

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Marcelino Mendes Curimemha

**O HOMEM NOVO NA PROPOSTA CURRICULAR ANGOLANA:
um estudo a partir da Lei de Bases do Sistema de Educação nº 13/01**

Porto Alegre
2018

Marcelino Mendes Curimenha

**O HOMEM NOVO COMO PROPOSTA CURRICULAR ANGOLANA:
um estudo a partir da Lei de Bases do Sistema de Educação nº 13/01**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Icle
Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo

Porto Alegre
2018

CIP - Catalogação na Publicação

Curimena, Marcelino Mendes

O Homem Novo como Proposta Curricular Angolana: um estudo a partir da Lei de Bases do Sistema de Educação nº 13/01 / Marcelino Mendes Curimena. -- 2018.

114 f.

Orientador: Gilberto Icle.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Homem Novo. 2. LBSE. 3. Discurso. 4. Sujeito.

5. Angola. I. Icle, Gilberto, orient. II. Título.

Marcelino Mendes Curimenha

**O HOMEM NOVO NA PROPOSTA CURRICULAR ANGOLANA:
um estudo a partir da Lei de Bases do Sistema de Educação nº 13/01**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2018

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gilberto Icle (Orientador) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Nalú Farenzena – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Rosane Carneiro Sarturi – Universidade Federal de Santa Maria

Prof.^a Dr.^a Carla Beatriz Meinerz – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dedico este trabalho à memória do meu Tio Chico Curimemha (1942-2016).

Enamorado pela educação, devotou mais de 30 anos da sua vida como Professor e Coordenador do Ensino Primário, apesar das condições precárias da profissão.

AGRADECIMENTOS

Como norma, sonhamos sozinhos, os sonhos, no entanto, não se realizam de forma solitária, sua concretização depende de outros fatores, especialmente de pessoas que influenciam vidas e ficam marcadas para sempre.

É assim que vejo esta jornada. Finalmente, cursei o mestrado numa Universidade Federal, dois anos de materialização desse sonho e, com isso, o reconhecimento das Instituições, mas, especialmente das pessoas que delas fazem parte.

Soli Deo gloria!

Ao CNPq, por meio do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), cujo apoio financeiro tornou possível a realização deste estudo.

Ao orientador Gilberto Icle, cujo direcionamento foi imprescindível para a realização deste trabalho, foram excelentes momentos de aprendizado e maturação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) e professoras.

Ao grupo de orientando (colegas) que contribuíram bastante para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao Prof.^o Marcelo Bittencourt e a Prof.^a Ermelinda Liberato, pelas dicas, sugestões e críticas e matérias que forneceram para o enriquecimento da temática.

À minha família, em especial, aos meus pais, Antônio Adão Curimena e Eva Manuel Mendes.

Ao meu amigo Adilson José Agostinho, pela nossa amizade e por ter me dado a conhecer o PEC-PG.

A Ana Paula Barreiros, por ter acompanhado todo processo da escrita e partilhar das minhas alegrias, medos e ansiedades.

[...], portanto, se alguém está em Cristo, nova criatura é; as coisas velhas já passaram; eis que tudo se fez novo (BÍBLIA SAGRADA, II Coríntios 5:17).

RESUMO

O tema da dissertação é a noção de “Homem Novo” no discurso educacional angolano. Trata-se de uma análise discursiva sobre documentos da Educação em Angola, em especial sobre a LBSE – Lei de Bases do Sistema de Educação 13/01 – e documentos relacionados. O foco do trabalho está na trama complexa de discursos que prometem e mesmo produzem um sujeito da educação, aqui tratado como “homem novo”, no interior do currículo. O Homem Novo é apresentado como o sujeito sobre o qual recaem as ideias de desenvolvimento, transformação e futuro. Desenvolve-se este estudo a partir de vários autores angolanos (ANDRÉ, 2004; PINTO, 2013; GONÇALVES, 2001) que tratam do tema, relativo ao processo de formação do homem novo, assim como autores estrangeiros (FOUCAULT, 1997; HALL, 1992) que pensam a respeito da constituição do sujeito, de modo geral. A pesquisa está ancorada no pensamento foucaultiano para compreender como o perfil e as características do sujeito desejado pela LBSE se constituem, juntamente com o documento curricular do Ensino Primário, de forma a sustentar o aparecimento do homem novo, por meio dos discursos econômicos, culturais e da alfabetização como verdade. A pesquisa empírica fundamenta-se na análise documental dos materiais que permitem percorrer os desdobramentos da LBSE. Ademais, o processo que constitui o homem novo na proposta curricular do sistema educativo, se trama nas práticas discursivas sobre cultura, alfabetização e economia.

Palavras-chave: **Homem Novo. LBSE. Discurso. Sujeito. Angola. Educação.**

ABSTRACT

The theme of this dissertation is the notion of “New Man” in the Angolan educational discourse. This is a discursive analysis on documents of Education in Angola, in particular, on the LBSE (in Portuguese) – Basic Education System Law 13/01 – and related documents. The focus of the dissertation lies in the complex web of discourses that promise and even produce a subject of education, here treated as a “new man” within the curriculum. The New Man is presented as the subject on which the ideas of development, transformation and future fall. This study is based on a number of Angolan authors (ANDRÉ, 2004; PINTO, 2013; GONÇALVES, 2001), who deal with the issue of the formation of the new man, as well as foreign authors (FOUCAULT, 1997; HALL, 1992), who think about the constitution of the subject, in general. The research is anchored in Foucauldian thinking to understand how the profile and characteristics of the individual desired by the LBSE, together with the curricular document of Primary Education, are constituted in order to sustain the appearance of the new man through the economic, cultural and literacy discourses as truth. The empirical research is based on the documentary analysis of the materials that allow to follow the unfolding of the LBSE. In addition, the process that constitutes the new man in the curricular proposal of the educational system, is plotted in the discursive practices on culture, literacy and economy.

