido à escassez de quadros qualificados, o governo se vira obrigado a contratar padres para lecionarem nas escolas públicas. O novo período republicano trouxe alterações, porém nada significativas, dado que se manteve a situação de

exclusão dos chamados indígenas constituída pela grande maioria dos negros, [mas] a população de origem europeia e os descendentes de uma pequena burguesia angolana ligada ao funcionalismo público eram os únicos beneficiários das políticas direcionadas para a instrução pública nas colônias [sic]. (ZAU, 2009, p. 253)

---

<sup>85</sup> Por meio da Portaria de 19 de Dezembro de 1856, foi dada autorização ao Governador-Geral de "reunir os educandos em edifício próprio, a nomear mestres que se encarregassem de lhes ministrar as noções que deveriam ser ensinadas [...]" Cf. SANTOS, Martins dos, op. cit., cap. Cuidados da Ensino, p. da web 1 de 15 (Apud ZAU, 2009, p. 248, rodapé 20)

Nesta fase, as leis *lato senso*, de âmbito restritivo, no que se refere à cátedra, se tornaram mais incisivas. Em 1922, por meio de Decreto, foi determinado que, nos estabelecimentos de ensino, todos os funcionários não poderiam ser providos se não aderissem às instituições republicanas, o que se tornou extensivo aos professores, aplicável também nas nomeações, transferências, permutas, provimentos internos etc. (IDEM, p. 234).

Outrossim, foi proibido o ensino de línguas estrangeiras e das línguas africanas em todas as escolas. Aparentemente, o ensino das línguas nativas prejudicaria a ordem pública e a liberdade ou segurança dos cidadãos portugueses e das próprias populações africanas<sup>86</sup>.

Ainda sob os auspícios da proclamação da República e a promulgação da Constituição de 1933, surge o ensino particular com reconhecimento legal cuja massificação levou a que o governo-geral de Angola reforçasse os requisitos para o exercício do ensino particular<sup>87</sup>.

Outrossim, a Igreja Católica sempre esteve presente no ensino, antes mesmo do Estado, e apesar das tensões, suas instituições não deixaram de funcionar por completo, e, segundo Martins dos Santos (1999)<sup>88</sup>, as iniciativas pedagógico-didáticas particulares surgem em Angola concretamente na capital a partir da data da instituição de ensino oficial em 1845 sendo que os primeiros colégios privados pertenciam à igreja Católica. Por isso, para o autor, ensino público e privado formal surgem na mesma época<sup>89</sup>. Porém, o *deficit* de escolas se manteve porque a maioria da população vivia em zonas rurais, as escolas chegavam apenas a quatro (4) localidades das 17 existentes.

Ao longo de grande parte da história do ensino em Angola colonial, foram instituídas duas correntes na organização escolar, conforme entende Mário de Andrade, por «imposição da fixação das populações brancas»:

uma missionação ligada à educação essencialmente destinadas aos indígenas outra «cada vez mais avançada na sua extensão, nos seus graus e na sua diferenciação, adaptada às sociedades europeias [sic], mas igualmente aberta (...) a todos os indígenas que tivessem atingido a situação de civilizados (ANDRADE, 1997, p. 35).

<sup>86</sup> “Artº 1; ponto 3: É obrigatório em qualquer missão o ensino da Língua Portuguesa; ponto 4: É vedado o ensino de qualquer língua estrangeira. Artº 2: Não é permitido ensinar nas escolas de missões línguas indígenas”. Apud ZAU, 2009, nota nº 744, p. 234.

<sup>87</sup> Conforme Zau, op. cit. p. 237: "A 27 de Julho de 1937, uma portaria do Governo-Geral de Angola, ao verificar o aumento considerável de pedidos de diplomas para o exercício do ensino particular, passou a exigir, aos candidatos a professor, a preparação escolar mínima do curso geral dos liceus ou habilitações equivalentes, inclusive àqueles que desejassem exercer esta actividade no âmbito individual".

<sup>88</sup> Disponível em: <<http://reocities.com/Athens/troy/4285/ensino.html>>. Acesso em: 12 Jun. 2010.

<sup>89</sup> Os primeiros colégios católicos foram Instituto Feminino D. Pedro V, fundado em 1854; e Colégio de São Paulo de Luanda, fundado a 2 de outubro de 1852.

#### 4.1.2 Angola independente e a educação

Após sucessiva resistência armada, intensificada na década de 1960, é proclamada a independência nacional, que se deu no dia 11 de novembro de 1975, conforme já visto, como resultado de um acordo celebrado entre os três principais movimentos de libertação nacional (UNITA, FNLA, MPLA) e o Governo Português.

Neste período (1975 a 1977), o Governo Angolano, livre e autônomo, política, econômica e geograficamente, continuou a manter monopólio do ensino, reforçado com o fato do Estado ter adotado um sistema de economia centralizada, de matriz socialista. Assim, foi proibido o funcionamento de instituições privadas de ensino, incluindo as escolas e/ou colégios mantidos pela Igreja, que viram seus estabelecimentos confiscados a favor do Estado.

O princípio constitucional da gratuidade do ensino, aliado ao fim da repressão colonial, levou a uma explosão escolar, se comparado com os períodos anteriores, mas, dada a carência de infraestruturas e recursos humanos em quantidade [e qualidade], o setor educativo teve imensas dificuldades em administrar e gerir, da melhor forma possível, os dois primeiros anos do pós-independência, como afirma Filipe Zau (IDEM, 2009, p. 263).

Contrariamente ao período anterior, com o ensino restrito apenas a quatro localidades do país, as escolas foram alargadas a mais onze áreas, aumentando, assim, o número de crianças que passaram a ter acesso ao ensino.

De 1977 a 1991, começaram a ser traçadas as linhas de base estruturantes do sistema de educação angolano. É assim que surge o denominado Sistema de Educação de Ensino (SEE) e o Ministério da Educação (ME).<sup>90</sup> Este novo sistema nacional de educação começou a ser implementado em 1978 com os seguintes objetivos: a) Igualdade de oportunidades no acesso e continuação dos estudos; b) Gratuidade do ensino a todos os níveis; c) Aperfeiçoamento constante do pessoal docente. (INIDE, 2003)

Em linhas gerais, seus princípios visavam, fundamentalmente, o *reforço* e manutenção dos ideais socialistas alcançados por meio da revolução e resistência armada. O SEE estava intrinsecamente ligado ao regime político vigente, voltado para a “educação revolucionária das massas populares” de acordo com a ideologia marxista-leninista.<sup>91</sup>

Ao longo deste novo processo, e mesmo durante a colonização portuguesa, as línguas nacionais africanas foram deixadas para trás, pois a 1ª e 2ª Reforma Educativas continuaram

<sup>90</sup> Foi neste período que se verificou a 1ª Reforma Educativa, “constituída por um ensino geral de base de 8 classes (das quais as 4 primeiras, obrigatórias), por um ensino pré-universitário com seis semestres, um ensino médio de 4 anos (com dois ramos, técnicos e normal) e um ensino superior”. (INIDE, 2003)

<sup>91</sup> No mesmo sentido, Zau, 2009.

reiterando que o ensino deveria ser ministrado em Língua Portuguesa. Durante as discussões do SEE, foi levantada a necessidade de se incluir, paulatinamente, as línguas nacionais nas escolas públicas, mas, até hoje, tal desiderato não foi concretizado.

Em 1991, com a mudança de sistema político, houve alteração e revogação das principais leis do país, incluindo a própria Constituição.

Os supostos ideais socialistas foram deixados de parte, houve a liberalização dos mercados e o reconhecimento formal de Angola como sendo um Estado Democrático e de Direito, cujos princípios se fundam na construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social, inserida no atual contexto neoliberal imposto pela globalização, substituindo, dessa maneira, os objetivos anteriormente direcionados à construção de uma sociedade socialista de tipo marxista. (ZAU, 2009, p. 280)

#### 4.2 A LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO

O processo educativo em Angola sofreu enormes retrocessos, principalmente pelo fator guerra, embora tenha havido da parte da comunidade internacional o apoio necessário para que as partes envolvidas no conflito chegassem a um acordo, o que somente sucedeu volvidas quase três décadas.<sup>92</sup>

Os condicionalismos à implementação de um sistema educativo nacional iniciaram com as dotações orçamentárias ao longo daquele período, em que a maior parte das verbas eram encaminhadas para o setor da Defesa, considerada prioritária.

Obviamente, à destruição provocada pela instabilidade militar nada escapou, dela tendo resultado milhões de mortos, outros tantos de refugiados e mutilados, vítimas de minas terrestres, e particularmente, a destruição das infra-estruturas escolares em cerca de 40% a 60%, bem como a migração de professores e alunos para a capital do país que, sobrelotada, não teve condições humanas e logísticas para atender todas/os as/os que ainda pretendessem aceder ao sistema de educação.

Em meio ao contexto de guerra, é aprovado um novo sistema educativo – 2ª Reforma Educativa – inaugurada pela Lei n.º 13/01 de 31 de dezembro, denominada Lei de Bases do Sistema de Educação, doravante Lei de Bases.

Em linhas gerais, a Lei de Bases veio definir o âmbito e os objetivos do sistema de educação angolano, entendido nos termos do seu artigo 1.º n.º 2, como sendo o conjunto de

---

<sup>92</sup> Estima-se que, entre 1988 e 1992, o governo angolano tenha importado anualmente armas clássicas num valor aproximado de 402 milhões de dólares, equivalente à construção de 67.000 salas de aulas, ao mais alto custo do mercado. Sobre os efeitos da guerra na educação em Angola, vide Zau, 2009, p. 224 e ss.

estruturas e modalidades *através das quais se realiza a educação, tendentes à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social.*

Outrossim, a Lei de Bases reconhece que a educação, enquanto processo que visa à preparação do indivíduo para as exigências da vida política, econômica e social do país, se desenvolve a partir da interação de sujeitos em diversos contextos, e não unicamente o escolar, designadamente, o familiar, o de relações de trabalho, o das instituições de ensino e de investigação científica-técnica, o de órgãos de comunicação social, organizações comunitárias, filantrópicas e religiosas, e o contexto de manifestações culturais e ginno-desportivas.

Este entendimento veio superar os anteriores em que, por força do processo *assimilacionista* no período colonial, a pessoa, para ser tida como “civilizada” e cidadã, tinha que possuir determinado grau acadêmico (4ª classe). Posteriormente à guerra, que deixou milhares de crianças órfãs e desestruturou famílias, a ênfase continuou a ser dada ao contexto escolar, que assumiu grande parte das responsabilidades que deveriam ter sido desempenhadas pelos demais contextos de socialização – familiar, comunitário e midiático.

A definição do sistema educativo em Angola, conforme o artigo 2.º, é da exclusiva responsabilidade do Estado, a quem cabe definir as normas gerais de educação, nomeadamente, seus *aspectos pedagógicos, andragógicos, técnicos, de apoio e fiscalização do seu cumprimento e aplicação.*

Neste contexto, constituem objetivos gerais da educação:

a) Desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de maneira contínua e sistemática, e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico do País;

b) Formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva, para a sua participação ativa na vida social, à luz dos princípios democráticos;

c) Promover o desenvolvimento da consciência pessoal e social dos indivíduos em geral, e da jovem geração em particular, o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, pela tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do ambiente e a conseqüente melhoria da qualidade de vida;

d) Fomentar o respeito devido aos outros indivíduos e aos superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida, à liberdade e à integridade pessoal;

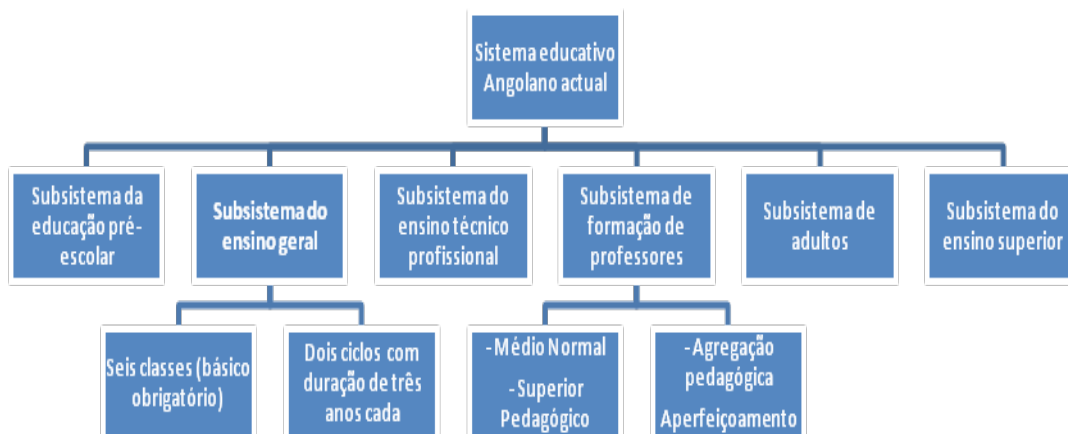
e) Desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença de outrem, permitindo uma saudável integração no mundo. (AN, 2001, art. 3.º)

A integridade, laicidade, democraticidade, gratuidade e obrigatoriedade constituem, assim, os princípios gerais do sistema educativo angolano, isto é, a educação é integral, com total independência de qualquer religião, sendo que a todas/os angolanas/os é reconhecida a igualdade *formal* de direitos em termos de acesso e frequência aos diversos níveis de ensino e de participação na resolução dos seus problemas, estando, assim, isentos de qualquer pagamento pela inscrição, assistência às aulas e material escolar, sobretudo no ensino primário, obrigatório para todas/os que frequentem o ensino geral.

Desse modo, o sistema de educação estrutura-se em três níveis (primário, secundário e superior) e é realizado a partir de um sistema unificado constituído por subsistemas de educação pré-escolar, de ensino geral, de ensino técnico-profissional, de formação de professores, de educação de adultos e de ensino superior.

O subsistema de ensino geral, por abarcar os primeiros nove anos de vida, igualmente determinantes para a formação da personalidade, merecerá aqui especial destaque.

Organograma 1: O Sistema de Ensino em Angola



Fonte: própria

#### 4.2.1 O subsistema de Ensino Geral

Nos termos da Lei de Bases, o Subsistema de Ensino Geral constitui “**fundamento do sistema de educação** para conferir uma formação integral, harmoniosa e uma base sólida e necessária à continuação dos estudos em subsistemas subsequentes” (art. 14).

Este subsistema tem por objetivo, entre outros, o desenvolvimento harmonioso das capacidades intelectuais, físicas, morais e cívicas, de conhecimentos e capacidades que

favoreçam à auto-formação para um *saber estar, saber ser e saber-fazer* eficaz e de acordo com novas exigências educacionais.

Além disso, objetiva educar a juventude e outras camadas sociais de forma a adquirirem *hábitos e atitudes* necessários ao desenvolvimento da *consciência nacional* e, finalmente, promover na jovem geração e em outras camadas sociais “o amor ao trabalho e potenciá-las a uma atividade laboral socialmente útil e capaz de melhorar as suas condições de vida”.<sup>93</sup>

O subsistema de ensino geral compreende o **ensino primário**, que constitui a base do ensino geral, unificado por seis anos de duração, cujas finalidades incluem o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do domínio da comunicação e da expressão, o aperfeiçoamento de *hábitos e atitudes* tendentes à socialização, o aperfeiçoamento de faculdades mentais: e propõe-se a estimular o espírito estético com vista ao desenvolvimento da criação artística, etc.

Aquele subsistema abarca também o **ensino secundário** que sucede ao ensino primário e compreende dois ciclos de três classes, a saber: o ensino secundário do 1º ciclo (7.<sup>a</sup>, 8.<sup>a</sup> e 9.<sup>a</sup> classes); o ensino secundário do 2º ciclo, organizado em áreas de conhecimentos, de acordo com a natureza dos cursos superiores a que dá acesso (10.<sup>a</sup>, 11.<sup>a</sup> e 12.<sup>a</sup> classes), conforme artigo 19 da Lei de Bases.

Quanto às finalidades do ensino secundário, destaca-se para o 1º ciclo o intuito de consolidar, aprofundar e ampliar os conhecimentos, bem como reforçar as capacidades, os hábitos, atitudes e as habilidades adquiridas no ensino primário; no 2º ciclo, visa desenvolver o pensamento lógico e abstrato e a capacidade de avaliar a aplicação de modelos na resolução de problemas da vida prática. (art. 20)

#### 4.2.2 O subsistema de formação de professores e de adultos

E porque o ensino-aprendizagem envolve professores e alunos/as, apresentaremos, de modo breve, o que a Lei de Bases estabelece quanto às finalidades e conteúdo do subsistema de formação de professores.

O subsistema de **formação de professores** traduz-se num processo de constituição de docentes para a educação pré-escolar e para o ensino geral, incluindo o ensino de adultos e a educação especial (art. 26). Este subsistema tem como fitos: *i*) formar professores com o

---

<sup>93</sup> Segundo Jacques Delors: um aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver junto. In **Educação: um tesouro a Descobrir**, UNESCO, 1996.



perfil necessário à materialização integral dos objetivos da educação (previstos no art. 3 citados nas páginas 98 e 99 ); *ii*) formar professores com sólidos conhecimentos científico-técnicos e uma profunda **consciência patriótica** de modo que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações e; *iii*) desenvolver ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação (art. 27).

Este subsistema estrutura-se do seguinte modo: formação média normal, destinada à formação de professores de nível médio, que possuam à entrada a 9ª classe do ensino geral ou equivalente, e estes estarão capacitados para exercerem atividades na educação pré-escolar, e ministrar aulas no ensino primário (incluindo o ensino de adultos e especial – art. 29).

O ensino superior pedagógico é destinado à formação de professores de nível superior, que, no final, estarão habilitados a exercer funções no ensino secundário e, provavelmente, na educação pré-escolar e na educação especial. (art. 30)

O subsistema de formação de adultos que compreende a alfabetização, a pós-alfabetização e o ensino do 2º ciclo que inclui os 1.º e 2.º níveis, tem entre outros objetivos específicos:

- i*) aumentar o nível de conhecimentos gerais, mediante a eliminação do analfabetismo juvenil e adulto, literal e funcional;
- ii*) contribuir para a preservação e desenvolvimento da cultura nacional;
- iii*) a proteção ambiental;
- iv*) a consolidação da paz;
- v*) a reconciliação nacional;
- vi*) a educação cívica;
- vii*) cultivar o espírito de tolerância e respeito pelas liberdades fundamentais (art. 13).

#### **4.2.3 O ensino em línguas nacionais e a língua portuguesa**

A Lei de Bases do Sistema de Educação, embora tenha inovado em diversos aspectos, pecou por, novamente, desconsiderar a diversidade linguística angolana, estabelecendo como regra o ensino nas escolas em Língua Portuguesa, aspecto que certamente se reverte negativamente na qualidade e acesso ao ensino, para além dos parcos investimentos, uma vez que, em muitas regiões do país, crianças e adultos não se expressam nem entendem a Língua Portuguesa.<sup>94</sup>

<sup>94</sup> Em seu artigo 9.º, n.º 3, a lei estabelece um regime excepcional definindo que: sem prejuízo do n.º 1 (o ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa) do presente artigo, particularmente no subsistema de educação de adultos, o ensino pode ser ministrado em línguas nacionais. Ao passo que, em seu n.º 2, prescreve: o Estado

Na concepção do sistema educativo angolano, particularmente no pós-independência, não foi devidamente acautelada – ou se foi não se concretizou no texto legal – o fato de mais da metade das/os angolanas/os, especialmente nas zonas rurais, não se comunicar em português.

Sobre o assunto, Filipe Zau (2007)<sup>95</sup> refere que, sem comunicação, não pode haver aprendizagem. O primeiro sistema educativo foi concebido como se, à partida, todas as crianças angolanas dominassem a Língua Portuguesa como qualquer outra língua materna africana. E isso é falso, tal falha permanece até hoje.

Para superar este impasse, Zau (2007) propõe que a aprendizagem da língua portuguesa seja feita em estreita cooperação com as línguas nacionais africanas de Angola, sendo que isto se apresenta como uma necessidade pedagógica e política de maior importância, dado que não deixa de ser verídica que a Língua Portuguesa, à semelhança de outros símbolos, acabou por ser um instrumento de unidade nacional.

O estado necessita de uma nação (...) para que as instituições possam funcionar a partir de um poder político democraticamente instituído. Assim sendo, torna-se necessário que os cidadãos, no pleno uso da sua cidadania, para além de diferentes identidades culturais, tenham já interiorizado o conceito de identidade política – a nação – que se sobrepõe, em importância, a todos os outros sentidos de pertença. (ZAU, 2007)

Porém, compreendemos que esta “identidade política” não pode, de modo algum, destruir ou remeter para segundo plano as identidades individuais ou coletivas, isto é, a Língua Portuguesa pode servir (como tem servido) de instrumento de unidade nacional, mas este argumento não pode ser usado como justificação para a subalternização das demais línguas nacionais.

Por isso, o sentido de pertença, de identidade política a que Zau se refere e que constitui a “nação”, só será de fato interiorizada pelos nacionais na medida em que não haja subalternização ou inferiorização de uns e exaltação ou superioridade de outros. É fundamental que os elementos que vão constituir a unidade nacional sejam formulados na base de um consenso mínimo com respeito à diversidade, em todos os seus aspectos.

O pesquisador e estudioso de direitos linguísticos Faria Bastos (2011), em entrevista, fez uma excelente explanação relativamente à questão linguística, citando a visão da 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 (grifo nosso).

<sup>95</sup> Disponível em:

<[http://www.angoladigital.net/digitalnews/index.php?option=com\\_content&task=view&id=4185&Itemid=40](http://www.angoladigital.net/digitalnews/index.php?option=com_content&task=view&id=4185&Itemid=40)>. Acesso em 10 jan.2011.

UNESCO relativamente à temática, afirma que as línguas do mundo fazem parte, sem excetuar alguma, do tesouro linguístico mundial, e a perda de uma língua é irreparável, por mais insignificante que ela possa parecer.<sup>96</sup>

A língua - defende o estudioso - à semelhança da vida humana, tem um valor absoluto, e não se pode relativizar ou considerar uma valendo mais do que a outra, quer seja por ter uma literatura florescente, quer seja pelo fato de ser falada por mais ou menos pessoas.

De fato, a omissão governamental angolana quanto à elaboração e efetivação de um plano nacional de proteção das línguas nacionais, constitui um atentado à sobrevivência das mesmas. O desaparecimento da língua, ao contrário do que equivocadamente se pensa, a morte de uma língua não é uma mera supressão, um fato normal com o qual nos devemos habituar.

Por trás de uma língua, refere Faria Bastos, citando uma vez mais a UNESCO, esta uma visão de mundo especial dos falantes daquela língua, e, portanto, perdendo-a barra-se o acesso a esta visão filosófica do mundo, das relações entre as pessoas, com a natureza, característico dos falantes de uma mesma língua.

Cada etnia tem uma filosofia particular. A morte de uma língua veda o acesso a esta maneira de estar, à filosofia de vida daquele povo específico, além de representar uma grande perda intelectual, no aspecto linguístico, cultural e filosófico a eles conectados.

Não podemos deixar de concordar que a nova Lei de Bases do Sistema de Ensino, pelo menos formalmente, veio reforçar e inovar a realidade da educação em Angola, visando à readaptação do sistema educativo à nova realidade do país, com vista a dar respostas às novas exigências de recursos humanos, necessários ao progresso socioeconômico da sociedade angolana.

Porém, do ponto de vista do ensino das línguas nacionais, permanece o retrocesso, com todas as consequências que deste fato possam advir, desde o fraco aproveitamento dos alunos à desistência. É fundamental idealizar uma educação mais inclusiva, mais respeitadora das diferenças.

Não menos importante são os investimentos governamentais no ramo da educação em Angola. O ensino no país, hodiernamente, padece de debilidades, certamente, não maiores do que as do período de guerra, contudo, não justificáveis tendo em conta os recursos naturais existentes em solo angolano e volvidos nove anos após o calar das armas.

As dotações orçamentais ainda são insuficientes para atender às demandas educacionais em todo o país, segundo dados do relatório social da Universidade Católica de

---

<sup>96</sup>Entrevista oral concebida por Miguel Faria Bastos a pesquisadora Florita Telo, por ocasião da realização do presente trabalho de pesquisa em 30 de março de 2011.

Angola (2010). Mesmo com a arrecadação de receitas, somente no setor petrolífero, avaliada em bilhões de dólares anuais, somente 8,2% das verbas são reservadas à educação, não muito além do previsto no período de instabilidade militar, em que o percentual variava entre 5 a 7%.<sup>97</sup>

Outra grande debilidade do sistema educativo angolano é o fato de a ênfase recair apenas em aspectos numéricos, isto é, diminuir os analfabetos, literalmente as pessoas que não sabem ler nem escrever, ou ainda incluir as crianças no sistema escolar pura e simplesmente para efeitos quantitativos, descuidando da qualidade dos alunos em geral e na formação de professores em especial.

De igual modo, o quase descaso do exercício da atividade particular de ensino, no que se refere à regulação e fiscalização das normas vigentes em Angola, apenas dificulta o processo de concretização de um sistema educacional eficaz.

Se as instâncias governamentais estão mais atentas a números, as instituições privadas de ensino, por sua vez, velam mais por lucros, surgindo absurdos de encontrarmos Faculdades, em Luanda, sem uma Biblioteca, onde docentes com apenas o grau de licenciados ou bacharéis ocupam a posição de professores titulares.

Por isso, assevera Raul Araújo que existe hoje em Angola uma desresponsabilização tripartida do **Estado** (com sua omissão em legislar e fiscalizar), dos **docentes** (muitos deles sem competência profissional para lecionar) e das **instituições de ensino** (muitas vezes, somente preocupadas com o lucro) o que tem influenciado bastante na qualidade do ensino no país,

transformando-o de forma paulatinamente numa grande farsa em que os elementos estatísticos e quantitativos são mais importantes do que o resultado final de aprendizagem. (OAA, 2007, p.75)

Esse exímio constitucionalista chama atenção para o fato de a ganância estar a transformar todo o ensino, desde a base até a universidade, numa grande instituição de incultos onde não existe preocupação com saber e o conhecimento, apenas interessando o valor que se ganha com as taxas de mensalidade no final de cada mês. Ao que nós acrescentamos também a preocupação somente com as percentagens de alunos inscritos no início de cada ano letivo, a constar dos relatórios governamentais, geralmente submetidos aos organismos internacionais e regionais.

---

<sup>97</sup> Segundo dados do Ministério das Finanças, em 2011, foram reservados 8,84% do orçamento para a educação (incluindo o ensino pré-primário, primário, secundário e Ensino Superior lato sensu). Disponível em: <[http://www.minfin.gv.ao/fsys/RESUMO\\_DA\\_DESPESA\\_POR\\_FUNO2011.pdf](http://www.minfin.gv.ao/fsys/RESUMO_DA_DESPESA_POR_FUNO2011.pdf)>. Acesso em: 23 mar.2011.

Assim sendo, será que podemos falar num fundado sistema educativo, ou seja, aquele que auxilia na preparação crítica da pessoa para a vida em sociedade, para a participação e para o exercício de outros direitos e cumprimento de deveres? Vejamos, então, em que consiste a nosso ver, a educação, recorrendo para tal a produção acadêmica com destaque para o papel a ser exercido pela escola, pelos professores e o currículo.

#### 4.3 TODA A EDUCAÇÃO DEVE [RIA] SER PARA A EMANCIPAÇÃO SOCIAL E DEMOCRÁTICA

A noção de educação, conforme Adorno (*Apud* WERLANG, 2007, p. 22), está estritamente vinculada ao conceito de formação emancipatória, pois, quando tal acontece na integralidade, mina os processos que possam conduzir à barbárie. Outrossim, uma formação integral não pode se restringir à formação profissional, mas necessita incluir a formação para a cidadania.

O conceito de educação, no contexto angolano, está fortemente relacionado com as bases históricas que, ao longo dos tempos, foram sendo sedimentadas quer seja pelo que se ensinava nas escolas, como por aquilo que Samuel Bowles e Herbert Gintis (1976) chamaram de currículo oculto.

É da compreensão do real, que se deve ou se pode propor transformações do real, daí termos vindo a estabelecer conexão entre a história dos direitos em Angola e a realidade atual, tendo em vista a mudança, não só de leis, caso se mostre necessário, mas principalmente de mentalidades.

A educação, no período colonial, foi idealizada para atender determinados fins que se traduziam, entre outros, em disciplinar o *espírito rebelde e animalesco* dos “indígenas”, isto é, criar mentes conformistas, inculcar a cultura de medo e tornar aqueles meros seres em seres humanos, a partir da negação total de seus usos e costumes. Nisto consistia a educação.

Emancipação, neste contexto, significava ascender à categoria de assimilado, ou seja, saber ler e escrever em português e adquirir todos os hábitos do colonizador, deixando de parte os seus. Este era o cidadão ou cidadã dito/a civilizado/a.

Santos (2007, p.19) afirma haver hoje uma crise ao nível das ciências sociais hegemônicas, justamente porque estão constituídas pela modernidade ocidental, que deixou de fora as sociedades coloniais, nas quais a tensão foi substituída pela ‘alternativa’ entre a violência da correção e a violência da assimilação.

O próprio conceito de emancipação, desenvolvido a partir da visão eurocêntrica, deixa de fora inúmeras realidades e experiências que, por partirem de perspectivas diferenciadas, tornaram-se residuais, alternativas.

Quem detém o poder político é quem define o Direito e a justiça, define a política criminal e a política educacional. Por isso se tem afirmado que “as questões principais de educação não são pedagógicas, mas sim políticas”.

É a classe política, *stricto sensu*, que, em princípio, define a grade curricular, dando mais ou menos prestígio a algumas disciplinas em detrimento de outras, maior carga horária a umas do que a outras, define o sistema de avaliação, rigoroso e existente para determinadas disciplinas e flexível ou inexistente para outras, sempre na lógica dos interesses das classes detentoras do poder.

Por isso, consideramos a educação uma faca de dois gumes, pois tanto pode *libertar* como *prender*. Nesse contexto, é fundamental o desenvolvimento da capacidade crítica dos formadores, no sentido de, ao ensinarem os alunos, poderem despertar neles questões desta natureza, ou seja, daquilo que poderá estar por de trás de um currículo, por exemplo.

Os currículos não são neutros, por isso devem ser discutidos levando em consideração tais aspectos, bem como sua relação com a ideologia e a cultura. Conforme dito, os currículos têm uma forte dimensão política.

A propósito da educação emancipatória, já diversos autores se debruçaram sobre ela denominações diversas, sobretudo educação para o inconformismo, educação para a dúvida, educação para a emancipação etc.

A despeito das inúmeras discriminações todos convergem no sentido de que a função essencial da educação é a formação da consciência crítica, a leitura histórica da realidade, a criação de subjetividades rebeldes, o desenvolvimento de capacidades humanas de criticidade e busca de autonomia e liberdade, enfim, de uso público da razão por meio do esclarecimento.<sup>98</sup>

A educação, enquanto um dos processos de formação de identidades, deve ter em vista a autonomia intelectual e social de indivíduos e coletividades, envolvidos no processo educativo, conforme Santos (2007 p. 117), partindo da forma como incorporamos os saberes formais e quotidianos, os valores e crenças com os quais entramos em contacto. É através dessa apreensão que definimos as possibilidades de ação no mundo.

---

<sup>98</sup> Santos fala em educação para o inconformismo ou educação transformadora (2007); Freire em educação libertadora (1967); Adorno Educação para emancipação (1995). Gadotti coloca a dúvida no centro de sua proposta de pedagogia do conflito a partir de uma filosofia crítica da educação (2008).

Segundo Adorno (*Apud* WERLANG, 2005), a educação apresenta-se como necessidade para barrar os processos semi-culturais, por conseguinte, o desenvolvimento e reaparecimento de toda a expressão de barbárie. Por isso,

O conceito de educação está estritamente vinculado à compreensão da formação cultural, **ao conceito de esclarecimento e de emancipação** (IDEM, 2005, p. 18).

É justamente deste conceito de educação que surge a afirmação de que educação deve ser para a emancipação, não uma emancipação nos moldes definidos pela ciência hegemônica ou ocidental, mas sim baseada na compreensão de que o mundo é muito mais amplo do que a visão de “mundo” ocidental, conforme tem defendido Santos.

O esclarecimento, que está subjacente na noção de educação de Adorno (2007, p.19), é por este definido como sendo o processo através do qual o ser humano vai ser emancipado por meio do conhecimento e da desmistificação, conforme defendiam os clássicos e os iluministas, a capacidade de, por meio da razão, sair das trevas da ignorância para a luz da razão. O esclarecimento em Adorno assume uma dimensão metafísica, possibilitando aos seres humanos tornarem-se senhores, livres de todo e qualquer medo, de toda a tutela.

A menoridade sobre a qual Adorno se debruça, e igualmente Kant (1985, p.100), está ligada à capacidade de fazer uso do seu entendimento sem a direção de outro indivíduo, exatamente a mesma figura jurídica da menoridade que conhecemos em Teoria Geral do Direito. Consequência desta menoridade é a restrição, por exemplo, no exercício de determinados direitos, sempre dependentes da prévia autorização de terceiro, dado seu “estágio limitado de desenvolvimento mental” ou de entendimento do/a menor.

Adorno, tal como Kant, assemelham a menoridade ao adulto que, apesar de estar no uso de suas plenas faculdades mentais, sem quaisquer impedimentos jurídicos, não consegue agir em função da realidade que o circunda, necessitando, para tal, de um guia, sem o qual não é capaz de prosseguir.

Ora, para aqueles autores, a educação deve formar sujeitos capazes de agir, de interagir com o mundo que os rodeia, de desenvolverem sua capacidade crítica, de dúvida e de inconformismo. Porém, nem sempre o meio social é responsável por esta menoridade. Para Kant (IDEM, p.19), o ser humano é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo, sem a direção de outrem.

Para Adorno (*Apud* WERLANG, 2005, p. 24), é tarefa educacional prevenir o reaparecimento da barbárie e criar um clima sociocultural consciente do seu perigo. A educação tem por objetivo **evitar a repetição**. O autor propõe a educação para emancipação por meio do esclarecimento. Santos, por sua vez, fala em criação de *subjetividades inconformistas* e rebeldes voltadas para a luta pela emancipação social – educação transformadora, uma “batalha” travada em salas de aulas, no bom sentido da palavra.

Trata-se de um projeto educativo emancipatório de conhecimentos conflitantes, com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras do conflito social em que se traduziram no passado, imagens capazes de potencializar a indignação e a rebeldia (SANTOS *Apud* OLIVEIRA, 2006, p. 118).

A proposta de educação transformadora de Santos (2007, p.120) tem como objetivo último transformar a educação, convertendo-a num processo de **aquisição** daquilo que se aprende, mas não se ensina - o senso comum.<sup>99</sup>

A educação como prática da liberdade é uma proposta político-pedagógica que tem por expoente máximo Paulo Freire, cujas obras estavam direcionadas principalmente ao ensino de adultos. Contudo, sua valiosa contribuição se estende a todos os níveis do sistema educativo.

Se o objetivo é criar subjetividades rebeldes, por meio do esclarecimento e uso público da razão, é fundamental compreender o processo através do qual o indivíduo se acomodou, se tornou vítima de um sistema que determinou, de antemão, qual seu papel na sociedade.

Freire propõe a Pedagogia do Oprimido, ou seja, o meio a partir do qual os oprimidos libertar-se-iam do opressor, através da reconfiguração ou reconstrução dos seus modos de pensar, de analisar o mundo circundante e de exercer influência sobre o mesmo. O primeiro grande passo é libertar-se da mentalidade incutida pelo opressor e, ao mesmo tempo, não reproduzir, libertando-se da mentalidade de opressor.

A propósito da formação de mentalidades oprimidas e opressoras, Christian Baudelot e Roger Establet, em sua obra **L'école capitaliste en France** (1971), defendem que o processo de formação educacional apresenta-se como que definindo a conformidade a papéis de submissão e subordinação, no caso dos filhos das classes trabalhadoras, por um lado, e a promoção de atitudes de controle e liderança, nos filhos das classes detentoras dos meios de produção.

Certamente, os agentes formadores de mentalidades, mais a escola e a mídia incluindo a internet, do que a família contribui para a definição de papéis, mas, principalmente, na linha

---

<sup>99</sup> Por isso, o autor propõe a Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências, 2007.



do que apontava Freire, para a criação do conformismo, do destino fatal e incontornável no que se refere àqueles papéis.

Freire reconhece, nos oprimidos, a tarefa humanística e histórica de libertarem-se a si próprios e aos opressores. E como fazer isso? A partir de uma pedagogia do oprimido, a que acrescentaríamos uma pedagogia da autonomia, com a participação de crianças, jovens e adultos, ou seja, todas/os envolvidas/os no processo educativo, não só formal, mas também informal e não formal.

Assim, Freire entende a pedagogia do oprimido como sendo aquela que tem de ser forjada *com ele e não para ele*, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. O autor atribui particular relevância ao resgate do conceito de humanidade no processo de libertação. A rigor, é um processo de reconhecimento do Outro, enquanto humano, que, apesar de suas particularidades, é dotado de razão e sujeito de direitos.