Keywords: **New Man. LBSE. Discourse. Subject. Angola. Education.**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRA – Constituição da República de Angola
EPT – Educação para Todos
FNLA – Frente Nacional de Libertação de Angola
HNA – Hino Nacional de Angola
INIDE – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação
IBEP – Inquérito Integrado sobre o Bem-Estar da População
IFE – Instituto do Fomento Empresarial
LBSE – Lei de Bases do Sistema de Educação
MPLA – Movimento Popular de Libertação de Angola
PAAE – Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar
PNFQ – Plano Nacional de Formação de Quadro
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNITA – União Nacional da Independência Total de Angola
UNICEF – Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	DO CAMINHO DA PESQUISA	13
1.2	A LBSE	17
1.3	CURRÍCULO DO ENSINO PRIMÁRIO: REFORMA CURRICULAR	21
1.4	DECRETO PRESIDENCIAL N.º 311/14 DO ENSINO PRIMÁRIO DE ADULTO	22
2	CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL	24
2.1	O HOMEM NOVO COMO UNIFICAÇÃO CULTURAL	27
2.2	O CURRÍCULO DO ENSINO PRIMÁRIO E O DESCENTRAMENTO DO SUJEITO	39
2.3	O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO	48
3	ALFABETIZAÇÃO E SUJEITO	57
3.1	O SUJEITO ANALFABETO EM ANGOLA	58
3.2	LBSE: ALFABETIZAÇÃO COMO CONSTITUIÇÃO DE SUJEITO	65
3.3	O SUJEITO DA ALFABETIZAÇÃO	72
4	O HOMEM NOVO COMO POSSIBILIDADE ECONÔMICA	77
4.1	EDUCAÇÃO COMO PERSPECTIVA DO MERCADO	79
4.2	FORMAÇÃO DE MÃO DE OBRA	83
4.3	EDUCAÇÃO SEM FORMAÇÃO	85
4.4	VAGAS ABERTAS: ESCASSEZ DE RECURSOS HUMANOS	88
4.5	OUTRO SUJEITO, OUTRA HISTÓRIA: LBSE E RECURSO HUMANO	91
5	CONCLUSÃO	100
	REFERÊNCIAS	106

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objetivo primordial analisar a constituição do sujeito reconhecido como homem novo angolano, nas práticas discursivas expostas na Lei de Bases do Sistema de Educação¹ 13/01 (LBSE) de Angola². Trata-se, pois, de uma iniciação teórica, histórica e filosófica, “[...] como conhecimento conjuntural, contestado, e não a verdade em si” (PACHECO, 2009, p. 387), na qual, o que importa são as “rupturas significativas” – em que velhas “[...] correntes de pensamentos são rompidas, velhas constelações deslocadas, e elementos novos e velhos são reagrupados em redor de uma nova gama de premissas e temas” (HALL, 2003, p. 131). Sendo assim, pretendo desencadear uma análise das práticas discursivas, inspirada na perspectiva foucaultiana, a fim de compreender como determinados conjuntos de condições de saberes, conhecimentos e normas, intencionam a emergência, e, consecutivamente, a materialização do homem novo como sujeito da educação angolana, nos limiares do sistema educativo, assim como nos documentos do Ensino Primário.

Uma forma de definir o conceito de homem novo é tratá-lo como empreendimento de formação padronizada do sujeito. A partir dos anos 1970, iniciou-se a invenção de uma arte específica de governo da sociedade angolana, visando a transformação do sujeito, produzido pelos discursos políticos, sociais e culturais que procuravam formar e gerenciar uma sociedade que correspondesse aos modelos normativos, integrados no aparelho de Estado centralizado. Exemplos disso podem ser encontrados na insígnia da República de Angola³, em que o livro aberto, símbolo da educação e cultura, acompanhando o sol nascente, representam a intenção de construir um novo país (ANGOLA; CRA, Art. 55º, 1975), e, outrossim, no Hino Nacional (1975), que salienta que a principal corrida da nação se realizaria na construção do homem novo, tendo sua emergência pelo trabalho.

¹ A LBSE é o equivalente da Lei de diretrizes e bases da educação nacional brasileira (LDB) (BRASIL, 1996).

² Angola, um país situado na África Austral, ocupa uma extensão de 1 246 700 Km², com uma população estimada em 18.000.000 de habitantes. É um país plurilinguístico, onde o português é a língua oficial e de comunicação entre os angolanos, apesar de existirem outras línguas nacionais, como, por exemplo: Umbundo, Kimbundu, Kikongo, Cokwe e Ngangela (ANGOLA; INIDE, 2013, p. 4).

³ A insígnia da República Popular de Angola é formada por uma secção de uma roda dentada e por uma ramagem de milho, café e algodão, representando respectivamente a classe operária e a produção industrial e a classe camponesa e a produção agrícola (ANGOLA, Lei Constitucional, art. 55º, 1975).

Com a promulgação da Lei de Base, em 2001, um novo tipo de discurso se exerceu sobre os indivíduos, impondo outras categorias, assim como diferentes significações, no qual a noção de homem novo se desloca em uma concepção de sujeito provisório, variável e problemático. A invenção de novos comportamentos na vida do sujeito da educação angolana pode ser refletida na imposição de padrões e conceitos, fazendo com que os currículos do Ensino Primário ganhem outra centralidade educacional, produzindo efeitos de verdades. A LBSE mantém uma distribuição singular de assertivas discursivas de formação, trata-se do modelo oficial do Estado que responde como a formação do sujeito angolano deve ser conduzida e que tipo novo de angolano deve emergir mediante a produção de modos particulares de ser, agir e pensar.

No decorrer da dissertação, tento demonstrar que esse novo sistema de educação provocou uma reforma curricular, ampliando a noção de conhecimento, engendrado pela construção de novas disciplinas e das reconfigurações do modelo do Ensino Primário. A LBSE surge por meio de dois acontecimentos (como irrupção de uma singularidade histórica) peremptórios, e, de suma relevância, que possibilitaram as condições para a organização do palco no qual o sujeito angolano passa, outra vez, a ser considerado como homem novo, tornando-se objeto de conhecimento possível.

Esses dois momentos são: o surgimento da paz em 2002, findando um período de guerra civil que perdurou longos anos (13 anos de luta colonial entre os movimentos de libertação nacional contra o Império português, 1961-1974, seguidos por mais 27 anos de guerra civil, após a independência, agora entre os diferentes movimentos beligerantes de libertação nacional, cobrindo o período de 1975-2002). Outro fator importante aconteceu em 2010, quando foram aprovadas as alterações à Lei Constitucional, que passa a consubstanciar a necessidade de se “[...] efetuar investimentos estratégicos, massivos e permanentes no capital humano, com destaque para o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens, bem como (ou por meio da) na educação” (ANGOLA; CRA, Art. 21.º, p. 9, 2010, grifo do autor).

Em vista disso, vale notar que esses dois acontecimentos trouxeram consigo determinadas efervescências no campo da educação e perspectivaram noções sobre políticas educacionais para fabricações de coisas novas, pairando nas fronteiras que incorporam o conceito de poder – que se exerce sobre os indivíduos, procurando formá-lo – no caso de Angola, mediante à educação prescrita pela LBSE. Destarte,

utilizo-me do argumento feito por Antônio Moreira (2004, p. 612) e, com isso, pretendo estudar os “[...] sistemas de procedimentos que tem por fim produzir, distribuir, fazer circular e regular enunciados” provocados pela LBSE, à medida que constroem subjetividades para a emergência do homem novo. A própria Lei pensa a educação constituindo um:

[...] processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, económica e social do País e que se desenvolve na convivência humana, no círculo familiar, nas relações de trabalho, nas instituições de ensino e de investigação científico – técnica, nos órgãos de comunicação social, nas organizações comunitárias, nas organizações filantrópicas e religiosas e através de manifestações culturais e gimno-desportivas (ANGOLA; LBSE, 2001, 1ª Art. p. 2).

Em vista disso, a Lei do Sistema de Educação se define como um conjunto de estruturas e modalidades “[...] através das quais se realiza a educação, tendentes à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social” (ANGOLA; LBSE, 2001, 1 Art. p. 2). Os resultados esperados na LBSE, desse indivíduo que possa construir esse tipo de sociedade, estão banhados por uma historicidade complexa, emblemática e que necessita de uma análise processual. Cabe à LBSE apresentar ousadamente uma proposta de formar indivíduos consentâneos a esses objetivos.

1.1 DO CAMINHO DA PESQUISA

Na *Crítica da Razão Pura*, escrita por Kant em 1787, o autor diz algo óbvio, mas interessante para enveredarmos nesse caminho, ao afirmar que, “[...] já se sabe que todo corpo abandonado no ar sem sustentação cai ao impulso da gravidade” (KANT, 2001, p. 9). Na tentativa de sustentar este estudo, o percurso que percorri desenvolveu-se, em primeiro lugar: na análise dos documentos dispersos, fragmentos e arquivos, a fim de obter as condições de emergência dos discursos, como acontecimento de uma determinada época; em segundo lugar: a pesquisa realizou-se por meio de uma análise documental, tomando de inspiração alguns elementos das diversas obras de Michel Foucault, como análise discursiva e os modos de constituição de sujeito. Essa perspectiva é constituída por um conjunto de ações descentradas e instáveis que procuram compreender a fabricação do sujeito da educação angolana.

O objetivo é usar as ferramentas do filósofo como instrumento de trabalho. Conforme a afirmação de Veiga-Neto (2006), o pensamento foucaultiano não necessita aparecer no corpo do texto para tentar dizer ou demonstrar “[...] as verdades sobre as coisas, mas sim para ajudar a compreender de que maneiras, por quais caminhos, tudo aquilo que se considera verdade tornou-se um dia verdadeiro” (VEIGA-NETO, 2006, p. 87, grifo do autor).

Em relação ao significado daquilo que denomino como discurso, levando em conta seu potencial e funcionamento – numa perspectiva foucaultiana – pode-se afirmar que a LBSE, ao definir sujeitos e ao desenhar o currículo do Ensino Primário, produz subjetividades e transforma em objetos aquilo sobre o que fala, já que os discursos são “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2012, p. 55). Outrossim, o autor aponta que, além de o discurso profetizar o futuro, não somente anuncia o que pode se passar, “mas contribuí para sua realização” e, por fim, “suscita a adesão dos homens e se trama assim o seu destino” (FOUCAULT, 2008, p. 14).

Veiga-Neto (1996, p. 28) afirma que “[...] os discursos não estão ancorados ultimamente em nenhum lugar, mas se distribuem difusamente pelo tecido social, de modo a marcar o pensamento de cada época, em cada lugar, e, a partir daí construir subjetividades”. Logo, a análise discursiva pode ser vista como técnica e perspectiva de labor científico “[...] sempre aberta, inconclusa e contingente sobre aquilo que se considera a realidade do mundo” (VEIGA-NETO, 2009, p. 86). É nesse jogo que entendo a educação, sob o olhar do filósofo, apontando que a:

[...] educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 2012, p. 41).

Esse saber-poder que o sistema de educação mantém, pela sua capacidade de modificar o indivíduo enquanto interage, relaciona, se apropria dos discursos, pode ser pensado também mediante os discursos da educação angolana, sob auspícios da LBSE e dos documentos curriculares. Ademais, tal intento busca pensar como o homem novo é formado por intermédio dos discursos, analisando os documentos que constituem a materialidade de seu aparecimento e mostrando os momentos de ruptura

e de descontinuidade histórica. Justifico esse objetivo baseado na ideia de que a LBSE, ao ser implementada, está produzindo conhecimentos que interferem e constroem uma discursividade representativa, de “[...] um determinado momento histórico no âmbito do currículo e, como tal, traz [...] à tona, toda a rede de poder na qual essa construção de saber e os indivíduos estão imbricados” (NASCIMENTO, 2013, p. 18).

Influenciado por tal ideia, procurei valer-me dos seguintes documentos de análise, notadamente: a *LBSE* (2001), um dos arquivos legislativos mais relevante e significativo, que estrutura, desenha e diz que espécie de sujeito deve ser formado na educação angolana; o que é a educação angolana e como deve ser organizada; como estão definidos os sistemas e subsistemas da educação e ensino, e, além disso, a LBSE é o atual sistema de educação, produzido num período beneficiado pelo contexto de paz nacional, no qual a educação se tornou o instrumento aparentemente possível para a reconstrução da nação.

Em seguida, outro artefato é o *Currículo do Ensino Primário: reforma curricular* (2013), pensado para delimitar o conhecimento que deve incorporar em cada disciplina, e que serve como manual para o professor do Ensino Primário. Ademais, o texto também enuncia, nomeia e aponta posições de saber para constituição de subjetividades.

Por fim, o terceiro e último documento utilizado, no campo do Ensino Primário, é o *Decreto Presidencial n.º 311/14 do Ensino Primário de Adultos* (2010). Por sua especificidade em definir a educação de Adultos no Ensino Primário, dá visibilidade a outros elementos que não constam nos demais documentos.

A seleção desses três pequenos textos se tornou possível pelo fato de ocuparem os espaços privilegiados no contexto da Educação em Angola, possibilitando compreender a constituição do sujeito angolano. Dessa forma, delimitou-se nesses documentos as especificidades, regularidades e contradições, na medida em que houve a tentativa de fazer determinadas comparações entre os conjuntos de enunciados e de enunciações. Assim sendo, foi efetuado um inventário desses documentos, a fim de catalogar os principais elementos, nomeados posteriormente como saberes que criaram conceitos, conhecimentos, até pequenos detalhes que ajudam a pensar a noção de homem novo.

Notou-se que o conceito de homem novo, que se organiza dessa trama, consiste em três conjuntos de saberes, que surgiram com mais intensidade no

momento da realização das leituras dos textos, nomeadamente: os discursos culturais, econômicos e de alfabetização. Em vista disso, os mesmos compõem os três capítulos desta dissertação.