É fundamental que os oprimidos conheçam e se reconheçam na condição de oprimidos, *plantados* em suas memórias os *genes* da mentalidade do opressor, pois, para Freire, enquanto os oprimidos ‘hospedarem’ o opressor em si mesmos, não serão capazes de forjar a dita pedagogia para a libertação.

Enquanto vivem a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para a descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização. (FREIRE, 2005, p.35)

A proposta de Paulo Freire, da Pedagogia da Autonomia (1996, p. 38), coloca em xeque todo o sistema formal educativo engendrado a partir de um conceito que ele denomina de *bancário*, em que ensinar passa a ser um ato de transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos.

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, um pensar certo que envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer, isto é, uma reflexão crítica sobre a prática, capaz de promover a transição do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (IDEM, p.39)

Aquiescemos com a posição de alguns cientistas, com Freire na vanguarda, que referem ser complexo o processo, por exemplo, de diálogo intercultural, em contextos de total desigualdade, em que o agredido vai procurar negociar com o agressor. Obviamente, as

condições, a partida, não são semelhantes, sendo que o agredido sempre se encontra numa posição mais frágil, podendo, quando muito, assumir uma postura de aceitação daquilo que for definido [“consensualmente”] com agressor.

Contudo, não pactuamos em todo com o entendimento de que tal educação deve ser essencialmente direcionada aos oprimidos. Ela deve, igualmente, acauteladas algumas questões substanciais e metodológicas, ser ministrada aos opressores, sob pena de cair-se num círculo vicioso.

Assim, do mesmo que concordamos com Adorno, ao afirmar que *a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica* (1995, p.121), é fundamental que os intervenientes neste processo de emancipação tenham as mesmas condições no ponto de partida, não no sentido de semelhança, de igualdade em seu sentido mais restrito, mas sim de igualdade em seu aspecto mais amplo, representada na premissa de que somos todos igualmente diferentes.

E um dos maiores problemas que se vive em determinados países, no qual incluo Angola, é o culto da superioridade, do chefe, da relação de subordinação que acompanha todas as relações que a pessoa vai desenvolvendo ao longo da sua vida.

Na família, apenas o pai fala, que é o *chefe de família*. Em seguida, manda a mãe, que tem dever de obediência para com o primeiro, que não tem para com mais ninguém no lar – *em casa manda ela e nela mando eu*. Na escola, a professora é a detentora de conhecimento. Tudo o que ela diz é verdadeiro e não pode ser questionado, sucedendo casos em que o aluno, querendo saber mais, para além daquilo que o professor ensina, é colocado de castigo; ou a atitude é considerada como afronta.

Na rua, no bairro, com os amigos, os mais velhos definem as regras do jogo. Os mais novos devem obediência total, têm a possibilidade de participar de determinadas atividades, selecionadas a dedo e nos termos definidos pelo *chefe* – *a bola é minha, por isso, só joga quem eu quiser*.

No local de trabalho, não é de modo algum diferente, manda o superior hierárquico que, de acordo com as suas manias, define as regras do jogo – *você é pago para trabalhar e não para questionar*.

Na igreja, igualmente, a relação padres-fiéis ou pastores-fiéis e demais hierarquias reflete essa realidade, do púlpito o *mensageiro do Senhor* define de modo inequívoco, acredita-se, o que é verdadeiro e o que não é, o que passa a ser ou não real, sendo, portanto, insuscetível de dúvidas ou questionamentos – *ai daqueles que duvidarem*.

Finalmente, a simbologia muito presente nas imagens que a mídia passa, vêm no fundo reforçar as demais posturas referidas.

É “normal” que haja padrões e empregados, é “normal” que uns sejam mais ricos do que os outros, ainda que o critério seja *quanto menos trabalha, mais dinheiro ganha*, que os filhos devem obedecer (sem questionar os pais), os adultos, os pastores, bispos, cardeais, papas, padres, líderes políticos e partidários etc. É “normal” que as mulheres sejam *submissas* aos seus esposos, afinal, nem todos podem mandar. Enfim, este emaranhado de relações reforça os estereótipos que muitas pessoas já trazem consigo, criando sentimentos ou de ódio excessivo, fóbico ou de parcimônia e tolerância cristã.

São estas mesmas pessoas que, mais tarde, assumem cargos de direção, são eleitos presidentes, governadores, administradores, os mesmos que vão definir as políticas públicas, nomeadamente, educacionais e de direitos humanos.

Viver em democracia, com o respeito à natureza e aos demais seres humanos, são itens que devem ser estabelecidos em todos os lugares, quer seja na escola, na família ou na comunidade.

Como (re)construir nesse conglomerado de pessoas, igualmente diferentes, a reflexão crítica do real, a meditação para a ação, para a mudança, nos casos em que tal se mostre necessária, tendo como pressupostos referenciais objetivos, contudo contextualizados, sem discriminações ou preconceitos. Para a socióloga Marian Dias (*Apud* MURARO, 2011) <sup>100</sup>, a pessoa só se forma se tiver “contato com outros ‘eus’ diferentes, e o sujeito que não aceita a diferença, é mal formado”.

Portanto, a educação, tal qual a concebemos, é aquela que aposta na formação integral dos sujeitos, a partir da visão crítica da realidade social, jurídica, política e econômica; que busca relacionar-se com os grandes problemas que enfrenta determinada sociedade, pois agora já não é possível texto sem contexto, como dizia Freire (1992, p.30).

Um sistema capaz de problematizar o próprio conhecimento científico, desenvolvendo a capacidade de questionamento crítico, enfim, uma educação para ação, crítico-democrático.

A educação deve ser pensada numa perspectiva de resgate de uma cultura voltada à democracia, a não violência e aos direitos humanos.

As propostas, certamente, virão dos problemas atuais, em função de análises e dos estudos, contudo, não se poderá colocar de parte a necessidade de o sistema educacional dever

---

<sup>100</sup> Disponível em:

<<http://delas.ig.com.br/comportamento/sera+que+voce+e+preconceituoso+e+nao+sabe/n1597058696721.html?>>. Acesso em: 05 jul.2010.

ser idealizado e concretizado a partir do contributo de todos/as, fazendo com que os sujeitos sejam parte ativa da mudança, influenciando as escolhas e os rumos a serem seguidos pela tão almejada “nação” Angolana.

## **5 - EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

Sob a perspectiva acima exposta, o fim almejado não deixa de ser o desenvolvimento humano, pois partimos do pressuposto de que o desenvolvimento é um processo humano e social que parte da Pessoa Humana, e que, sem desenvolvimento pessoal integral, é “utópico”

falar em desenvolvimento econômico, familiar ou social – em desenvolvimento sustentável de um modo geral (MOSAICO, 2000, p.9).

Desenvolvimento econômico e humano devem andar de mãos dadas e a efetivação de tal aspiração implica árduo investimento, não só em termos humanos, financeiros mas, também, de planificação, execução e avaliação.

O desenvolvimento, particularmente em sua dimensão econômica, deve ter, como fim, e não como meio, o ser humano, razão pela qual a má distribuição das riquezas, por si só, constitui uma grave violação de direitos. Por isso, é fundamental que a sociedade, nela incluídos os entes públicos, aja tendo por base aspectos éticos, nacionais e mundiais, voltados à promoção e proteção da dignidade humana.

O reconhecimento e promoção dos direitos humanos demandam leis e ações políticas concretas tendo em vista a construção de uma cultura mais conforme os princípios constitucionais de determinado país ou comunidade regional/internacional.

A este propósito, recomenda a ONU, a promoção dos direitos humanos deve incluir três dimensões: **conhecimentos**, atividades de informação acerca dos direitos humanos e mecanismos existentes para sua proteção; **valores, crenças e atitudes**, isto é, promoção de uma cultura de direitos humanos mediante o fomento de valores, crenças e atitudes que sustente estes direitos e, finalmente; **a adoção de medidas, para evitar as violações destes direitos** (AG/ONU, 1997, p. 6-7).

Mais do que legislar, é fundamental acompanhar a implementação do que fora formalizado. Para tal, impõe-se um mínimo de conhecimentos relativamente àquilo que se pretende exigir, bem como seus modos de efetivação.

Trata-se de um processo, levado a cabo particularmente por meio da capacitação de pessoas, individual e coletivamente, de financiamentos de projeto etc.

Paralelamente, a nível interno dos diversos Estados, por meio do terceiro sector, numa primeira fase e, em algumas situações do próprio Estado, devem assumir o compromisso de promover direitos por meio da informação integral e/ou da educação.

Governos, associações, ONGs, redes nacionais, regionais e internacionais, centros de pesquisa, universidades etc. devem estar todos engajados na luta pela efetivação dos direitos humanos em seus respectivos países e no mundo inteiro. Por suas pesquisas e publicações permanentes, e pelo empenho pessoal de cada uma/um em todo o processo.

## 5.1 FUNDAMENTOS: AS NORMATIVAS INTERNACIONAIS DA EDH

Em dezembro de 1948, o mundo presenciava o nascimento do diploma jurídico internacional que viria modificar, de forma desafiadora, as relações inter-humanas e interestatais nas ordens jurídicas, nacional e internacional. Proceder ao resgate histórico da noção e fundamento da educação em direitos humanos (EDH) remete-nos de modo particular a este documento.

Foi com a DUDH (em seu artigo 26), que passou a reconhecer-se que a instrução não deveria somente visar o letramento dos indivíduos, mas, na mesma medida, deveria ser orientado no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana, o fortalecimento e o respeito aos direitos e liberdades fundamentais.

Por sua vez, o artigo 13 do Pacto dos Direitos Civis e Políticos vem reiterar que a educação deve estar direcionada ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e no sentido da sua dignidade, reforçando o respeito pelos direitos humanos e as liberdades fundamentais.

Assim, a educação deve habilitar toda a pessoa a desempenhar um papel útil numa sociedade livre, mas, principalmente, deve visar promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações, independentemente de seu estatuto jurídico, favorecendo, deste modo, as atividades das Nações Unidas para a conservação da paz. Fala-se, a este propósito, da educação em direitos humanos.

A educação em direitos humanos confirma-se também no artigo 18 da Convenção sobre os Direitos da Criança que visa à garantia e promoção dos direitos humanos fundamentais.

As ações direcionadas à instrução devem, portanto, ter por objetivo a promoção da compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, auxiliando, deste modo, nas tarefas de manutenção da paz, enquadradas na *ratio essendi* da ONU.

Por outro lado, apesar de incluir condicionantes objetivos, as guerras têm também condicionantes internos aos próprios sujeitos. Foi com base nesta máxima que, desde a sua fundação, a ONU se empenhou num amplo e íngreme projeto de disseminação de uma cultura de respeito e promoção dos direitos humanos, tendo em vista a manutenção da paz e segurança no mundo. A EDH visa exatamente educar as pessoas, os sujeitos, dotando-os de condições conceituais, afetivas e cognitivas para lidarem com estas situações. Neste âmbito, sem sombra de dúvidas, a subjetividade assume papel relevante.

## 5.2 NORMATIVAS DE EDH: DA TEORIA À AÇÃO

Desde a sua criação, as Nações Unidas, de modo direto e por intermédio de suas agências especializadas, mormente a UNESCO, desempenharam um papel fundamental no planejamento, coordenação e fiscalização do respeito aos direitos humanos fundamentais, independentemente dos contextos nacionais.

Assim, é de destacar as diversas atividades, incluindo as conferências, mesas redondas, seminários, oficinas e outras, em parceria com diferentes especialistas independentes, ONGs e até mesmo de delegações oficiais de Estados-membros. Dentre esta miríade de ações, nos propomos a desenvolver aqui aquelas cuja relevância foi, de algum modo, crucial no processo de consolidação legal e doutrinária da EDH.<sup>101</sup>

É de salientar que todos os Estados-membros da ONU, a partir do momento em que passam a sê-lo, assumem um conjunto de obrigações, nomeadamente as ações previstas em tratados e convenções.

Os direitos consagrados em tais tratados ou convenções devem, obrigatoriamente, ser implementadas em âmbito nacional, mormente, por meio de políticas públicas materiais ou formais. A não concretização de tais compromissos acarreta responsabilidade internacional para o respectivo Estado.

### **5.2.1 Congresso Internacional sobre o Ensino de Direitos Humanos – Viena, 1978 (UNESCO)**

Em setembro de 1978, foi realizado na cidade de Viena – Áustria, sob a égide da UNESCO, o Congresso Internacional sobre o Ensino de Direitos Humanos. O evento contou com a participação de membros de governo e representantes de organizações não governamentais.

No evento, foi reconhecido que a DUDH, com seus preceitos normativos e forte sentido axiológico, deveria ser interpretada “como o ideal a atingir por todos os povos e todas

---

<sup>101</sup> Entre outros, são de considerar também os seguintes eventos e respectivos documentos: a recomendação sobre a Educação para a Compreensão Internacional, Cooperação e Paz e a Educação relativa aos Direitos Humanos e liberdade fundamentais (Paris, 1974); o Plano de Ação Integrado, aprovado pela UNESCO (Genebra, 1991) como marco preliminar flexível e aberto para o início de atividades destinadas a integrar a educação para paz; as recomendações que surgiram a partir do Congresso Internacional da UNESCO sobre Direitos Humanos e Ensino, Informação e Documentação em Malta, de 1987, do Fórum Internacional sobre Educação para a Democracia, em Tunis, em dezembro de 1992, e o Congresso Internacional sobre Educação para os Direitos Humanos e a Democracia, de Montreal, Canadá, em 1993.

as nações, a fim de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades”.

Neste sentido, a educação e/ou ensino dos direitos humanos devem ser desenvolvidos em todos os níveis (no contexto da escola e fora dela), no sentido de se tornar acessível, como um real sistema de educação ao longo da vida dos homens e mulheres, em todas as partes do mundo, independentemente do seu estatuto social, legal ou político (UNESCO, 1978).

Em nosso entender, foi deste pressuposto que o Congresso Internacional sobre o Ensino de Direitos Humanos estabeleceu os princípios por que se deve guiar a educação em direitos humanos. Analisemos, de modo sucinto, tais diretrizes.

a) O ensino ou educação em direitos humanos deve basear-se nos princípios que fundamentam a Carta das Nações Unidas, a DUDH, os Pactos Internacionais sobre Direitos Humanos e demais instrumentos internacionais de proteção de direitos humanos;

b) Por conseguinte, igual ênfase deve ser dada no tratamento quer dos direitos econômicos sociais e culturais, quer dos direitos civis e políticos – direitos coletivos e individuais. Portanto, deve ser reconhecida a indivisibilidade dos direitos humanos;

c) A noção de direitos humanos não pode ser formulada em termos tradicionais ou clássicos, mas deve sim incluir a experiência histórica e contribuições de todos os povos, particularmente em relação aos grandes problemas contemporâneos, tais como a autodeterminação e todas as formas de discriminação e exploração;

d) O ensino ou educação em direitos humanos deve ter por objetivos: *i)* promover atitudes de tolerância, respeito e solidariedade inerentes aos direitos humanos; *ii)* proporcionar conhecimentos sobre direitos humanos em todas as vertentes, nacional e internacional, bem como das instituições estabelecidas para a sua execução; *iii)* desenvolver a consciência do indivíduo sobre os modos e meios pelos quais os direitos humanos podem ser traduzidos em realidade política e social, tanto nacional quanto internacionalmente;

e) A educação deve tornar a pessoa ciente de seus próprios direitos; deve, igualmente, inculcar o respeito pelos direitos dos outros;

f) Deve ter-se permanentemente particular atenção para criar a conscientização sobre a estreita relação entre direitos humanos, por um lado, e desenvolvimento e paz, incluindo o desarmamento *inter alia*, por outro lado. A UNESCO deve tornar a EDH tarefa prioritária para promover a análise e compreensão desta relação;

g) Os direitos humanos devem ser vistos como um aspecto da ética, responsabilidade social e profissional em todos os domínios da investigação, estudo, ensino e trabalho;



h) O ensino e educação em direitos humanos deve realçar que uma nova ordem da economia internacional, social e cultural é fundamental para permitir que todas as pessoas gozem dos seus direitos humanos, bem como promover e facilitar sua execução em todos os níveis e países;

i) Os direitos devem ser ensinados em todos os níveis do sistema educacional, bem como em contextos extra-escolar, incluindo o familiar, e em programas de educação continuada, alfabetização e letramento, abarcando programas de especialização. Neste sentido, os Estados-membros devem esforçar-se em melhorar e ampliar a o ensino ou educação em direitos humanos, cooperando para este fim;

j) Estes direitos devem também ser ensinados como uma disciplina integrada, em disciplinas apropriadas e em áreas específicas, tais como a filosofia, a ciência política, o direito e/ou a teologia e, ainda devem ser ensinados como um curso independente;

k) Para que o professor de direitos humanos possa estar apto a executar sua tarefa de forma adequada, é especialmente importante que a sua integridade pessoal e liberdade de expressão sejam garantidas.

O Congresso Internacional sobre o Ensino de Direitos Humanos concluiu seus trabalhos reconhecendo que novo impulso deve ser dado ao desenvolvimento da educação ou ensino dos direitos humanos por meio da formulação de um **Plano** de seis anos, a ser elaborado por peritos designados para isto, com o intuito de conferir efeito ao princípio consagrado no artigo 26 § 2º da DUDH, que estabelece: “a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e das liberdades fundamentais”.

O Congresso considerou, ainda, que um efetivo ensino dos direitos humanos deve estar preocupado em garantir a observância dos direitos humanos em contextos de conflito armado, e neles deverá ser incluído o direito internacional humanitário.

Outra das ações em prol de uma cultura mundial de direitos humanos levadas a cabo diretamente pela ONU foi a Iª e a IIª Conferências Mundiais de Direitos Humanos.

### 5.2.2 Primeira Conferência Mundial de Direitos Humanos – Teerã, 1968

Após a Segunda Guerra Mundial, a criação da ONU e de alguns sistemas regionais de proteção de direitos humanos<sup>102</sup>, as situações de instabilidade política, social e econômica persistiram em diversas partes do globo terrestre.

Neste período – meados do século XX – destacamos dois fatos, diametralmente opostos, mas que se sucederam quase no mesmo período.

O primeiro, o das revoltas sociais, especialmente na França<sup>103</sup>, e numa altura em que a maioria dos países africanos ainda estava sob a dominação colonial além do *apartheid* na África do Sul; o segundo fato foi a realização da primeira Conferência Mundial de Direitos Humanos, em Teerã, pela ONU.

Num mundo mergulhado em violência e sistemáticos atropelos aos direitos humanos, ante a quase total inércia da comunidade internacional, é convocada a primeira Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Teerã entre os dias 22 de abril a 13 de maio de 1968, que foi marcada por vários aspectos, que passaremos a enunciar de modo sucinto.

Neste período, permanecia ainda o entendimento de que a soberania era um atributo absoluto dos Estados, condicionando de certa forma, a intervenção internacional, nos casos em que tal se afigurava necessária. Ao longo da Conferência, foi reconhecida como legítima a luta de resistência dos povos oprimidos na Ásia e em África, especialmente contra o regime segregacionista sul-africano (*apartheid*).

Apenas oitenta e quatro (84) Estados independentes participaram do evento e foram adotadas vinte e oito (28) resoluções, sendo encaminhadas dezoito (18) à ONU.

Da Conferência, foi aprovado um documento oficial denominado Proclamação de Teerã, do qual destacamos alguns pontos, a seguir.

Foi afirmada a indivisibilidade dos direitos (ponto 13), pois que, pelo fato dos direitos humanos e as liberdades fundamentais serem indivisíveis, a realização dos direitos civis e políticos sem o gozo dos direitos econômicos, sociais e culturais, resultariam impossíveis.

---

<sup>102</sup> Da Comunidade Económica Europeia, mais tarde União Européia (1949), da Organização dos Estados Americanos (1978), da Organização de Unidade Africana, atual União Africana (1981) e da Liga Árabe de Direitos Humanos (1981). Mais informações em:

<<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/ligaarabe/ligaarabe.html>>. Acesso em: 10 dez.2010. Sobre os demais sistemas, vide Piovesan, 2007.

<sup>103</sup> “1968 foi o ano louco e enigmático do nosso século. Ninguém o previu e muito poucos os que dele participaram entenderam afinal o que ocorreu. Deu-se uma espécie de furacão humano, uma generalizada e estridente insatisfação juvenil, que varreu o mundo em todas as direções. Seu único antepassado foi 1848 quando também uma maré revolucionária – a “Primavera dos Povos” –, iniciada em Paris em fevereiro, espalhou-se por quase todas as capitais e grandes cidades da Europa, chegando até o Recife no Brasil”. Disponível em: <<http://educaterra.terra.com.br/voltaire/mundo/1968.htm>>. Acesso em: 20 out. 2010.

Foi ainda expressamente condenada a discriminação contra a mulher, reconhecendo-se que,

A discriminação da qual a mulher ainda segue sendo vítima em distintas regiões do mundo deve ser eliminada. O feito de que a mulher não goze dos mesmos direitos que o homem é contrário à Carta das Nações Unidas e às disposições da Declaração Universal de Direitos Humanos. A aplicação cabal da Declaração sobre a eliminação da discriminação contra a mulher é uma necessidade para o progresso da humanidade (ONU, 1968, ponto 15).

Foi igualmente condenado o racismo ou discriminação racial, tendo-se, na ocasião, chamando a atenção para que os povos do mundo se dessem conta do mal que tal ato provoca, exortando-se a necessidade de união no seu combate (ponto 8).

A Proclamação chamou a atenção para o fato de os recentes avanços tecnológicos e descobertas científicas não comprometerem os direitos humanos e as liberdades dos indivíduos (ponto 17), e propôs que os recursos utilizados em material bélico fossem utilizados para a promoção dos direitos humanos e liberdades fundamentais (ponto 19).

A Proclamação manifestou sua preocupação com os cerca de 700 milhões de analfabetos em todo o mundo e reconheceu ser este um obstáculo ao cumprimento dos propósitos e objetivos da Carta da ONU e das disposições da DUDH.

A educação deveria compreender o sentido que lhe foi dado pela DUDH, contudo o acesso às escolas deveria ser generalizado.

O documento finaliza incitando a pertinência de uma ação internacional para erradicar o analfabetismo no mundo todo e a promoção da educação em todos os níveis.

Não se vislumbra, de modo explícito, as estratégias, sobretudo o ensino dos direitos humanos, que se deveriam levar a cabo no sentido de concretizar todos ou alguns dos pontos previstos na Proclamação, o que, até certo ponto, se pode justificar dados os condicionalismos vigentes naquela época.<sup>104</sup> É assim que, em 1993, a ONU convoca outra conferência mundial para discutir direitos humanos.

### **5.2.3 Segunda Conferência Mundial de Direitos Humanos – Viena, 1993**

À conferência de Teerã, seguiu-se a de Viena, realizada entre os dias 14 a 25 de junho de 1993, cognominada “Segunda Conferência Mundial de Direitos Humanos ou, simplesmente, Conferência de Direitos Humanos”.

---

<sup>104</sup> Entre outros condicionalismos, importa citar o fato de a maior parte dos países africanos e alguns asiáticos ainda estarem sob dominação colonial.

O evento teve uma estrutura geopolítica em diversos aspectos diferentes, uma vez que a maior parte dos países anteriormente colonizados já havia alcançado suas independências e, conseqüentemente, novas linhas governativas foram sendo traçadas, delineando-se, assim, “novo (s)” tipo (s) de relação entre os diversos países, nomeadamente os países do Norte, ditos desenvolvidos, e os do Sul, subdesenvolvidos, realidade que repercutiu nas diferentes discussões da Conferência.

Em vários pontos, a Conferência de Direitos Humanos apenas reforçou determinadas matérias, já tratadas na primeira conferência, porém cremos que a segunda conferiu maior legitimidade às decisões nela produzidas, pelas discussões exaustivas e, sobretudo, pela participação de mais Estados independentes, que foi muito maior, com o destaque para os países africanos.

Da Conferência, saíram dois documentos, a saber: a Declaração e o Programa de Ação de Viena. Entre os diversos aspectos destes documentos, destacaremos somente os que se afiguram relevantes ao presente estudo. Assim, a violência contra a mulher, condenada na Proclamação de Teerã, passa a constituir crime contra os direitos da pessoa humana. Para os participantes da Conferência, ‘sem os direitos da mulher, os direitos não podem ser humanos’.

Os ataques racistas e xenófobos, principalmente nos países ocidentais, a concepção de indivisibilidade de direitos econômicos, sociais e culturais, direitos civis e políticos, foram reforçados neste evento. Assim sendo, a comunidade internacional deverá tratá-los de forma global, justa e equitativa, em pé de igualdade e com a mesma ênfase, cabendo aos Estados o dever de promovê-los, sejam quais forem os seus sistemas políticos, econômicos e culturais (ONU, 1993, ponto 5).

Foi da Conferência de Direitos Humanos que se formalizou a proposta de proclamação da Década das NU para a Educação em Direitos Humanos, coroando, assim, todo o trabalho que, até aquela altura, vinha sendo desenvolvido não só pela UNESCO e outros organismos da ONU como também por ONGs em todos os continentes.

A Declaração e o Programa de Ação de Viena reservaram um título específico para a educação em direitos humanos (Secção D, §§ 78 a 82 ).

A informação pública e o treinamento na área dos direitos humanos foram reconhecidos como **elementos essenciais** na promoção e estabelecimento de relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades fomentando, deste modo, o entendimento, a tolerância e a paz (ponto 78).

Aliás, este entendimento é corolário de outras conferências anteriormente realizadas nos quais se concebeu a EDH como instrumento de manutenção da paz.

Por isso, a EDH deveria incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, conforme previsto nos diplomas legais internacionais e regionais de direitos humanos, propiciando, desse modo, a conscientização de todas as pessoas relativamente à necessidade de fortalecer a aplicação universal de tais direitos (ponto 80).

Neste sentido, é obrigação dos Estados empreenderem todos os esforços necessários no sentido de erradicarem o analfabetismo e orientarem a educação com vistas ao desenvolvimento pleno da personalidade humana, fortalecendo o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais (ponto 79).

A EDH revela-se, assim, como um item a ser enquadrado em todos os setores da sociedade, reiterando ser responsabilidade dos Estados e instituições incluírem os direitos humanos, o direito humanitário, a democracia e o Estado de Direito como matérias dos currículos de todas as instituições de ensino dos sectores formal e informal (ponto 79).

A Declaração e Plano de Ação de Viena estabeleceram, ainda, que os governos, com a assistência de organizações intergovernamentais, instituições nacionais e ONGs deveriam promover maior conscientização dos direitos humanos e da tolerância mútua (ponto 81).

Outrossim, os governos deveriam iniciar o apoio à EDH e efetivamente divulgarem informações públicas nesta área. Não há informações dispersas ou esporádicas, mas sim informações derivadas de estratégias direcionadas, visando especificamente à ampliação ao máximo da educação em direitos humanos, com particular ênfase nos direitos humanos das mulheres (pontos 80 e 81).

Assim, enfatizando a importância de intensificar a Campanha Mundial de Informação Pública sobre Direitos Humanos, lançada pelas Nações Unidas, os seus programas de consultoria e assistência técnica passariam a atender imediatamente às solicitações de atividades educacionais e de treinamento dos Estados na área dos direitos humanos.

No início deste processo, foi dada especial atenção às solicitações de atividades educacionais sobre as normas consagradas em instrumentos internacionais de direitos humanos e no direito humanitário bem como sua aplicação a grupos especiais, como forças militares, pessoal encarregado de velar pelo cumprimento da lei, polícia e profissionais de saúde (ponto 82).

Este realce deveu-se, particularmente, ao fato de as Nações Unidas terem empreendido tal projeto com enfoque para a prevenção de abusos, e o respeito às leis e normas internacionais, especialmente em casos de conflitos e pós-conflitos armados.<sup>105</sup>

---

<sup>105</sup> Foi ainda levado em consideração o Plano Mundial de Ação para a Educação em prol dos Direitos Humanos, corolário do Congresso Internacional sobre a **Educação em prol dos Direitos Humanos e da Democracia**, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura em 1993. Segundo Zenaide (2007, p. 15)

A proclamação de uma década das Nações Unidas para a EDH teve em vista a promoção, o estímulo e a orientação das atividades educacionais levadas a cabo pela própria ONU, (e pelos Estados), em colaboração com as ONGs, segundo a Declaração.

A campanha da ONU foi sendo levada a cabo sob a égide da antiga Comissão de Direitos Humanos, atualmente Conselho de Direitos Humanos, em colaboração com os Estados-membros, os órgãos encarregados de supervisionar a aplicação dos tratados de direitos humanos e demais instituições apropriadas bem como organizações não governamentais.

Consequentemente, em fevereiro de 1994, a Assembléia-Geral das Nações Unidas, (resolução A/RES/48/127) reconhece que a EDH é um processo integral que se prolonga por toda a vida, mediante o qual as pessoas de todos os extratos da sociedade podem aprender a garantir o respeito dos direitos em uma sociedade democrática. Trata-se de um reconhecimento do caráter gradual e sistemático da EDH, não efêmero e esporádico, no sentido de se alcançar o respeito aos direitos humanos.

Paralelamente à Conferência de Direitos Humanos, foram realizadas outras reuniões ou encontros tendo por enfoque a EDH.

Uma primeira reunião, a destacar, contou com a participação dos presidentes e membros dos órgãos internacionais de direitos humanos estabelecidos por tratados (convencionais), destacando-se: Comitê de Direitos Humanos, Comitê sobre os Direitos Econômicos Sociais e Culturais, Comitê sobre Eliminação da Discriminação Racial, Comitê sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher, Comitê contra a Tortura, Comitê sobre Direito da Criança, **a Comissão Africana de Direitos Humanos e dos Povos**, Comissão Européia dos Direitos Humanos etc.

Posteriormente, foi realizada outra reunião especial oficiosa, ainda à margem da Conferência Mundial, convocada pela Secretaria daquele evento, e foram convidados os membros dos órgãos convencionais da ONU, funcionários de setores relevantes da Secretaria da ONU e organismos especializados, com o intuito de forjar as linhas mestras para a proclamação de uma década da ONU para a EDH (RESOLUÇÃO E/CN/1994/39, 1994).

Resultado dos esforços iniciados quando da realização da segunda Conferência Mundial, em 1994 a AG da ONU proclama em sessão plenária – por meio da Resolução A/RES/49/184 – a **Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos** que teria seu início a 1ª de janeiro de 1995 e término a 1ª de Janeiro de 2004.

---

este Plano foi referendado na Conferência Mundial de Direitos Humanos de 1993, visando promover, estimular e orientar compromissos em prol da educação em defesa da paz.

A organização estava “convencida de que cada mulher, homem, menina ou menino, para materializar seu pleno potencial humano, deveria estar consciente de todos os seus direitos humanos, civis, culturais, econômicos, sociais e culturais” (A/RES/49/184, 1995, § 9).

#### **5.2.4 A Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos**

A proclamação da Década da ONU para a EDH enquadra-se no amplo (e em longo prazo) plano da ONU de promover uma cultura de respeito, solidariedade, democracia e paz entre os povos e nações.

Foi principalmente com este propósito que surgiu a década das Nações Unidas para a educação em direitos humanos e, seguidamente, demais ações tendo em vista a sua implementação. Assim sendo, foram elaborados alguns documentos orientadores que passariam a sustentar o projeto. Foram aprovados os seguintes textos de apoio:

- Plano de Ação para a Década das Nações Unidas para Educação em Direitos Humanos;
- Orientações para a Elaboração de Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos<sup>106</sup>.

A extinta Comissão de Direitos Humanos, atual Conselho de Direitos Humanos, em colaboração com o Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) ficaram encarregadas de coordenarem as atividades subsequentes.

Entre aqueles documentos, vale destacar o Plano de Ação para a Década da ONU para a EDH, dado seu caráter detalhista no que se refere a políticas públicas concretas voltadas aos direitos humanos.

#### **5.2.5 O Plano de Ação para a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos**

---

<sup>106</sup> Vide igualmente: Resumo das iniciativas nacionais empreendidas no âmbito da Década; Estudo sobre o seguimento da Década de 2003; Relatório sobre as realizações da Década e sobre o futuro das Nações Unidas nesta área; Relatórios e Resoluções da Assembleia-Geral e da Comissão de Direitos Humanos. Em <<http://www2.ohchr.org/english/issues/education/training/decade.htm>>. Acesso em: 24 jun.2010.

Sob o lema “Educação em Direitos Humanos – Lições para a vida”, a Organização das Nações Unidas criou um Plano de Ação (PA) voltado ao desenvolvimento de Programas de Educação em Direitos Humanos nos sistemas nacionais, regionais e internacional.

O PA propõe fundamentalmente, cinco objetivos: *i)* avaliação das necessidades e formulação de estratégias; *ii)* construir e fortalecer programas de educação em direitos humanos; *iii)* desenvolver material didático; *iv)* reforçar os meios de comunicação, e *v)* disseminação global da DUDH.

O Plano de Ação institui como parceiros essenciais neste processo organizações internacionais, não governamentais, profissionais, associações, indivíduos e grandes segmentos da sociedade civil.<sup>107</sup>

Desde a proclamação da Década da Educação em Direitos Humanos – segundo dados do ACNUDH, mais da metade dos Estados-membros da ONU informaram ter desenvolvido algum tipo de ação voltada a esta temática.<sup>108</sup>

O término da década para a educação em direitos humanos em 2004 deu lugar ao **Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos**<sup>109</sup>, fortalecendo o entendimento de que é fundamental apostar na educação em direitos humanos como chave para a promoção e proteção da dignidade humana.

Além disso, a organização também tem auxiliado na criação, efetivação e persecução da EDH no plano nacional, fornecendo não só documentos bases, como, por exemplo, as diretrizes para a elaboração de planos nacionais de ação na esfera da educação em direitos

<sup>107</sup> Mais informações em:

<<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N97/008/02/PDF/N9700802.pdf?OpenElement>>. Acesso em: 24 jun.2010.

<sup>108</sup> Países que informaram ter implementado algum programa voltado a educação em direitos humanos: **África não árabe** (17) dezessete países possuem algum projeto, plano, programa, instituição, disciplina curricular ou como tema transversal temas de direitos humanos; países árabes seis (6); **Ásia/Pacífico:** doze (12); **Europa e Norte da América:** vinte e três (23); **Países Baixos:** doze (12); **América Latina e Caribe:** dezessete (17). Importa realçar a presença de países como China, Japão, Cuba, Sudão e Zimbábue. De igual modo, registrar a ausência de informações relativa aos Estados Unidos da América e a Espanha. Disponível em <<http://www2.ohchr.org/english/issues/education/training/initiatives.htm>>. Acesso em: 24 jun.2010.

<sup>109</sup> Foi proclamada pela Assembléia-Geral da ONU a 10 de dezembro de 2004, prosseguindo o intuito de melhorar a situação dos direitos humanos nos diversos países. Ao contrário do plano de ação traçado em 1994, com caráter temporário, o Programa Mundial surge com um Plano de Ação estruturado por quatro etapas, sendo que a Primeira - de 2005 a 2009, tinha como foco incluir direitos humanos no sistema de ensino, nomeadamente, no currículo do ensino de base e secundário, onde se apresentaria, em linhas gerais: as medidas a serem tomadas pelos Estados-partes no sentido de concretizar este desiderato, passando pela aplicação de estratégias em nível nacional voltadas a adoção de regras mínimas, execução financiamento, a coordenação e o plano de ação a nível nacional assim como a cooperação e apoio internacional. A Segunda etapa (2010-2014) deveria estabelecer prioridades e formular uma estratégia nacional de execução; a Terceira (2015-2019?) estaria voltada a execução e supervisão de atividades e finalmente, a Quarta a Avaliação. Mais informações em: <<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G04/112/39/PDF/G0411239.pdf?OpenElement>>. Acesso em: 24 jun.2010.



humanos, como também tem prestado apoio em termos humanos e de logística, aos governos e ONGs que manifestem vontade de desenvolver atividades nesta área.<sup>110</sup>

Portanto, no tocante à concepção de educação em direitos humanos no contexto internacional, ela assume características predominantemente voltadas à implementação do ideal de manutenção da paz e segurança internacional, prosseguido pela ONU.

### **5.2.6 Diretrizes para a elaboração de Planos Nacionais de Ação para a Educação em Direitos Humanos**

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos pode ser definido como a Política Pública normativo-legal por meio da qual se vai concretizar ou efetivar os direitos humanos nas diversas dimensões da vida humana, nos diversos contextos sociais. Assim sendo, a elaboração do Plano é iniciativa estatal/governamental.

Foi com o desígnio de assistir aos Estados/governos no processo de concretização dos direitos humanos, por meio de ações educacionais coordenadas e eficazes – Planos de Ação – que a Assembléia-Geral da ONU publicou as **Diretrizes para a Elaboração de Planos Nacionais de Ação para a Educação na Esfera dos Direitos Humanos**, por meio da Resolução A/52/469/Add.1, de 20 de novembro de 1997 (doravante Resolução).

As diretrizes para a elaboração de planos nacionais de ação para a EDH surgem no âmbito da atribuição da ONU de promoção e defesa dos direitos humanos, enquadradas em sua missão maior de manutenção da segurança e paz mundiais.

Elas visam subsidiar os esforços dos estados, por meio de sugestões concretas à formulação e prática de um plano de ação nacional amplo (no que diz respeito à vulgarização), eficaz (no que diz respeito às estratégias) e sustentável (em longo prazo).

As diretrizes resultaram de esforços e debates levados a cabo pela ONU, sob a égide do Escritório das Nações Unidas para os Direitos Humanos, e contou particularmente com a participação de peritos, pesquisadores e outras individualidades, que lidam especificamente na

---

<sup>110</sup> Desde 2006 se iniciou o processo de elaboração de uma Declaração das Nações Unidas sobre Formação e Educação em Direitos Humanos, aprovado pela Resolução (10/06). O Conselho de Direitos Humanos ficou com a incumbência de coordenar os trabalhos e, atualmente, esta disponível um *draft* da declaração, para contribuições de pessoas ou instituições governamentais não governamentais interessadas, ou seja, recolha de opiniões e contributos sobre possíveis elementos de seu conteúdo direcionado aos Estados membros da ONU, organizações internacionais e regionais, ao Escritório das Nações Unidas, ao ACNUDH, instituições nacionais de direitos humanos bem como organizações da sociedade civil, incluindo organizações não governamentais. *Draft* integral em: <[http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/advisorycommittee/HR\\_education\\_training.htm](http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/advisorycommittee/HR_education_training.htm)>. Acesso em: 21 jun.2010.

área de educação em direitos humanos; e da Organização das Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Conselho da Europa (AG/ONU, 1997, p. 4).

Em linhas gerais, a Resolução define que tais diretrizes têm por objetivos: *i)* a promoção e entendimento comum dos propósitos e conteúdos da EDH; *ii)* dar relevo às normas mínimas de EDH; *iii)* determinar os processos e as medidas necessárias a elaboração, planificação, avaliação e formulação de planos nacionais de EDH; *iv)* assinalar que deve ser dada particular atenção aos recursos humanos, financeiros e técnicos, necessários para a adoção de um enfoque nacional voltado ao ensino dos direitos humanos; *v)* proporcionar mecanismos para fixar metas razoáveis de ensino dos direitos humanos e avaliar sua persecução; *vi)* encorajar a interação eficaz entre as instituições e as organizações nacionais e internacionais que trabalham em prol dos direitos humanos, e promover o cumprimento, a nível nacional, das normas internacionais em matéria de direitos humanos (AG/ONU, 1997, p. 7. Original em inglês, tradução livre).

Contudo, para a realização de tais objetivos, é necessária a adoção de algumas **medidas básicas, descritas em seis pontos** pela Resolução.

1.º) **Criação de um comitê**: trata-se de um órgão misto integrado por organismos governamentais e não governamentais, com experiência em direitos humanos e ensino dos direitos humanos ou com capacidade de formular os programas correspondentes à temática (AG/ONU, 1997, p. 9. Original em inglês, tradução livre).<sup>111</sup>

2.º) **Realização de um estudo de referência**: que deve ser legítimo, credível e objetivo, no sentido de proceder a uma avaliação realista das necessidades mais urgentes no plano local e nacional, incluindo-se, para o efeito, os propósitos, os conteúdos e os métodos específicos.

Esta avaliação deverá ser levada a cabo pelo comitê por meio de um estudo sistemático encomendado, tendo em vista um diagnóstico da situação dos direitos humanos. Para todas as atividades subsequentes, é necessário compreender que os entes envolvidos na planificação devem entender claramente o que constitui educação em direitos humanos.

---

<sup>111</sup> Entre outros, devem fazer parte do comitê: Representantes de órgãos nacionais e locais como: autoridades governamentais, instituições nacionais independentes que advogam por direitos humanos (comissão de direitos humanos, *ombudsmen*), representantes das autoridades governamentais, centros nacionais de especialização e capacitação em matéria de direitos humanos, grupos e organizações nacionais locais que trabalham na esfera dos direitos humanos, por exemplo, os comitês nacionais do UNICEF, bem como outras organizações populares, entre elas os grupos que advogam em favor das mulheres e da justiça social, os representantes principais da sociedade civil, entre estes, representantes de sindicatos e associações profissionais, representantes do poder judicial, dirigentes comunitários, a comunidade empresarial, associações e sindicatos de docentes, grupos minoritários, organizações juvenis, educadores e professores universitários; e representantes dos meios de difusão (AG/ONU, 1997, p. 9. Original em inglês, tradução livre)

Este estudo deve abarcar o conhecimento sobre direitos humanos, da população em geral, assim como os possíveis grupos beneficiários e a previsão de quais os obstáculos à execução do plano e o modo de superá-los.

Em termos de conteúdo, podem ser debatidas questões básicas como: planos de estudo em todos os níveis do ensino, que tratem de questões relativas a direitos humanos e democracia; programas atuais de ensino de direitos humanos – destinados ao público em geral, os setores de ensino escolar e grupos determinados – a existência de normas jurídicas relativas à promoção dos direitos humanos e sua aplicação, a disponibilidade de documentos fundamentais sobre direitos humanos, escritos de modo claro e conciso, em idiomas nacionais ou locais etc. (AG/ONU, 1997, p. 13. Original em inglês, tradução livre).

Quanto ao método, dependendo do contexto, poder-se-á adotar, entre outros, a distribuição de questionários, a realização de entrevistas, a recolha ou o exame de materiais informativos mediante sondagem de opinião a grupos existentes, muitos dos quais já estariam representados em comitês nacionais.

Igualmente poder-se-á recorrer à apreciação dos informes enviados pelos Estados aos órgãos das Nações Unidas criados em virtude de tratados sobre a aplicação das disposições dos instrumentos internacionais que se refiram ao ensino dos direitos humanos, bem como as observações e recomendações pertinentes, formuladas por tais órgãos.

Por fim, poder-se-á, ainda, utilizar as diretivas de todos os institutos nacionais e locais e organismos governamentais e não governamentais que se ocupem da educação em direitos humanos, aos que ainda se podem solicitar materiais pertinentes à elaboração do plano (AG/ONU, 1997, p. 12. Original em inglês, tradução livre).

3.º) **Determinação de prioridades e definição de grupos necessitados:** tais prioridades podem ser fixadas com base nas necessidades mais urgentes (entre os grupos carentes de educação em direitos humanos) e na oportunidade, por exemplo, nos casos em que determinados grupos ou instituições tenham solicitado ajuda para estabelecer programas de EDH (AG/ONU, 1997, p. 14. Original em inglês, tradução livre).

No que se refere aos grupos-alvos em educação em direitos humanos, sugere-se, entre outros:

a) *Funcionários da administração da justiça:* pessoal encarregado de fazer cumprir a lei, incluindo a polícia, oficiais penitenciários, juizes e fiscais;

b) *Outros funcionários do governo e da legislatura:* membros da Assembleia; funcionários públicos incumbidos de legislar e formular políticas públicas; membros e

funcionários das forças armadas e outras forças de segurança; funcionários da emigração e de controle fronteiriço;

c) *Grupos profissionais influentes*: professores; trabalhadores sociais; profissionais de saúde; meios de difusão e periódicos; advogados;

d) *Organizações e grupos*: organizações de mulheres; populações autóctones; grupos minoritários; sindicatos; comunidade empresarial; organizações de trabalhadores e de empregadores; dirigentes comunitários; grupos especialmente interessados em questões relacionadas à justiça social; líderes religiosos;

e) *Setores escolares*: crianças; jovens; estagiários e profissionais;

f) *E outros* como: refugiados e pessoas portadoras de deficiência; pobres de zonas rurais e urbanas; refugiados e pessoas deslocadas; trabalhadores migrantes; outras pessoas vulneráveis, como soropositivos, pessoas que vivem em extrema pobreza e idosos; presos e outras pessoas detidas; e público em geral.

As prioridades fixadas neste âmbito são realizadas a curto, médio e longo prazo tendo por base as conclusões do estudo de referência anteriormente realizado.

4.º) **Elaboração de um Plano Nacional**: em função dos dados produzidos a partir do estudo de referência e de acordo com o contexto nacional. Assim sendo, incluem-se, neste ponto, aspectos como os componentes, os objetivos, as estratégias, os programas e os recursos para levar a cabo a EDH.

Por isso, o Plano deverá definir um conjunto amplo de objetivos, estratégias, programas e mecanismos de avaliação na esfera do ensino dos direitos humanos (AG/ONU, 1997, p. 16-17. Original em inglês, tradução livre).

Este Plano terá por finalidade reforçar os programas e a capacidade locais, mediante a coordenação de atividades dando apoio institucional e orgânico tendo em vista a incorporação da educação em direitos humanos em todos os níveis de ensino formal.

Prevê-se ainda que o plano objetive levar a cabo campanhas de sensibilização da opinião pública, educação aos grupos necessitados, produção e revisão de material, reforma legislativa, pois a elaboração de um plano de ação nacional deverá vincular-se a uma declaração normativa correspondente e à liberação de recursos para contribuir na persecução dos objetivos programáticos.

Contudo, para alcançar tal desiderato, o plano de ação deverá conter, entre outros, os seguintes componentes:

a) Afirmação dos objetivos gerais da educação em direitos humanos no país (com base em uma definição clara de tal educação, conforme prescrito nos instrumentos internacionais;

- b) Estratégias para chegar ao público em geral, aos sectores de ensino formal e a grupos beneficiários especiais;
- c) Programas para a aplicação de tais estratégias, naqueles em que se prevejam atividades concretas;
- d) Medidas de curto, médio e longo prazo para levar-se a cabo o Plano;
- e) Formulação realista de resultados que poderão ser alcançados bem como os critérios para supervisioná-los e avaliá-los;
- f) Oportunidades especiais para comunicar a educação em direitos humanos;
- g) A função do Comitê Nacional na execução do plano;
- h) Mecanismos que permitam aos particulares e grupos estabelecerem contactos com o comitê e participarem no trabalho nacional de EDH;
- i) Informações para facilitar contactos com organizações-chave locais no tocante à educação em direitos humanos.

5.º) **Execução do Plano:** resultante de uma elaboração de plano nacional credível, a execução está vinculada a diversos fatores, incluindo as políticas de resposta, o direito, os mecanismos e recursos (humanos, financeiros, tecnológicos e de informação), e pode variar de um país para outro (AG/ONU, 1997, p. 18. Original em inglês, tradução livre).

Contudo, a execução deverá basear-se nos princípios estabelecidos pelas diretrizes, independentemente do país.

6. **Exame e revisão do Plano Nacional:** o processo encerra (e reinicia) a partir do exame periódico e revisão para garantir respostas eficazes às necessidades definidas no estudo de referência (AG/ONU, 1997, p. 18. Original em inglês, tradução livre).

Este exame baseia-se em auto-avaliações e avaliações independentes, que serão os instrumentos de aprendizagem para a compreensão dos pontos fortes e fracos da planificação e execução de programas existentes. E, ainda, para introduzir as mudanças necessárias relativamente a atividades eficazes complementares.

Neste contexto, as avaliações nacionais devem ser feitas no mínimo em três esferas: o plano de ação nacional, a execução dos programas e o funcionamento do comitê nacional.

Os Estados têm a obrigação de formularem Planos Nacionais orientados à efetivação da educação em direitos humanos tendo, por bases, as seguintes finalidades:

1. Promover o respeito e a proteção de todos os direitos humanos mediante atividades educativas destinadas a todos os membros da sociedade;
2. Promover a interdependência, a indivisibilidade e universalidade dos direitos humanos, incluindo os direitos civis, culturais, econômicos, políticos e sociais, bem como o

direito ao desenvolvimento;

3. Incorporar os direitos da mulher como parte integrante dos direitos humanos em todos os aspectos do plano nacional;

4. Reconhecer a importância de que se reveste o ensino dos direitos humanos para o fomento da democracia, o desenvolvimento sustentável, a prevalência da lei e da paz, assim como a proteção do meio ambiente;

5. Reconhecer o papel do ensino dos direitos humanos como estratégia para a prevenção das violações aos direitos humanos;

6. Encorajar a análise de problemas crônicos e incipientes em matéria de direitos humanos, no sentido de encontrar soluções compatíveis com as normas a este respeito;

7. Fomentar os conhecimentos sobre instrumentos e mecanismos para a proteção dos direitos humanos e a capacidade de aplicá-los a nível mundial, regional, nacional e local;

8. Dotar as comunidades e as pessoas de meios necessários para determinar as suas necessidades em matéria de direitos humanos e velar por sua satisfação;

10. Elaborar métodos didáticos que incluam conhecimentos, análises críticas e o desenvolvimento de atitudes para promover direitos humanos;

11. Estimular investigações e a elaboração de materiais didáticos que fundamentem os princípios gerais;

12. Fomentar ambientes de aprendizagem livres de necessidades e temores e que estimulem a participação, a fruição dos humanos e o desenvolvimento pleno da personalidade humana (AG/ONU, 1997, p. 7-8. Original em inglês, tradução livre).

O processo de elaboração, execução e avaliação de um Plano Nacional de educação em direitos humanos deve, ainda, garantir a representação pluralista da sociedade (incluindo ONGs), transparência das operações, responsabilidade da gestão pública e participação democrática.

Estas têm sido, grosso modo, as ações legislativas e executórias levadas a cabo pela comunidade internacional, sob a égide da ONU, em parceria com organizações governamentais e não governamentais. E também tem sido o entendimento da ONU do que são e como devem ser materializados os direitos humanos universais e interdependentes.

Em seguida, nos propomos a analisar a educação em direitos humanos em seu aspecto mais conceitual e principiológico, a partir de alguns referenciais teóricos que foram desenvolvidos por pesquisadores que estudam e trabalham com esta temática.

### 5.3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: REFERÊNCIAS TEÓRICAS

Analisadas as questões de educação em direitos humanos desenvolvidas a partir da perspectiva da ONU, discutimos a seguir os diversos conceitos e definições atribuídos à educação em direitos humanos bem como demais aspectos relevantes para a presente pesquisa.

Para tal, iniciamos com uma exposição a partir dos principais referenciais teóricos, selecionados em função do conhecimento e publicação que os mesmos têm vindo a efetuar.

Em seguida, explanamos nossa perspectiva de que educar em direitos humanos é muito mais do que a transmissão de meras informações sobre direitos humanos. Pelo contrário, trata-se de um direito fundamental com princípios e metodologias próprias que se desenvolve fundamentalmente em três dimensões: formal, não formal e informal, conforme veremos adiante. Destacamos, ainda, o papel do Estado no processo de concretização da EDH tendo em vista a efetivação prática e não somente formal dos direitos humanos.

E encerramos este item expondo breves comentários sobre os diversos entendimentos sobre educar em direitos humanos.

Segundo Shulamith Koenig, a educação em direitos contribui para o pleno exercício da cidadania, podendo auxiliar na mobilização das pessoas em suas próprias comunidades (KOENIG, *In* ANDREOPOULOS; CLAUDE 2007, p. 18).

Neste sentido, defende o autor, os direitos humanos constituem a herança comum de toda a humanidade, sendo um legado transmitido de uma geração a outra, razão pela qual esta herança deve ser um tema central na educação. Estes aspectos devem moldar o discurso e o diálogo humanos (IDEM, p. 19).

Os direitos humanos são essenciais à proteção das pessoas contra as injustiças. Razão pela qual constitui tarefa fundamental dos direitos humanos,

fornecer o diálogo entre o delicado equilíbrio da cultura, da lei e da liberdade e o ponto de intersecção destes três elementos, *onde nos é negada nossa dignidade e onde aprendemos na prática a resolver as inquietações de indivíduos e de comunidades* sobre classes, género e raça, através de nosso cometimento, sem compromisso com um estilo de vida de respeito aos direitos humanos (IDEM, p. 20).

Um uso diário dos discursos dos direitos humanos, atendendo aos diversos fatores que com eles interagem, designadamente, histórico, político, sociológico e cultural.

Os direitos humanos assumem a dimensão de reais aspirações cuja efetivação demanda lutas igualmente diárias, especialmente como reação às ações que coloque em causa a dignidade humana, pressuposto básico de tais direitos.

Para Maria Borges, educar em direitos humanos consiste na prática social voltada para a socialização numa cultura de respeito e promoção dos direitos humanos. Uma educação que favorece a coesão social concorre para o desenvolvimento social e emocional da pessoa humana enquanto sujeito, fomentando valores democráticos, prevenindo, assim, a ocorrência de conflitos (2008, p. 166).

Parte-se do entendimento de que as violações dos direitos humanos apenas serão sanadas, ou minimizadas, por intermédio de trabalho preventivo que só a educação pode fornecer, refere Borges (IDEM, p. 167).

Partindo desta perspectiva, entendemos nós que, para a autora, a educação em direitos humanos assume identidade própria, permeando de diferentes modos nos processos de socialização, mormente, na educação formal. Razão pela qual ela afirma ser a EDH eleita como

o principal instrumento de prevenção, por intermédio da construção da cultura de respeito pelos direitos humanos, cultura essa em que tanto os violadores de direitos humanos como os que têm seus direitos violados constituem alvo de estratégias formadoras. (IDEM, p. 116)

Ainda em relação aos sujeitos integrantes deste processo, Borges entende que, tanto quem viola direitos, como quem vê seus direitos violados, pode (e deve) ser parte no processo de (re) construção de uma cultura voltada aos direitos humanos, por meio da EDH.<sup>112</sup>

Na visão de Silveira, Nader e Dias, o conceito de EDH esta diretamente ligada à promoção de uma cultura dos direitos humanos, a um processo educativo socializador de uma coletividade humana (2007, p. 5). Educar em direitos humanos é, antes de mais, um processo de socialização em Cultura de Direitos Humanos. Por sua vez, esta socialização vai implicar estabelecer processos educativos que possam atingir,

se não absolutamente todas (esse é o horizonte desejável), mas para o maior número possível de pessoas, concepções e práticas culturais para que elas se percebam e se formem sujeitos detentores de direitos por que sujeitos de dignidade (IDEM).

Neste contexto, o conceito de educação em direitos humanos por parte dos seres humanos implica não só a tomada de consciência da sua natureza, mediante processos educativos específicos, mas, igualmente, que lhes sejam possibilitadas condições para lutarem e exigirem a realização do seu *ser humano* (SILVEIRA, NADER e DIAS, 2007, p. 6). Sob

<sup>112</sup> Em Freire, com sua proposta de uma Pedagogia para os Oprimidos não se inclui, por exemplo, uma “pedagogia” voltada a educação dos dominadores. Em nosso entender, apesar dos obstáculos que a prática possa impor é, igualmente, necessário incluir os dominadores neste processo de libertação.



este prisma, a educação em direitos humanos se enquadra no âmbito do processo educativo como elemento integrador de uma concepção mais ampla de educação.

A educação em direitos humanos, segundo Benevides, traduz-se principalmente na formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, por meio da promoção e da vivência de valores como a liberdade, a justiça, a igualdade, a solidariedade, a tolerância e a paz.<sup>113</sup> Por isso, tal educação só pode ser para a mudança e não para a conservação (2000).<sup>114</sup>

Mendes entende que EDH é aquela que está direcionada ao pleno desenvolvimento humano, à potencialidade e elevação da auto-estima de grupos socialmente excluídos tendo em vista à efetivação da cidadania plena voltada à construção de conhecimentos, desenvolvimento de valores, crenças e atitudes a favor dos direitos humanos, em defesa do ambiente e de outros seres vivos (2007, p. 58).

A educação sob tal perspectiva deve ser orientada para o fortalecimento do Estado Democrático e de Direito e da cultura da paz. A prevenção ante ao quadro grave de violações de direitos se concretiza somente com a formação de cidadãos, tornando-os mais conscientes dos seus direitos e dos meios para a sua proteção (MIRANDA, 2006, p. 56, 58).

Para este autor, a educação em direitos humanos assume-se tanto enquanto **direito humano em si mesmo** – a pessoa ter o direito de tê-la – como **meio** indispensável à realização de outros direitos, trabalhando coletivamente.

Na perspectiva da UNESCO, a educação em direitos humanos apresenta-se como o conhecimento dos direitos e liberdades, enquanto ferramenta fundamental para garantir o respeito aos direitos de todos, razão pela qual tais conhecimentos são essenciais. Para aquela agência, a EDH é parte integrante do direito à educação e está a ganhar cada vez mais reconhecimento como um direito humano em si (2010).<sup>115</sup>

Na visão de Maia (In: SILVEIRA et al, 2007, p. 91), a EDH inclui “treinamento, disseminação e esforços de informação” para a “construção de uma cultura universal de direitos humanos”, através da moldagem de atitudes, orientadas ao reforço do respeito aos direitos e liberdades fundamentais. Esta informação seria, segundo o autor, o primeiro passo

---

<sup>113</sup> “A educação para uma cultura da paz radica seu fundamento na busca dos caminhos da felicidade humana traçada por Deus e as leis fundamentais que atingem o ser humano na sua totalidade; isto é a plena realização do ser, o domínio das coisas no ter e poder. Radica ainda no fundamento das obrigações com Deus, seu criador, e obrigações para com o próximo, seu semelhante e irmão”. Bispo Angolano D. KAMWENHO, In: MOSAIKO, 2000, p. 17.

<sup>114</sup> Disponível em: <[www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm](http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm)>. Acesso em: 10 dez.2007.

<sup>115</sup> Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/human-rights-education/>>. Acesso em: 13 mar.2010.

básico universal para conhecer o conjunto de direitos humanos previstos nos tratados internacionais e para que os mesmos sejam respeitados (IDEM).

Segundo o Instituto Interamericano de Direitos Humanos, a

educação em direitos humanos é em si mesma, um direito *que faz parte do conteúdo do direito à educação*, e é condição necessária para o exercício ativo de todos os direitos humanos. (IIDH, 2010, p. 1)

Para o Instituto, educação em direitos humanos implica: **Educar** todas as pessoas no sentido delas **compreenderem** seus direitos humanos e responsabilidades, **respeitando** e protegendo os direitos de outras pessoas, conseqüentemente, **entendendo** a inter-relação entre DH – estado de direito – governo democrático, **exercitando**, deste modo, sua interação diária de valores, atitudes e condutas coerentes com os direitos humanos e os princípios democráticos (IDEM, p.19).

Trata-se de uma educação integral que neste âmbito, inclui itens como a universalidade (todas/os devem ter acesso), a compreensão, o respeito, o entendimento e, finalmente, o exercício. Uma educação que proporciona não só conhecimentos sobre os direitos humanos e seus meios de proteção como também transmite as atitudes necessárias à promoção, defesa e aplicação destes direitos na vida quotidiana, na visão da UNESCO e do ACNUDH (2006, p. 1).

O European Youth Centre Budapeste analisa a educação em direitos humanos como sendo em si um direito humano fundamental e uma responsabilidade.<sup>116</sup> Na medida em que se, por um lado, deve ser universal enquanto direito, ela implica, também, por outro lado, a assunção de encargos por parte de determinados entes, mormente, públicos, tendo em vista a efetivação.<sup>117</sup>

A educação em direitos humanos foi progressivamente substituindo o que, nas últimas décadas de setenta e oitenta, se denominava ‘educação popular’, leciona Tosi (2010, p. 1).<sup>118</sup>

---

<sup>116</sup> O **Centro Europeu da Juventude Budapeste**, em inglês European Youth Centre Budapest, é um estabelecimento de ensino residencial do Conselho da Europa. O Conselho da Europa, fundado em 1949, tem como principal objetivo promover a unidade do continente e garantir a dignidade dos seus cidadãos, garantindo o respeito pelos seus valores fundamentais: direitos humanos, democracia pluralista e Estado de Direito. O Conselho da Europa trabalha em soluções para grandes problemas na sociedade europeia, como o racismo, a intolerância, a discriminação contra as minorias, a desigualdade, a exclusão social, o abuso de drogas, a corrupção e o crime organizado. Mais informações em: <[http://www.coe.int/t/dg4/eycb/About/eycb\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/eycb/About/eycb_en.asp)>. Acesso em: 23 ago.2010.

<sup>117</sup> Disponível em: <[http://www.eycb.coe.int/composito/chapter\\_2/1\\_int.html](http://www.eycb.coe.int/composito/chapter_2/1_int.html)>. Acesso em: 23 ago.2010.

<sup>118</sup> Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/tosi/tosi\\_univ\\_educ\\_dh.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/tosi/tosi_univ_educ_dh.pdf)>. Acesso em: 31 nov.2009.

Assim sendo, grande parte das questões, dos temas e metodologias próprias da educação popular tenham sido transferidos *mutatis mutandi* para esta (nova) modalidade.

Os educadores em direitos humanos começaram a inserir-se em âmbitos antes “proibidos”, tais como academias de polícia, prisões, participando de um novo circuito nacional e internacional:

[...] a educação aos direitos humanos era uma parte da educação popular, hoje, a educação popular tende a se tornar um aspecto ou uma dimensão da educação aos direitos humanos ou à cidadania, precisamente aquela parte que se ocupa da educação informal ou de adultos (IDEM, p. 1).

Zenaide (2010, p.155 *ss*), apresenta aproximações entre direitos humanos e educação popular, referindo-se, assim, à *educação popular em e para os direitos humanos*, baseada em experiência empírica levada a cabo na Paraíba – Brasil.

Para Baxi, a importância da EDH está justamente no fato dela se apresentar como um fim em si mesmo, não devendo, portanto, ser vista simplesmente como um meio para se chegar a determinado fim. É, pois, esta

a única perspectiva que [se] pode sustentar o papel da educação em direitos humanos como um fator crítico no processo de fortalecimento de cada ser humano [...] para que possa experimentar a liberdade e a solidariedade (ANDREOPOULOS; CLAUDE, 2007, p. 7, 42).

É partir dela, mas fundamentalmente por causa dela, que se poderão promover atitudes e comportamentos essenciais para que todas as pessoas de determinada comunidade respeitem os direitos de todos os membros desta mesma comunidade.

A educação em direitos humanos se apresenta como um direito em si mesmo, voltado essencialmente à formação de cidadãos e cidadãs críticas/os onde quer que se encontrem, o que quer que façam e quem quer que sejam, cultivando valores como a liberdade, a solidariedade e o respeito à diferença, à paz, conforme dito supra.

Para Nancy Flowers, a educação em direitos humanos é um direito humano cuja fundamentação e validades são retiradas da DUDH, que, em seu Preâmbulo, exorta a “cada indivíduo e cada órgão da sociedade a lutar pelo ensino e pela educação, por formas a promover o respeito a esses direitos e liberdades”; e do Pacto dos Direitos Civis e Políticos (PIDCP), ao declarar que um governo “não pode impedir as pessoas de aprenderem sobre [seus] direitos”.

A educação em direitos humanos é, antes de mais, um processo que, na perspectiva de Candau, apresenta-se como sistemático e multidimensional, orientado à formação de sujeitos de direito à promoção de uma cidadania ativa e participativa (In: LOPES; MACEDO, 2006, p. 3-4). A EDH assume-se, assim, como sendo toda a aprendizagem por meio da qual se desenvolve as habilidades, o conhecimento e os valores voltados aos direitos humanos, à cidadania e à democracia. Ela deve ser uma educação para a mudança.

A educação em direitos humanos é o meio através do qual se promovem valores como a paz, a democracia, o respeito ou tolerância, a promoção e o respeito aos direitos humanos fundamentais, gerando o fortalecimento ou a emancipação de todo ser humano, individualmente ou em grupo.

É ainda por meio da EDH que se torna possível o exercício ou a efetivação da cidadania, a formação de cidadãos verdadeiros sujeitos de direitos com *voz e voto, vez e veto*. Sujeitos capazes de influenciar agendas políticas e legislativas.

Uma educação capaz de atuar em contextos de negação da dignidade, de auxiliar na prevenção de conflitos, através da informação, do saber, da compreensão e conhecimento. Apta a sanar violações, enfrentando-as, prevenindo-as, a divulgar uma cultura universal. Criar valores e enfrentar as violências.<sup>119</sup>

A educação em direitos humanos, dadas suas potencialidades, assume-se como o primeiro direito fundamental sem o qual os demais não têm sentido.

Todavia, concordamos com Vera Candau, que entende não ser fácil definir educação em direitos humanos, não só pela polissemia do tema em si, como igualmente pelo fato de tais definições multiplicarem-se em função de experiências concretas e dos diferentes padrões político-ideológicos em que baseiam (2006).

É a partir do entendimento resultante destas experiências concretas e dos distintos referenciais político-ideológicos que surgem as concepções de EDH. Hodiernamente, dois sentidos comumente identificados estão conectados às opções políticas de determinada sociedade. Assim, Candau (2006) fala de uma concepção ligada à **ideologia neoliberal** que privilegia os direitos humanos como uma estratégia de melhorar a sociedade **dentro do modelo vigente sem questioná-lo**. Neste sentido, a ênfase recai sobre os direitos civis e políticos centrados na participação em eleições, reduzindo a cidadania à formação de sujeitos produtores e reprodutores e como consumidores.

---

<sup>119</sup> No mesmo sentido, a ONU por meio da resolução A/52/469/Add.1, reitera que a EDH se faz necessário pelo fato de poder contribuir para a diminuição das violações de direitos humanos bem como para a criação de sociedades livres, justas e pacíficas, constituindo uma estratégia eficaz na prevenção daquelas violações. (AG/ONU, 1997, p. 5. Original em inglês, tradução livre)

Outra concepção, segundo Candau, se baseia numa visão **dialética e contra hegemônica** em que os direitos humanos são mediações para a construção de um **projeto alternativo de sociedade inclusiva, sustentável e plural**. Neste âmbito, a cidadania é coletiva e favorece a organização da sociedade civil privilegiando atores sociais comprometidos com a **transformação social** através da promoção do “empoderamento” de grupos sociais e culturais marginalizados. A nosso ver, essa concepção é a que melhor se adequa a sociedades pós-coloniais e marcadas por guerras civis longas. Os direitos humanos apresentar-se-iam parafraseando Adorno, como o meio necessário para barrar o surgimento da barbárie, representada pelos conflitos políticos e sociais.

A concepção dialética e contra hegemônica reforça a importância dos direitos sociais para a viabilização dos direitos civis e políticos. Apesar de reconhecer o valor das eleições, esta concepção busca superar o entendimento de que os direitos civis e políticos se reduzem somente a rituais eleitorais. Ela centraliza a inter-relação entre a igualdade e a liberdade manifestando a necessidade de se discutir a construção de novos valores voltados a questões derivadas do avanço tecnológico, da globalização e do multiculturalismo.

Candau finaliza dizendo que as duas perspectivas frequentemente se cruzam, contudo, é fundamental identificar a matriz predominante em um projeto de EDH e, principalmente, fazer opções claras sobre em que horizonte se pretende caminhar.

A educação em direitos humanos são os direitos humanos em ação, a metodologia específica por meio da qual a mensagem dos direitos humanos deverá chegar a toda parte.

#### 5.4 PRINCÍPIOS E DIMENSÕES DA EDH

Conforme vimos afirmando, enquanto instituto jurídico diferenciado, a EDH possui métodos, objeto, princípios e metodologias próprias. Por ora, entendemos analisar os decorrentes da normativa internacional e da prática acadêmica e social, apresentados por autores que se dedicam a pesquisa do tema.

Silveira, Nader e Dias (2007), propõem, entre outros, um conjunto de princípios que, grosso modo, devem ser levados em consideração. São eles:

a) **Princípios éticos** – baseados na concepção da dignidade humana, de toda a pessoa humana sem distinção. Porém, um ser humano em concreto, interdependente e conectado a determinado referencial histórico;

b) **Princípios políticos** – toda pessoa é um ser em relação com a sociedade, na vivência coletiva, que pressupõe regras de convivência definidas pelo Estado com fundamento/pressuposto na cidadania;

c) **Princípios educacionais** – de acordo com a diversidade cultural dinâmica, pois, como conjunto de práticas de socialização da cultura, a educação deve propiciar o acesso à mesma a todos os membros da espécie humana.

Toda e qualquer ação de ensino dos direitos humanos, enquanto promotora destes, tem de, necessariamente, atender a estes critérios que, de modo geral, exigem um conceito de igualdade baseada na dignidade, leis coerentes e o respeito à diversidade cultural. *A contrário senso*, não se educa em direitos humanos promovendo atitudes como o racismo, o machismo, a xenofobia, a homofobia, a pedofilia, o nacionalismo exacerbado, ou outro qualquer tipo de violência, como a fome, a corrupção, o comodismo etc.

Para além de princípios, a educação em direitos humanos desenvolve-se *grosso modo* em três dimensões: a formal, a não formal e a informal.

A **educação formal** refere-se à estrutura normalmente tripartite de ensino fundamental, médio e superior, pela qual os governos em geral têm a responsabilidade principal. Ou ainda ao sistema de ensino estruturado que vai desde o primário ao ensino superior, e pode também incluir programas especiais para formação técnica e profissional.

A **educação não-formal** é entendida como qualquer atividade educacional, sistemática, realizada fora do sistema formal, para oferecer tipos específicos de ensino a subgrupos particulares da população, adultos ou crianças. Ou ainda qualquer programa intencional, voluntário e planejado de educação pessoal ou social que visa transmitir e praticar os valores e desenvolver uma ampla gama de habilidades e competências para a vida democrática.

A educação não – formal para crianças pode incluir instâncias fora da escola, atividades extra-curriculares em escolas, acampamentos de verão e centros de lazer. A educação não – formal enfatiza uma abordagem participativa para a aprendizagem (ou de aprendizagem). (ONU/CE, 2010).<sup>120</sup>

A **educação informal**, por sua vez, pode ser ou não organizada, e normalmente é uma educação não sistemática, que tem impacto sobre os processos ao longo da vida, por meio dos quais cada pessoa adquire ou acumula conhecimentos, habilidades, atitudes e percepções

<sup>120</sup> Disponível em:

<<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G08/456/13/PDF/G0845613.pdf?OpenElement>>. Acesso em: 12 mar.2009.

sobre a vida a partir de experiências e exposições quotidianas a órgãos tais como, por exemplo, o rádio, a televisão, ou a mídia impressa.<sup>121</sup>

A educação informal pode ainda referir-se aos processos involuntários, ao longo da vida, pelo qual todo o ser humano adquire atitudes, valores, habilidades e conhecimentos a partir das influências e recursos educativos em seu próprio ambiente e da experiência quotidianas (por exemplo: família, vizinhos, biblioteca, meios de comunicação social, trabalho, lazer).

No âmbito formal, a concepção de políticas educacionais voltada aos direitos humanos pode contar com a participação de vários setores da sociedade, porém, a responsabilidade última vai recair sobre as entidades governamentais, encarregadas de efetivá-las.

Ao passo que a educação não-formal pode dar-se com ou sem o concurso das entidades governamentais e, ao contrário do rigor exigido na educação formal, em termos metodológicos, esta dimensão da EDH privilegia a participação livre de todas/os, além do que ela pode abarcar grupos sociais que estejam à margem do sistema formal de ensino. É a instrução do público em geral, não especializado acerca dos direitos que têm, e dos mecanismos existentes para exercê-los, por meio de publicações, reuniões, exposições, tradução para os idiomas nacionais dos instrumentos (nacionais, regionais e internacionais) de proteção de direitos humanos, contacto com ONGs e comunitárias.

Quanto à educação informal, entendemos que os órgãos de comunicação social podem (e devem) ser autênticos veículos de promoção de divulgação de valores e princípios de direitos humanos. A mídia é um “espaço de força, poder e sociabilidade capaz de atuar na formação da opinião pública em relação a valores, crenças e atitudes” (PNEDH, Brasil, 2004, p. 45).

Dada sua extensão em termos de cobertura, a mídia atinge segmentos sociais que, por exemplo, a educação formal e/ou não formal ainda não alcançou e, principalmente nestes termos, ela é de todo relevante.<sup>122</sup> Portanto, a educação em direitos humanos não se restringe a “quatro paredes” [quando as têm] de uma sala de aulas; pelo contrário, ela se desenvolve, sobretudo, no contexto não-formal com destaque para as ações levadas a cabo por associações e ONGs em todo o mundo, e especial realce para contextos com histórico de exclusão e violências graves.

---

<sup>121</sup> Richarde Claude In: Andreopoulos; Claude, 2008, p. 566. Vide ainda o texto elaborado pela European Youth Centre Budapest. Disponível em:

<[http://www.eycb.coe.int/composito/chapter\\_2/1\\_int.html](http://www.eycb.coe.int/composito/chapter_2/1_int.html)>. Acesso em: 24 ago.2010.

<sup>122</sup> Comunicação feita por meio de órgãos públicos e/ou privados como rádio, televisão, internet, *outdoors*, revistas, folhetos, filmes, documentários, vídeos, *media bus*, etc.

Portanto, o trabalho da EDH é o de procurar permear todas as áreas onde se verifica o processo de socialização, com enfoque para a família, a comunidade, a mídia, as escolas e as universidades.