O primeiro capítulo, no qual trato sobre *Currículo e Diversidade Cultural*, tem como objetivo central discutir os modos como o sujeito se configura no interior dos processos de formação cultural, que, durante determinado período (1975, 1992), tencionava instituir uma cultura nacional e unificada. O processo de unificação predominava como mecanismo utilizado, a fim de produzir o homem novo, como unidade de sujeito padronizado dentro de um contexto sociocultural, embora reconhecido pelo seu mosaico etnolinguístico. Tanto na LBSE, como no Currículo do Ensino Primário, os elementos que davam sustentação e estabilidade a essa noção de unificação cultural são agora problematizados por uma perspectiva de descentramento do sujeito. Essa perspectiva se configura na ideia de um sujeito “[...] sem centro, plural e sem limites de posicionamentos, o que resulta nas identidades abertas e inacabadas” (SAMPAIO, 2017, p. 131). O homem novo de unificação cultural passa, agora, a ser tratado como um sujeito em potencial a ser transformado, diversificado e socializado.

O segundo capítulo – *Alfabetização e Sujeito* – focaliza-se nas imagens que se configuram a partir dos saberes imbricados nos enunciados sobre o sujeito alfabetizado. Tento demonstrar, nesta parte do estudo, como o documento curricular e o Decreto nº 17/11 perpassam formas de governar as condutas dos outros e mobilizam a constituição de diferentes subjetividades. O homem novo, como sujeito alfabetizado, significava o atravessamento de fases, de um sujeito visto como primitivo para um sujeito moderno, de um sujeito tribalizado para um sujeito destribalizado, de analfabeto para uma cultura letrada e útil à sociedade. Com a promulgação da Lei 13/01, um novo saber é produzido no discurso da alfabetização, por meio dos arranjos provocados no conhecimento do currículo, o saber da alfabetização se inscreve no controle dos corpos.

No terceiro capítulo – *O Homem Novo como Possibilidade Econômica* –, as atenções se voltam para o último domínio da constituição desse sujeito. A auscultação que se realiza nesta parte consiste em estudar como determinado tipo de discurso na LBSE, que a partir de um viés econômico, permite dar lugar à constituição do homem novo. Essa concepção se materializa no momento em que os discursos do sistema educacional se tornam ferramentas de condutas de diferentes tipos de

comportamentos, tendo o propósito de serem os fios condutores da economia, bem como os promotores do desenvolvimento do bem-estar social. Outrossim, a LBSE busca, com isso, a formação de sujeitos que engendrem a acumulação de capital e a incorporação do progresso técnico ao trabalho, sujeitos que estruturam determinado tipo de capital e elevem o aumento da produtividade, do crescimento econômico, da formação de profissionais, assim como o acréscimo do padrão médio de vida da população angolana.

1.2 A LBSE

Para uma melhor compreensão da estrutura da LBSE, farei algumas breves e sucintas apresentações do organograma do Sistema de Educação, baseado nas informações encontradas no Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento de Angola (ANGOLA; 2003). O objetivo é traçar e constituir uma representação visual dos elementos da LBSE, cujas referências serão indicadas com seus respectivos Artigos da Lei de Bases. Trata-se, então, de uma breve cartografia, para auxiliar no entendimento da parte mais estrutural do sistema de educação de Angola, dessa forma, vislumbrar como o homem novo pode ganhar corpo no interior da LBSE.

Uma vez aprovada a Lei nº 13/01, foi necessário estabelecer outro mecanismo para implementar, monitorar e diagnosticar o andamento da LBSE. Logo, foi aprovado o Decreto nº 2/05 de 14 de janeiro de 2004, referido no Plano de Implementação Progressiva do Novo Sistema de Educação, que define os mecanismos para sua implementação, realizado em cinco fases.

A primeira fase foi chamada de: *Preparação* (2002-2010) – nessa fase organizou-se toda a estrutura e condições para a aplicação do novo sistema de educação, tais como: elaboração de novos planos e programas curriculares; formação do pessoal docente e gestores escolares; aquisição de meios de ensino e de equipamentos escolares; adequação de sistemas de administração e gestão de instituições de ensino (Art. 3).

A segunda fase intitulou-se como: *Experimentação* (2004 - 2010) – essa fase serviu para aplicar experimentalmente os novos planos e programas curriculares e os materiais pedagógicos em escolas selecionadas.

A terceira fase foi a: *Avaliação e Correção* (2005-2010) – essa fase serviu para identificar insuficiências e a adequação dos currículos.

A quarta fase chamou-se de: *Generalização* (2006-2011) – essa fase traduz-se na aplicação dos novos currículos (perfil de saída, planos de estudos, programas de ensino e materiais pedagógicos) em todos os estabelecimentos de ensino não superior do País.

E, por fim, a quinta fase foi chamada de: *Avaliação Global* (a partir de 2012); nessa fase procede-se a avaliação de todo sistema de ensino.

O Sistema de Educação de Angola possui três níveis de ensino, designadamente: o Ensino primário, o Ensino secundário e o Ensino superior (Artigo 10º da Lei 13/01). Precedem esses três níveis a Educação pré-escolar, à qual têm acesso crianças com idade até os 6 anos (Art. 51 da Lei nº 13/01). A Educação pré-escolar comporta a Creche e o Jardim infantil, é geralmente organizada por idades e culmina com o grupo das crianças com 5 anos de idade, correspondente à Classe de Iniciação, em que é assegurada a preparação para o ensino sistemático no Ensino primário (Art. 13 da Lei nº 13/01). Essa classe de iniciação é obrigatória para as crianças que, até aos 5 anos, não tenham se beneficiado de qualquer alternativa educativa dirigida (Art. 51 da Lei nº 13/01).

O Ensino Primário na LBSE é o ponto de partida para o ensino sistemático. É obrigatório e unificado, com 6 anos de duração e assegura a preparação para a continuação dos estudos no Ensino secundário (Art. 8 e 17 da Lei nº 13/01). O Ensino Primário oferece um Ensino geral que comporta a Educação regular e a Educação de adultos. O primário (educação regular) vai da 1ª à 6ª classe, o termo classe é equivalente ao termo brasileiro “série”, no qual se pode ingressar a partir dos 6 anos de idade (Art. 17 da Lei nº 13/01). Para os fins deste estudo, será utilizada doravante a terminologia angolana – *classe e Ensino Primário*. Em relação a educação de adultos, o Ensino Primário comporta a alfabetização, no qual se pode ingressar a partir dos 15 anos de idade, e é seguido da pós-alfabetização (Art. 33 da Lei nº 13/01).

O Ensino Secundário angolano é repartido em dois ciclos: o 1º ciclo do Ensino secundário (séries finais do ensino fundamental brasileiro) e o 2º ciclo do Ensino secundário (ensino médio brasileiro). O primeiro ciclo oferece, por um lado, um ensino geral, contendo a Educação regular e a Educação de adultos, com uma duração de 3 anos cada, da 7ª à 9ª classe, e destina-se à preparação dos alunos para a continuação dos estudos no 2º ciclo do Ensino secundário (Art. 19 e pontos 1 e 2 do Art. 33 da Lei

nº 13/01). O 1º ciclo do Ensino secundário oferece, por outro lado, uma Formação profissional básica destinada a preparar jovens e adultos para o ingresso no mercado do trabalho (Art. 24 da Lei nº 13/01). Oferece, ainda, uma Formação intermédia, com a duração de 1 a 2 anos, para profissionalização na docência, dos utentes de diplomas da 9ª classe do 1º ciclo do Ensino secundário geral que não queiram ou não tenham oportunidade de ingressar no 2º ciclo do Ensino secundário (3º ponto do Art. 26 da Lei nº 13/01).