Estas dimensões da EDH não se excluem, podem (ou não) ser cumulativas, complementares, em que se articulam mutuamente elementos dos processos de aprendizagem. Elas também não são exaustivas, à semelhança dos princípios a rigor, as necessidades concretas vão definir (ou poderão definir) casuisticamente outras dimensões ou outros princípios da educação em direitos humanos.<sup>123</sup>

Por conseguinte, a EDH é um sistema de criar (ou produzir) pessoas com autonomia suficiente para darem seu contributo na melhoria dos direitos humanos, no respeito aos princípios republicanos e na efetivação da cidadania.

Tudo isto demanda ações governamentais que em termos de política pública – na visão da ONU – assumem a dimensão de Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos, conforme vimos no segundo item deste capítulo.

Porém, é fundamental reforçar que a concepção, elaboração e execução de um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos deve ser levada a cabo pelo Estado, *prima facie*, em colaboração com os demais atores sociais.

Este plano precisa levar em consideração aspectos como a diversidade étnica e cultural, no caso, de Angola, isto é, o caráter multiétnico das diferentes sociedades e o respeito à identidade e às necessidades de grupos, como menores, mulheres, indígenas, minorias raciais etc.<sup>124</sup>

Referimo-nos ao estudo exaustivo dos distintos contextos políticos, culturais e sociais, com o intuito de assegurar que a EDH se ajustará às necessidades concretas dos distintos países – incluindo Angola.

Devem ser programas devidamente contextualizados, guiados, designadamente, pelos supremos interesses inerentes à proteção da dignidade humana, da comunidade, do direito internacional, mormente a Carta Internacional de Direitos Humanos, fundada na necessidade de promoção e respeito aos direitos humanos e de incorporação de valores democráticos como

---

<sup>123</sup> Aguirre avança cinco notas do processo educativo em direitos humanos sobre: 1) a complexidade da noção de direitos humanos, dinâmica e dialética; 2) a concepção escolar dos direitos humanos; 3) o que deve prevalecer? O texto, a declaração, o vivido e sentido?; 4) os progressos realizados pelos Direitos Humanos na Educação são frágeis e lentos; 5) a educação em prol dos direitos humanos é um projeto utópico, ilusório? (1997, p. 3)

<sup>124</sup> Por isso, a ONU atribuiu aos estados a obrigação de elaborar planos de ação nacionais em relação à EDH; planos nacionais de ação, conforme a resolução A/52/469/Add.1 da sua Assembléia-Geral.



a solidariedade, o respeito à diversidade cultural, étnica, político-partidária e religiosa, à paz etc.<sup>125</sup>

É uma conjugação da função descritiva e persuasiva de expressões como liberdade, igualdade, democracia, pessoa etc., como leciona Arzabe e Graciano, retiradas da linguagem política (imprecisas na linguagem jurídica, convertendo-se, assim, num meio para a compreensão, a modificação e a transformação das pautas valorativas, em função das alterações socioeconômicas e possibilitando, deste modo, a formação de hábitos, a indução de comportamentos e a consolidação de crenças [1998?].<sup>126</sup>

A disseminação de informação, neste contexto, deve ser sempre efetuada a partir de uma visão crítica da realidade e dos próprios direitos humanos, desde o seu contexto histórico à fundamentação etc. Em síntese, trata-se de vislumbrar a EDH como um instrumento de prevenção às violações aos direitos humanos, promotora de novos valores ético-sociais, e como mecanismo de proteção e de alívio às injustiças. Assim, precisamos nos conscientizar de

que a educação em direitos humanos significa que pessoas, individualmente e em grupo, estão adquirindo o conhecimento e as perspectivas para se protegerem de violações dos direitos humanos e para corrigir os danos que eles sofrem (KOENIG, In: ANDREOPOULOS; CLAUDE, 2007, p. 20)

Em sociedades em que houve a naturalização da violência e o desrespeito constante às normas instituídas, o engajamento num processo de planificação e implementação de um Plano de Educação Nacional, à semelhança das diretrizes da ONU, pode funcionar como um mecanismo de construção de uma nova cultura social.

Neste sentido, a EDH, enquanto processo de socialização em uma cultura de direitos humanos, levando em consideração as culturas identitárias que formam cada pessoa ou grupo, devem assumir uma ‘postura compreensiva das diversidades socioculturais, propiciando uma aprendizagem de convivência na tolerância, no que significa bem comum aos sujeitos e grupos que compõem as coletividades sociais’ (SILVEIRA, NADER e DIAS, 2007, p. 7).

---

<sup>125</sup> Os valores e princípios democráticos e de direitos humanos devem se refletir nas normas em vigor, por isso, a educação em direitos humanos deverá não só propiciar aos sujeitos de direitos meio de reivindicarem por efetivação daquelas, como os dotará de conhecimentos necessários para a participação em processos legislativos, particularmente os que tenham impacto sobre direitos humanos fundamentais.

<sup>126</sup> Disponível em: < <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/direitos/tratado4.htm> >. Acesso em: 6 jan. 2008.

Assim, de acordo com a DUDH, a educação assume importância fulcral a partir do momento em que a mesma se orienta para o pleno desenvolvimento humano. À educação se deve enquadrar ou integrar a temática de direitos humanos.

Um modelo de educação direcionado ao crescimento das potencialidades e elevação da auto-estima dos grupos sociais excluídos, tendo em vista a efetivação da autonomia plena para a construção de conhecimentos e desenvolvimento de valores, crenças e atitudes em favor dos direitos humanos (MENDES, 2007, p. 58).

Esta educação, voltada à cidadania, à democracia e aos direitos humanos, enquadra-se no âmbito da educação em direitos humanos, que, em nosso entender, é um direito humano fundamental, sem o qual o exercício dos demais direitos é colocado em causa.

É indispensável que os titulares de direitos tenham conhecimento dos seus direitos e meios de garantia e defesa. Que de modo crítico saibam contribuir para a promoção da dignidade da pessoa.

Este conhecimento deve ter por corolário a conversão de todo ser humano em educador que promove direitos humanos, sujeitos com clareza crítica e equilibrada tanto para questionar costumes como comportamentos pessoais e coletivos (AGUIRRE, 1997, p. 2). É um conhecimento resultante de um conjunto de ações concertadas, com princípios e metodologias próprias.

São medidas e projetos que auxiliam no processo de divulgação dos direitos, independentemente do contexto em que as pessoas se encontrem, independentemente do seu estatuto jurídico, raça, religião, situação econômica, orientação sexual, etnia ou, ainda, grau de instrução.

## 5.5 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM ÁFRICA

A problemática dos direitos humanos na África está diretamente atrelada à situação política que a maior parte dos Estados africanos ainda vivencia. Malgrado, as caóticas opções político-militares refletem-se não só no interior de cada país como também no continente em geral, concretamente, na União Africana, a organização regional dos Estados africanos.

Por isso, não se pode falar de direitos humanos em geral e educação em direitos humanos em especial, sem que para tal se faça um percurso, ainda que breve, sobre as condições ligadas à realização destes direitos, mormente políticas, legislativas e seu impacto social.

Muitos dos aspectos a que já referimos acerca de Angola são igualmente aplicáveis aos demais países africanos, incluindo o seu passado de escravidão, de guerras de libertação, de lutas internas pós-independências, de autoritarismo e supressão dos direitos e de participação política. Por isso, faremos uma incursão sucinta, remetendo à leitura dos capítulos anteriores para mais detalhes.

Assim sendo, iniciaremos este título discutindo a questão das opções legislativas e a efetivação das convenções ou tratados, passando, primeiramente, pelo surgimento da Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos sob a égide da Organização de Unidade Africana, adentrando em suas peculiaridades. Seguidamente, falaremos da Comissão Africana dos Direitos Humanos e dos Povos, enquanto órgão fiscalizador do cumprimento dos compromissos assumidos no âmbito dos direitos humanos a nível continental.

No tópico a seguir, tratamos das resoluções emanadas da Comissão Africana, especificamente as que se referem à educação em direitos humanos. Encerramos este tópico apresentando alguns pontos ligados aos governos e ONGs africanas, nomeadamente seu papel na concretização dos ideais da Década Mundial de EDH proposta pela ONU, obstáculos, desafios e sucessos.

### **5.5.1 A Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos: entre a Organização de Unidade Africana à União Africana**

A Organização de Unidade Africana (OUA), criada pela Carta de 25 de Março de 1963, surge com o objetivo principal de lutar contra a ocupação colonial dos territórios africanos e contra regimes minoritários racistas na África do Sul e na Namíbia. A constituição da OUA resulta de um processo longo e controverso no qual estiveram envolvidos distintos líderes africanos, alguns dos quais já tinham independência em seus países, como foi o caso do Gana, e outros faziam parte de movimentos nacionalistas de luta anticolonial. Graças ao dinamismo e à determinação política de muitos deles, foi possível trazer à luz a Organização<sup>127</sup>.

Posteriormente, a organização viu-se pressionada a incluir em seus propósitos ações voltadas à promoção e proteção dos direitos humanos em uma perspectiva mais abrangente em relação àquela que até aí tinha adotado.<sup>128</sup> Conforme assevera Marcolino Moco,

<sup>127</sup> A Organização de Unidade Africana foi transformada formalmente em União Africana em 25 de maio de 2001.

<sup>128</sup> Esta pressão era proveniente principalmente da mídia, das igrejas, de associações e organizações intergovernamentais e não governamentais que expuseram alguns dos mais horríveis abusos aos direitos

[...] devido à bipolaridade política em que estavam envolvidos os Estados membros da OUA, no âmbito da então chamada Guerra fria, que separava o ocidente liberal do leste socialista, não terá sido fácil o consenso na OUA sobre a necessidade de implementação de um sistema de proteção dos direitos humanos no continente (2010, p. 134).

Moco refere, ainda, que foi fundamental o empenho, a persistência e a habilidade pessoal do Secretário Geral da OUA, à época, para que houvesse uma superação do desinteresse generalizado pelo assunto e, assim, se discutisse e aprovasse a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos (doravante Carta Africana).

A Carta Africana foi aprovada a 27 de junho de 1981, e entrou em vigor em 12 de outubro de 1986, cerca de vinte anos após a criação da Organização. Segundo Ana Martins (2006, p. 300), tal sucedeu pelo fato de a questão dos direitos humanos terem sido relegadas para segundo plano, aparecendo relacionada com o direito dos povos a disporem de si próprios e com interdição da discriminação racial.

Apesar das críticas que pesam sob a Carta Africana, relativamente à previsão de direitos e consequentes garantias, não podemos deixar de frisar os aspectos positivos e inovadores que a mesma incluiu na linguagem dos direitos humanos.

As professoras Flavia Piovesan (2006, p. 121-122) e Ana Martins (2006, p. 302) resumem as particularidades do sistema africano em cinco pontos.

O primeiro, ligado à gramática “direitos dos povos”, que, no dizer do preâmbulo, devem necessariamente garantir os direitos humanos, adotando, assim, uma perspectiva coletivista que empresta ênfase aos direitos dos povos e a partir desta perspectiva transita para o indivíduo. Outro ponto prende-se à atenção conferida às tradições históricas e aos valores da civilização africana, que estiveram sempre presentes nas lutas contra a opressão e subjugação colonial.

A Carta Africana prevê direitos civis e políticos e direitos econômicos, sociais e culturais, reconhecidos em seu preâmbulo como sendo indissociáveis, tanto na concepção como na sua universalidade, referindo ainda que a satisfação dos direitos econômicos, sociais e culturais garante o gozo dos direitos civis e políticos. Outra especificidade tem a ver com a ausência de um Tribunal dos Direitos Humanos e dos Povos.<sup>129</sup> Finalmente, a consagração de

humanos no continente.

<sup>129</sup> O Tribunal Africano dos Direitos Humanos e dos Povos (Tribunal Africano) foi criado pelo Protocolo à Carta Africana sobre os Direitos Humanos e dos Povos, tendo sido adotado em junho de 1998 pelos Estados-membros da então Organização da Unidade Africana (OUA) em Uagadugu, Burkina Fasso. O Protocolo entrou em vigor em janeiro de 2004. O Tribunal Africano começou a funcionar em Adis Abeba, Etiópia, em novembro de 2006, mas sua sede permanente foi transferida para Arusha, Tanzânia, em agosto de 2007. Agora, o Tribunal já

deveres, pois que, segundo o preâmbulo da Carta Africana, “o gozo dos direitos e liberdades implica o cumprimento dos deveres de cada um”.

Assim, a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos constitui a fonte principal do DIDH do sistema africano.

Na visão do jurista e advogado Marcolino Moco, a transformação da OUA em UA se reveste de um grande significado no sentido de encaminhar a África na senda de novos rumos, nos marcos dos avanços da ciência, da técnica e do desenvolvimento das instituições a nível global, e tem e terá uma repercussão na questão concreta dos Direitos Humanos. Moco finaliza dizendo que, ao contrário da Carta da OUA, que trazia poucas referências sobre a questão dos direitos humanos, o Ato Constitutivo da UA consagra disposições muito significativas, tanto em seu preâmbulo como em seus artigos, que realçam bem a forma enfática como a questão dos direitos humanos passou a ser encarada na ordem instaurada pela nova instituição africana (2010, p.135).

Quanto a nós, preferimos ser mais realistas e reconhecer que a questão dos direitos humanos no continente sempre foi mais de eficácia do que de formalização, da existência de uma cultura de violência, de impunidade e injustiça social que sempre fez parte das instituições políticas e governamentais africanas. Pois, no preâmbulo da Carta Africana, já se previa que *os direitos humanos se baseiam nos atributos da pessoa humana, o que justifica a sua proteção internacional, e que, por outro lado, a realidade e o respeito dos direitos dos povos devem necessariamente garantir direitos humanos.*

Para, além disso, as lacunas internas no âmbito dos direitos humanos podem sempre ser preenchidas a partir de uma aplicação analógica ou extensiva do direito internacional dos direitos humanos.

De um modo geral, a Carta estabelece um conjunto de direitos civis e políticos (artigos 2.º a 14 e artigo 26), direitos econômicos, sociais e culturais (artigos 15 a 17), alguns direitos das mulheres (artigos 2.º a 21) e direitos dos povos (artigos 19 a 24). Como garantia destes direitos, foi instituída uma Comissão, da qual trataremos em seguida.

### **5.5.2 A Comissão Africana de Direitos Humanos e dos Povos**

A criação de fato, e não de *jure*, da Comissão Africana dos Direitos Humanos e dos Povos (doravante Comissão Africana) se enquadra no âmbito da pressão dos movimentos da

---

começou a julgar casos. Informações disponíveis em: <<http://www.african-court.org/pt/o-tribunal/historico/>>. Acesso em: 23 nov. 2011.

sociedade civil, dentro e fora do continente, e de organizações intergovernamentais, que acusavam a organização de ter abandonado o seu objetivo principal de restaurar a dignidade aos povos africanos humilhados. A OUA foi acusada de estar a usar dois pesos e duas medidas, ao condenar o *apartheid* da África do Sul e não condenando as violações maciças de direitos humanos cometidas por alguns de seus próprios membros.

A Carta Africana já previa, em seu artigo 30, uma Comissão Africana encarregada de “promover os direitos humanos e dos povos e de assegurar a respectiva proteção em África”.

A Comissão Africana é um órgão de controlo não jurisdicional – “um órgão político ou *quase judicial*” - cujas competências, definidas no artigo 45 da Carta, são: promover os direitos humanos e dos povos, assegurar a proteção dos direitos humanos e dos povos, formular princípios e regras, elaborar estudos e pesquisas, criar relatórios temáticos específicos, adotar resoluções no campo dos direitos humanos, interpretar os dispositivos da Carta e apreciar comunicações interestatais e petições encaminhadas por indivíduos ou ONGs sobre violações de direitos humanos enunciados na Carta.<sup>130</sup>

A Comissão foi inaugurada oficialmente em 2 de novembro de 1987, em Addis Abeba - Etiópia. Apesar da criação da Comissão Africana ter sido prevista na Carta Africana desde 1981, somente após treze anos este órgão publicou a sua primeira decisão, em 1999, quando a Eritreia ratificou a Carta, altura em que esta finalmente atingiu a plena ratificação de todos os 53 Estados-Membros da OUA (CORN, 2009. p.59)

A Comissão tem recebido críticas, não só dos políticos africanos, que a veem com pouca seriedade, mas também de académicos e alguns ativistas de direitos humanos. Porém, o órgão tem desenvolvido um amplo e tortuoso trabalho de realização das suas competências. Conforme afirmara Sergio Vieira de Melo, referindo-se à ONU, a Comissão Africana é [ou será] aquilo que os Estados quiserem que ela seja - e crescemos: os Estados serão aquilo que os seus nacionais quiserem que eles sejam.

### **5.5.3 Educação em direitos humanos e Legislação em África**

A semelhança do PIDESC da DUDH e demais pactos internacionais, a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos prevê, em seu artigo 17, que toda a pessoa tem direito à educação. E reconhece, em seu artigo 26, que os Estados-Partes têm o dever de promover e

---

<sup>130</sup> No caso de Angola, a Comissão Africana tem sido um dos principais mecanismos utilizado pela ONGs para denunciarem violações de direitos humanos no país. Cinco organizações (OMUNGA, NCC, ACC, AJPD e Mãos Livres) requereram o estatuto de observadoras e obtiveram-no, pelo menos uma delas tem participado em todas as sessões da Comissão e apresentado regularmente relatórios com denúncias.

assegurar, pelo ensino, a educação e a difusão, o respeito dos direitos e das liberdades contidos na Carta Africana, e de tomar medidas para que essas liberdades e esses direitos sejam compreendidos, assim como as obrigações e deveres correspondentes.

A Carta apresenta-se de modo inovador, prevendo em seus artigos, já desde a fundação da OUA, que, para o exercício de direitos, é fundamental que haja ensino, educação e difusão dos direitos, liberdades e garantias, de modo especial os previstos na Carta, e, de modo geral, de acordo com os princípios de interpretação, igualmente extensivos aos outros pactos regionais aprovados pela UA e outras convenções internacionais.

Importa salientar que a Res.2 (V) 89, sobre a criação de Comitês de Direitos Humanos ou órgãos similares, a nível nacional e regional, aprovada em 1989 pela Comissão Africana, convidava os Estados membros para que, onde não havia instituições nacionais para promoção e proteção dos direitos humanos, tomassem as medidas adequadas para estabelecer tais instituições.<sup>131</sup>

Ainda em 1989, a Comissão Africana declarou que a ignorância constituía o principal obstáculo ao respeito dos direitos e, conseqüentemente, era necessário promover o conhecimento e a ciência desses direitos e liberdades em prol do interesse do povo africano, nos termos estabelecidos na Carta Africana, delegando aos Estados-partes as tarefas de:

- a) Introduzir o ensino dos direitos humanos e dos povos em todos os níveis de ensino do sistema educativo (superior, secundário, primário, geral, técnico, profissional etc.);
- b) Periodicamente, difundir, com a ajuda da Comissão Africana dos Direitos Humanos e dos Povos, na televisão e na rádio, programas sobre direitos humanos na África;
- c) Estabelecer institutos nacionais e regionais de direitos humanos e dos povos responsáveis pela realização de estudos e pesquisas, em cooperação com a Comissão Africana dos Direitos Humanos e dos Povos, para disseminar o conhecimento e informação sobre direitos humanos e dos povos.<sup>132</sup>

Por sua vez, a Res.7 (XIV) de 1993, sobre a promoção e respeito do Direito Internacional Humanitário e Direitos Humanos e dos Povos<sup>133</sup>, reitera aos Estados-partes a necessidade de instrução específica do pessoal militar e formação das forças da lei e da ordem no que se refere ao direito internacional humanitário e direitos humanos e dos povos (ponto

---

<sup>131</sup> Disponível em: <[http://www.achpr.org/english/resolutions/resolution05\\_en.html](http://www.achpr.org/english/resolutions/resolution05_en.html)>. Acesso em: 23 nov.2011.

<sup>132</sup> Recom. 4 (V) 89. Disponível em: <[http://www.achpr.org/english/resolutions/resolution06\\_en.html](http://www.achpr.org/english/resolutions/resolution06_en.html)>. Acesso em: 12 out.2011.

<sup>133</sup> Disponível em: <[http://www.achpr.org/english/resolutions/resolution12\\_en.html](http://www.achpr.org/english/resolutions/resolution12_en.html)>. Acesso em: 10 nov.2011.

2). De igual modo, salienta a importância de troca de informações regulares entre a Comissão Africana, o Comitê Internacional da Cruz Vermelha e as organizações não governamentais, em atividades de ensino e divulgação dos princípios dos direitos humanos e dos povos e do direito internacional humanitário, nas escolas, universidades e demais instituições (ponto 3).

Em 1993, foi aprovada a primeira resolução que tratava especificamente da educação em direitos humanos.

#### **5.5.4 A primeira Resolução sobre Educação em Direitos Humanos (1993)**

A par das resoluções supracitadas, que se referiam às ações formais levadas a cabo pela Comissão Africana tendo em vista a implementação do previsto na Carta Africana, designadamente nos artigos 17 n.º 1 e 25, relativamente à educação em direitos humanos, em 1993 aquele órgão aprovou a Res. 6 (XIV) 93, denominada *Resolution of human rights Education*.

A resolução foi aprovada na Décima Quarta Sessão Ordinária da Comissão, realizada entre os dias 1 a 10 de dezembro de 1993 na cidade de Addis Abeba na Etiópia. Ela inicia reconhecendo que o ensino de direitos humanos e dos povos constitui um pré-requisito para a efetiva concretização da Carta Africana e dos demais instrumentos internacionais de direitos humanos.

Nos termos deste documento, a educação, enquanto veículo ativo para inculcar os valores e comportamentos correspondentes a uma sociedade civil baseada no pleno respeito dos direitos humanos e dos povos, da democracia, tolerância e justiça, apresenta-se como mecanismo de suma importância, pois, por meio dela, é possível propagar os princípios de direitos humanos e do direito internacional humanitário.

Constituída somente por quatro pontos, a resolução veio lembrar aos Estados-partes de suas obrigações neste campo. Assim, ela sublinha a importância da educação levada a cabo por meios e técnicas apropriadas, sendo orientada, entre outros objetivos, para as necessidades de grupos específicos, como mulheres, crianças, refugiados e pessoas deslocadas internamente, vítimas de conflitos armados, e outros grupos desfavorecidos. Com isto, a Comissão chama atenção para as características específicas vivenciadas ainda por muitos países africanos, entre as quais o conflito armado, a discriminação contra as mulheres e crianças etc.

Outro ponto importante referido na resolução tem a ver com as organizações não governamentais. Em alguns países, especialmente os da África subsaariana, a



responsabilidade de educar em direitos humanos tem recaído principalmente sobre o terceiro setor (ONGs), razão pela qual, desde a criação da Comissão Africana, tem havido uma estreita cooperação entre ambas as partes – ONGs e Comissão.

E, desde 1993, houve reforço nas ações voltadas à educação em direitos humanos levadas a cabo pelas diferentes ONGs que trabalham no continente, de maneira especial.

Por isso, a Comissão Africana exalta os grandes esforços das ONGs na promoção e implementação dos direitos humanos e dos povos por meio da educação nos níveis formal e informal, utilizando métodos participativos e populares bem como a mídia.

Ela incentiva os governos a aproveitarem as atividades das ONGs no que se refere à organização de *workshops* sobre educação em direitos humanos e dos povos, com especial referência à participação popular e educação não formal, e quaisquer outras iniciativas que reforcem, a longo prazo, atividades voltadas à área de educação em direitos humanos, realizadas pelas ONGs e pela própria Comissão Africana. Finalizando, a resolução recorda aos Estados-partes a necessidade de se incluir

o estudo dos direitos humanos e dos povos no currículo de todos os níveis do ensino público e privado, incluindo as escolas de direito para garantir, inter alia, que a educação e a informação sobre direitos humanos e dos povos estão incluídos na formação do pessoal aplicadores da lei, o pessoal civil ou militar, bem como médicos, funcionários públicos e outras pessoas que possam estar envolvidas na custódia, interrogatório ou tratamento de qualquer pessoa submetida a qualquer forma de prisão, detenção ou prisão (1993, ponto 1).

## 5.6 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM ÁFRICA: DA TEORIA A PRÁTICA

Posto isto, afirmamos, sem quaisquer receios, que existe no nível da região africana uma forte produção legislativa voltada à educação em direitos humanos, com realce para as ações da Comissão Africana, órgão por excelência de monitoramento do cumprimento da Carta Africana e dos Direitos Humanos e dos Povos.

Contudo, o mesmo não se pode dizer no que se refere ao cumprimento destas diretrizes por parte dos Estados-partes. É o que confirma um estudo feito em 2009 pelo Dr. Nico Horn, sul-africano de nacionalidade, professor e ativista de direitos humanos, denominado *Human Rights Education in Africa*, em que o autor faz um exaustivo balanço sobre o cumprimento da Década Mundial para a Educação em Direitos Humanos da ONU no

continente africano.<sup>134</sup> Dada sua importância e pertinência para o tema ora apresentando, nos debruçaremos em seguida sobre este trabalho.

Em sua pesquisa, o professor Horn inicia apresentando uma constatação, a de que os países africanos foram mais lentos a ratificar seus próprios instrumentos de proteção de direitos humanos, pois estes pareciam dedicar maior atenção ao sistema das Nações Unidas, ao invés do seu sistema regional (2009, p.59). Ou seja, havia maior preocupação por parte dos governos africanos em ratificarem as convenções elaboradas pela ONU.

Razão pela qual os países africanos lideram as ratificações de tratados da ONU, ao passo que foram precisos dezoito anos para que estes mesmos estados ratificassem a Carta Africana. Até dezembro de 2006, refere Horn (2009, p.59), apenas vinte e sete países tinham ratificado a Convenção para a Eliminação do mercenarismo na África, apenas vinte tinham ratificado o Protocolo à Carta Africana sobre Direitos das Mulheres em África, e somente trinta e nove haviam ratificado a Carta sobre Direitos e Bem-Estar da Criança.<sup>135</sup>

Cenário semelhante se verifica no âmbito da obrigação de submeter relatórios periódicos sobre a situação de direitos humanos nos territórios dos Estados-partes. Em 2006, quinze dos Estados-membros da UA não tinham apresentado qualquer relatório, enquanto os relatórios de sete países “tiveram mais de dez anos de atraso e apenas quatorze estados tinham cumprido de fato todas as suas responsabilidades em termos de conteúdos dos relatórios” (IDEM). Na visão de Viljoen (2007, p.377), estes números contrastam, em grande medida, com os registros a nível internacional, em que os Estados africanos cumpriram muito melhor as exigências de relatórios aos órgãos de tratados da ONU.<sup>136</sup> O *record* em ratificações de tratados internacionais não resultou em mais direitos e em uma sociedade mais democrática: é um simples preparar do terreno.

A nosso ver, esse fenômeno continua patente na realidade africana, particularmente pelo fato de que a maioria dos governos africanos, altamente contaminados pela lógica de violência, usam esta artimanha para fazer crer aos demais Estados que estão realmente

<sup>134</sup> Apesar de o estudo ter sido feito em 2009, o cenário atual não sofreu grandes transformações, daí a pertinência de trazê-lo aqui para análise e discussão.

<sup>135</sup> [...] até ao ano 2006, a participação africana tinha ultrapassado a média total internacional na maior parte dos instrumentos [no que se refere à assinatura e ratificação de tratados da ONU]: i) cerca de 94% de todos os países africanos ratificaram o PIDCP em comparação com 82% globalmente; ii) para o PIDESC, os números são 91% (África) e 80% (global); iii) para a convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (CEDAW) é de 96% a 90%; iv) para a convenção contra tortura e outros tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes (CAT) é 74% a 99%; v) para a convenção sobre os Direitos da Criança, é de 98% a 99% e para a convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial (CERD), 92% de todos os países africanos ratificaram o tratado em comparação com 98% global (HORN, 2009, p. 58).

<sup>136</sup> Os juízes africanos raramente se referem [hoje mais do que no passado] ao sistema Africano. Em vez disso preferem usar jurisprudência não doméstica, mas sim do Supremo Tribunal dos EUA, da Suprema Corte do Canadá e do Tribunal Europeu dos Direitos Humanos (HORN, 2009, p. 60)

preocupados em respeitar, proteger e promover direitos humanos, pois, de outro modo, não poderia ser entendido. Basta prestar atenção nos diversos relatórios internacionais produzidos por ONGs como a *Human Rights Wach*, a Transparência Internacional, a Anistia Internacional, *The Economist* ou, ainda, o Banco Mundial, no que se refere à democracia e direitos humanos na África.

Na visão de Kizerbo, o verdadeiro problema está na maneira de conceber o político na África, pois o período colonial não foi uma boa preparação para democracia. Além de paternalista, o sistema colonial era autoritário e mesmo totalitário (RENE, 2003, p. 63).

Enquanto as pessoas se consideravam súbditos e obedeciam, os colonizadores mantinham a antiga organização dos chefes e dos reinos africanos, servindo-se desta estrutura para implantar o seu próprio poder. E todos aqueles que gravitavam em torno do poder colonial [...] tinham aprendido a comportar-se não como representantes democraticamente eleitos, mas como homens do poder. (RENE, 2003, p. 63)

Por este motivo, entendemos que a temática deve ser encarada na perspectiva de uma ausência de consciência democrática e de direitos humanos, razão pela qual a política de direitos humanos, na maioria dos países africanos, deve ser analisada também à luz deste passado ainda presente, uma vez que alguns líderes permanecem no poder desde a independência de seus respectivos países, sendo, por isso, estes novos regimes herdeiros daquele sistema autoritário e brutal, em que não houve ocasião para uma aprendizagem da democracia (RENE, 2003, p.64).

O professor Horn considera desolador o quadro de participação geral dos países africanos na Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos, e justifica.

Somente sete dos cinquenta e quatro Estados-membros responderam ao questionário de avaliação do ACNUDH. Além disso, os obstáculos listados pelos sete governos que responderam o questionário, no que se refere à implementação de programas de EDH, na visão de especialistas, apresentam uma indicação da falta de vontade política dos respectivos governos, evidenciada na ausência de técnicas para o desenvolvimento e execução de planos de educação em direitos humanos e de nenhuma prestação de financiamento de longo prazo por parte dos Estados (HORN, 2009, p. 67).

Muitos dos relatórios submetidos aos órgãos de tratados da ONU por países africanos membros foram vagos, continham pouca informação e não tinham detalhes sobre programas de formação em educação em direitos humanos.

Muito pouco foi feito pelos governos, segundo o estudo de Horn, para levar a EDH a grupos profissionais como a polícia, as forças de defesa e oficiais de imigração, e menos ainda

a grupos vulneráveis tais como minorias, trabalhadores migrantes, prisioneiros e pessoas vivendo em extrema pobreza.

Como vimos defendendo, a falta de conhecimento e informação continua sendo um empecilho para o exercício e reivindicação de direitos pelos/as africanos/as. Horn avança exemplos em como, desde a proclamação da Carta Africana até ao século XXI, poucos/as africanos/as sabiam de sua existência.

Em 1987, a CADHP era amplamente desconhecida na Libéria. Cerca de 16 anos depois, em dezembro de 2003, a Serra Leoa compartilhava a experiência liberiana. Pesquisa no Zimbábue em 1994 e no Quênia em 1997 chegou às mesmas conclusões (HORN, 2009, p. 60).

A mera ratificação dos tratados internacionais não significa de *per se* o cumprimento dos mesmos, e o caso africano tem sido exemplar nesse sentido, pois os Estados têm se comprometido a realizar diversas atividades, nelas incluindo a de ensino dos direitos humanos, especialmente junto à população vulnerável e aos funcionários do judiciário, mas pouco se tem feito neste campo.

Os governos têm fracassado na sua missão de desenvolverem um programa de difusão de uma cultura de direitos humanos a partir de um conhecimento geral dos direitos por parte de todas as pessoas.

A materialização da Década da ONU para a Educação em Direitos Humanos em África não pode ser considerada bem sucedida, segundo Horn, pois uma mera resposta de apenas 14% dos governos, após cinco anos da existência do Plano, comprova o fato. No caso do questionário realizado pelo ACNUDH, para avaliar os efeitos da Década, os governos africanos que responderam não indicaram grandes sucessos. Por isso, “o desempenho dos governos nos cinco anos não melhorou significativamente” (HORN, 2009, p.68).

Em outubro de 2003, apenas 17 Estados africanos de um total de 50 da África [subsaariana] foram listados entre os membros da ONU que tinham feito comunicações ao ACNUDH relativamente às iniciativas tomadas em seus países como parte do plano da Década da ONU para Educação em Direitos Humanos. Alguns relatórios não estavam atualizados e outros nem sequer foram apresentados, redação.<sup>137</sup>

A maioria dos Estados africanos ainda tem dificuldades em informar sobre o *status* dos direitos humanos nacionais e nem sequer elaboram planos nacionais de ação para a

<sup>137</sup> Documento disponível em:

<[http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/e06a5300f90fa0238025668700518ca4/30fc5f8ec3a3034c1256cf5003aa90f/\\$FILE/G0311329](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/e06a5300f90fa0238025668700518ca4/30fc5f8ec3a3034c1256cf5003aa90f/$FILE/G0311329)>. Acesso em: 1 abr.2009.

educação em direitos humanos, embora alguns os tenham desenvolvido como resultado da Década para a Educação em Direitos Humanos. Porém, os governos não desenharam estratégias nacionais, bem como poucas redes foram criadas e não houve cooperação com os esforços das ONGs; “e a ideia de se desenvolver uma maior consciência de *direitos humanos amigável* em África continua a ser um sonho” (HORN, 2009, p.73).

Grande parte dos governos africanos passou a investir a maior parte dos seus recursos no desenvolvimento curricular e, em determinados casos, na criação de comissões nacionais de direitos humanos.<sup>138</sup>

Entretanto, autores como Henry e Meintjers têm questionado a eficácia ao se incluir esse tipo de “educação” na educação formal. Para Meintjers (1997, p.70), “enquanto a retórica do empoderamento sugere mudanças na educação em si, os fins e os meios continuarão a ser os da educação convencional”. Henry fala do papel histórico da educação na socialização dos alunos a uma estrutura social existente, ou seja, o ensino de direitos humanos poderia se reduzir a ensinar aos alunos a respeitarem a autoridade a reverenciar os políticos e não necessariamente a questioná-los (1991, p.420).

Apesar de estas críticas serem pertinentes, Horn acredita que as mesmas deixaram de ser tabus na literatura pedagógica, uma vez que muitos autores já têm se debruçado sobre ela. Entre eles, vale citar Yaacov Hecth, defensor da educação democrática, que entende que “a escolarização formal é somente uma parte muito pequena da experiência do aprendizado do aluno”. Portanto,

Se os direitos humanos fazem parte dos valores comuns da sociedade em que o/a jovem esta inserido/a, a sua compreensão dos direitos humanos fará parte do seu processo de socialização. Se, no entanto, a educação em direitos humanos for um acréscimo para impressionar a comunidade internacional, a tensão entre um sistema político autocrático e filosofia da educação, por um lado, liberdade e respeito pela dignidade dos outros, por outro lado, irá confundir o/a aluno/a, em vez de contribuir para seu pleno desenvolvimento como ser humano.

Nestes termos, Horn concorda com Meintjers, que entende que o resultado será a educação formal como é conhecida hoje (2009, p.71).

Outrossim, Horn refere que os governos africanos ainda esperam das organizações intergovernamentais para financiarem projetos de educação em direitos humanos (2009, p.67).

---

<sup>138</sup> Vide a este propósito o site: <<http://www2.ohchr.org/english/issues/education/training/initiatives.htm>>. Acesso em: 23 de nov. 2009.

Um dos aspectos fundamentais a levar em consideração neste processo, é a falta de vontade política dos governos, que acaba por justificar-se a partir da ausência ou insuficiência de mecanismos de controle efetivo [e financiamento] por parte da ONU que, na visão dos respectivos governos constitui o maior obstáculo para que os compromissos e ações sejam cumpridos, nomeadamente, aqueles voltados ao ensino de direitos humanos.

Quanto a nós, defendemos que a ONU tem cumprido seu papel, não sendo de sua competência sancionar *stricto sensu* os governos faltosos. É fundamental que estes compreendam os benefícios que se constata sempre que há promoção e proteção de direitos humanos internamente e, para isto, é essencial que haja cidadãos mais conscientes por conta da relação que se estabelece entre os governantes e os governados através da eleição.

Por isso, Rosemann vê o papel dos Estados-membros da ONU como os principais promotores do programa de EDH, como uma receita para o seu fracasso, pois a educação em direitos humanos só pode funcionar em um ambiente em que a abordagem se baseia nos direitos à dignidade humana que é aceita e em uma sociedade livre na qual as pessoas possam reivindicar seus direitos humanos, sem pôr em perigo suas próprias vidas (2003, p.1).<sup>139</sup>

Por muitas boas intenções que tenha a ONU, ela jamais poderá fiscalizar com o rigor necessário as atividades levadas a cabo pelos seus Estados-membros, pois critérios meramente formais podem não ter os efeitos desejados. Horn relata a situação do Zimbábue, país que gastou tempo, dinheiro e esforço na criação e aplicação de programas de educação, mas o estado do país mostra o real impacto desses programas. Na verdade, defende Horn (2009, p.69), pelo contrário, houve declínio dos direitos humanos justo no momento em que se teria esperado que os programas de educação estivessem aptos a produzir resultados.