O 2º ciclo do Ensino secundário oferece, por um lado, um Ensino geral, contendo a Educação regular e a Educação de adultos, com uma duração de 3 anos cada, da 10ª à 12ª classe, e destina-se à 2ª preparação dos alunos para o ingresso no Ensino superior (Art. 19 e 1 e 2 do Art. 33 da Lei nº 13/01). Por outro lado, duas formações profissionalizantes, sendo a formação média normal e a formação média técnica, cada uma com 4 anos de duração, da 10ª à 13ª classe, e destina-se à preparação para o ingresso no mercado do trabalho e, mediante determinados critérios, para o ingresso no Ensino superior (Art. 25 da Lei nº 13/01).

A LBSE também é composta por uma formação média normal, destinada à formação de professores para o ensino primário, nomeadamente para a Educação regular, a Educação de adultos e a Educação especial (Art. 29 da Lei nº 13/01). Também comporta, ainda, uma Formação intermédia, com duração de 1 a 2 anos, para profissionalização dos utentes de diplomas da 12ª classe do 2º ciclo do Ensino secundário geral, que não queiram ou não tenham oportunidade de ingressar no Ensino superior (Art. 25 e 26 da Lei nº 13/01). Para aqueles que queiram seguir um percurso diferente, é possível ingressar na Formação média técnica, destinada à formação de técnicos para os diferentes ramos da vida do País, tais como da indústria, da agricultura, da economia, da saúde, das artes, dos desportos, etc. (Art. 25 da Lei nº 13/01).

O Ensino superior é dividido pela LBSE em Graduação e Pós-graduação (Art. 37 da Lei nº 13/01). A Graduação comporta o Bacharelato e a Licenciatura (Art. 38 da Lei nº 13/01). Reitero que o Bacharelato em Angola é diferente em comparação ao Brasil, assim como o curso de Licenciatura. Embora existam os cursos específicos para o magistério, a terminologia “Licenciatura” abrange todos os cursos independente da área – ou seja – em termos de nomenclatura, não existe distinção forte sobre a formação (Bacharel versus Licenciatura).

O Bacharelato tem 3 anos de duração, do 1º ao 3º ano, com caráter terminal (provisório, o estudante recebe apenas uma certificação, em algumas Instituições de Ensino Superior é garantida apenas uma declaração). Ele deve fazer mais 1 a 2 anos da graduação para concluir a licenciatura e obter a “licença” ou reconhecimento (diploma). Em Angola, o Bacharel é a metade do curso da graduação, oferece uma preparação científica fundamental em diferentes áreas, para o exercício de uma atividade prática no domínio profissional (2º ponto do Art. 38 da Lei nº 13/01). Quando de meu retorno a Angola, no ano de 2015, ao solicitar o reconhecimento do diploma em licenciatura diante do órgão do Ministério do Ensino Superior de Angola, responsável pela equivalência de diploma, a Instituição queria emitir um certificado de equivalência do bacharelado em filosofia, já que eu havia feito apenas 3 anos de curso (bacharel). Nesse caso, eu seria obrigado a cursar outra vez a graduação para me licenciar.

A Licenciatura tem de 4 a 6 anos de duração, do 1º ao 4º, 5º ou 6º ano, conforme o curso. Oferece uma preparação científica fundamental mais aprofundada (completa, que o Bacharel não proporciona), associada à iniciação à prática da investigação científica, em diferentes áreas, para o exercício de uma atividade prática no domínio profissional (3º ponto do Art. 38 da Lei nº 13/01). Exemplo disso são os cursos de graduação em engenharia, direito, economia, etc. Todos são considerados como licenciaturas.

A pós-graduação comporta a pós-graduação acadêmica e a pós-graduação profissional (1º ponto do Art. 39 da Lei nº 13/01). A Pós-graduação acadêmica compreende o Mestrado e o Doutoramento (2º ponto do Art. 39º da Lei nº 13/01). Os cursos de pós-graduação em Angola são bem limitados, carecendo de maiores investimentos.

O Mestrado possui de 2 a 3 anos de duração. Oferece aos discentes de uma licenciatura um enriquecimento de competências técnico-profissionais, associada a uma preparação para a prática da investigação científica, habilitando-os para a promoção do desenvolvimento nacional (4º ponto do Art. 39 da Lei nº 13/01). O Doutoramento é de 4 a 5 anos de duração. Oferece aos utentes de um mestrado ou uma licenciatura um amplo enriquecimento de competências técnico-profissionais, associada a uma preparação aprofundada para a prática da investigação científica mais elaborada, habilitando-os para a promoção da ciência e tecnologia e do desenvolvimento nacional (6º ponto do Art. 39 da Lei nº 13/01). A Especialização, cuja

duração é variável, pode ter um ano ou mais, oferece aos utentes de uma licenciatura um aperfeiçoamento da competência técnico-profissional (3º e 5º pontos do Art. 39 da Lei nº 13/01).

1.3 CURRÍCULO DO ENSINO PRIMÁRIO: REFORMA CURRICULAR

O Currículo do Ensino Primário é um documento organizado pelo Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE)⁴ a partir das mudanças que surgiram na Lei de Bases do Sistema de Educação, objetivando, em primeiro lugar, prescrever os saberes que “irão orientar a formação das gerações vindouras” (ANGOLA; 2013, p. 7). Em segundo lugar, esse documento curricular é uma orientação de toda a “[...] ação pedagógica na formação integral do aluno com base no desenvolvimento de atitudes e consciencialização de valores” (ANGOLA; 2013, p. 8).

Em relação à estrutura, o texto buscou produzir “[...] um esquema (componente) básico que todas as equipas de disciplinas devem respeitar, sem excessiva rigidez, de modo a garantir a relativa homogeneidade formal dos conteúdos programáticos” (ANGOLA; 2013, p. 7). Da mesma forma, o documento curricular define o Ensino Primário, tendo como função social proporcionar conhecimentos necessários com a qualidade requerida, desenvolver capacidades e aptidões, consciencializar para a aquisição de valores para a vida social e para o prosseguimento de estudos.