Este quadro se inverte substancialmente quando formos analisar o papel das ONGs na implementação dos respectivos programas de educação em direitos humanos, elas que se deparam diariamente com imensas dificuldades, principalmente financeiras, de segurança e humanas. Ainda assim, conseguem superar as parcas atividades do “poderoso Estado”. A este propósito, cerca de 13 ONGs, três instituições nacionais de direitos humanos e quatro institutos superiores de direitos humanos responderam ao questionário elaborado pelo ACNUDH.

---

<sup>139</sup> “Os governos por si só não podem arcar com as responsabilidades voltadas à educação em direitos humanos. Foi irreal, desde o início, esperar os governos para coordenar o programa e assumir a responsabilidade por estratégias nacionais e planos de ação”. Quanto a nós, continuamos a defender que estas responsabilidades devem caber sim aos estados, devendo entre outras providencias, apostar-se mais na capacitação das ONGs nacionais e locais. Rosemann, **op. cit.**, p.1.

A existência de uma sociedade civil forte, em muitos países de África, tem se mostrado uma mais-valia para a promoção, proteção e reivindicação dos direitos humanos.

Observadores céticos de educação em direitos humanos – em nosso entender, realistas – veem a contribuição de ONGs como a única forma possível de superar a apatia dos governos e sua falta de compromisso. Contudo, enquanto a sociedade civil tem sido capaz de conduzir os programas de direitos humanos com atores importantes como a polícia, militares e demais agentes do governo, elas não têm sido tão bem sucedidas na educação direcionada a grupos marginalizados (HORN, 2009, p.68).

Okafor atribui esta falha ao fato de os ativistas de direitos humanos serem provenientes de uma pequena elite que entende o ambiente de direitos humanos, mas não necessariamente a linguagem dos marginalizados. Eles compartilham experiências de vida da elite governante e não o de pessoas marginalizadas. Corolário disto é a incapacidade de se fazer a ponte entre a elite e os que nada têm, embora eles [a elite educadora] possam compreender as necessidades das pessoas em termos de direitos humanos, porém não são as melhores pessoas para comunicarem e ensinarem esses direitos aos grupos marginalizados (2007, p.269).

Esta é uma dificuldade que permeia grande parte das ONGs em África que lidam com direitos humanos, pois existe ainda dificuldade em transpor as barreiras impostas, por exemplo, pela língua, pela cultura, pelo *modus vivendi* em geral, razão pela qual tem havido, nos últimos anos, incentivo ao surgimento de associações ou agrupamentos locais que debatam e discutam temas voltados aos direitos humanos, cultura, democracia, justiça social etc.

Entretanto, ainda no âmbito das atividades de avaliação da Década Mundial de Educação em Direitos Humanos, o ACNUDH publicou esta pesquisa que mostrou que, para o primeiro semestre da Década, a sociedade civil africana realizou um pouco melhor as atividades planejadas do que o governo, alcançando a maioria dos grupos-alvo com seus programas de educação em direitos humanos.<sup>140</sup>

O ACNUDH verificou que muitas das ONGs se concentraram nos direitos humanos relacionados com sua atividade diária, tendo realizado um trabalho genérico sobre conscientização dos direitos humanos e apoio a interesses particulares. Este escritório da ONU observou também que houve pouca interação entre o governo e as ONGs. A ausência desta participação é também justificada pelas sucessivas tentativas dos governos de

---

<sup>140</sup> Disponível em:

<[http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/e06a5300f90fa0238025668700518ca4/55da934a2691b02ac125698400496605/\\$FILE/0064037e.doc](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/e06a5300f90fa0238025668700518ca4/55da934a2691b02ac125698400496605/$FILE/0064037e.doc)>. Acesso em: 20 dez.2009.

controlarem e manietarem estes agrupamentos de acordo com sua conveniência política, colocando em causa seus propósitos basilares, razão pela qual muitos preferem desenvolver seu trabalho sem parceria do governo.

No entanto, o sucesso, em longo prazo, dos programas de educação formal nas escolas dificilmente pode ser sustentável sem a participação do governo (HORN, 2009, p.70).

Muitas ONGs indicaram a falta de vontade política como sendo um dos maiores obstáculos às suas atividades, mormente pelo fato de a promoção do ensino de direitos humanos colocar os governos sob pressão, pois mais cidadãos irão insistir para que haja cumprimento de seus direitos, e quanto mais o fizerem, o governo será forçado a agir contra os violadores dos direitos humanos, que, em muitos contextos africanos, incluindo o angolano, ainda têm o Estado como o principal violador.

Apesar de terem surgido mais comissões nacionais de direitos humanos na África, uma das propostas da Década, ainda se colocam algumas dúvidas quanto a sua eficácia, independência, financiamento e resultados.

No geral, considera-se que a sociedade civil cumpriu o seu mandato no âmbito dos programas e objetivos da Década para a Educação em Direitos Humanos, apesar de, no que se refere ao objetivo principal – uma cultura global de direitos humanos – a África ainda ter um longo caminho a percorrer (HORN, 1999, p.70).

A avaliação do ACNUDH foi positiva para a efetivação da Década, contudo, autores como Bosl e Lástremski afirmam não ter sido tão positiva assim, uma vez que os intervenientes mais importantes neste processo realizaram muito mal o seu papel, inclusive as ONGs, que foram bastante elogiadas por sua contribuição, mas apenas participaram na educação incluindo-a como um ponto secundário para aumentar em seus objetivos principais daí não se poderem falar em sucesso em todos os aspectos da implementação da Década por parte das ONGs (2005, p.5).

Assim, para resolver o problema do não comprometimento dos governos nos projetos de EDH, o ACNUDH sugeriu três estratégias: a) outra década dedicada à educação em direitos humanos; b) um fundo especial para a EDH e; c) um comitê de articulação comum entre ONGs – governo para levar a educação em direitos humanos adiante.<sup>141</sup>

Rosemann (2003, p.6) vê apenas um caminho possível a seguir: menor participação do governo e mais participação de ONGs. Neste processo, a sociedade civil deve aceitar ou assumir o papel de oposição parlamentar quando se trata de direitos humanos, ou seja, se a

---

<sup>141</sup> Disponível em:

<[http://www.unhchr.ch/Huridocda/Huridoca.nsf/\(Symbol\)/E.CN.4.2003.101.En?Opendocument](http://www.unhchr.ch/Huridocda/Huridoca.nsf/(Symbol)/E.CN.4.2003.101.En?Opendocument)>. Acesso em: 18 ago. 2009.



ONU é séria nos projetos de desenvolvimento das comunidades em que os direitos humanos são respeitados e os indivíduos são livres para reivindicar os seus direitos e liberdades, ela terá de capacitar as ONGs para se tornarem mais assertivas na oposição a abusos dos direitos humanos – ainda que isso signifique provocar ativo antagonismo ao governo.

Portanto, entendemos que não basta manifestar vontade ou ainda assinar tratados ou assumir compromissos no plano internacional, é também fundamental que, no continente africano, estes atos formais tenham algum impacto prático. Para tal, o envolvimento da sociedade civil, com ênfase para as ONGs, tem sido de importância crucial, sendo estas que, muitas vezes, desempenham as responsabilidades que em princípio caberiam ao Estado.

Do mesmo modo, os programas voltados aos direitos humanos ainda se deparam com imensas barreiras na África, mais do que em qualquer outra região do globo. Entraves como a miséria, a corrupção, o tráfico de influências, a miséria extrema, a fome, a malária, a *AIDS*, a tuberculose, a falta de liberdade, a precariedade dos serviços básicos como saneamento, energia elétrica, água potável, saúde e educação etc. impossibilitam o desenvolvimento e a confiança nas instituições governamentais para levarem avante processos de educação em direitos humanos, quer de modo autônomo como em parceria com outros organismos não governamentais.<sup>142</sup>

Igualmente, as ONGs e outros agrupamentos não têm capacidade suficiente para sustentar um programa estruturado de EDH de longo prazo. Elas precisam do apoio das instituições governamentais (nacionais e internacionais) para levarem a cabo suas ações, mas, principalmente, precisam de liberdade e segurança para poder exercer suas atividades, condições ainda difíceis na África do século XXI. Levando ainda em consideração que o compromisso maior é com os direitos humanos, com o reconhecimento da dignidade universalmente reconhecida.

O parco financiamento das ONGs e associações especialmente as que trabalham com direitos humanos deriva da falta de vontade política não só do governo angolano como também de alguns outros estados africanos, que se beneficiam com a manutenção do *status quo* e veem as atividades destas instituições como perigosas, uma vez que elas buscam despertar as denominadas “massas” para as questões políticas e sociais e sua maior

---

<sup>142</sup> Particularmente, a corrupção, que se mantém generalizada nos países africanos com níveis muito altos. A maioria destes Estados – incluindo Angola – tem sido caracterizada como sendo *altamente corruptos*. O índice de percepção da corrupção em todo mundo é uma pesquisa realizada todos os anos pela ONG **Transparency International** e avalia 187 países. Numa avaliação de 0 a 10 pontos, menos de dez países africanos alcançaram uma pontuação de 6. Grande parte deles ficou abaixo de 2 pontos. Íntegra do relatório e mais detalhes sobre a avaliação em: <<http://cpi.transparency.org/cpi2011/results/>>. Acesso em: 23 nov.2011.

intervenção. Ações que colocariam em causa o interesse das elites governamentais em sua maioria patrimonialista.

A economia angolana é a que mais cresce na região a Sul do Saara<sup>143</sup>, contudo, esse desenvolvimento econômico não tem se refletido numa melhoria da qualidade de vida das suas populações e o país tem mantido sua posição de país com baixo IDH na tabela classificativa elaborada periodicamente pelo PNUD.<sup>144</sup>

## **6 “EXPERIENCIANDO” A EDH EM ANGOLA: A ATUAÇÃO DAS ONGs – ESTUDOS DE CASOS**

### **6.1 A SOCIEDADE CIVIL EM ANGOLA E OS MOVIMENTOS EM PROL DOS DIREITOS HUMANOS**

Um dos grandes desafios das sociedades pós-modernas é a materialização dos direitos, da justiça social e da democracia, conforme vimos defendendo. O estabelecimento de políticas públicas por parte dos governos bem como a tomada de consciência individual e coletiva constituem meios a partir dos quais se poderá desmistificar o véu que paira sobre os direitos humanos, especialmente em nações do chamado “Terceiro Mundo”.

Em muitos destes países, o histórico de violências e desrespeito sistemático às normas democráticas e de desenvolvimento sustentável levou a que estas mesmas ações se tornassem corriqueiras e, portanto, tidas como “normais” ou “naturais”.

O caso de Angola não foi diferente. Ao longo de muitos séculos, com ênfase para os anos mais recentes - década de sessenta até os nossos dias -, foi se verificando um processo de elitização dos direitos. Particularmente desde a conquista da independência, em que a maioria da população foi sendo gradualmente excluída dos benefícios derivados dos recursos públicos; e, igualmente, no que se refere à participação política em que não havia mecanismos

---

<sup>143</sup> Sobre o crescimento da economia angolana, dados do Banco Mundial, disponível em: <http://www.doingbusiness.org/data/exploreeconomies/angola/>>. Acesso em: 25 dez. 2011.

<sup>144</sup> Relatório do PNUD de 2011 que coloca Angola no lugar de n.º 148, disponível em: <[http://hdr.undp.org/en/media/HDR\\_2011\\_PT\\_Contents.pdf](http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2011_PT_Contents.pdf)>. Acesso em: 01 jan, 2012. Este índice revelou ainda que os países com o pior IDH são africanos.

para que a mesma expressasse o seu descontentamento (voto ou liberdade de expressão e manifestação), benefício reservado a uma pequena elite de governantes membros do partido no poder (VIDAL, 2008, p.11).

A sociedade civil organizada [intelectuais urbanos, jornalistas, escritores, igrejas etc.], em Angola, começa a se fazer sentir em contextos diversos, resultantes de processos em sua gênese diferentes, porém finalisticamente semelhantes. Neste sentido, podemos estruturá-la a partir da seguinte divisão: i) sociedade civil resultante do processo de colonização; b) sociedade civil [organizada] resultante do período pós-independência; c) sociedade civil [organizada] resultante do período de transição à democracia e, finalmente, d) sociedade civil [organizada] desde 2002, que marca o fim da guerra civil até os nossos dias.

Ao passo que Cesaltina Abreu (In: VIDAL & ANDRADE, 2008, p. 102) refere que a construção da sociedade civil angolana foi acontecendo por etapas determinadas pelas relações entre o Estado e os demais atores sociais, sendo de destacar as seguintes: a) a mobilização social que conduziu ao movimento nacionalista pela independência nacional; b) os dois primeiros anos após a independência nacional até 27 de maio de 1977 (tentativa de golpe); c) o pós 27 de maio e o endurecimento do marxismo-leninismo; d) a implementação dos acordos de Bicesse (1991-1992); e) o reacender da guerra depois das únicas eleições gerais no país em 1992; f) a implementação dos acordos de Lusaka (1994-1998); g) o novo período de guerra entre 1998 e 2002; h) a assinatura dos Acordos de Luena, que instalaram a paz [positiva].

Entre um entendimento e outro, ambos convergem no sentido de reconhecer uma sociedade civil angolana que nasce dentro e em função de determinadas situações, especialmente partidárias, mais do que políticas vivenciadas nas diferentes fases do país; se desenvolve a partir de elementos que foram se inserindo na realidade social e política; e persiste com uma identidade ainda por definir.

### **6.1.1 As ONGs e os direitos humanos**

A primeira manifestação de organização da sociedade civil surge num contexto de exploração colonial cujos métodos se baseavam, sobretudo, na negação de direitos aos autóctones, resultante da categorização da dignidade humana – uns a tinham e outros, não.

Nesta fase, o destaque é dado a um grupo de jovens estudantes residentes nas zonas urbanas em Angola e estudantes em Portugal que, em 1910 (conforme vimos nas páginas 47 e

ss), por iniciativa própria, fundaram um jornal em que denunciavam os maus tratos a que estava sujeita a maioria dos angolanos, bem como apontavam a necessidade dos autóctones de se reunirem para constituírem um partido africano e lutarem contra a opressão colonial.

Destaque ainda para as diversas associações regionais que foram sendo criadas, nomeadamente a Liga Angolana, a Associação dos Nacionais de Angola (ANANGOLA), que, no início do século XX, buscavam despertar as populações autóctones para a situação de penúria a que estavam sujeitos e a premência de lutarem por seus direitos.

No início da década de sessenta, com o surgimento de grupos de pessoas que se constituam em movimentos de discussão e reflexão sobre a situação de Angola-Colônia, foram surgindo *proto* partidos políticos que, posteriormente, desencadearam a luta contra o regime colonial português.

Contudo, ao longo desta fase, até a independência em 1975, o espaço público era basicamente ocupado por estes grupos – posteriormente partidos políticos –, que desencadeavam ações de mobilização e de guerrilha no interior do país.

Com a proclamação da independência, outros grupos de cidadãos que, igualmente, *pensavam Angola* se fundem nos partidos políticos ora formados, culminando com a assunção do poder por um daqueles partidos e a materialização de um sistema formalmente denominado socialista. Neste sentido vide Nuno Vidal, 2008, p. 11-51.

Esta avalanche de militantes partidários acabou por conferir maior legitimidade, na visão dos dirigentes, para as suas ações. Assim sendo, foram suprimidos direitos e a massa da população foi diluída no partido que governava, o MPLA, que “era o povo”. O abortamento de uma cidadania em potencial historicamente negada, conforme assevera Filomeno Vieira Lopes (In. CAMEFORD, 2004).<sup>145</sup>

Nos anos posteriores à independência, instalou-se no do país um regime de controle cerrado de todas as atividades desenvolvidas em todas as áreas sociais, políticas, culturais e econômicas, para a *defesa da revolução*. As organizações que surgem nessa época, foram as criadas pelo partido no poder.

Deste modo, havia [somente] sociedade civil organizada ligada ao MPLA, representada por suas organizações de massas das mulheres, sindicais, da juventude, inclusive das crianças, dos camponeses, de operários e na totalidade de outros setores sociais, que tinham a obrigação de cumprir as orientações traçadas pelo partido (BONAVENA, 2005, p. 7).

---

<sup>145</sup> Disponível em: <[http://www.c-r.org/accord/ang/accord15\\_port/06.shtml](http://www.c-r.org/accord/ang/accord15_port/06.shtml)>. Acesso: em 23 jun.2011.

Este poder sobre a “Sociedade Civil organizada” representava uma realidade espelhada em todas as relações sociais que eram concretizadas e pensadas como relações verticais (de cima para baixo), segundo Bonavena (IDEM, p.7). Na visão do poder então instaurado, o povo representava uma massa homogênea, incapaz de perseguir individualmente seus próprios interesses, necessitando, por isso, da intermediação do partido-Estado que acabava por se imiscuir em todas as esferas sociais.

O projeto revolucionário - chamado totalitário por Bonavena - concebia a sociedade angolana como sendo uma fusão entre a vanguarda revolucionária e o Povo e entre seus respectivos interesses (IDEM).

O MPLA expressa a projeção política através da qual o Povo era representado (pensado) como a massa que não tem vontade separada da vontade de direção da vanguarda revolucionária (IDEM, p. 7).

Se entendermos a Sociedade Civil como sendo a esfera da vida que não foi colonizada pelo *ethos* instrumental do Estado e do mercado (VILHENA, 2005, p. 142), concluiremos que não existia uma real Sociedade Civil, pois que esta não passava de *longa manus*, testa de ferro ou até mesmo meio de transmissão de decisões tomadas pelos de cima, para os de baixo.<sup>146</sup>

Para Vilhena (IDEM), o *ethos* instrumental do Estado e do mercado colide com a moralidade dos direitos, para qual as pessoas são um fim em si mesmas, e a moralidade não pode ser usada para conquistar outros objetivos. Já as organizações de massas criadas pelo partido-Estado visavam somente legitimar determinadas ações por este realizadas, tornando-se, assim, instrumentos a seu serviço.

O partido-Estado arrogava-se a prerrogativa de agregar todas as sensibilidades, obviamente que tal desiderato nunca foi alcançado e, no seio de algumas classes sociais, nomeadamente a literária e de letrados, foram surgindo manifestações visíveis de afastamentos do controle do Estado, assim como de indignação em função do domínio excessivo de todos os espaços públicos e privados.

Muitas destas pessoas acabaram sendo ‘castigadas’ por suas atitudes tidas como subversivas.<sup>147</sup> Outras foram relegadas ao ostracismo social. Este grupo considerado como “cidadãos sem partido” não aceitavam abertamente a política do partido-Estado, que apelava a um socialismo para o Povo e um capitalismo em sua forma mais selvagem para seus principais dirigentes. No mesmo sentido Bonavena, Ob. Cit.

---

<sup>146</sup> O poder autoritário procurava fazer de todas as formas organizativas da sociedade verdadeiras correias de transmissão do poder (BONAVENA, 2005, p. 7-8).

<sup>147</sup> Ainda a este propósito, vide o caso do massacre de 27 de maio, tratado na página 88 da presente Dissertação.

Não havia jornais privados, os únicos meios de comunicação eram estatais – para Bonavena, partidários. A literatura, a dança, a música, o teatro e todas as demais artes eram fortemente censurados.

Surge, assim, um movimento de intelectuais assumindo uma posição de resistência à onipresença dos aparelhos de repressão do partido-Estado, à situação de excesso de burocracia e a uma corrupção crescente da *nomenklatura* angolana (BONAVENA, 2005, p.8). Foi a ditadura preconizada pelo Estado revolucionário que suscitou a resistência progressiva da sociedade. Contudo, esta resistência enquadra-se na lógica da disputa de poder político e não na participação na gestão coletiva do interesse comum da sociedade angolana (IDEM, p.7).

Sob este ponto de vista, devemos compreender que a **participação** enquanto tal acaba por ser um item que vai se incorporando depois nas lutas dos diversos movimentos resistentes, um pouco em função das demandas. Este aspecto teve repercussões no processo de formação político- ideológica das pessoas que, posteriormente, passaram a fazer parte de algumas organizações não governamentais. Para Bonavena,

(...) a variedade das dinâmicas da sociedade civil angolana somente pode ser compreendida, avaliada e classificada, pelo menos em termos operatórios, através de um conceito comum que atravesse todos estes movimentos que a constituem: o conceito de **participação**. (IDEM, p.4. Grifo nosso)

Em nosso entender, a participação constitui a espinha dorsal deste processo de concretização dos direitos e da democracia levado a cabo pelas ONGs. A participação constitui a palavra-chave para tudo quanto vimos tratando nesta pesquisa.<sup>148</sup>

Este processo de construção da participação cidadã permanece desafiador e tem sofrido, ao longo de sua trajetória, avanços e retrocessos. Urge, assim, apresentar os principais fatos que têm influenciado sua construção e andamento.

Resultante do fim da Guerra Fria, em que os EUA saíram vencedores, alguns países da África, incluindo Angola, tiveram que abrir-se à democracia. Igualmente o agravamento da situação militar interna levou a que, em 1991, se apressasse este processo, prevendo-se a realização de eleições livres e justas e a existência de outros partidos, para além do MPLA.

É nesta fase em que alguns autores, incluindo Nuno Vidal (2008, p. 23) afirmam ter havido abertura do espaço público ao surgimento das chamadas Organizações da Sociedade Civil. As transformações políticas ocorridas em 1991 permitiram legalizar as organizações independentes.

<sup>148</sup> Trata-se de uma participação compreendida a partir dos elementos expostos neste estudo, apresentado no capítulo 4 da presente pesquisa relativo à educação para a emancipação social e democrática.

No final dos anos oitenta e início dos anos noventa, a transição para o multipartidarismo e a economia de mercado trouxe ao país um largo número de organizações internacionais, desde organizações internacionais governamentais, a ONG, organizações de igrejas, de assistência e solidariedade etc. (VIDAL, 2008, p. 11)

Ao passo que, para Bonavena, as dinâmicas da sociedade civil angolana surgiram no século XX e foram herança de outro movimento anterior, surgido em meados do século XIX, com as associações culturais e os movimentos corporativos e mutualistas angolanos, que davam corpo à afirmação do direito de cidadania dos africanos (2005, p.3).

Seja qual for o posicionamento a assumir, a realidade é que o cenário jurídico-legal apenas foi alterado em 1991 com a mudança de regime político.

Porém, os problemas existentes não foram solvidos com a alteração da constituição e aprovação de novas leis; pelo contrário, com o surgimento deste *corpus* legal, foram se desvendando novas demandas. Apesar de terem surgido mais associações e algumas delas agirem com relativa liberdade.

Vivendo uma situação de guerra civil, o foco era o alcance da paz, mas, paralelamente a isso, as ONGs também reivindicavam desenvolvimento social e liberdade, temas que passaram a fazer parte dos movimentos de cidadãos que se reuniam em associações e outras formas de organização.

Para Vidal, a institucionalização da liberdade de associação, em especial, e das liberdades civis e políticas, em geral, levadas a cabo pelo quadro legal pós -1992 impulsionou grandemente o surgimento de organizações da sociedade civil em Angola e que, já na década de noventa, apesar dos constrangimentos, manifestavam uma postura política crítica e realizavam um trabalho meritório em prol do desenvolvimento (2008, p.31 e ss).

É com a abertura legal, na década de noventa, que as organizações da Sociedade Civil angolana [ONGs, igrejas e associações] são reconhecidas e passam a operar, pelo menos formalmente, de acordo com as regras e princípios estabelecidos na Constituição democrática e legislação avulsa.<sup>149</sup>

No período que antecede a democracia e a economia de mercado (1975-1991), entendem alguns autores, havia ausência expressa de uma sociedade civil independente do

---

<sup>149</sup> Para alguns autores, a Guerra impediu a implementação efetiva da democracia em Angola. Quanto a nós, fundamentando-nos a partir da presente pesquisa, temos um entendimento diferente, pois a guerra serviu mais para justificar o estado de anarquia social e política do que propriamente para denunciá-lo ou impedi-lo. Fernando Macedo entende que o autoritarismo que vigora em Angola desde 1975 tem suas raízes no período colonial e, em certa medida, pré-colonial, criando, desse modo, uma cultura de intolerância muito forte que se impregnou na sociedade pós-colonial (VIDAL & ANDRADE, 2008, p 72)

poder político-partidário, sendo, portanto, as igrejas as vozes isoladas na defesa dos Direitos Humanos (ver VIDAL. Ob. Cit. 2008, p. 23). Nesta fase, o principal desafio das organizações da sociedade civil era (des) polarizar o espaço público, resultado do longo processo de guerra civil que se seguiu logo após a proclamação da independência, e que permitia somente aos envolvidos no conflito participarem das tomadas de decisões.

Num primeiro momento, a sociedade civil [organizada] direcionou suas atividades para questões humanitárias, fruto dos danos causados pela guerra no tecido social angolano. Assim, em parceria com outras organizações internacionais, elas passaram a prestar apoio social em áreas como saúde, educação, saneamento básico, habitação, desenvolvimento rural. Todas elas tinham em comum uma perspectiva mais democrática e participativa do desenvolvimento (IDEM, p. 11, p. 23).

E, deste modo, foi se constituindo uma sociedade civil cada vez mais interventiva, social e politicamente, em muitas situações realizadoras, de atividades que deveriam ser levadas a cabo pelo próprio Estado, ocasionando, assim, um crescimento gradual das atividades.

Ainda em contexto de guerra civil, algumas organizações encontraram barreiras institucionais no desenvolvimento de suas ações, especialmente quando passaram a incluir em suas agendas, além das questões humanitárias, outras ligadas ao desenvolvimento sustentável, ao respeito aos direitos humanos e, principalmente, à resolução do conflito armado por meio do diálogo.

Era premente envolver a sociedade civil no processo de “negociação” da paz e de outras questões sociais pertinentes ligadas, por exemplo, à pobreza extrema da maioria das populações, contra o enriquecimento ilícito de pessoas ligadas ao poder, incluindo o Presidente da República.

Destarte, as múltiplas forças da Sociedade Civil, de cariz secular religioso, político ou cívico, aliaram-se e, de modo progressivamente organizado, formularam estratégias que permitiriam a criação de mecanismos de representação e de envolvimento dos cidadãos, mormente nas negociações da paz (CATARINO, 2006).

Pode-se afirmar que os debates em torno da resolução do conflito de paz através do dialogo foram a porta de entrada para outras questões, até então ignoradas ou esquecidas. Por isso, outros temas foram sendo fomentados no âmbito da noção de construção da paz. Enfatizou-se a promoção de direitos humanos com a realização de sessões de formação de multiplicadores de direitos humanos e a utilização construtiva dos meios de comunicação tanto do Estado como particulares.



(...) ao apostarem na educação, estas organizações ajudam os angolanos a deslocarem-se do **simples patamar de educação para o de exercício dos seus direitos**, numa tentativa de reverter a visão bastante generalizada de que apenas os partidos, quer sejam únicos ou armados, estão habilitados e são capazes de tomar a iniciativa da mudança ou da ação (IDEM).

Este processo incluía também a publicação de material informativo na imprensa, tendo em vista o enraizamento de uma consciência cívica sobre esta questão absolutamente crucial (CARMEFORD, 2004).

Desde o recrudescimento do conflito armado em Angola, por volta de 1998, as organizações da sociedade civil não cessavam de denunciar as atrocidades cometidas quer pelo grupo “rebelde” como pelo governo, bem como o sistema altamente corrosivo (socialmente) de corrupção que foi sendo aprimorado ao longo deste período de instabilidade.

Tanto no período da guerra como no pós-guerra, a sociedade civil passou insistentemente a focar a sua atenção nas **questões de advocacia dos direitos humanos**, nos limites impostos aos direitos, liberdades e garantias.

As organizações da sociedade civil passaram, então, a preocupar-se com questões ligadas, principalmente, à democracia, justiça social e direitos humanos, o que causou algum desconforto no partido que sustenta o governo levando a reações negativas, legais e materiais.

As constantes denúncias nacionais e internacionais realizadas por ONGs nacionais e internacionais deram lugar a ameaças de “ilegalização”, de prisão e, em alguns casos, morte, contra aquelas organizações e seus respectivos representantes.

Neste contexto, surge um discurso público, mormente através dos órgãos de comunicação estatal-partidário, acusando as organizações de extravasarem os limites estabelecidos por lei, no que se refere a suas atividades.<sup>150</sup>

(...) as estruturas governamentais consideram que as OSC se devem abster de um envolvimento em questões políticas, aquela estratégia traduzir-se-á, a médio prazo, numa dupla característica: **uma postura cada vez mais técnica, assistencialista e apolítica** por parte dos “legítimos parceiros do governo”; uma homogeneização de discursos e posturas que favorece a subjugação das OSC

<sup>150</sup> Trata-se da lei das associações (LEI), e o regulamento das ONGs - Decreto n.º 84/02 de 31 de maio de 2002 (art. 21. n.º 1) estabelece que as ONGs devem abster-se da prática de ações de índole política. Esta redação, em nosso entender, confunde assunto partidário com ações políticas. Para Vilhena (2005, p. 150-151), “sem dúvidas as organizações de direitos humanos devem evitar lutas partidárias, mas também precisam saber entendê-las.” Nesse sentido, vide o excelente artigo de Fernando Macedo, referenciado mais abaixo no texto, intitulado Sociedade Civil e Poder Político, onde o autor fundamenta a inconstitucionalidade material e orgânica de ambos os atos normativos.

independentes através da diluição das suas posições individuais em estruturas colectivas [homogeneização, uniformidade e subordinação de vozes mais críticas] (VIDAL; ANDRADE, 2008, p.35).

O falso debate da violação da lei por parte das organizações não governamentais, especialmente quando fazem pronunciamentos políticos, deriva de um conjunto de inconstitucionalidades que visam cercear as ações das ONGs em prol da implementação da democracia em Angola e do Estado de Direito.

Pois, à semelhança do que defende Oscar Vilhena (2005, p.150), é um equívoco as organizações de direitos humanos buscarem neutralidade política (na medida em que isso seja possível), ainda que essa exigência provenha de ato normativo como uma lei [conforme sucedeu em Angola], seja para limitar como para tornar o discurso destas instituições mais aceitáveis e confiáveis para o público [no caso concreto, do acesso a fundos] e o Estado. Vilhena acredita que “se a neutralidade política do discurso evita conflitos, afasta também o debate crítico”. Assim, refere o mesmo autor, afastar-se da esfera política tira a legitimidade dos esforços daqueles que buscam mudanças mediante meios políticos. (p. 150 - 151).

Na perspectiva de Fernando Macedo, as associações [e outras OSC] podem e devem contribuir para o exercício dos direitos políticos dos cidadãos e fazem-no, sem violação à Constituição, por constituírem um espaço de capacitação cívica e política dos cidadãos (In: VIDAL; ANDRADE, 2008, p. 59).

Em nosso entender, a interpretação a que muitos dirigentes políticos, com a conivência dos órgãos de comunicação estatal-partidária, têm induzido a opinião pública nacional, é proposital. Esta postura se enquadra no âmbito do projeto de continuar a manter a sociedade civil, em geral, fora das grandes discussões que a ela dizem respeito, designadamente o controle pormenorizado do orçamento, a sua efetivação, a prestação de contas e o cumprimento das normas constitucionais e legais existentes.

Estas ações marcam o início de um processo de controle das organizações a partir de uma estratégia do governo para enfraquecê-las, apostando taticamente na criação das ‘suas’ próprias organizações da sociedade civil que lhe fossem favoráveis e cuja ação podia controlar, conforme defende Fernando Macedo (IDEM, p. 66). Estas últimas passaram a estar voltadas principalmente ao assistencialismo e à promoção da figura do presidente da República, Jose Eduardo dos Santos, bem como do seu partido, o MPLA.

Na mesma linha, enquadram-se iniciativas, como o *constructive engagement*<sup>151</sup>, que visavam, principalmente, “favorecer os princípios fundadores do sistema político patrimonial e clientelista”, que, até então, vigora[va] em Angola, propiciando, assim, a minimização da exposição dos efeitos perversos deste sistema no que respeita às desigualdades, à pobreza e à injustiça, ajudando a sua manutenção, sem qualquer alteração estrutural das verdadeiras causas dos graves problemas sociais (IDEM, p.35).

Estas reações foram corolário das pressões a que o governo, até então, nunca tinha estado abertamente sujeito.

Apesar destas dificuldades, acrescentando as financeiras, afirmamos com justa causa que o principal obstáculo às atividades das ONGs ainda é o autoritarismo e a cultura de violência que permeia grande parte das relações público-privadas e, inclusive, entre entes privados.<sup>152</sup>

Não podemos deixar de considerar que os desafios foram, são e continuarão a arrostar Angola, pelo menos enquanto permanecerem no poder os mesmos elementos que lá estão desde 1975. Fernando Macedo (IDEM, p. 68) considera tratar-se de uma *segunda guerra de libertação* de nós mesmos, “ou melhor, da opressão que alguns de nós têm imposto à maioria dos angolanos depois da independência”.

De um ponto de vista teórico, a sociedade civil é *espaço político* no qual *associações voluntárias* buscam explicitamente formular as regras (em termos de políticas específicas, normas mais abrangentes e estruturas sociais mais profundas) para governar um ou outro aspecto da vida social (AART *apud* VILHENA, 2005, p. 142-143). É fundamental que as ONGs tenham espaços de liberdade para realizarem suas atividades, longe de quaisquer constrangimentos, de maneira especial provenientes do Governo que, em tese, deveria ser seu principal parceiro.

Em Angola, a noção de sociedade civil está fortemente imbricada a um sistema estruturado política e socialmente. Desde já, nos imiscuímos de ensaiar uma definição trazendo, a partir da análise contextualizada, elementos que podem auxiliar na formulação de um conceito.

---

<sup>151</sup> Em suma, o *constructive engagement* foi um projeto levado a cabo por organizações internacionais e algumas nacionais e que, formalmente, visava fortalecer as organizações da sociedade civil e facilitar o acesso a fundos provenientes das empresas petrolíferas e outras instituições do Estado. Incluía, ainda, uma relação mais estreita com o governo. O tempo demonstrou que esta iniciativa não passava de tentativa de controle da sociedade civil.

<sup>152</sup> Para Figueiredo (In VIDAL & ANDRADE, 2008, p. 71) o ambiente de guerra e de partido único de orientação marxista-leninista propiciou ao cultivo de vários tipos de intolerância em relação aos que tinham idéias políticas diferentes.

Neste contexto, corroboramos com o entendimento que Petra Catarino (2006), para quem as organizações não governamentais assumem-se como uma forma de criticar e contestar a lógica em que estas instituições [públicas] estão envolvidas. Trata-se de uma nova forma de pensar o desenvolvimento, na qual a democracia e a paz são fins, mas também condições *sine qua non*.

### 6.1.2 As ONGs angolanas e o desafio de (re) construção democrática nacional

A existência de organizações nacionais não governamentais comprometidas com valores e princípios democráticos e de direitos humanos, por si só, demonstra que nem tudo está perdido; pelo contrário, estas instituições são, a rigor, o último reduto dos direitos humanos em contextos como o angolano.

Outrossim, foi também neste ambiente que muitos dos membros das organizações não governamentais cresceram, daí ser também um grande desafio educá-las para democracia. Figueiredo refere que “é preciso aumentar a exigência em relação a nós mesmos, no sentido de praticarmos mais aquilo que ‘pregamos’” (FIGUEIREDO *in* VIDAL E ANDRADE, 2008, p. 75). Consideramos este desafio como sendo o maior entre tantos que ainda pairam sobre as ONGs em Angola.

A sociedade civil angolana deu [e continua a dar] uma contribuição extremamente positiva que serviu e tem servido para criar uma **terceira voz nacional** em um contexto político altamente polarizado como o de Angola. E, ainda, para a criação de uma **arena de participação e debate público** que foi determinante na geração de uma consciência nacional crítica e na formação da opinião pública (CATARINO, 2006). Neste sentido, ela constitui-se como um espaço de ampliação da participação cidadã e, especialmente, um meio de defesa dos direitos humanos e da própria cidadania.

Por outro lado, as Igrejas tiveram um papel preponderante no processo de consolidação da paz e defesa dos direitos humanos em Angola. Momentos houve em Angola nos quais as mesmas eram as únicas defensoras públicas dos direitos humanos. Veja-se, a título de exemplo, o caso do Comitê Inter-Eclesial para a Paz em Angola (COIEPA) e o Conselho das Igrejas Cristãs de Angola (CICA), que procurava trazer toda a Sociedade Civil para o seio do debate nacional como forma de tornar o processo de conquista da paz inclusivo, condição indispensável para o alcance de uma paz duradoura, para assegurar a *mudança da cultura de violência para uma cultura de respeito pelos direitos humanos*, e para

o estabelecimento de um governo verdadeiramente democrático com uma equitativa distribuição da riqueza. (CATARINO, 2006)

Todavia, por não constituir tema central na presente pesquisa, remetemos esta matéria ao excelente texto produzido por CAMEFORD, no manual intitulado **Sociedade Civil e Política em Angola**: enquadramento regional e internacional, organizado pelos professores Nuno Vidal e Justino Pinto de Andrade, publicado em 2008 (p.141-164).