Uma das questões importantes nesse documento é sua potencialidade como ferramenta que serve de manual, diretriz, guia curricular ou norma, sobretudo para professores(as). Tomaz Tadeu da Silva (1999), no estudo sobre o *Currículo como Fetiche*, diz que a política curricular, de modo geral, carrega uma potencialidade que permite compreender como “[...] fabricam os ‘objetos epistemológicos’ de que falam, por meio de um léxico próprio, de um jargão, que não deve ser visto apenas como uma moda, mas como um mecanismo altamente eficiente de instituição e de constituição do ‘real’ – que supostamente lhe serve de referente” (SILVA, 1999, p. 11).

⁴ Uma instituição pública dotada de personalidade jurídica, autonomia administrativa, financeira e patrimonial, que tem por escopo estudar e acompanhar o desenvolvimento do sistema de educação, proceder à avaliação das aprendizagens, elaborar os currículos e materiais afins e propor medidas de políticas susceptíveis de produzir inovações e garantir a qualidade do ensino nos níveis primário e secundário.

Diante dessa perspectiva, o Currículo do Ensino Primário apresenta os objetivos gerais e o perfil dos alunos.

Dos objetivos, o INIDE se fundamenta na LBSE, na qual, em seu Artigo 18, delimita as metas principais, que consistem em: desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão; aperfeiçoar hábitos e atitudes tendentes à socialização; proporcionar conhecimentos e oportunidades para se desenvolverem as capacidades mentais; estimular o espírito estético com vista ao desenvolvimento da criação artística; garantir a prática sistemática de educação física e de atividades gimnodesportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras (ANGOLA; 2013).

O perfil do aluno é estabelecido por meio de três níveis. Primeiro, o nível do saber – é necessário conhecer e aplicar instrumentos básicos de comunicação e expressão oral e escrita; revelar ter adquirido conhecimentos e desenvolvido capacidades de trabalho, pesquisa, organização, estudo, memorização e raciocínio adequados às tarefas; conhecer o meio natural e social que o circunda; conhecer o corpo nas suas funções e a importância da higiene e da conservação da saúde (ANGOLA; 2013). Outro perfil é o nível do saber-fazer: Aqui, o aluno deve ser capaz de aplicar técnicas de trabalho (estudo, pesquisa, memorização e raciocínio) a novas situações; deve manifestar o espírito estético com base nas novas destrezas, conhecimentos e competências adquiridas (física, técnica e de criação artística) (ANGOLA; 2013). Além disso, o terceiro nível é o do saber-ser: para isso, o aluno precisa demonstrar atitudes corretas de regras e normas de conduta; revelar atitudes de apreço e respeito pela realidade cultural angolana; revelar atitudes de respeito pelo meio ambiente, pela saúde e pela higiene (ANGOLA; 2013).

1.4 DECRETO PRESIDENCIAL N.º 311/14 DO ENSINO PRIMÁRIO DE ADULTO

Um Decreto promulgado no ano de 2011 estabelece o estatuto do subsistema de educação de Adultos no ensino Primário. Segundo o Decreto, esse subsistema de educação de Adultos desenvolver-se-á a partir de programas de educacionais de aceleração escolar, de caráter especial, em articulação com o Subsistema do Ensino Geral, para adolescentes a partir dos 12 anos, que apresentem defasagem entre idade/classe ou não, quer estejam ou não no sistema educativo.

A educação de Adultos se estrutura a partir desse documento por meio da alfabetização – período de aquisição da leitura, da escrita e da representação do sistema numérico, seguido pela pós-alfabetização –, período de consolidação e ampliação das competências educativas fundamentais, que equivale à conclusão da 6ª classe do Ensino Primário Regular.

Além do mais, esse Decreto expõe diferentes elementos ou normas necessárias para estruturar uma educação capaz de viabilizar uma sociedade em que os sujeitos correspondam aos objetivos traçados na lei, tais como: assegurar o acesso ao ensino formal e ao ensino em diferentes modalidades, para aumentar os conhecimentos e potencialidades, como meio de proporcionar novas oportunidades de crescimento (ANGOLA, Decreto 311/14, 2011); possibilitar situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento da autoestima, de um projeto de futuro e de esperança (ANGOLA, Decreto 311/14, 2011).

2 CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL

O presente capítulo pretende estudar de que modo os saberes que emergem da Lei de Base do Sistema de Educação (LBSE) objetivam estruturar o homem novo angolano como sujeito cultural. O conceito de homem novo em Angola se inscreve dentro do processo cultural, na medida em que reforça a transposição de normas e condutas, a fim de moldar o sujeito e produzir uma “nova cultura” (JORGE, 2006, p. 4). Essa nova cultura, possibilitada por tal sujeito, buscava, em primeiro lugar: romper com o discurso colonial e estabelecer o nacionalismo angolano, embora ainda precisasse negociar certos valores, às vezes contraditórios, que remontam à apropriação de determinados substratos coloniais, como a língua portuguesa em detrimento das línguas nacionais. Em segundo lugar, buscava-se fabricar diferentes práticas discursivas cujo objetivo se concentrasse na unificação cultural diante de uma sociedade que se reconhece na diversidade etnolinguística.

Todavia, com o surgimento da LBSE, o discurso concernente à invenção do homem novo pretende resgatar, por meio do currículo do Ensino Primário, a formação de um sujeito capaz de coexistir dentro de um mosaico multicultural, em nome do saber do currículo, e noções como diversidade, tolerância e respeito ao outro, diferente e singular.

Em relação ao discurso do homem novo como unificação cultural, para sua constituição se viu necessário “[...] suplantando as diferenças, por intermédio do estabelecimento de um novo comportamento” (PINTO, 2008. p. 45). O que fica claro, segundo Tatiana Pinto, é “[...] que posicionamentos de ordem étnica e racial, regionalismos ou qualquer outra forma de divisionismo, fraccionismo não deveriam ter lugar, já que dividiam a nação” (PINTO, 2008. p. 45). A noção do homem novo reaparece na LBSE⁵, como proposta de formação de um sujeito da educação angolana e vai ganhando outros contornos. Essa mesma Lei de Base, que apresenta

⁵ Segundo o Ministério da Educação de Angola a evolução da Educação e Ensino é caracterizado pela existência de duas filosofias distintas de desenvolvimento, que, por seu turno, determinou diferentes princípios de atuação para a formação de recursos humanos. Um primeiro momento de 1978 a 1991 que surge com o primeiro Sistema de Educação e Ensino da pós-independência, assentada em princípios de *democratização e gratuidade alargada do ensino*, e vai até a data da realização da Mesa Redonda sobre Educação, na qual o Ministério da Educação definiu o quinquênio de 1991-1995 como o da Preparação e Reformulação do Novo Sistema Educativo. Um segundo momento, a partir de 2002, surge com a promulgação da Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei 13/01, de 31 de dezembro), assentada em princípios de *democratização e gratuidade limitada do ensino*, com o surgimento de escolas privadas (ANGOLA; MED, S. D, p. 8).

um discurso sobre o homem novo, é a transformação da primeira Lei Educacional oriunda do sistema colonial.