A associação dos diversos atores sociais não estatais foi fundamental para a consolidação de um movimento antigo que, apesar disso, ainda permanece frágil. O foco foi sempre a ampliação da arena de participação pública, num contexto historicamente polarizado, como é o angolano.

Passemos, então, a apresentar o resultado de nossa pesquisa empírica realizada em três organizações não governamentais angolanas.

## 6.2 EDUCANDO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO ANGOLANO

O último item da presente pesquisa foi reservado para problematizar o trabalho desenvolvido por três organizações não governamentais de direitos humanos em Angola. Metodologicamente, optamos por apresentar um texto estruturado a partir dos vários itens do roteiro das entrevistas (ANEXO), de modo comparativo, sistematizando os resultados obtidos.

Assim, iniciamos com a apresentação e o histórico das organizações analisadas, seguida da territorialização de sua atuação, os respectivos objetivos, linhas de trabalho e grupos-alvos. Na sequência, são abordadas a estrutura orgânica das entidades, seus recursos financeiros, materiais e humanos e as parcerias. Encerramos o capítulo com notas sobre a participação comunitária, os principais resultados, as dificuldades e os desafios destas instituições no processo de democratização de Angola.

### 6.2.1 As entidades pesquisadas: objetivos, territorialização, linhas de atuação/projetos e públicos-alvos

A pesquisa selecionou três das mais importantes entidades com atuação em direitos humanos em Angola:

a) **Mosaiko Instituto para a Cidadania** (doravante Mosaiko), foi criado em 20 de setembro de 1997 por três padres, dois dos quais recém-formados em teologia no estrangeiro,

ligados à ordem religiosa da Igreja Católica denominada Dominicana. A organização não teve necessidade de reconhecimento legal justamente porque já estava inserida numa outra instituição, a Igreja Católica. Contudo, ela iniciou recentemente um processo de reconhecimento próprio, ou seja, diferenciado da Igreja, apesar de continuar vinculada à mesma.

A instituição surge em função do movimento inspiracional que vem da história daquela Ordem religiosa, baseada no entendimento de que a evangelização não se reduz ao âmbito especificamente religioso. E, por conta da situação de guerra vivida naquela conjuntura, o foco das organizações existentes direcionava-se para a ajuda humanitária de emergência e, na ótica dos fundadores do Mosaiko, com este tipo de abordagem, jamais seria possível sair da situação de guerra.

A perspectiva de ligar as pessoas com níveis de instrução baixa, não ficar o nível de conhecimento apenas reduzidíssimo a um número de pessoas que tinha acesso a uma formação mais elevada e, portanto combater muito a ideia de que, durante a guerra, não se pode trabalhar em direitos humanos ou porque isso era mal visto, não devíamos fazê-lo. (ENTREVISTA. Frei Mário Rui – Diretor Administrativo e membro fundador do Mosaiko, 15 nov.2011).

Inicialmente constituído o Instituto por três pessoas, foram realizadas consultas junto a especialistas angolanos e estrangeiros para se levar avante o projeto.

b) **A Associação Justiça Paz e Democracia** (doravante AJPD) surge em junho de 2000 tendo sido legalmente reconhecida como associação em 01 de agosto seguinte. A criação da instituição derivou da necessidade de se desvendar o véu que pairava sobre as constantes e sistemáticas violações de direitos humanos, por parte do governo, com destaque para a violência policial, que eram justificadas pelas circunstâncias de guerra. “Angola vivia um período de guerra e para nós que vivíamos no centro da cidade, defendíamos que muitos casos de violações de direitos humanos no país não estavam diretamente ligados ao conflito armado”. (ENTREVISTA. António Ventura – Presidente e membro fundador da AJPD, 29 out. 2011). Participaram do ato de concepção dezesseis pessoas, com destaque para seis senhoras. Eram majoritariamente estudantes universitários, alguns jornalistas, ativistas de direitos humanos no interior e exterior do país.

c) Por último, a **Associação Construindo Comunidades** (doravante ACC) foi fundada em 23 de julho de 2003, altura em que foi legalmente reconhecida como associação.

Os atos de tortura e de cárcere privado que aconteciam na província da Huila, a necessidade de defesa dos direitos dos mais desfavorecidos, dos que tinham constantemente os seus direitos sociais, económicos e culturais ameaçados, com realce para a sua segurança alimentar, motivaram a que um grupo de dezessete pessoas, que já se reunia para discutir diversos temas sociais e fazia parte de outra organização, sentisse necessidade de prosseguir com o trabalho desta última, uma vez que as violências continuavam.

Este grupo acabou sendo somente de católicos, mas nunca houve qualquer intenção de excluir pessoas de outras confissões religiosas. Simplesmente, este grupo já se reunia no âmbito das atividades realizadas na Igreja, o que facilitou a constituição em associação. Mas o antigo grupo desapareceu por visões contraditórias em termos de atuação e ideologias:

[o grupo anterior] a certo momento tornou-se inoperante, era uma associação muito grande com muitos problemas, muita gente, muitos desafios com visões contraditórias, então chegou um momento em já não avançava. Foi por isso que os membros entenderam dar continuidade ao espírito de defesa de direitos humanos (ENTREVISTA. Pr. Pio Wakussanga – Presidente do Conselho de Direção e membro fundador da ACC, 20 nov.2011).

Faziam parte do núcleo fundador enfermeiros, pessoas ligadas às comunidades agropastoris, funcionários públicos, etc.<sup>153</sup>

O movimento de criação e desenvolvimento das ONGs em Angola foi fortemente influenciado pelo conflito armado. Vários grupos de cidadãos, de todas as camadas sociais, organizaram-se em algumas regiões de Angola, com ênfase para as capitais de província, e mais incidentemente em Luanda.

Agastados com as constantes violações aos direitos humanos, a inércia dos poderes públicos, a ausência de cultura jurídica em todas as camadas sociais, desde as mais abastadas às mais necessitadas, pessoas de diferentes quadrantes, religiosos, cristãos, jovens, estudantes universitários, jornalistas, etc. assumiram a responsabilidade de trabalhar com o tema que, naquele contexto vivido, constituía tabu: a defesa de direitos humanos.

As ONGs foram surgindo nas regiões onde menos se sentia o conflito armado. As capitais de províncias, principalmente Luanda, que, por sua vez, posteriormente, estendiam as suas ações às regiões mais longínquas e diretamente atingidas pela guerra. Além disso, era

---

<sup>153</sup> Infelizmente, neste país onde a questão do pão de cada dia está ligada à função pública, sobretudo no quadro de ser membro do governo quer a nível municipal e em outros níveis, pode ser [vista] na prática, não por lei, [como sendo] incompatível com a defesa dos direitos humanos que implica, de certa maneira, algum confronto de ideias, infelizmente nem todos [antigos membros] continuam aqui [na ACC]. Entrevista Pr. Pio Wakussanga, 20 nov. 2011.

naqueles locais onde havia menos insegurança para desenvolver atividades em prol dos direitos humanos.

Assim, vamos encontrar uma concentração de ONGs na capital do país, algumas na província de Benguela e da Huíla. E a territorialização destas organizações foi bastante definida por questões de segurança, de acessibilidade, recursos financeiros, e, sobretudo, de necessidade.

As organizações surgiram com propósitos diferentes, porém, tinham um objetivo maior em comum – os direitos humanos.

Entre os diferentes objetivos, identificados nas entrevistas, vale citar os seguintes: promover os princípios e valores democráticos, divulgar uma cultura política voltada às demais questões sociais, fomentar a participação política; conferir capacidade de intervenção no mundo social, político, econômico e cultural; conscientizar as pessoas de que não se devem alhear das realidades sociais, mas sim, devem se empenhar na transformação da realidade inspiradas em valores para a construção de um espírito de paz e de reconciliação nacional.

Estas organizações passaram a dedicar-se a outras atividades que não eram humanitárias ou emergenciais, uma vez que, dada a conjuntura de guerra, muitas ONGs nacionais e internacionais lidavam somente com essa abordagem. De tal modo, elas especializaram os seus trabalhos, particularmente em função das demandas vivenciadas nas regiões em que estavam estabelecidas.

Foi o caso da **ACC**, que passou a lidar com questões ligadas ao direito à terra, tema bastante polêmico na província da Huíla. Definindo, entre outros objetivos:

[...] a defesa dos direitos humanos em geral, mas concretamente o direito à terra e ao meio ambiente, a conscientização dos cristãos para que não se alienem da realidade terrena mas que se empenhassem na transformação da realidade inspirada com um espírito e valores cristãos, enfim, a construção de valores da paz e reconciliação, sobretudo naquele tempo que estávamos ainda a viver os efeitos da guerra violenta (ENTREVISTA. Pr. Pio Wakussanga, 20 nov.2011).

Por sua vez, as ONGs situadas em Luanda tiveram seu raio de intervenção mais abrangente, tratando de formação em direitos humanos, de intervenção pública relativamente às constantes violações registradas um pouco por todo o país.

Nesse contexto, o público-alvo acabou também sendo definido em função das áreas de atuação destas organizações.



O **Mosaiko**, apesar de ter sua sede em Luanda, atua no interior do país, nas regiões do Lubango, Matala (província da Huíla), Namibe, Waku Kungo, Gabela, (província do Kuanza Sul), Ndalatando, Dundo (província do Kuanza Norte), Luena (província do Moxico) e Bié (província do Bié) (vide mapa p. 28). Nestas regiões, foram surgindo grupos locais e, posteriormente, foram criados subgrupos locais, no nível municipal/comunal, incluindo a Jamba Mineira, Kuvango, Chipindo, Micosse, Capelongo e Frechel (província da Huíla).

Igualmente com sede em Luanda, a **AJPD** realiza suas atividades principalmente nesta cidade, contudo, tem atuado em outras províncias, com destaque para a província da Huíla (IDEM).

A **ACC** também não atua em todo o território, mas tem suas instalações na província da Huíla, apesar de formalmente ter âmbito nacional. Ela tem atuado nas seguintes áreas da província: nos municípios da Chibia, Gambos e do Lubango, havendo uma atuação pontual no nível das províncias vizinhas (Namíbe e Cunene, IDEM) com outras organizações. Do mesmo modo com Luanda, para ações concretas em seu território.

Foi o caso do **Mosaiko** com suas três grandes vertentes de atuação que, no fundo, constituem as áreas na qual a organização busca solidificar suas ações:

1) **a formação**, cujos principais grupos-alvos são educadores e assistentes sociais, profissionais que estão a finalizar seus cursos superiores naquelas áreas, professores e estudantes de educação moral e cívica e outros professores interessados. Outra população-alvo é constituída por grupos locais e, indiretamente, os grupos-alvos derivados desses últimos, líderes comunitários que participam das formações ministradas pela organização, incluindo indivíduos que solicitam formação e aconselhamento jurídico. Um aspecto interessante é a participação, nesses seminários de capacitação, de agentes do governo em geral.

A formação tem o foco de tornar a lei acessível, pois, em muitos casos, os textos legais são excessivamente complexos para que as pessoas [não juristas ou de baixa instrução] os possam usar e, em função, disso é preciso uma adequação pedagógica e metodológica por parte da equipe de formação do Mosaiko.

2) Outra vertente da entidade é a da **divulgação** dos materiais produzidos e outros, com um público mais amplo e diversificado.

Os principais materiais divulgados pela instituição são: as atas publicadas após as semanas nacionais sociais, da qual falaremos adiante, com um nível de elaboração teórica mais formal, em regra acessível a um público universitário; o *Mosaiko Inform*, revista de direitos humanos publicada trimestralmente, mais direcionada para pessoas com escolaridade

de nível médio; os calendários, mais acessíveis a todos os níveis, independentemente do grau de instrução. A entidade ainda mantém programas de rádio que, semanalmente, divulgam o trabalho do Mosaiko desenvolvidos na capital e no interior do país e onde se discutem outros temas relevantes, ligados ao exercício de direitos, individuais ou coletivos. Porém, destaca-se um tipo de público-alvo que atravessa aquele conjunto de ações, que são os decisores públicos e políticos.

3) A terceira e última vertente é da **proteção**: o grupo é particularmente definido pela condição econômica das pessoas que buscam apoio jurídico junto ao Mosaiko por meio de seus advogados, nos processos mais complexos e que envolvam instituições do governo ou tribunais.<sup>154</sup>

Na mesma linha, a **AJPD** definiu o seu públicos-alvos em função das suas linhas de atuação. São quatro programas, nomeadamente:

a) o **programa de HIV/SIDA e direitos humanos**, direcionado para pessoas vivendo, pessoas infectadas e afetadas com o HIV/SIDA, em sua maioria mulheres com formação básica;

b) o **programa de reforma penal e advocacia** (que abarca duas vertentes: formação e reforma legal) cujo objetivo é contribuir para a melhoria no funcionamento do sistema de justiça, concretamente, a justiça penal e direitos humanos. É voltado para cidadãos privados de liberdade que se encontrem nas cadeias, essencialmente homens, geralmente de formação básica.

Neste âmbito, são ainda desenvolvidas atividades de formação da polícia e de funcionários públicos sobre matérias ligadas a direitos humanos, controle e monitoramento das detenções ilegais nas cadeias de Luanda. “É necessário incutir uma perspectiva de respeito de direitos humanos aos agentes da polícia e outros funcionários públicos”. (ENTREVISTA. António Ventura, 29 out. 2011).

A reforma legal se concretiza por meio de pressão, a partir de debates públicos sobre a temática, uma vez que a maior parte da legislação em vigor ainda é do período colonial, não se adaptando, portanto, à realidade atual de Angola: “O que nós fazemos é pressão, promover debates sobre a necessidade de reforma destas leis” (IDEM).

<sup>154</sup> Os grupos com os quais o Mosaiko trabalha, são constituídos por diversas pessoas que formam o seu núcleo duro, são estes membros dos grupos que planejam e realizam as formações em parceria com a organização, e que mobilizam pessoas que não estão nela inseridos neles, são pessoas externas, daí falarmos em um grupo e seguidamente das pessoas que se beneficiam das ações do Mosaiko por intermédio dos grupos organizados em nível municipal, comunal ou provincial.

c) o **programa contra a corrupção e de transparência**, onde o principal grupo-alvo são os órgãos do Estado, designadamente, a Assembleia Nacional e o Governo. Seu trabalho é voltado ao levantamento da legislação existente em termos de combate à corrupção. Paralelamente, são desenvolvidas outras ações, ligadas à tomada de posições sobre casos flagrantes de violações de direitos humanos e de atropelos à legalidade, bem como a denúncia de eminentes violações de direitos humanos.

d) e, finalmente, **programa de rádio** denominado Artigo Sétimo, inspirado no artigo sétimo da Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos, onde se discutem temas sobre direitos humanos, boa governação, e corrupção, com a participação ao vivo de ouvintes via telefônica. O presidente da AJPD refere, ainda, que

“também temos desenvolvido outras atividades, ligadas à tomada de posições sobre casos flagrantes de violações de direitos humanos e de atropelos à legalidade, e também fazer alerta na situação de iminência de violações de direitos humanos”. (ENTREVISTA. António Ventura, 29 out.2011).

Por sua vez, a **ACC** tem um público-alvo constituído pelas **comunidades agropastoris** da região da Chibia e Gambos, na província da Huíla (vide mapa na p. 28), lidando com **a questão do direito à terra**, à água e outros recursos naturais existentes, direito ao meio ambiente saudável e não poluído, - e para que se abram corredores de transumância.<sup>155</sup> Outro grupo são as **vítimas dos esbulhos**, das demolições forçadas levadas a cabo em 2010, com o intuito de reforçar os direitos destas comunidades, conscientizá-las para que estejam unidas, mantendo-as alertas para as manobras governamentais que podem distraí-las. Segundo o Padre Pio Wakussanga,

As comunidades vítimas de demolições são diversas, a maior parte é mesmo pobre, mas a maior parte fez o ensino de base e, um ou outro, fez o médio e mesmo aquelas cujas casas já estão marcadas para serem demolidas, ainda não foram demolidas com quem nós estamos a trabalhar no perímetro urbano, estes já encontra alguns no ensino superior, um ou outro já terminou o ensino superior, mas a maior parte naturalmente são todos de condição humilde (ENTREVISTA. Pr. Pio Wakussanga, 20 nov.2011).

<sup>155</sup> O termo transumância designa uma técnica de criação de gado praticada em regiões montanhosas e de terreno acidentado, e que consiste em deslocar os animais para a montanha no início da primavera de forma a aproveitar os pastos, e em trazê-los de volta para as zonas mais baixas. Existe um projeto transumância no sul de Angola, é um projeto de “Melhoria de Acesso à Água e às Pastagens para as comunidades de Pastores nos Corredores de Transumância”. Disponível em: <<http://www.huila.gov.ao/TodasPublicacoes.aspx>>. Acesso em: 23 dez.2011. Os corredores facilitarão o trabalho destes criadores.

E, finalmente, os ouvintes do **programa de rádio** da organização, emitido numa estação emissora local denominada Sociedade Aberta, que aborda temas ligados a cidadania e desenvolvimento para informar as pessoas e dotá-las dos mecanismos necessários para o exercício da cidadania, igualmente levando-as a interagirem com os titulares de cargos públicos.

Assim sendo, a **ACC** desenvolve o projeto de **Advocacia** na zona periférica e urbana com o objetivo de prestar assessoria jurídica aos grupos locais em defesa da terra, dos recursos naturais e meio ambiente. Existe, ainda, um pequeno projeto de **Alfabetização** constituído principalmente por mulheres agropastoris. Este projeto é semelhante a outro, de **formação**, porém, implementado de modo diferente, desenvolvido nas zonas urbanas e cujo objetivo fundamental é a conscientização dos direitos a moradia adequada.

Todos estes projetos trabalham a educação em direitos humanos como tema transversal, com um forte componente de conscientização sobre direitos, abordando matérias constantes dos pactos internacionais e dos compromissos assumidos por Angola neste âmbito, e o modo como a Constituição da República se inspirou nestas convenções.

A formação inclui também outras leis ordinárias que refletem a aplicação dos direitos humanos, especialmente na formação das lideranças locais. As comunidades têm uma consciência elevada da sua dignidade.

O que a **ACC** tem feito, mais não é senão dar forma aos direitos no contexto daquelas comunidades. Por exemplo, no que se refere ao direito à terra, as populações têm plena consciência que esta lhes foi legada por seus antepassados e o Estado angolano é recente tendo encontrado as pessoas a viverem naquelas terras. Por isso, em seu entender, ali onde nasceram, é onde também está o umbigo delas, daí resistirem à expropriação que tem sido feita, vista como sendo injusta. Na visão destas comunidades, é inconcebível que alguém as tire de suas terras, onde estão enterrados seus umbigos, a terra que lhes foi concedida por seus antepassados, um direito inalienável e sagrado.

De momento, esta formação está consignada somente no interior, nas comunidades agropastoris e, por dificuldades financeiras, não tem sido possível estendê-las a outras comunidades ou lideranças.

### 6.2.2 Organização, recursos e parcerias

O trabalho das ONGs exige a existência de uma estrutura coesa, recursos financeiros, boas parcerias para que, de fato, os projetos sejam desenhados e posteriormente executados.

A este propósito, o **Mosaiko** conta com uma estrutura organizacional um pouco diferenciada de quando foi criada, que era um núcleo coordenador constituído por duas pessoas que faziam quase tudo. Os núcleos evoluíram para níveis hierárquicos divididos em núcleo coordenador com direção e núcleo de colaboradores. Posteriormente, houve necessidade de criar um terceiro nível, o de coordenação, passando a haver uma direção em termos mais formais com a função de supervisionar os diversos atos e o nível de coordenação e depois dos departamentos.

Atualmente, a organização conta com uma direção, um Departamento administrativo e de serviços gerais com duas seções; uma biblioteca, departamento de justiça e direitos humanos que responde, principalmente, pela parte de formação e de acompanhamento judicial ou jurídico; e um departamento de informação e edições responsável pela produção do material didático produzido pelo **Mosaiko** bem como dos programas de Rádio semanais realizados pela organização. Está em estudo o surgimento de um departamento de pesquisa social em 2012.

Apesar desta estrutura e das atividades realizadas, a organização não possui fundos, próprios, mas tem um orçamento definido anualmente em função dos projetos esboçados e submetidos aos doadores. A área de direitos humanos é sensível, apesar de tudo, as organizações internacionais que eram as principais financiadoras das ONGs em Angola, ademais da crise econômica mundial, voltaram suas atenções para países como Afeganistão, Síria e Líbia, tidos como prioritários.

O Estado angolano, por sua vez, não está interessado em financiar atividades independentes na área dos direitos humanos, menos ainda as grandes empresas, que querem estar nas boas graças do poder político, também não têm estado dispostas a financiarem projetos do gênero. Contudo, os doadores que financiam os seus projetos, mantêm total independência quanto às linhas de trabalho do **Mosaiko**. O que pode suceder e tem ocorrido é algumas vezes a discussão com o financiador sobre o modo de execução do projeto em termos do tipo de intervenção a ser levado a cabo. Há uma relação de parceria entre as partes e não de subordinação.

Entretanto, esta dificuldade de financiamento pelo Estado não tem inviabilizado as relações entre os parceiros a partir de ações pontuais, como no caso da participação da

Direção Nacional de Saúde Pública no financiamento da Agenda Cívica produzida pelo **Mosaiko** todos os anos. Houve, ainda, um trabalho de parceria com aquela mesma instituição para formação em saúde e direitos humanos para pessoas portadoras de HIV no Instituto Nacional de Luta contra a AIDS.

A relação com o Ministério da Justiça se enquadrou particularmente na numerosa participação de pessoas ligadas ao Tribunal Constitucional e ao Tribunal Supremo nas conferências denominadas Semana Social Nacional, organizada periodicamente pelo **Mosaiko**.

Sobre as semanas sociais, vale referir que elas têm sido realizadas em parceria com a Conferência Episcopal de Angola e São Tomé (CEAST), de quatro em quatro anos, e contam com a participação de especialistas nacionais e estrangeiros e um público diversificado, com destaque para governantes e funcionários ligados à administração da justiça. A partir destas conferências, tem sido possível propiciar um debate público e abrangente sobre direitos humanos sendo, portanto, um forte meio para difundir uma cultura de direitos humanos nos diferentes setores sociais, quer governamentais quer da sociedade civil.<sup>156</sup> O **Mosaiko** mantém estreita relação com este organismo da Igreja Católica.

No que se refere às relações estabelecidas com as instituições governamentais, em suma, elas têm uma vertente mais pessoal do que institucional, e este fato deriva também de a própria organização entender que, no atual contexto angolano, o melhor ainda é não ter qualquer protocolo ou convênio formal com o Estado.

Assim, a esse propósito, se expressa o Frei Mario: “[...]as parcerias formais se não tiverem um conteúdo do trabalho definido, não servem de nada, mas servem sim para o próprio [governo] poder dizer que não, nós até colaboramos e temos um protocolo com a instituição tal [...]” (ENTREVISTA. Frei Mario Rui, 15 nov.2011).

---

<sup>156</sup> As Semanas Sociais têm forte cobertura midiática, principalmente da imprensa privada. Em 1999, inspirado na necessidade de acabar com a guerra e alcançar a paz, o tema central da Semana Social foi **Educação para uma Cultura de Paz**. Em seguida, 2003, após os acordos de paz de Luena (província Moxico), havia uma tentativa dos beligerantes reivindicarem para si o espaço de decisão política, pois, foram eles que “fizeram” a paz e, portanto deveriam decidir sozinho o futuro. Surge, então, a Semana Social com o tema **O Cidadão e a Política**, reivindicando o espaço de intervenção política que não fosse partidária. Com o anúncio de eleições em Angola no ano seguinte, e a preocupação focada somente no registro eleitoral, realizou-se em 2007 a terceira Semana, tentando mostrar que as eleições não eram um fim em si mesmas, mas que as escolhas eleitorais tinham que estar em função de uma maior **Justiça Social**, e foi este o lema da conferência. E, em 2011, com a conquista de mais de 80% dos votos no parlamento por parte do partido no poder, foi escolhido o tema **Democracia e Participação**, exatamente para chamar atenção para a importância de um sistema democrático participativo e plural e que não se confine a uma ditadura da maioria. Entretanto, cobertura da imprensa pública (televisão, rádio e jornal) que passa em todo o país, é fraca e tem levado a que muita gente ainda seja privada de tais ações de formação e discussão, além do fato das conferências serem ministradas somente em Língua Portuguesa, sem tradução ao longo das sessões, que poderia torná-las mais acessíveis ao público que não fala ou entende o português. (Entrevista Frei Mário Rui, 15 nov. 2011)

Compreendendo melhor a fala do nosso entrevistado, o que ocorre é que, muitas vezes, o Estado convida as organizações para assistirem [e não participarem] a elaboração ou discussão de projetos de impacto social. E esta certa recusa de formalização de parceria com o governo busca evitar que a organização seja usada para legitimar a posição do governo.

Com a ONU, as relações têm sido estabelecidas a partir da participação dos Dominicanos e Franciscanos, que possuem um escritório em Genebra e acompanham as ações do Conselho de Direitos Humanos. A partir deles, tem sido possível encaminhar e solicitar informações, não havendo, portanto, uma relação formal direta. Isto sucedeu quando a Missão da ONU em Angola (MONUA) tinha uma divisão de direitos humanos que depois se tornou escritório, havia uma estreita colaboração entre as duas instituições. Outros encontros pontuais acontecem com organismos da ONU, porém, sem o formalismo de convênio ou protocolo.

O mesmo acontece em se tratando da União Africana, com o qual **Mosaiko** não mantém qualquer tipo de parceria ou relação institucional, como a **AJPD** ou a **ACC**. No entanto, o Instituto tem realizado atividades como a Semana da Cidadania em 2011, que visou assinalar os trinta anos da Carta Africana e onde houve a publicação e distribuição do documento, bem como conferências sobre o mesmo, além da realização de um concurso de teatro com temas sobre a cidadania.

Quanto às ONGs nacionais, as relações têm sido no nível de colaboração consoante as abordagens ou dinâmicas das próprias organizações e os pontos comuns. Existem organizações com as quais o **Mosaiko** partilha mais facilmente a visão e colaboração sendo mais comuns as parcerias neste âmbito, como é o caso da ADRA. Há organizações que têm uma abordagem mais reivindicativa, com as quais **Mosaiko** pode discutir assuntos, partilhar ideias, mas, no trabalho diário as abordagens são diferentes, não significando com isso que haja má relação ou que uma abordagem seja melhor que a outra, tão somente que, sendo diferentes, não são compatíveis.

De resto, as colaborações costumam se dar em termos de participação no programa de rádio, onde se solicita aos diferentes profissionais de outras ONGs que tragam suas contribuições em função do tema em discussão. Também não tem havido maior colaboração porque o **Mosaiko** tem trabalhado bastante no interior do país ao passo que muitas ONGs se concentram principalmente em Luanda, tornando-o menos disponível.

As relações vão se estabelecendo um pouco no âmbito das formações, partilha de publicações, informações em geral, pontos de vista, etc., apesar da grande dispersão que ainda se verifica em termos de coordenação e organização das próprias organizações.

Tratando-se do aparelho estrutural, recursos e parcerias, no que se refere à **ACC**, há uma Assembleia geral constituída por todos os membros e que toma as decisões sendo, por isso, o órgão máximo; um conselho de direção responsável pela análise do andamento da organização; um conselho fiscal que monitora as contas; uma direção executiva constituída por um diretor executivo, que conta com o apoio de dois colaboradores. Esta estrutura tem relação direta com as comunidades feitas através das organizações comunitárias de base.

Tal como o Mosaiko, a **ACC** não possui fundo próprio, mas tem um orçamento autônomo, dependendo somente de doações. Apesar de, às vezes, os doadores quererem impor suas agendas, a entidade mantém ampla autonomia quanto à definição de seus projetos.

Em termos de parcerias com o governo, não existe alguma em nenhuma das instancias governamentais (provincial, municipal ou comunal), estando a decorrer nos últimos tempos aproximações no sentido de se estabelecê-la.

A **ACC** tem estatuto de observador junto à Comissão Africana dos Direitos Humanos e dos Povos e tem participado, com alguma frequência, das sessões desse órgão. E participado, também, nas atividades de elaboração do relatório para o sistema de revisão periódica da ONU por parte das ONGs, não havendo qualquer convênio ou protocolo formal.

Há uma relação de colaboração, nada formal, com outras organizações não governamentais, com ênfase para as que estão na mesma região, ou seja, o Sul do país. A **ACC** tem ainda participado de seminários, conferências, apresenta relatórios em Luanda nas atividades realizadas por outras ONGs. Importa, de igual modo, destacar a parceria com um escritório de advogados situado em Luanda.

Por sua vez, a **AJPD** está organicamente organizada estatutariamente em direção liderada por um presidente coadjuvado por dois vogais, conselho fiscal com presidente secretários, assembleia geral constituída por todos os membros. Do ponto de vista funcional, a organização conta com o presidente, que exerce a função de presidente executivo, auxiliado por gestores de programas, que os coordenam e, conseqüentemente, são apoiados pelos oficiais de projetos, e ainda um secretariado, uma administração e um setor de finanças.

Em termos orçamentários, a **AJPD** não tem rigorosamente um fundo ou orçamento próprio, mas conta com alguns apoios que ajudam a pagar as despesas do escritório mantido pela organização. Alguns doadores da Europa, embaixadas e alguns organismos da ONU têm contribuído para o desenvolvimento dos projetos da instituição. Todavia, ela realiza algumas atividades tendo em vista a sua auto-sustentabilidade, tais como a venda de manuais, brochuras que acabam criando um fundo que suporta as várias despesas administrativas.



A organização tem autonomia na definição de seus projetos e esta tem sido respeitada pelos doadores, havendo, entretanto, trocas de informações: “Na nossa associação, é muito difícil aceitarmos isso, não existe isso de encomendas de projetos, já tivemos varias experiências [...]” (ENTREVISTA. Antonio Ventura - Presidente da AJPD, 29 out.2011)

Quanto a parcerias formais, a organização já teve uma com o Comando Geral da Polícia, que tinha por objetivo formar agentes de polícia em Luanda e demais províncias, foi um acordo formal firmado para vigorar, aproximadamente, entre os anos 2006-2009. Mas não houve prorrogação do mesmo.

Com a União Africana, destaca-se a participação regular da organização em todas as suas sessões bem como a troca de documentos, feitura de brochuras e alguns relatórios. A **AJPD** tem estatuto de observador junto à Comissão Africana dos Direitos Humanos e dos Povos. Exceto o envio de relatório ao Conselho de Direitos Humanos em 2009, a instituição não tem relação formal com a ONU, estando a decorrer, neste momento, o processo de aquisição do estatuto de observador junto do ECOSOC.

A associação tem maior contato com organizações que têm abordagem semelhante a sua e desenvolvem atividades nas mesmas áreas, com realce para a Associação Mãos Livres e a SOS Habitat, que se dedicam a advocacia em prol de direitos humanos e em questões de moradia digna, respectivamente. Com as demais, somente troca e recolha de informações.

### **6.2.3 Metodologias formas de abordagens da EDH e Participação Comunitária**

Antes de mais, é importante adiantar que todas as organizações pesquisadas desenvolvem ações de educação em direitos humanos.

Na perspectiva da **ACC**, educar em direitos humanos é elevar o nível de conscientização das populações locais a partir daquilo que são os direitos positivados na Constituição, demais legislações e nos tratados ou convenções ratificados por Angola. Este ensino é ministrado a partir de metodologias interativas com diálogos participativos direcionados à sustentabilidade e à educação para a autonomia.

Na mesma linha, a **AJPD** tem adaptado suas metodologias em função do grupo-alvo, uma vez que o mesmo é diversificado, conforme vimos supra. Assim, em determinados contextos, os métodos são os mais tradicionais, em que um especialista/formador expõe os temas seguidos de perguntas e respostas ou realização de trabalhos em grupo no sentido de levar a que os formandos saibam relacionar a teoria exposta pelo especialista/formador com a realidade, mormente a efetivação da legislação.

Com isso, pretende-se que os participantes tomem consciência da necessidade de se protegerem, exercendo os direitos, fazendo com que haja consolidação da democracia com atitudes mais de acordo com a dignidade da pessoa humana. “[...] temos informado que os direitos humanos embora estejam na nossa Constituição, há [*sic*] reconhecimento nacional de outros instrumentos, [como] a DUDH, a Carta Africana que, inclusive, o próprio Estado angolano comprometeu-se a cumprir a fazer respeitar por via da constituição”, salienta António Ventura. (ENTREVISTA. 29 out.2011).

Educar em direitos humanos, na perspectiva da Associação, visa gerar mudanças de comportamento, contribuir para a pacificação do país que acabou de sair de um conflito armado e, acima de tudo, para que haja relações harmoniosas e de respeito, que haja respeito à dignidade humana, daí ser crucial inculcar uma perspectiva de direitos humanos nos agentes policiais e outros funcionários do aparelho do Estado.

A educação em direitos humanos, na perspectiva da **AJPD**, constitui um tema transversal, na medida em que, em todos os projetos em curso na organização, têm sido incluídas informações e metodologias próprias sobre direitos humanos. Nomeadamente, as abordagens no caso das pessoas vivendo com HIV/SIDA, vão no sentido de dotar estas pessoas das ferramentas legais e institucionais necessárias para não serem discriminadas e terem acesso a formação e a emprego.

O **Mosaiko** tem entendido que suas ações de ensino de direitos humanos têm como ponto basilar a ideia de que os direitos humanos podem constituir uma ferramenta ao dispor das populações no sentido de operarem transformações positivas da realidade. E fá-lo a partir de dois tipos de procedimento: o primeiro, mais positivo, voltado à apresentação dos conteúdos de forma pedagógica; e o segundo, mais participativo e de análise reflexiva da realidade das comunidades que participam das formações. Uma abordagem mais dialogante do que reivindicativa, centrada nos princípios teóricos, na análise do contexto e a combinação destes dois elementos, a partir da práxis. Assim sendo, afirma o frei Mário Rui, “com bastante tempo de análise do contexto e [dizendo] neste contexto como é que podemos aplicar isso, como é que podemos vencer, que espaços os cidadãos podem criar para contribuir para transformar [...] e, de fato, em muitos locais, graças à ação das pessoas, tem [se] produzido este tipo de transformação. (ENTREVISTA. 15 nov.2011).

Neste sentido, as atividades da instituição se pautam por valores como a simplicidade, na medida em que não se pode criar qualquer tipo de distanciamento entre formadores e formandos, independentemente do seu grau académico; na união da equipe de formadores e destes com os participantes da formação; no profissionalismo e rigor, pois é necessário

valorizar suficientemente as experiências das pessoas que conhecem o terreno, sem olhar para suas habilitações acadêmicas; e no *empowerment* para dotar as pessoas de poder e, assim, poderem agir autonomamente e de modo responsável. Isto esteve sempre nas linhas de criação e atuação do **Mosaiko**, isto é,

[...] desde o início, até pelo manual de direitos humanos que produzimos logo nos primeiros tempos de funcionamento, a abordagem é antes de mais antropológica, não exclui a dimensão jurídica mas está muito radicada na pessoa e no respeito pela dignidade da pessoa e depois na tradução que isto deve ter nos vários domínios da vida e obviamente também no plano jurídico. Mas a abordagem é mais antropológica desde o início, nesse sentido, do que propriamente jurídica. (ENTREVISTA. Frei Mário Rui, 15 nov.2011)

O foco, especialmente junto aos grupos locais, é dotá-los dos meios suficientes para que se tornem grupos autônomos com identidade distinta da do próprio **Mosaiko**, com que posteriormente vão mantendo uma relação de colaboração, não só no que se refere à formação como igualmente em termos de advocacia e acompanhamento jurídico.

A abordagem dialogante e não reivindicativa seguida pelo **Mosaiko** tem levado a que, em determinadas situações, as instituições do Estado se abram a conversações, facilitando a mudança, ao passo que uma intervenção mais reivindicativa tende a obstaculizar esta possibilidade.

[...] quando eu falo de reivindicativo é no sentido de opor o cidadão às instituições do Estado, e o que nos vemos, é que, em muitos casos, isso faz com que as instituições de Estado se fechem cada vez mais e isso em vez de facilitar a mudança, torna-se um obstáculo à mudança. (ENTREVISTA. Frei Mário Rui, 15 nov.2011).

Entretanto, este entendimento não deve, em nosso entender, colocar de parte a abordagem reivindicativa, uma vez que a mudança dos cidadãos implica, também, alteração na atitude dos funcionários da administração do Estado. Não se pode colocar em causa direitos fundamentais com a justificação de que se quer evitar “confronto”. Obviamente que isso deve ser ponderado caso por caso, mas os princípios da dignidade humana devem estar sempre na linha de frente, tratando-se de direitos humanos.

Outrossim, este tipo de abordagem tem levado a que as atividades do **Mosaiko** não sejam vistas como uma afronta ao Estado, mas sim como uma eventual ajuda, exigindo-se para tal que o trabalho seja bem feito, estando disposto a colaborar, auxiliar e formar agentes

do governo para que a mudança se possa ir operando no nível das diferentes repartições governamentais. (ENTREVISTA. Frei Mário Rui, 15 nov.2011).

Quanto à participação comunitária, estratégia tem sido a de intervir somente em função dos convites feitos pelas comunidades locais. No caso do **Mosaiko**, são os grupos que definem os temas a abordar, por dois motivos determinantes: são elas que melhor conhecem o terreno, as necessidades e aspirações dos grupos e, segundo, porque, no contexto angolano, a “visita” tem um estatuto diferenciado, ao contrário de casos em que a organização toma a iniciativa de formar a comunidade sem esta intermediação.

Por outro lado, quando externas aos territórios locais se oferecem para ministrar formação, muitas vezes, são vistas como um “paraquedista” que abusivamente resolveu se dirigir àqueles grupos para ensinar *aos outros* a fazer ou deixar de fazer determinada ação. Por isso, o Mosaiko prefere que sejam as comunidades locais a se organizarem, a solicitarem a formação, a convidarem os participantes, etc.

Todas as organizações pesquisadas deixam à disposição dos grupos locais a formação e a definição dos temas de direitos humanos que gostariam que a equipe formadora tratasse. Os conteúdos são definidos de acordo com estas diretrizes, com o público-alvo, e outros elementos como o grau académico, condição económica e género.

Assim, no caso da **ACC**, as questões de terra, dada à importância do tema para a região onde a organização opera, tem constituído prioridade, para além da questão da moradia adequada.

A **AJPD** lida mais com as áreas de HIV/SIDA, democracia, reforma penal, transparência e corrupção, por isso, as solicitações costumam versar sobre estas temáticas, sempre que os beneficiários o entendam. Neste caso, a organização igualmente costuma ter a iniciativa de propor formações a algumas instituições como a Polícia e as Forças Armadas Angolanas.

Ao passo que o **Mosaiko** tem trabalhado com direitos humanos, de um modo geral, destacando determinados aspectos como direitos fundamentais na Constituição de Angola, democracia, direito à terra, direitos humanos da mulher, violência doméstica e prestação de alimentos sendo estes dois últimos bastante solicitados pelos grupos locais nos últimos meses, áreas em que a instituição, inclusive, faz acompanhamento judicial.

#### 6.2.4 Dificuldades, resultados e desafios

O trabalho das ONGs em Angola têm enfrentado muitas dificuldades, tanto relacionadas às debilidades das organizações, quanto ao contexto ou ainda dos próprios grupos locais. Vamos enumerar algumas.

A primeira delas reporta-se ao período de conflito armado, quando a acessibilidade a algumas regiões do país, para além de difícil, era perigosa em função do contexto. Por exemplo, atualmente, inclui-se a dificuldade dos juristas do **Mosaiko** saírem do esquema jurídico adaptando a sua linguagem e metodologias de ensino aos grupos-alvos, geralmente, de baixa instrução ou não peritos na área de Direito.

Outro obstáculo tem a ver com o fato de as instituições do Estado ainda estarem muito fechadas, vendo com dificuldade a atitude de determinado grupo em intervir questionando o modo de agir do Governo, especialmente nos temas diretamente ligados à vida na comunidade.

Outrossim, apesar de haver legalmente determinados formalismos, iguais para todas as províncias do país quanto à constituição de associações, nos grupos locais que tomam a iniciativa de assim procederem, solicitando o apoio jurídico do **Mosaiko**, os advogados deparam-se com a desigualdade de tratamento, por parte das instituições e agentes do governo para se reconhecerem como uma associação, dependendo das instâncias provinciais. O que tem sucedido, é que cada uma das instituições governamentais estabelece suas próprias regras, ao arrepio da lei das associações em vigor em Angola, de tal modo que constituir uma associação em Luanda ou em outra parte do país parece tratar-se de países diferentes.

Acresce-se a isto a debilidade do pessoal qualificado e de materiais de trabalho, em algumas repartições governamentais do interior do país, e a ainda gritante falta de confiança de alguns grupos, que acabam se tornando reféns de um partido político local:<sup>157</sup> Contudo, “nós [enquanto Mosaiko] procuramos que a nossa atividade seja partidariamente independente, pode agradar há uns e a outros não, conforme as tomadas de posição, mas procuramos

---

<sup>157</sup> As probabilidades de um grupo de defesa de direitos humanos se tornarem refém de determinado partido político é uma realidade que paira sobre as associações e um desafio muito grande para as organizações não governamentais que trabalham especialmente no interior do país. Tem sucedido, conforme afirmamos no título anterior, que tem havido, da parte do partido no poder, a criação de organizações não governamentais para defenderem seus próprios interesses. Todavia, aliada a está situação de controle excessivo que o partido do governo exerce e de outros da oposição, com suas estruturas organizativas partidárias, são eles que têm maior possibilidade de desenvolver atividades no interior, não só por terem mais recursos financeiros mas também por sua influência histórica junto das populações, levando a que mais pessoas os escutem, do que as demais organizações. Os grupos controlados pelos partidos políticos geralmente costumam adotar um posicionamento mais partidarizado do que de defesa da dignidade humana, daí a preocupação das outras organizações não governamentais que têm um perfil mais suprapartidário em prol dos direitos humanos.

assumir uma linha de independência e não de qualquer tipo de alinhamento partidário”. (ENTREVISTA. Frei Mário Rui, 15 nov.2011).

Os obstáculos têm impossibilitado, em muitos casos, a efetivação dos objetivos preconizados pelas instituições de direitos humanos. O principal é de ordem financeira, pois, desde o surgimento da ACC, esta questão tem sido recorrente.

Na época do seu surgimento, os grandes doadores davam atenção [somente] às grandes organizações quer internacional quer angolana, deixando de parte as de menor porte. Além disso, havia uma estigmatização das ONGs: doadores internacionais não queriam estar associados às organizações tidas como defensoras de direitos humanos, como era a ACC:

[...] na visão de alguns doadores, só podiam financiar aquelas organizações que tinham relações estáveis (“pacificas”) com o governo, infelizmente, ao reivindicarmos os direitos, éramos considerados como violentos e ocorria numa altura em que se desenhava um quadro de relações bilaterais entre muitos governos, sobretudo o ocidente e o governo angolano, portanto, nenhum governo queria que os seus doadores se envolvessem em coisas polémicas (ENTREVISTA. Pr. Pio Wacussanga, 10 nov.2011).

Por conta de suas reivindicações, o grupo de cidadãos que defendiam direitos das populações locais e que fazia parte da ACC, era visto com desconfiança; assim, os doadores preferiam não se envolver em questões polémicas como era a defesa de “direitos humanos”.

Esta barreira, ligada à visão deturpada do que sejam direitos humanos no contexto angolano, ainda se mantém hodiernamente. A ideologia do partido no poder permeou todas as estruturas no nível da província, incluindo os municípios e comunas da província da Huíla. Por isso, sempre que se procura abordar temas como eleições, alternância de poder, os órgãos governamentais, a partir dos seus agentes infiltrados, transmite isso aos seus chefes ou superiores hierárquicos como havendo pessoas individuais ou grupos que estão a defender ideias da oposição. Daí que basta determinada pessoa ou associação ser conotada como sendo da oposição para ditar-se, na maioria dos casos, a sua sentença de morte ou desaparecimento.

É delicado falar de qualquer tema ligado a direitos humanos sem que haja reação por parte dos órgãos dos governos provincial e municipais, inclusive das autoridades tradicionais que, em princípio, deveriam velar pelos interesses da comunidade. Mas, devido à situação crítica naquela área territorial (na Huíla, VIDE mapa p. 28), muitos membros da autoridade tradicional servem de informantes das autoridades do governo local.

[outra] dificuldade era política e esta continua, enfim, as ameaças na altura [da guerra] pairavam contra as organizações de direitos humanos, no caso, por exemplo, contra a AJPD, Mãos Livres, Open Society, SOS habitat, também [eram] estas ameaças que pairavam, naturalmente ainda pairam, sobre a própria ACC. Aqui um aparte, por exemplo, acabamos de receber agora uma carta escrita pelo governador provincial da Huíla, dizendo que a próxima vez que nós [ACC] formos contundentes a defender os direitos das pessoas que sofreram demolições e realojamentos forçados, ele poderá intentar um processo judicial contra nós, na sua ótica nós [ACC] estamos a provocar distúrbios (ENTREVISTA. Pr. Pio Wacussanga, 10 nov.2011).

Outro obstáculo significativo verifica-se no âmbito da formação junto às comunidades agropastoris, pois existe um impasse quanto à relação entre homem e mulher em termos de herança, na medida em que esta obedece a critérios matrilineares, isto é, são os filhos na parte materna que herdaram.

Dito de outro modo, na perspectiva destas comunidades, o filho é sempre da mãe que o teve, ao passo que o pai é aquele que ela “escolhe”, por isso, o pai pode ser qualquer um, mas mãe é sempre aquela que deu à luz. E, porque a herança deve ficar somente dentro da família, os filhos nunca herdaram direto do próprio pai, mas sim dos tios, irmãos da mãe, a única que garante que os filhos são realmente da família. Por esta ordem de ideias, os únicos que herdaram direto do pai são os sobrinhos, filhos de sua irmã. Nem a viúva, menos ainda os órfãos, podem herdar a terra e o gado deixados pelo falecido. Esta situação tem causado constrangimentos de várias ordens e manifestas situações de injustiças, como o fato de, muitas vezes, os filhos e a viúva ajudarem o pai a conseguir reunir terras e gados e, no final, quem nunca com eles trabalhou, [os sobrinhos] veem se apossar de tudo, deixando na miséria os órfãos e a viúva. Outro aspecto é que estes órfãos depois devem aguardar de seus tios maternos sua herança, mas, muitas vezes, estes últimos morrem sem deixar bens ou gados, ao passo que seus filhos já terão herdado de outro tio materno.

De acordo com a lei angolana, dependendo do tipo de união [casamento, ou união de fato], dos bens adquiridos durante a relação, metade pertence à esposa e a outra, aos filhos. Caso o casal ou os companheiros de união de fato não tenham escolhido o regime econômico da relação (comunhão ou separação de bens), a lei presume que tenha sido em comunhão de bens.

Superar a visão reducionista e injusta desta prática consuetudinária e fazê-la conciliar com os princípios e valores dos direitos humanos tem sido uma luta diária no seio das ações da organização.<sup>158</sup>

Todavia, à semelhança da **ACC**, a **AJPD** tem se deparado com imensas dificuldades ao longo de suas atividades. O principal é a perseguição da qual a organização foi alvo por parte das instituições governamentais, que a acusaram de estar promovendo interesses políticos alheios à natureza das organizações não governamentais e contrários à lei em vigor na República de Angola, razão pela qual o Procurador Geral da República entrou com um processo judicial contra a organização para que a mesma seja extinta. O processo ainda corre e aguarda-se seu desfecho.

Outro óbice tem a ver com a insuficiência, em termos bibliográficos, que aborde a situação dos direitos humanos sob o ponto de vista científico em Angola, na perspectiva da **AJPD**. Ainda é difícil encontrar especialistas nacionais interessados em trabalhar com as ONGs de direitos humanos, pois se suspeita que direitos humanos sejam sinônimo de confusão, desordem, libertinagem, daí ser difícil abordar o tema naquela perspectiva. Aliada a isso, a carência de fundos para as organizações implementarem seus projetos. É um pouco mais fácil conseguir público para participar das formações, especialmente no âmbito da polícia, a partir da coordenação com o comando geral desta última instituição.

Pela multiplicidade linguística de Angola, o aspecto linguístico, na maior parte das vezes, tem se constituído em outro obstáculo, porém, nas organizações pesquisadas, especialmente a **ACC**, que atua mais no interior, as formações têm sido ministradas em Kianeka humbi, a língua falada pelos povos que residem em parte do território da província da Huíla. A **AJPD** tem usado a língua portuguesa, mas os materiais didáticos produzidos pela instituição são compilados também em Kikongo, Kimbundu, Umbundu e Fiote.

O mesmo sucede com o **Mosaiko**, todavia, não se conseguiu alcançar os objetivos pretendidos com as publicações em línguas nacionais acessíveis aos diversos grupos étnicos de Angola, pois as pessoas que podiam ler estes manuais, geralmente, também podiam ler em português, enquanto as demais não sabem ler nem escrever nem nas línguas nacionais. Por isso, não conseguem ter acesso às informações em qualquer língua, daí a organização estar a repensar se vão prosseguir ou não com esta modalidade de publicações.

Neste item, abre-se outro problema bastante recorrente, que é a alfabetização de adultos. Apesar dos esforços das ONGs e do governo, ainda existe muita gente que não sabe ler nem escrever no país.

---

<sup>158</sup> Sobre cultura e direitos humanos, entre outros, vide: ALTUNA (2006).



Não obstante, todas estas ações têm tido resultados variados. Para além dos que já citamos ao longo deste item, vale aludir: o reforço do nível de consciência dos grupos locais, a transformação do modo de funcionamento quer de instituições estatais como privadas, o aumento de grupos municipais, comunais e provinciais de advocacia e defesa dos direitos humanos. Outro aspecto positivo é que a intervenção das ONGs, cada uma com suas particularidades, tem levado a que mais pessoas reflitam sobre a realidade política e social de Angola. Os resultados dos trabalhos de algumas organizações não governamentais ainda variam de acordo a localização geográfica, pois,

Em Angola, depende[-se] muito do contexto, uma coisa é trabalhar em Luanda, outra é trabalhar fora de Luanda. Há algumas províncias em que as pessoas têm pouco acesso à informação e bibliografia e quando aparece uma ONG que leva bibliografia, leva novas leis, isso é sempre um regozijo dos beneficiários, no caso da polícia tem mais acesso à formação, a manuais e a questões que têm a ver com seu próprio trabalho. Eu me lembro de uma experiência que tivemos numa das províncias onde um dos comandantes municipais da polícia teve contato com o regulamento da polícia nacional e a orgânica do Ministério do Interior apenas quando nós fomos dar a formação. (ENTREVISTA. António Ventura, 29 out. 2011).

Hoje, mais do que em outros momentos, verifica-se mais debates em torno dos direitos humanos, quer informal como formalmente, outros cidadãos querem também exercer os direitos constitucionalmente estabelecidos. Mais acesso à informação, à Constituição, tem ainda facilitado à mudança de mentalidade aumentando o nível de consciência cívica/cidadã: “Hoje, por exemplo, já vemos grupos de jovens estudantes, outros cidadãos que também querem exercer direitos consagrados na Constituição, que há algum tempo atrás se pensava que as pessoas não têm conhecimento”. (ENTREVISTA. António Ventura, 29 out. 2011).

Há um controlo cerrado das ações das organizações não governamentais, mais visível no interior do país por meio de informantes que reportam aos seus superiores hierárquicos, passando a infernizar a vida das comunidades por meio de ameaças, sendo esta ainda uma situação delicada que as próprias organizações de *per se* são incapazes de resolver. Na visão do frei Mário Rui, “as instituições do Estado continuam ainda a ter grandes debilidades que por si só o trabalho delas não corrige”. (ENTREVISTA. 15 nov.2011)

Apesar disso, tem havido um aumento considerável do nível de consciência das populações no que se refere a direitos humanos. Isto pode ser provado a partir do aumento de grupos locais que se reúnem em núcleos, sub-núcleos, associações, comissões para intervirem junto às instituições governamentais locais sempre que tal se justifique.

Mais pessoas têm tido acesso às formações no interior do país. Têm sido as populações a decidirem autonomamente qual a melhor forma de se organizarem, mas de acordo com o seu contexto, havendo somente um trabalho de acompanhamento por parte da equipe do **Mosaiko**. O mesmo sucede no caso da **AJPD** e a **ACC**. Assim, “com uma mudança de mentalidade, há mais cidadãos que estão a ter contato com a constituição, a informação e tudo isso propriamente faz com que o nível de consciência cívica cresça”. (ENTREVISTA. António Ventura, 29 out.2011).

A experiência do **Mosaiko** tem demonstrado que esta mudança também se opera no plano governamental, ou seja, muitas vezes,

[...] o próprio texto legal [sobre direitos humanos] não é acessível às pessoas que assumem funções da administração do Estado e, portanto, eles também beneficiam disso, e portanto há aqui uma cumplicidade que se pode tornar positiva se a transformação for feita em conjunto, há muitos casos concretos em seminários em que se percebe duas coisas, por um lado as próprias autoridades dizerem [...] que também não sabiam, e isso é bem aceite pelos cidadãos, é uma ignorância, e a partir daí se permite transformar; mas também acontece, às vezes, as pessoas aperceberem-se que as autoridades sabiam mas abusavam porque os cidadãos não sabiam. (ENTREVISTA. Frei Mário Rui, 15 nov.2011)

Outrossim, quando os funcionários de um governo local se dão conta de que os cidadãos têm conhecimento dos seus direitos, e que, em função disto, apesar da ausência de um advogado, sabem que podem recorrer a um nos termos da lei para este defender seus direitos, a situação se altera bem como o comportamento destes agentes, que acabam se tornado mais cautelosos. Em determinadas situações, chega-se mesmo a cessarem os abusos.

A mudança de mentalidade dos próprios cidadãos, o exercício da cidadania através da participação pública em debates por meio da mídia e das TIC's, leva a que mais pessoas tomem contato com a temática de direitos humanos e intervenham mais nas ações em prol da sua defesa.

Os desafios fundamentais são financeiros e humanos, pois, com a escassez de valores monetários, não se consegue pagar aos funcionários ou efetivar os projetos.

A excessiva burocracia no reconhecimento de algumas associações, contrariando o direito fundamental de associação previsto na Constituição; a difícil acessibilidade a determinadas localidades do país, pelo estado degradante ou pela insuficiência das vias de comunicação; e, ainda, a excessiva partidarização das instituições, são os agravantes maiores da atuação das ONG:

temos consciência que a mudança só poderá operar numa perspectiva a longo prazo, exatamente por causa destas resistências que temos. Porque, em Angola, apesar de que temos na nossa Constituição reconhecimento formal dos direitos e liberdades fundamentais do cidadão, do ponto de vista material e na prática, ainda há esta resistência por parte das pessoas que servem o Estado, e também de outras pessoas e grupos interessados. (ENTREVISTA. António Ventura, 29 out.2011).

Todavia, o principal desafio é fomentar, ou melhor, disseminar os direitos humanos, na perspectiva de qualquer e todo cidadão/governante, fazê-los compreender que a dignidade humana está acima de ideologias partidárias, de diferenças endógenas ou exógenas, independente da escolaridade, do gênero, da religião, da raça e etnia. Ou seja, levar a que mais cidadãos compreendam que os direitos são fundamentais, e não

uma realidade que nos está a ser imposta e como tal [levando a que seja] sempre visto com alguma resistência, com alguma dificuldade. O que nós fazemos, é praticamente um trabalho pedagógico, sobretudo no sentido de compreender que os direitos humanos são coisas inerentes da própria dignidade da pessoa humana, não tem nada a ver com imposições do Ocidente ou com teorias de imposição colonial, mas sim tem a ver com a própria realidade da pessoa humana. (ENTREVISTA. António Ventura, 29 out.2011).

Por isso, os valores voltados à proteção da pessoa estão ligados a fazer com que as próprias pessoas tomem consciência de que têm direitos, que têm que se proteger exercendo-os e fazer com que, quanto mais se respeitarem os direitos humanos, se aprofundem os direitos humanos, com maior razão nós teremos uma democracia mais consolidada e mais compatível com a dignidade da pessoa humana.

## **7 – EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS – PROBLEMATIZANDO A EDH: UMA SOLUÇÃO POSSIVEL PARA A DEMOCRACIA EFETIVA EM ANGOLA?**

Nossas considerações, que não são finais, dado que todo conhecimento é inconcluso, nos permitiram constatar que a Educação em Direitos Humanos tem vindo a ganhar força nos últimos anos e contribuído para uma real compreensão dos elementos fundantes do próprio ensino de direitos humanos no mundo. Assim, o ser humano é e deve ser o sujeito central do desenvolvimento.

Apesar de, em termos conceituais, haver divergências sobre o seu teor, é quase consensual que a dignidade humana constitui “paradigma e referencial ético” de todas as ações e relações que se estabelecem em âmbito nacional e internacional.

O entendimento que cada Estado dá à dignidade humana poderá dar lugar a mais ou menos avanços em prol de uma cultura de direitos humanos. E tal tarefa se torna hercúlea se procurarmos compreender o conceito de dignidade humana em contextos com passados ditatoriais, de negação de dignidade, de naturalização da violência. Contudo, são também nestes contextos que melhor se compreendem e distinguem os valores democráticos e as ações e omissões que atentem contra os mesmos.

As referencias históricas sistematizadas criticamente ao longo da presente pesquisa, acerca dos Direitos Humanos em Angola, nos levaram a constatar que houve um processo de

longo prazo de naturalização e institucionalização da violência, por parte de sucessivos governos, que acabou repercutindo, além de nas próprias instâncias governamentais, também em outras esferas sociais, como a família e a mídia. Outra dimensão de desconsideração – a fundamental – é a do ser humano como sujeito de direitos. Por isso, em termos de exercício de direitos, o saldo é, ponderavelmente, negativo.

No período do tráfico, havia manifesta negação legal e fática da dignidade humana do africano negro, considerado como mero objeto cuja dignidade era “preterida” por interesses econômicos e “civilizatórios”.

Com a abolição do tráfico, a administração colonial portuguesa manteve o argumento da necessidade de “civilizar” os povos em África para legitimar suas ações de negação da condição de pessoa humana ao “indígena” e, usando constantemente as leis como instrumento para justificar as duas categorias de indivíduos existentes na colônia, definidos como **indígenas** (negros e mestiços com hábitos e costumes africanos – não considerados cidadãos), **assimilados** (somente para negros e mestiços que renunciassem aos seus hábitos e costumes – semi- cidadãos) e os **cidadãos** (reservada somente aos brancos). Nestes termos, não era reconhecido aos negros o direito de participarem na vida pública ou política, quer como titulares de cargos quer como direito a escolherem seus governantes. Mais tarde, foi admitido que alguns negros assimilados ocupassem baixos cargos no funcionalismo público, apesar de ainda a maioria ser excluída deste processo.

Aos “indígenas” não eram reconhecidos direitos, salvo nos casos em que o mesmo se tornasse assimilado, ou seja, adquirisse hábitos e costumes portugueses, deixando de lado sua identidade social e cultural. O entendimento era o de que o negro, enquanto tal, sem ser assimilado, não poderia ser titular de direitos básicos, ao passo que sobre ele continuou a recair os deveres que se exigia aos escravizados no período do tráfico. O trabalho forçado foi uma continuidade da escravidão e, uma vez mais, a negação da dignidade humana, apesar do contexto legal ter se alterado.

Foram suprimidos direitos e liberdades básicas, as manifestações ou reuniões eram proibidas, aos “indígenas” não era permitido, em determinado período, frequentarem os mesmos locais que os brancos, havia profissões que somente poderiam exercidas por brancos, independentemente de suas capacidades. As prisões ou detenções, as torturas, o desterro e, inclusive, as mortes eram constantes, pela resistência da população em cumprir muitas das determinações exigidas. Tudo isso foi sendo absorvido pelo povo.

A discriminação negativa em razão da cor da pele reacendeu os manifestos abusos de poder por parte das autoridades e levou a uma mobilização nacional sem precedentes,

congregando pessoas de todos os estratos na luta contra a ocupação colonial. Camponeses, professores, agricultores, sapateiros, desempregados, trabalhadores rurais, estudantes lutaram não só contra a ocupação, como também pelo reconhecimento e respeito de suas identidades, pelo menos em termos formais, dando lugar à luta de libertação nacional.

A experiência traumática da colonização levava à apatia uma franja da população, que saiu desse estado posteriormente, com o início da luta armada. Ela foi diferenciada de outros modos de resistência até então existentes, pelo fato de institucionalizar grupos que, posteriormente, se tornaram partidos políticos, levando a que grande parte da população depositasse confiança no novo processo levado a cabo por estas pessoas.

A governação pós- independência, conquistada com a força das armas, desencadeou um processo de violência em vários aspectos semelhantes ao que era aplicado pelo sistema colonial. Em nome da paz e da segurança, os direitos dos cidadãos continuaram a ser negados, levando à supressão da participação pública ou política.

De um lado, o governo, liderado pelo MPLA e, do outro, a UNITA e, entre ambos, um povo desgastado e agastado com a situação de guerra que já se alastrava por mais de 20 anos. Os acordos de paz em 1991 e a realização de eleições, em seguida, serviram para aumentar o ceticismo da população no que se refere aos rumos do país, politicamente falando. Porque, após a realização das primeiras eleições gerais, houve o recrudescimento do conflito armado que durou vinte e sete anos, uma parte significativa de população, especialmente os que viviam em áreas rurais e periféricas, passaram a associar eleições e conflito armado, gerando uma apatia em termos de participação política.

O mérito da independência não foi somente dos movimentos de libertação, mas sim de todas/os angolanas/os que, de diversas formas, contribuíram para a alteração do *status quo*. Mas logo após a independência, os dois partidos acima referidos passaram a ocupar única e exclusivamente o espaço público, esquecendo-se das populações e dos sacrifícios consentidos em nome de uma causa maior – o direito de ser livre em sua própria terra e de ser tratado como pessoa humana.

Os direitos humanos continuaram sendo negados, apesar de, constitucionalmente, estarem garantidos. O contraste entre a lei e a realidade era abismal, num contexto que se definia socialista em teoria, mas com práticas ditatoriais.

Ao longo deste período, os direitos humanos foram sendo “diabolizados” em uma campanha levada a cabo particularmente por pessoas ligadas ao governo, o que levou à visualização de tais direitos como tema perigoso e suscetível de causar incômodo às autoridades, gerando algum tipo de violência. Por isso, o assunto passou a ser tabu.

Um tema-tabu proibido de se discutir, pois, entendiam os políticos, por conta do conflito armado, não se podia exigir que o governo tivesse o mínimo de atenção com esta temática, pois a prioridade era fazer a paz com a guerra.

Era visível, nesta fase, o empenho das forças governamentais em acabar com o ‘inimigo’ e, não tanto, com o conflito, apesar de uma coisa dar lugar à outra. Isto é, as rixas oriundas de divergências entre as partes envolvidas no conflito, remontam ao período de luta colonial, foram transpostas para âmbito nacional. Os ‘rebeldes’ eram inimigos a abater não importando a que custo fosse. Havia, então, a necessidade de manutenção do poder não importasse a que preço. Falar em direitos humanos neste contexto implicava colocar o governo diante dos constantes atropelos às leis, de guerra internacional e, dos princípios básicos de direitos em vigor na República de Angola, daí a interdição de se falar em direitos humanos.

Ainda durante o socialismo, foram proibidas as reuniões e manifestações que não fossem realizadas pelo partido no poder, independentemente do seu caráter político ou não, e foi interdita a existência de outros partidos políticos, exceto o do governo. A maioria destas situações continua a se verificar em Angola.

Uma vez mais, a população passa pela experiência traumática de lhe ser negado, de fato, o direito a ter direitos. Obviamente, o conflito armado acabou por ser usado para justificar, quer em 1975 quer nos anos posteriores, os abusos de poder e as violações constantes e sistemáticas dos direitos humanos fundamentais, o que passou a fazer parte do *modus operandi* governamental.

Em nome da conquista da ‘paz’ se justificava quase tudo, como a excessiva violência policial e militar, as somas elevadas em materiais de guerra expressas no orçamento geral do Estado, maiores do que os investimentos no setor de educação e saúde, por exemplo. Justificava-se, também, a ausência de liberdade de imprensa, com prisão, detenção, tortura e/ou morte de jornalistas e o fechamento de órgãos de comunicação privados, a par da corrupção generalizada e da pobreza a que a maioria da população estava sujeita. Aliás, a pobreza é a perigosa violação aos direitos fundamentais, pois ela coloca em causa outros direitos, como a vida, essencial para o exercício dos demais direitos.

Com o fim do conflito, em abril de 2002, a esperança dos mais otimistas da sociedade angolana era que grande parte destas situações seria paulatinamente deixada para trás, assim que terminasse o conflito armado, porém, elas ainda persistem, passados mais de oito anos, sem grandes perspectivas de mudanças.

A participação do cidadão passou a ser vista somente no âmbito do direito de voto nas eleições gerais, na perspectiva governamental. Prosseguem as ameaças de morte, as torturas ou desaparecimentos de quem discorda das políticas governamentais; mantém-se o monopólio dos órgãos públicos de comunicação social nas mãos de partido no poder, assim como o controle da polícia e das forças armadas que, salvo exceções, permaneceu com a mesma dinâmica de trabalho do período de guerra.

Nem a realização de eleições em 2008 e a aprovação de uma nova constituição levou a que houvesse maior respeito à dignidade humana por parte dos órgãos governamentais. Formalmente, mudaram-se as regras, mas, no cotidiano, continuou a mesma política herdada dos períodos colonial e socialista de relativizar o ser humano, de uso excessivo da violência por parte das forças de segurança, a prática de torná-lo maleável de acordo com as opções da elite dominante, de suprimir liberdades básicas como o direito de manifestação, a liberdade de imprensa, de associação, de expressão, etc.

Os sucessivos conflitos armados levaram também a que se agudizasse a intolerância racial e regional bem como política, ou seja, pessoas que fizessem parte do partido no poder (MPLA), mas em territórios de influência da oposição UNITA, eram torturadas ou mortas, o mesmo sucedia do lado do governo. Com o fim do conflito, esta problemática manteve-se: desta feita, a parte opositora ao governo - os “rebeldes”, derrotados no conflito – continuou a ser tratada da mesma forma. Esta situação tem gerado muitos conflitos nos últimos anos, só para citar um exemplo.

Em nosso entender, isso resulta do fato de, ainda grande parte dos membros do governo terem feito parte do período socialista de Angola, onde se permitia tudo em nome da paz e, onde não se admitia a oposição de ideias ou partidária. Muitos deles, não conseguem adaptar-se a nova realidade nacional.

Com a adoção do regime democrático e de direito em 1992, verifica-se relativa abertura do espaço público com o surgimento de ONGs, numa primeira fase com caráter meramente humanitário e posteriormente, como defensoras de direitos humanos.

É de realçar, ainda, o avanço formal em termos de direitos e garantias, verificado desde a independência até 2010, quando foi aprovada a última Constituição de Angola, particularmente pela abertura que a mesma deu ao direito internacional dos direitos humanos, que passou a fazer parte, em termos de direitos e garantias, da constituição material, a partir do momento em que Angola os ratifique.

Em nosso entender, a deterioração das condições sociais, as repressões sistemáticas contribuíram intensamente para que o povo freasse sua participação ativa na vida pública. O



discurso político continua divergindo com a lei e o cotidiano. Mudam-se as leis, mas permanecem as mesmas pessoas para implementá-las e, conseqüentemente, mantêm-se as falhas. Em nosso entender, isso resulta do fato de ainda grande parte dos membros do governo terem feito parte do período socialista de Angola, quando se permitia tudo em nome da paz e não se admitia a oposição de ideias ou partidária. Muitas dessas pessoas não conseguem adaptar-se à nova realidade nacional.

Todavia, é preciso examinar o reverso da moeda.

É de realçar, primeiramente, o avanço formal em termos de direitos e garantias, verificado desde a independência até 2010, quando foi aprovada a última Constituição de Angola, particularmente pela abertura que a mesma deu ao direito internacional dos direitos humanos, que passou a fazer parte, em termos de direitos e garantias, da constituição material, a partir da ratificação dos tratados ou convenções pelo Estado Angolano.

Com a adoção do regime democrático e de direito em 1992, verifica-se, também, relativa abertura do espaço público, com o surgimento de ONGs, numa primeira fase com caráter meramente humanitário e posteriormente, como defensoras de direitos humanos. Apesar de reduzido, existem em Angola grupos de cidadãos já engajados nesta causa, educando em direitos humanos parte ainda não significativa da população angolana.

Diante da realidade angolana, deve constituir missão da EDH desconstruir essa cultura de violências para implementação da democracia e prevenção de novos conflitos. Para tal, temos já excelentes referenciais que podem servir de ponto de partida como um olhar crítico sobre os princípios do reino do Congo destacando entre outros, a participação dos membros da comunidade na vida pública; o respeito à personalidade humana independentemente de sua condição; a igualdade dos cidadãos perante a lei; a eleição dos titulares de cargos públicos, cuja administração era fiscalizada pelo sistema de controle entre os três poderes, numa relação de interdependência e do povo para com estes últimos.

Assim sendo, entendemos nós, tendo em vista a trajetória de lutas do povo angolano, a resolução dos problemas vivenciados atualmente passa, necessariamente, pela compreensão deste processo, mas, principalmente, pelo reconhecimento de que somente um povo esclarecido, emancipado e participativo será capaz de responsabilizar seus governantes por todos os atos praticados contrários à lei. Não se trata de pegar em armas para conquistar a paz social que ainda não se vive em Angola, mas sim de um autêntico processo de reconciliação nacional envolvendo o engajamento de todos em prol do respeito aos direitos humanos fundamentais e aos princípios democráticos.

A este propósito, falamos da educação em direitos humanos, não como a solução de todos os problemas, mas, como um dos caminhos a seguir para alterar o quadro político angolano. A EDH, enquanto processo de socialização cultural, tem permitido aos sujeitos e grupos, principalmente os excluídos, compreenderem melhor sua realidade e a necessidade de com ela interagirem.

O foco da educação em direitos humanos no contexto angolano deve visar particularmente o fomento da participação cidadã na vida pública do país, no reconhecimento das diferenças étnicas, linguísticas, de gênero e raciais, e em face do elevado nível de corrupção ante a miséria acentuada, o entendimento de situações que constituem manifesta violação de direitos.

O atual crescimento econômico de Angola deveria repercutir na vida social dos angolanos, contudo, a maioria da população ainda vive abaixo da linha de pobreza. O país sobe na classificação dos Estados mais corruptos, contudo, continua a manter a mesma baixa posição em termos de desenvolvimento humano.

Todavia, constitui um desafio atuar em Angola em se tratando de direitos humanos, desde os entraves institucionais à resistência social em discutir a temática. Pois, pensar a educação em direitos humanos no contexto angolano demanda refletir, antes de mais nada, sobre a diversidade social existente, e, por outro lado, exige planificação consistente sobre as estratégias a adotar, as metodologias, os objetivos e resultados pretendidos e o período de implementação e modo de fiscalização.

Requerer ainda o reconhecimento do respeito à dignidade humana como elemento básico para a implementação da democracia, da indivisibilidade, interdependência e universalidade dos direitos, na medida em que em todas as suas dimensões – direitos civis e políticos e direitos econômicos, sociais e culturais – se complementam e uns não fazem sentido sem os outros. Cumpre dispor de estratégias de prevenção; pesquisas permanentes e atualizadas sobre o tema, com ênfase para a produção legislativa da ONU e da UA bem como as decisões dos tribunais com impacto no ensino de direitos humanos, para além de meios materiais e recursos humanos qualificados.

Educar em direitos humanos para que a população angolana se perceba ser humana a partir da compreensão, do respeito, entendimento e exercício de seus direitos. Para resignificar o conceito de direitos humanos enviesado, deturpado e introjetado por parte considerável das pessoas, incluindo dos políticos, como sendo *politiquices* que geram conflito com os poderes públicos instituídos. A EDH permite pensar e repensar a prática diária a partir

de referenciais básicos e o desenvolvimento de atividades em longo prazo tendo em vista a alteração das relações de poder que se estabelecem entre poderes públicos e cidadãos.

É fundamental pensar a EDH a partir das peculiaridades angolanas, entre outras, as político-partidárias, raciais, etno-linguísticas, de gênero, de direito costumeiro, de regionalismos e meio ambiente.

Tivemos vários processos complexos que, em certa medida, influenciam muitas ações levadas a cabo pelos cidadãos, que igualmente ocupam os cargos públicos. Não se pode desenvolver programas de educação em direitos humanos se não se compreender o impacto da língua no seio das comunidades, o valor da lei ante o direito consuetudinário, as relações inter-raciais e as sequelas da escravidão e da colonização, as sucessivas violências exercidas pelo poder político instituído, o conceito de participação à luz dos valores e princípios locais, pois, não se trata de ensinar, em muitos casos, de conceitos novos, mas sim de, a partir de suas vivências, incorporar valores e princípios de direitos humanos.

Estes objetivos não serão alcançados se somente os políticos puderem participar da esfera pública, fechando-a à intervenção da sociedade civil, principalmente pelo fato de, nos últimos anos, Angola estar a assumir responsabilidades em organismos internacionais relevantes como o Conselho de Direitos Humanos da ONU e o vínculo que tem com a UA em fazer cumprir todos os princípios e direitos estabelecidos na Carta Africana.

Entretanto, é fundamental o envolvimento da sociedade civil neste processo, não somente das organizações ou associações criadas pelo partido no poder, como de todas aquelas que, em certa medida, representam a diversidade angolana. Esta relação não deve colocar em causa a autonomia ou independência das organizações, incentivando-as financeiramente ou a partir de isenções fiscais e regras de procedimento flexíveis para o reconhecimento de uma associação ou outro tipo de associativismo.