Com a LBSE se deu, então, o processo de reforma curricular, implicando diversas modificações nos níveis acadêmicos e conseqüentes ampliações discursivas sobre a noção de cultura e identidade. Por conseguinte, a LBSE “[...] fixa um quadro de referências que definem as finalidades educacionais e as orientações básicas para a configuração da estrutura e organização escolares” (ANGOLA; 2013, p. 8). A LBSE propõe a construção de uma sociedade previamente planejada e serve como orientação que nomeia as características do sujeito a ser formado. Isso pode ser observado no currículo do Ensino Primário, ao mencionar que:

A Reforma Curricular constitui uma componente fundamental da 2.^a Reforma do Sistema Educativo, criando necessárias e lógicas expectativas por parte de quantos, direta ou indiretamente, se encontram envolvidos no processo educacional, mas também de vários setores da sociedade angolana. Estão em causa as opções educacionais que hão de orientar a formação das gerações vindouras (ANGOLA; 2013, p. 7).

Reitero que essas orientações, surgidas na reestruturação das novas diretrizes do sistema educacional, tornaram-se um processo importante e divisor de águas na história da educação angolana, estabelecendo outros direcionamentos e contornos discursivos. E, além do mais, implementou-se diferentes modos de atuar nas atividades pedagógicas, demonstradas no currículo do Ensino Primário correspondente ao Ensino Fundamental brasileiro, sendo este o nível acadêmico que mais sofreu transformações, notadamente no âmbito da didática, na efetividade da transição entre pluridocência para monodocência. Em sua dissertação em educação, Mayembe (2016) desenvolveu a pesquisa relativa a essa transição, com o tema: *Reforma Educativa em Angola: a monodocencia no ensino primário em cabinda*⁶. O autor relata que:

Do ponto de vista político, o governo de Angola justifica a mudança do sistema do ensino, baseando-se no diagnóstico realizado pela equipe dos técnicos do Ministério da Educação em 1986, que notificara, entre outros constrangimentos, o baixo nível dos professores, a precária infraestrutura escolar, o elevado nível de reprovação e de evasão escolar, bem como a estrutura do ensino diferente da maioria das nações. Com isso ampliou-se o ensino primário sem formar o professor para esta modalidade e, evocou-se fatores psicológicos e emocionais das crianças como justificativa para um único professor lecionar em uma turma desde a primeira série até a sexta série (MAYEMBE, 2016, p. 18).

⁶ Cabinda é a província geograficamente mais ao norte dentre as 18 províncias da República de Angola.

Em vista disso, os(as) professores(as) que lecionavam até a 4ª classe (série) passaram a lecionar até a 6ª classe, sendo compelidos a ensinar conteúdos para os quais não tiveram formação específica, deparando-se ainda com os resultados da reforma curricular, que se apresentavam nas configurações de novos saberes que culminaram na organização de novas disciplinas⁷, notadamente o Estudo do Meio, a Educação Manual e Plástica e a Educação Musical, Educação Laboral, assim como a Educação Moral e Cívica (ANGOLA; 2013, p. 11). E, consecutivamente, surgiram as mudanças na carga horária. Os documentos oficiais, aos quais recorri para refletir concernente ao sistema educacional e às diretrizes Curriculares do Ensino Primário (ANGOLA; 2013), estruturam inúmeras formas de entender a educação como processo formativo. Tais processos se evidenciam na:

Orientação de toda a ação pedagógica na formação integral do aluno com base no desenvolvimento de atitudes, consciencialização de valores, considerando a multiplicidade de culturas e de variações etnolinguísticas presentes no país e a aquisição de conhecimentos inter-relacionados com as aptidões e capacidades que favoreçam a prossecução dos estudos (ANGOLA; 2013, p. 8).

A partir dessas questões que trespagam os documentos curriculares do Ensino Primário na reforma curricular, o presente capítulo pretende compreender como a noção de multiplicidade cultural caracteriza os discursos nos currículos de educação Primária mediante a LBSE. E, com base nessa compreensão, verificar de que maneira esses saberes constituem subjetividades a fim de formar o homem novo angolano.

Destarte, mover-me-ei num primeiro momento nos discursos historicamente construídos sobre a noção do homem novo, como processo de estabelecimento de uma identidade unitária, para pontuar de que modo esse homem novo se tornou um projeto nacional de unificação cultural e como esses discursos se apropriaram de determinados saberes para desestabilizar as diferenças e a multiplicidade de culturas presentes no território angolano. Trata-se aqui de fazer certos apanhados históricos

⁷ No currículo do Ensino Primário se justifica essa mudança, levando em conta a especificidade psíquica da criança nas primeiras quatro classes, a introdução do Estudo do Meio, em vez das Ciências Integradas, “[...] como disciplina autónoma para iniciar a criança no conhecimento sistematizado do meio que a rodeia e como complemento das vivências já adquiridas. A mesma opção foi tomada para a Educação Moral e Cívica como elemento fundamental para o desenvolvimento integral da personalidade humana” (ANGOLA; 2013, p. 11).

com o objetivo de recompor esses discursos presentes nos documentos legislativos, nas poesias, na musicalidade e na literatura angolana. Feito isso, o objetivo será apreender a emergência do surgimento do homem novo. Denomino essa parte do estudo como: *a constituição do homem novo como unificação cultural*.

Em seguida, operacionalizo a concepção de descentramento do sujeito cultural e identitário que vai ganhando corpo na LBSE e no Currículo do Ensino Primário. Entendo como descentramento cultural os diferentes saberes que se constroem no conteúdo da Lei de Base e no currículo, no momento que a noção de sujeito angolano ganha outras dimensões, tais como: processo de “cultivar o espírito de tolerância” (ANGOLA; LBSE, 2001, p. 13); a educação como mecanismo que fomenta “[...] o respeito devido aos outros indivíduos; a promoção do direito e respeito à vida, à liberdade e à integridade pessoal” (ANGOLA, LBSE, 2001, p. 13).

Embora ainda se apresentem referenciais acentuados na concepção de unidade nacional no Artigo 3º, as tendências que sobressaem nesses documentos são os modos que colocam em questão o modelo vigente de cultura e provocam a desestabilização da formação do sujeito da educação angolana. Desse modo, a descontinuidade entre a formação do homem novo como sujeito de unificação cultural é tratada em outro subcapítulo, em *currículo do ensino primário e descentramento do sujeito*.

Ao celebrar a diversidade cultural e o reconhecimento da fala do outro, tanto a LBSE como o Currículo pensam o *Processo de Socialização* como mecanismo educacional que instrumentaliza a constituição do sujeito, seja como reconhecimento da fala do outro ou no processo de diálogo, do respeito à diferença. O Processo de Socialização é o caminho traçado que o currículo do ensino primário trama para construir um ambiente propício para a constituição de outras formas de ser, viver e se relacionar dentro do mosaico multicultural angolano.