As organizações têm focado suas atividades na educação em direitos humanos visando o fortalecimento da democracia, o respeito à dignidade humana, o direito à terra e ao ambiente sadio. Em nosso entender, não há democracia sem participação cidadã que vá para além do direito de eleger e ser eleito, é importante o envolvimento social em outras formas de participação previstas e sistemas democráticos e de acordo com os princípios republicanos e de direito costumeiros eficazes, pois, não deixa de ser inviável reclamar enquanto se dialoga.

Desde já, o sentimento de que a situação inspira especial atenção e de que é essencial haver mudança de mentalidades, mostra-se como realidade premente e urgente.

É preciso superar a visão de direitos humanos, não somente como instrumento que auxilia o povo, conforme constatamos em nossa pesquisa, mas sim que a Cultura de Direitos

Humanos se incorpore à sociedade como uma nova visão de mundo, imprescindível se o desejamos melhor e mais justo.

## REFERÊNCIAS

AA. **Tecendo a Cidadania** – Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

AA. **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Brasil, 2004.

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. **Consignas**. Buenos Aires: Amorrortu, 1972.

\_\_\_\_\_. **Primas, crítica cultural e sociedade**. São Paulo. Ática, 1998.

ABREU, Cesaltina Cadete Basto de. **Sociedade civil em Angola: da realidade à utopia**. Tese de doutorado. UCAM, IUPERJ. Rio de Janeiro, 2006.

\_\_\_\_\_. **Participação faz diferença?** Reflexões sobre a avaliação da intervenção do Fundo de Apoio Social (FAS), no sudoeste angolano. Dissertação de Mestrado. IUPERJ, UCAM, Rio de Janeiro, 2001.

\_\_\_\_\_. **Sociedade civil em Angola: da realidade à utopia**. Tese de doutorado. IUPERJ, UCAM, Rio de Janeiro, 2006, 251p.

AGUIRRE, Luiz Perez. **Educar para os direitos humanos: o grande desafio contemporâneo**. São Paulo: Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, 1997.

ALTUNA, Raúl Ruiz de Asúa. **Cultura Tradicional Bantu**. Águeda: Paulinas, 2006.

ANDRADE, Mário Pinto de. **As origens do nacionalismo africano: continuidade e ruptura dos movimentos unitários emergentes da luta contra a dominação colonial portuguesa: 1911 – 1961**. Lisboa: Quixote, 1997 (Caminhos da memória).

\_\_\_\_\_. **Uma entrevista dada a Michel Laban**. Lisboa: Edições João Sá da Costa, 1997.

ANDREOPOULOS, George J.; CLAUDE, Richard Pierre (ORGS.). **Educação em Direitos Humanos para o século XXI**. Trad. Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Núcleo de Estudos e Violência, 2007.

ARENDDT, Hannah. **As Origens do Totalitarismo: totalitarismo, o paroxismo do poder**. São Paulo: Companhia das Letras, 1979.

BALDI, César Augusto. (Organizador) **Direitos Humanos na Sociedade Cosmopolita**. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

BARBEITOS, A. **Angola/Portugal: des identités coloniales equivoques. Historité des représentations de soi et d'autrui**. Paris: L'Harmattan, 2008.

BATSÍKAMA, P. **O reino do Kôngo e a sua origem meridional**. Luanda: Universidade editora, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Anatomia do nacionalismo angolano**. Rio de Janeiro: Editora AMC-Guedes, 2011b.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspéro, 1971.

BITTAR, Eduardo (Coord). **Educação e Metodologias para os Direitos Humanos**. São Paulo: Quartier Latin do Brasil 2008.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

\_\_\_\_\_. Norberto. **A Era dos Direitos**, 4ª Reimpressão. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

PESTANA, Nelson. **As dinâmicas da sociedade civil em Angola**. Centro de Estudos Africanos. ISCTE. Lisboa, 2004.

BORGES, Maria Creusa de Araujo. **Princípios norteadores de uma educação em direitos na instituição universitária. Verba juris: Anuário da Pós-Graduação em Direito**. João Pessoa, ano 7, n 7, p. 133-176, jan./dez.2008.

BOSL, Anton e DIESCHO Joseph. **Human Rights in Africa Legal Perspectives on their Protection and Promotion**. Macmillan Education Namibia. Windhoek, 2009.

BOTELHO, Américo Cardoso. **Holocausto em Angola**. Memórias de entre o cárcere e o cemitério. **Veja. Lisboa, 2007**.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Difel/Bertrand, 1989.

\_\_\_\_\_. **A produção da crença: contribuição para a teoria dos bens simbólicos**. São Paulo: Ed. Zouk, 2002 (org. Setton, M. da Graça).

- CABRITA, F. **Massacres em África**. 2.ed. Lisboa: Esfera dos Livros, 2008.
- CAMPELO, A. **Os rostos e os espelhos**. O mesmo no “outro”. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, 2011.
- CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos no Brasil: realidade e perspectivas In \_\_\_\_\_; SACAVINO, Susana (Orgs). **Educar em Direitos Humanos: Construir Democracia**. 2.ed. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2003, p. 72 – 99.
- \_\_\_\_\_. Vera Maria (Org.). **Sociedade, educação e cultura (s)**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. Educação em Direitos Humanos: políticas curriculares. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 219-240.
- CATANI, Denice Barbara. Uma Vida Dedicada à Educação. **Revista Educação**. São Paulo. Edição especial, 38, ps. 39-47, 2010.
- CHIWALE, S. **Cruzei-me com a História**. Autobiografia. Lisboa: Sextante Editora, 2008.
- COMERFORD, M. G. **The peacefull face of Angola**. Biography of peace process (1991 to 2002). Luanda: John Meinert Printing, 2005.
- COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica direitos humanos**. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2003.
- DASKALOS, S. **Um testemunho para história de Angola**. Do Huambo ao Huambo. Lisboa: Editora Veja, 2000.
- DAVIDSON, Basil. **Mãe Negra**. Lisbo: Sá da Costa Editora, 1961.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 4.ed. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC/UNESCO, 2000.
- FANCHINI, Melina Girard. **Direitos humanos fundamentais: do discurso à prática efetiva: um olhar por meio da literatura**. Porto Alegre: Nuria Fabris, 2007.
- PIGAFETTA, F. **Description du royaume de Congo et des contrées environnantes**. Traduction de W. Ball. Louvain : Nauwelaert, 1968.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- \_\_\_\_\_. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREITAS, Marcos Cezar de. A Educação da Folha da Raiz. **Revista Educação**. São Paulo. Edição especial, 48, p. 49-57, 2010.

FREYRE, G. **Le Portugal et les tropiques**. Lisboa: Comissão Executiva des Commémorações du Vº Centenaire de la Mort du Prince Henri/Congrès International de l'Histoire des Découvertes, 1961.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 15.ed. São Paulo.: Cortez, 2008.

GANGA, João Paulo. **O pai do nacionalismo angolano**: as memórias de Holden Roberto. V. I (1923-1974). São Paulo: Parma, 2008.

GODINHO, Fabiana de oliveira. Coleção para entender: **A proteção internacional dos direitos humanos**. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

GUERRA, Lúcia. **Não vamos chorar os mortos**. João Pessoa: Idéia, 2009.

HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HOLENSTEIN, René. Para quando a África? Entrevista com René Holenstein. Luanda: Caxinde, 2003.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Petrópolis: Vozes, 1985.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos**: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

**Grande Dicionário da Língua**. Portugal: Porto Editora, 2004.

LARA, Lúcio. **Um amplo Movimento: Itinerário do MPLA através de documentos de Lúcio Lara**. V. II (1961-1962). Luanda: s.c.p., 2006.

\_\_\_\_\_. **Um amplo Movimento: Itinerário do MPLA através de documentos de Lúcio Lara**. V. III (1963-1964). Luanda: s.c.p., 2006.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raça e história**. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985 (Coleção Os Pensadores).

LUKOMBO NZATUZOLA, J.B. Angola, que perspectivas para o futuro? In **Latitudes**, #9, pp.32-34. Lisboa, 2000.

MICHEL, Miguel Francisco. **Nuvem negra**: o drama do 27 de Maio de 1977. Lisboa: Clássica Editora, 2007.

MADEIROS, C.A. **A colonização das terras altas de Huila**. Estudo de geografia humana. Tese (Doutoramento). Centro de Estudos Geográficos de Lisboa. Universidade de Lisboa, 1976.

MARCUM, J. The Angolan revolution. **The anatomy of explosion** (1950-1962). V. I. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 1969.

\_\_\_\_\_. **The Angolan revolution**. The anatomy of explosion (1962-1976). V. II. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 1978.

MARTINS, Ana Maria Guerra. **Direito Internacional dos Direitos Humanos**. Coimbra: Almedina, 2006.

MARTINS, Rosilda Baron. **Educação para a Cidadania**: o projeto político- pedagógico como elemento articulador. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro e RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (Org.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papyrus, 1998, p. 49-73.

MATEUS, D. C. & MATEUS, A. **Purga em Angola**. ed. revista e atualizada. Lisboa: Texto, 2009.

\_\_\_\_\_. **Angola 1961**. Lisboa: Texto, 2010.

MIRANDA Jorge. **Manual de Direito Constitucional** Tomo IV. 3.ed. Ed. Coimbra: Coimbra Editora, 2000.

MIRANDA, Nilmário. **Por que Direitos Humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MOCO, Marcolino. **Direitos humanos e seus mecanismos de proteção**: as particularidades do sistema africano. Almedina. Coimbra 2010.

MOSAICO. Centro Cultural. **Direitos Humanos. Guia de Apoio a Cursos de Formação**. Luanda: Centro Cultural Mosaiko, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação Para Uma Cultura da Paz**. Luanda: CEAST, 2000.

OKAFOR, OC. *The African human rights system*. Cambridge University Press. Cambridge, 2007.

OKUMA, T. **Angola in ferment**: the background and prospects of Angolan nationalism. Boston: Beacon Press, 1962.

OLIVEIRA, Bernardina Maria Juvenal Freire de. **Conversas sobre a normalização de trabalhos acadêmicos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Coleção pensadores & a educação, 8).

OPEN SOCIETY FOUNDATION. **Educação e cuidados na primeira infância**: estudos de caso – Angola. Luanda: OSF, 2010.

PAGLIUCA. José Carlos Gobbi. **Direitos Humanos**. São Paulo. Rideel, 2010.

PEPETELA. **A Geração da Utopia**. Luanda: Nzila, 2004.

PIMENTA, F.T. **Angola, os brancos e a independência**, Lisboa: Edições Afrontamentos, 2008.

PINTO, João. **Justiça Internacional e Direitos Humanos na Constituição Angolana de 2010**. Luanda: Unia, 2010.

PINTO, Fernando Brandão Ferreira. **Legislação do Trabalho Geral do Ultramar e Privativa de Angola** (Atualizada e Anotada). Coimbra: Almedina, 1966.

PIOVESAN Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 8.ed. ampl. e atual. São Paulo: Saraiva, 2007.

\_\_\_\_\_. **Direitos Humanos e Justiça Internacional**. São Paulo: Saraiva, 2007.



PINTO, João. **Justiça Internacional e Direitos Humanos na Constituição Angolana de 2010** – Coletânea de convenções universal e regional. Luanda: Unia Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. (Coordenação Geral) **Código de Direito Internacional dos Direitos Humanos Anotado**. São Paulo: DPJ editora, 2008.

RABENHORST, Eduardo R. **Dignidade Humana e Moralidade Democrática**. Brasília. Brasília Jurídica, 2001.

RAYO, José Tuvilla. **Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. 2.ed.Porto Alegre: Artmed., 2004.

ROCHA, E. **Angola. Contribuição ao Estado da génese do nacionalismo moderno angolano. (Período de 1950 a 1964.)** Testemunho e estudo documental. Lisboa: Dinalivro, 2009.

ROSERMANN, Nils. **“Human rights education – Towards the end of the UN Decade”**. *Mennesker & Rettigheter Nordic Journal of Human Rights*, 4 (Autumn), Noruega: 2003.

SANTIL, Juliana M. **“Ce métis qui nous trouble »**. les représentations de Brésil dans l’imaginaire politique angolais. Tese (Doutorado em Antropologia?). Université Montesquieu. Bordeaux, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Globalização das Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Renovar a Teoria Crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SILVA, Aida Monteiro.; TAVARES,Celma (orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010

SILVEIRA, Rosa M. Godoy. Os desafios da educação em direitos humanos: entre a singularidade e a universalidade. In **Verba Juris: Anuário da Pós-graduação em Direito**, João Pessoa. Ano 5, n. 5, p. 109- 126, jan./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. et al. (Orgs). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.\_

\_\_\_\_\_.; NADER, Alexandre; DIAS, Adelaide. **Subsídios para a elaboração das directrizes gerais de educação em direitos humanos – versão preliminar**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SOUSA, Bornito de.; CORREIA. Adérito. **Angola História Constitucional**. Coimbra: Almedina, 1996.

TALI, Jean Michel Makebo. **Dissidências e poder de Estado: o MPLA perante si próprio: Ensaio de história política**. Luanda: Nzila, 2001: v. I (1962-1977); v. II (1974-1977) (Coleção ensaio).

TOSI, Giuseppe.; BITTAR. Eduardo E. B. (Orgs). **Democracia e Educação em Direitos Humanos numa época de Insegurança**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

TRINDADE, António Augusto Cançado. **Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos**. Porto Alegre: Sérgio António Fabris Editor, 2003. v. III.

VIDAL, Nuno.; ANDRADE, Justino Pinto de. (Orgs). **Sociedade civil e política em Angola: enquadramento regional e internacional**. Lisboa: Firmamento, 2008.

WALTERS, Ralston. McBareth. **Racism and revolution: a case study of Angola**. Masters of Arts (Political Science, Sociology and Anthropology). Simon Fraser University. British Columbia/Canadá, 1973.

WEBBA, Mihaela Neto.; ESTEVES, Hilário Carlos. **A Constituição da República de Angola – Direitos fundamentais, a sua promoção e protecção: avanços e retrocessos**. Luanda: OSF, 2011.

WERLANG, Júlio César. **Educação, cultura e emancipação: estudo em Theodor Adorno**. Passo Fundo, RS, 2005. (Coleção Diá-Lógos: 06).

WHEELER, D & PELISSIER, R. **História de Angola**. Lisboa: Tinta-de-China, 2011.

ZAU, Filipe. **Educação em Angola: Novos trilhos para o desenvolvimento**. Lisboa. Movilivros, 2009.

ZOLO, Danilo.; SANTORO, Emilio; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Orgs.). **Direitos humanos em uma época de insegurança**. 1.ed. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2010. v.1.

## DOCUMENTOS

ANGOLA. República de. Assembleia do Povo. **Constituição da Republica Popular de Angola**. Luanda, 1975.

\_\_\_\_\_. Assembleia do Povo. **Constituição da Republica Popular de Angola**. Luanda, 1976.

\_\_\_\_\_. Assembleia do Povo. **Constituição da Republica Popular de Angola**. Luanda, 1977.

\_\_\_\_\_. Assembleia do Povo. **Constituição da Republica Popular de Angola**. Luanda, 1978.

\_\_\_\_\_. Assembleia do Povo. **Constituição da Republica Popular de Angola**. Luanda, 1980.

\_\_\_\_\_. Assembleia do Povo. **Constituição da República Popular de Angola**. Luanda, 1991.

\_\_\_\_\_. Assembleia do Povo. **Constituição da República Popular de Angola**. Luanda, 1992.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República de Angola**. Luanda: Assembleia Nacional. Gráfica Popular, 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei n.º 2/06**, de 24 de Julho. Estabelece o Estatuto Orgânico do Ministério da Justiça. 2006.

\_\_\_\_\_. **Decreto Presidencial n.º 170/10**. Altera o Estatuto Orgânico do Ministério da Justiça. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei 13/01**, de 31 de dezembro de 2001. Estabelece a Lei de Bases do Sistema de Educação. 2003.

\_\_\_\_\_. **Decreto N.º 40/80**, de 14 de Maio de 1980. Estabelece o Organograma do Sistema de Educação. 1980.

\_\_\_\_\_. **Lei 18/91**, de 18 de Maio de 1991. Estabelece a Lei de Regulação do Ensino Privado. 1991.

\_\_\_\_\_. Decreto 2/95 de 24 de Março de 1995. Estabelece o Estatuto Orgânico da Universidade Agostinho Neto. 1991.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estatística. **Inquérito Integrado Sobre o Bem Estar da População (IBEP) 2008-09**: Principais Resultados Definitivos – versão resumida. Luanda: INIDE, 2010.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Relatório de Actividades. Luanda, 2003.

\_\_\_\_\_. Ordem dos Advogados. **II Conferência Nacional de Advogados**. A Advocacia: Direito e Justiça. **III Conferência Nacional de Advocacia**. A Advocacia e o Estado de Direito. OAA. Luanda, 2011.

\_\_\_\_\_. **Situação dos Direitos Humanos em Angola**: Relatório Inicial – ECOSOC/ONU. Ministério da Justiça. Luanda, 2008.

\_\_\_\_\_. República de. **Situação dos Direitos Humanos em Angola**: Relatório Inicial – RPU/ONU. Ministério da Justiça. Luanda, 2009.

\_\_\_\_\_. Universidade Agostinho Neto – Faculdade de Direito. **Angola: Direito, democracia e cidadania**: colectânea de Legislação. Vol. I. EAL. Luanda: FDUAN, 1992.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; UNESCO, 2009.

IAN/Torre do Tombo, PIDE/DGS, “ANANGOLA”, Proc. #595, U.I, #7025.

\_\_\_\_\_. PIDE/DGS, “presos políticos naturais de Angola e sujeitos a medida de segurança”, Proc. #7-B, U.I., nº3.

\_\_\_\_\_. SCCIA, “Para independência de Angola”, Cota actual, Proc. Inf. Liv. nº226.

\_\_\_\_\_. SCCIA, “Tocoísmo: estudo sobre a seita”, Cota actual: prc. Infor. nº201.

PORTUGAL, Instituto de Inovação Educacional. Ministério. Educação para os Direitos Humanos (Actas do Encontro Internacional). 1.ed. 2002.

## REFERENCIAS *ON LINE* (DOCUMENTOS E TEXTOS)

AA. **As novas operações de paz das Nações Unidas**. Os casos de Angola, Timor-leste e Moçambique. 2007. Disponível em:

<<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/11084/1/As%20novas%20opera%C3%A7%C3%B5es%20de%20paz%20das%20Na%C3%A7%C3%B5es%20Unidas.pdf>>.

Acesso em: 23 jun.2011.

ACHPR /Res.2(V)89: Resolution on the Establishment of Committees on Human Rights or other Similar Organs at National, Regional or Sub-Regional Levels (1989). Disponível em:

<<http://www1.umn.edu/humanrts/africa/resolutions/rec5.html>>. Acesso em: 23 nov. 2011.

ACNUDH. **Educação em Direitos Humanos**, mensagens chaves. Disponível em:

<<http://www2.ohchr.org/english/events/day2004/hre.htm>>. Acesso em: 21 jun.2010.

ACTION PROFESSIONAL’S ASSOCIATION FOR THE PEOPLE. **The Bells of Freedom: with Resource Materials for Facilitators of Non-Formal Education and 24 Human Rights Echo Sessions**. Addis Abeba, Ethiopia, 1996. Disponível em:

<<http://www1.umn.edu/humanrts/education/belfry.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

AFONSO, Aniceto; GOMES, Carlos de Matos. **Guerra Colonial: Angola, Guiné, Moçambique**. Cronologia da Guerra no Ultramar – de 1961 a 1974. Lisboa, Diário de Notícias, s.d. Disponível em:

<<http://www.arqnet.pt/portal/portugal/guerrafrica/cron1945.html>>. Acesso em: 19 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. **CRONOLOGIA DA GUERRA NO ULTRAMAR – DE 1961 A 1974**. A Guerra em Angola, Moçambique e Guiné. Disponível em:

<<http://www.arqnet.pt/portal/portugal/guerrafrica/cron1963.html>>. Acesso em: 15 jun. 2010.

ACHPR. Res.6 (XIV) 93: **Resolution about human rights education**. Addis Abeba. 1993. Disponível em:

<[http://www.achpr.org/english/\\_doc\\_target/documentation.html?../resolutions/resolution11\\_en.html](http://www.achpr.org/english/_doc_target/documentation.html?../resolutions/resolution11_en.html)>. Acesso em: 16 set. 2009.

ANGOLA. **Orçamento Geral de Estado**. Luanda, 2011. Disponível em:

<[http://www.minfin.gv.ao/fsys/RESUMO\\_DA\\_DESPESA\\_POR\\_FUNO2011.pdf](http://www.minfin.gv.ao/fsys/RESUMO_DA_DESPESA_POR_FUNO2011.pdf)>. Acesso em: 23 mar.2011.

\_\_\_\_\_. Embaixada da República de Angola em Portugal. **Acordos de Bicesse – Protocolo de Lusaka**. Disponível em: <<http://www.embaixadadeangola.org/acordos.htm#an06>> acesso em 23 mar.2011.

ARZABE, Patrícia Helena Massa., GRACIANO, Potyguara Gildoassu. **A Declaração Universal dos Direitos Humanos – 50 anos**. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/direitos/tratado4.htm>>. Acesso em: 6 jan.2008.

BANCO Mundial. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/>>. Acesso em: 17 dez. 2011.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos. São Paulo, 18/02/2000. Disponível em: <[www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm](http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm)>. Acesso em: 10 dez.2007.

BUDAPESTE, European Youth Centre. **WHAT IS HUMAN RIGHTS EDUCATION?** Disponível em: <[http://www.eycb.coe.int/composito/chapter\\_2/1\\_int.html](http://www.eycb.coe.int/composito/chapter_2/1_int.html)>. Acesso em: 23 ago.2010.

CATARINO, Petra Kátia Amaral. **Sociedade Civil Angola: contributos para a Democracia, paz e desenvolvimento**, 2006. 153 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Cooperação Internacional) – Instituto Superior de Economia e Gestão, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2006. Disponível em: <[http://www.adelinotorres.com/teses/Petra%20K%C3%A1tia%20Amaral%20Catarino\\_Sociedade%20Civil%20Angolana.pdf](http://www.adelinotorres.com/teses/Petra%20K%C3%A1tia%20Amaral%20Catarino_Sociedade%20Civil%20Angolana.pdf)>. Acesso em: 01 jun. 2010.

COMERFORD, Michael (2004). **Vozes Alternativas: o Movimento Angolano pela Paz**. In Guus Meijer (ed.), *Da Paz Militar à Justiça Social? O Processo de Paz Angolano*. Accord N.º15. London: Conciliation Resources, 2004. Disponível em: <[http://www.c-r.org/accord/ang/accord15\\_port/06.shtml](http://www.c-r.org/accord/ang/accord15_port/06.shtml)>. Acesso: em 23 jun. 2011.

CHOMSKY, Noam. **As 10 estratégias de manipulação midiática**. 2010. Disponível em: <<http://www.patrialatina.com.br/editorias.php?idprog=8ce8b102d40392a688f8c04b3cd6cae0&cod=6647>>. Acesso em: 29 nov.2010.

COELHO, João Paulo. **Da violência colonial ordenada à ordem pós-colonial violenta**. Sobre um legado das guerras coloniais nas ex-colônias portuguesas. Revista Lusotopie 2003. 175-193. Disponível em: <<http://www.lusotopie.sciencespobordeaux.fr/borges2003.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

DHNET. **Carta Árabe dos Direitos Humanos**. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/ligaarabe/ligaarabe.html>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Rede Direitos Humanos e Cultura. **O que é a violência**. Disponível: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/violencia/violencia.html>>. Acesso em: 23 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. **Proclamação de Teerã**. 1968. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/doc/teera.htm>>. Acesso em: 23 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. **Declaração e Programa de Viena**. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/declaracao\\_viena.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/declaracao_viena.htm)>. Acesso em: 10 nov.2009.

\_\_\_\_\_. **Conferência Mundial de Direitos Humanos – Viena**. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>>. Acesso em: 19 ago.2010.

AFRICAN Court. Disponível em: <<http://www.african-court.org/pt/o-tribunal/historico/>>. Acesso em: 23 nov. 2011

ECONOMIC SOCIAL COUNCIL. UN. **Observaciones finales del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales**. 2008. Disponível em: <<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G08/456/13/PDF/G0845613.pdf?OpenElement>>. Acesso em: 12 mar.2009.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <<http://www.iidh.ed.cr/>>. Acesso em: 30 abr. 2010.

FLOWERS, Nancy. **General Introduction to Human Rights Education**, 2007. Disponível em: <<http://www1.umn.edu/humanrts/edumat/introduction.shtm>> Acesso em: 12 mar.2010.

HOLOCAUST MUSEUM. Disponível em: <[http://www.hmh.org/ed\\_faqs.asp](http://www.hmh.org/ed_faqs.asp)>. Acesso em: 30 mar.2007.

HORN, Nico. **Human Right Education in Africa**. Disponível em: <[http://www.kas.de/upload/auslandshomepages/namibia/Human\\_Rights\\_in\\_Africa/3\\_Horn.pdf](http://www.kas.de/upload/auslandshomepages/namibia/Human_Rights_in_Africa/3_Horn.pdf)>. Acesso em: 10 Dez. 2011.

HUMAN RIGHTS RESOURCE CENTER. **About the Human Rights Resource Center**. Disponível em: <<http://www.hrusa.org/>>. Acesso em: 02 mar.2001.

MARTINEZ, Esmeralda Simões. **Legislação Portuguesa para o Ultramar**. Disponível em: <[http://repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/2396/1/CIEA7\\_29\\_MARTINEZ\\_Legisla%C3%A7%C3%A3o%20portuguesa%20para%20o%20Ultramar.pdf](http://repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/2396/1/CIEA7_29_MARTINEZ_Legisla%C3%A7%C3%A3o%20portuguesa%20para%20o%20Ultramar.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2011.

MUNDO. **A Revolução Inesperada**. Disponível em: <<http://educaterra.terra.com.br/voltaire/mundo/1968.htm>>. Acesso em: 20 out.2010.

MURARO, Cauê. **Será que você é preconceituoso e não sabe?** Disponível em: <<http://delas.ig.com.br/comportamento/sera+que+voce+e+preconceituoso+e+nao+sabe/n1597058696721.html>>. Acesso em: 05 jul.2010.

NIÑO, Comité de los Derechos del. Examen de los informes presentados por los Estados partes con arreglo al artículo 44 de la Convención Observaciones finales: Angola. 2010. Disponível em: <[http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/CRC.C.AGO.CO.2-4\\_sp.pdf](http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/CRC.C.AGO.CO.2-4_sp.pdf)>. Acesso em: 11 nov.2010.

OFFICE OF THE HIGH COMMISSIONER FOR HUMAN RIGHTS. **Situation of human rights in Angola**. 1994. Disponível em:

<<http://www.unhchr.ch/Huridocda/Huridoca.nsf/TestFrame/87a84eddb3616e908025677e0031ea30?Opendocument>>. Acesso em: 30 jun.2009.

PORTUGAL. **Constituição Monárquica Portuguesa de 1822**. Disponível em: <<http://www.laicidade.org/wp-content/uploads/2006/10/constituicao-1822.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. **Constituição Monárquica Portuguesa de 1826**. Disponível em: <<http://www.laicidade.org/wp-content/uploads/2006/10/carta-constitucional-1826.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. **Constituição da 1ª República Portuguesa de 1911**. Disponível em: <<http://www.laicidade.org/wp-content/uploads/2006/10/constituicao-1911.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

PNUD. **Relatório do Desenvolvimento Humano de 2011 - Sustentabilidade e Equidade: Um Futuro Melhor para Todos**. <[http://hdr.undp.org/en/media/HDR\\_2011\\_PT\\_Contents.pdf](http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2011_PT_Contents.pdf)>. Acesso em: 01 jan, 2012.

SANTOS, Martins dos. **Cultura, Educação e Ensino em Angola** (versão eletrônica). Braga, 1999. Disponível em: <<http://reocities.com/Athens/troy/4285/ensino.html>>. Acesso em: 12 jun.2010.

ONU. United Nations. **Decade for Human Rights Education (1995-2004)**. Disponível em: <<http://www2.ohchr.org/english/issues/education/training/decade.htm>>. Acesso em: 16 dez.2007.

\_\_\_\_\_. **Second phase (2010-2014) of the World Programme for Human Rights Education**. Disponível em: <<http://www2.ohchr.org/english/issues/education/training/secondphase.htm>>. Acesso em: 30 jan.2008.

\_\_\_\_\_. **World Plan of Action for Education on Human Rights and Democracy**. Canada, 1993. Disponível em: <<http://www.un-documents.net/wpa-ehrd.htm>>. Acesso em: 15 set.2008.

\_\_\_\_\_. Advisory Committee - **Draft Declaration on human rights education and training**. Disponível em: <[http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/advisorycommittee/HR\\_education\\_training.htm](http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/advisorycommittee/HR_education_training.htm)>. Acesso em: 21 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. **United Nations Decade for Human Rights Education**. Nova York, 1995. Disponível em: <United Nations Decade for Human Rights Education>. Acesso em: 8 jan.2008.

\_\_\_\_\_. **Decenio de las Naciones Unidas para la educación em la esfera de los derechos humanos (1995–2004)** Resolución A/55/36. Nova York, 2000. Disponível em: <<http://dacny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N00/640/40/PDF/N0064040.pdf?OpenElement>>. Acesso em: 23 jan.2004.

\_\_\_\_\_. **Human Rights Questions: Human Rights Questions, including Alternative Approaches for improving the Effective enjoyment of Human Rights and Fundamental**

Freedom (Resolução A/51/506/Add.). Nova York, 1996. Disponível em: <<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N97/008/02/PDF/N97.pdf?Op>>. Acesso em: 7 maio.2004.

\_\_\_\_\_. **United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004) and public information activities in the field of human rights** (Resolução A/52/469/Add.1/Corr.). Nova York, 1998. Disponível em: <<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N98/088/59/PDF/N9808859.pdf?OpenElement>>. Acesso em: 30 set. 2008.

THE Economist. Disponível em: <<http://www.economist.com/>>. Acesso em: 29 out. 2011.

\_\_\_\_\_. Democracy index 2011. Disponível em: <[http://www.eiu.com/Handlers/WhitepaperHandler.ashx?fi=Democracy\\_Index\\_Final\\_Dec\\_2011.pdf&mode=wp](http://www.eiu.com/Handlers/WhitepaperHandler.ashx?fi=Democracy_Index_Final_Dec_2011.pdf&mode=wp)>. Acesso em: 23 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Democracy index 2010. Disponível em: <[http://graphics.eiu.com/PDF/Democracy\\_Index\\_2010\\_web.pdf](http://graphics.eiu.com/PDF/Democracy_Index_2010_web.pdf)>. Acesso em: 23 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Democracy index 2008. Disponível em: <<http://graphics.eiu.com/PDF/Democracy%20Index%202008.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Democracy index 2006/07. Disponível em: <[http://www.economist.com/media/pdf/DEMOCRACY\\_INDEX\\_2007\\_v3.pdf](http://www.economist.com/media/pdf/DEMOCRACY_INDEX_2007_v3.pdf)>. Acesso em: 23 dez. 2011.

THE World Bank. **Doing business in a more transparence world. Economic profile: Angola**. Disponível em: <<http://www.doingbusiness.org/data/exploreconomies/angola/>>. Acesso em: 25 dez. 2011

TOSI, Giuseppe. **A Universidade e a Educação aos Direitos Humanos**. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/tosi/tosi\\_univ\\_educ\\_dh.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/tosi/tosi_univ_educ_dh.pdf)>. Acesso em: 31 nov.2009.

TRANSPARENCY Internacional: <<http://www.transparency.org/>>. Disponível em> 03 dez. 2011.

TRINDADE, António Augusto Cançado. **Balço dos resultados da Conferência Mundial de Direitos Humanos Viena 2003**. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/cancado\\_trindade\\_balanco\\_viena\\_1993.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/cancado_trindade_balanco_viena_1993.pdf)>. Acesso em: 24 jan.2010.

UNESCO. **Educación para los Derechos Humanos**. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/human-rights-education/>>. Acesso em: 13 mar.2010.

\_\_\_\_\_. **História Geral de África VII**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000324.pdf>>. Acesso em: 10 jan.2011.

UNIVERSITY OF MINNESOTA. **Why Human Rights Education?** Disponível em: <<http://www1.umn.edu/humanrts/edumat/introduction.shtm>>. Acesso em: 23 mar.2010.

ZAU, Felipe. **Educação em Angola: Novos Trilhos para o Desenvolvimento**. 2010. Disponível em: <<https://repositorioaberto.univ-ab.pt/...2/.../ANGOLA-Trilhos109-160.pdf.pdf>>. Acesso em 20 fev.2010.



\_\_\_\_\_. A Língua Portuguesa e as Línguas Africanas: a cooperação necessária para uma estratégia de desenvolvimento sustentado e endógeno em Angola. In **Jornal de Angola** (21 de Outubro de 2007) Vida e Cultura, Ensaio. Luanda, pp.10-1 <[http://www.angoladigital.net/digitalnews/index.php?option=com\\_content&task=view&id=4185&Itemid=40](http://www.angoladigital.net/digitalnews/index.php?option=com_content&task=view&id=4185&Itemid=40)>. Acesso em 10 jan.2011.

Bösl, A & Jastrzembski, T. 2005. “Menschenrechtsbildung. Globale Herausforderung und internationaler Auftrag“. KAS *Auslandsinformationen*, 12/2005:4–30.

## REFERENCIAS *ON LINE* (Relatórios da Human Rights Watch)<sup>159</sup>

HUMAN RIGHTS WATCH. **World Report**: Evolution of Human Rights in Angola. 1994. Disponível em: <<http://www.hrw.org/legacy/reports/1994/WR94/Africa-01.htm#TopOfPage>>. Acesso em: 28 mar.2011.

\_\_\_\_\_. **World Report: Evolution of Human Rights in Angola**. 1995. Disponível em: <[http://www.hrw.org/legacy/reports/1995/WR95/AFRICA-01.htm#P41\\_16838](http://www.hrw.org/legacy/reports/1995/WR95/AFRICA-01.htm#P41_16838)>. Acesso em: 28 mar.2011.

\_\_\_\_\_. **World Report**: Evolution of Human Rights in Angola. 1996. Disponível em: <[http://www.hrw.org/legacy/reports/1996/WR96/Africa-01.htm#P86\\_19083](http://www.hrw.org/legacy/reports/1996/WR96/Africa-01.htm#P86_19083)>. Acesso em: 28 mar.2011.

\_\_\_\_\_. **World Report**: Evolution of Human Rights in Angola. 1997. Disponível em: <[http://www.hrw.org/legacy/reports/1997/WR97/AFRICA-01.htm#P80\\_45186](http://www.hrw.org/legacy/reports/1997/WR97/AFRICA-01.htm#P80_45186)>. Acesso em: 28 mar.2011.

\_\_\_\_\_. **World Report**: Evolution of Human Rights in Angola. 1998. Disponível em: <[http://www.hrw.org/legacy/worldreport/Africa-01.htm#P223\\_55916](http://www.hrw.org/legacy/worldreport/Africa-01.htm#P223_55916)>. Acesso em: 28 mar.2011.

\_\_\_\_\_. **World Report**: Evolution of Human Rights in Angola. 1999. Disponível em: <<http://www.hrw.org/legacy/worldreport99/africa/angola.html>>. Acesso em: 28 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. **World Report**: Evolution of Human Rights In Angola. 2000. Disponível em: <[http://www.hrw.org/legacy/wr2k/Africa.htm#P288\\_98792](http://www.hrw.org/legacy/wr2k/Africa.htm#P288_98792)>. Acesso em: 28 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. **World Report**: Evolution of Human Rights In Angola. 2001. Disponível em: <<http://www.hrw.org/legacy/wr2k1/africa/angola.html>>. Acesso em: 28 mar.2011.

\_\_\_\_\_. **World Report**: Evolution of Human Rights In Angola. 2002. Disponível em: <2002. <http://www.hrw.org/legacy/wr2k2/africa1.html>>. Acesso em: 28 mar. 2011.

## Entrevista com Especialistas

BASTOS, Miguel Faria. Advogado e Ex-magistrado judicial em Angola. Luanda, 30 mar.2011.

<sup>159</sup> Dada a importância da Human Rights Watch e de seus documentos, optamos por manter as suas referências em destaque.

BATSIKAMA, Patrício. Mestre em Historia, Doutorando em Antropologia e Professor Universitário em Angola. Luanda, 12 fev.2010.

LOURENÇO, João Manuel. Advogado e Professor Universitário em Angola. Luanda, 23 jun.2010.

### **Entrevistas Institucionais**

Associação Justiça Paz e Democracia. Luanda, 29 out.2011.

Associação Construindo Comunidades. Luanda, 10 nov.2011.

Mosaiko Instituto para a Cidadania. Luanda, 15 nov.2011.

## **ANEXOS**