2.1 O HOMEM NOVO COMO UNIFICAÇÃO CULTURAL

O território angolano, como articulou Eugénio da Silva (2004), é composto por mais de onze grandes grupos etnolinguísticos que “[...] embora tenham a cultura *bantu* como elemento identitário comum, revelam especificidades que se traduzem num ‘mosaico multicultural’ difícil de gerir no que toca à valorização dos seus elementos

culturais específicos no contexto da matriz nacional (SILVA, 2004, p. 6). Esse mosaico foi palco de enfrentamentos culturais, no qual, “a luta pela etnocracia, veio substituir a luta pela democracia” (JORGE, 2006, p. 3), resultando no estabelecimento de “política centralizadora e de preferências étnicas e regionais” (BITTENCOURT, 2010, p. 131).

O sulano⁸, por exemplo, como é denominado aquele que é proveniente do Sul, cujo dialeto é o Umbundu, era quase sempre confundido como militante da União Nacional da Independência Total de Angola, mais conhecido por UNITA⁹, apelidados na época da guerra civil como “os *nyanra*”. Tratava-se de um termo infame, reducionista, para desacreditar o povo do Sul (NASCIMENTO, 2013). O termo sulano foi amplamente divulgado, nas arenas sociais, como aquele que é rebelde, torturador de bebês, assassino de grávidas, que obrigava os seus prisioneiros de guerra a puxarem o trem com seus dentes. O “nyanra”, ou seja, o sulano, era o outro que suscitava estranheza, era o sujeito diferente, inferior, de difícil personalidade e com instinto selvagem que vivia no outro lado das regiões bárbaras e menos civilizadas. Historiadores e especialistas sobre Angola (MESSIANT, 2006; BRINKMAN, 2003; AGUALUSA, 2001; BITTENCOURT, 2000; 2010) abordam amplamente essas disputas.

Inge Brinkman (2003), em seu estudo sobre a relação da guerra com a questão da identidade angolana, salienta que, “[...] em qualquer guerra, a construção do ‘inimigo’ é um processo que envolve uma ‘política de pertencimento’, traçando a fronteira entre ‘nós’ e ‘eles’” (BRINKMAN, 2003, p. 195). O que foi acima descrito anteriormente como técnicas de desqualificação do sujeito do Sul, também foi usado de forma diferente para outro grupo, denominado: Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA). Brinkman (2003, p. 108) menciona que:

A propaganda do Governo também fez muito para reforçar tais estereótipos. Depois que o MPLA entrou no poder em 1975, tinha mais recursos do que os outros Partidos, na divulgação das suas opiniões. O Governo angolano sublinhou a identidade nacional e apresentou todos os inimigos como

⁸ O principal grupo étnico bantu é o dos Ovimbundu, que se concentra no centro-sul do país, ou seja, no Planalto Central e algumas áreas adjacentes, especialmente na faixa litoral a Oeste.

⁹ “A União Nacional para a Independência Total de Angola, denominado UNITA, é um Partido independente de qualquer outra agremiação política, criado para a luta de libertação nacional no período colonial. Fundada aos 13 de março de 1966 em Muangai, província do Moxico – Angola” (UNITA, 2011, art. 2^a, p. 2). Jonas Savimbi, foi líder e fundador deste movimento. É o segundo Partido mais expressivo de Angola. Foi o Partido Político que travou conflitos bélicos com o MPLA; desde 1977 até 2002 essa guerra dizimou milhares de vidas. Apesar das intervenções internacionais e vários acordos de paz sem sucesso, realizado durante esse período, o surgimento da paz só foi possível após a morte de Jonas Savimbi. A interpretação de sua personalidade ainda é motivo de debates.

estranhos. A FNLA foi especialmente carimbada como uma força externa. Como vimos, a demonização de outros movimentos, incluídos no caso FNLA¹⁰ referênciado ao tribalismo, racismo e estrangeirismo. As acusações de atrocidades de canibais por parte das tropas do FNLA prejudicaram ainda mais a imagem dos retornados¹¹.

Essas delimitações das fronteiras, apontadas por Brinkman, aparecem na ficção do livro de José Agualusa (2001), intitulado *Nação Crioula*. O romance de Agualusa, além de “[...] mostrar a invenção de um transatlântico que não é só negro, mas essencialmente mestiço, e propiciador de mestiçagens” (AGUALUSA, 2001, p. 7), também conduz a uma leitura que serve principalmente de análise crítica à desordem em que Angola se encontrava, com a invasão estrangeira e a tentativa de desconstrução de toda a cultura do país. Fradique, um dos personagens principais do livro, defende que, “[...] antes de forçar um africano a trocar as peles de leopardo por uma casaca do poole, ou a calçar umas botinas do malmstrom, seria melhor procurar compreender o mundo em que vive e a sua filosofia” (AGUALUSA, 2001, p. 17). Bittencourt (2000) salienta que, nessa filosofia angolana, também se destacam os jogos de poder e os conflitos étnicos. O historiador brasileiro reconhece que, “[...] as relações entre as etnias no meio acadêmico africano é um discurso de elevada repercussão e tão caro na literatura de Angola” (BITTENCOURT, 2000, p. 4).

Essa posição de estranhamento do outro, fora das suas fronteiras étnica, cultural e racial, pode ser notada no raciocínio formulado por um dos personagens do romance de Agualusa (2001) e que foi se difundindo, se multiplicando no imaginário da população. A ideia de que:

[...] os pretos do mato (geralmente, os do Sul) constituíam grande obstáculo a rápida transformação de Angola, num país moderno, uma vez que não tem sequer uma ideia de Estado, recusam-se a falar português e permanecem cativos de toda a espécie de crenças e superstições (AGUALUSA, 2001, p. 12).

Em sua tese de doutoramento na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Miguel André (2004), ao falar sobre a política de formação do homem

¹⁰ “Inicialmente a Frente Nacional para a Libertação de Angola (FNLA), de Holden Roberto, fora o mais forte dos três movimentos de libertação e no outono de 1975 estivera quase a capturar Luanda, vindo do Norte, e apoiado por um exército fortemente armado fornecido pelo presidente Mobutu Sese Seko do Zaire (atualmente República Democrática do Congo)” (MEIJER; BIRMINGHAM, 2004, p. 10, grifo do autor).

¹¹ São denominados regressados todos os angolanos que durante o colonialismo ou a guerra civil fugiram para a República do Congo. A maioria acabou sendo influenciada pela cultura congoleza, principalmente no uso do dialeto congolês “lingala”. São reconhecidos pela diferença no sotaque e pela prática de outros costumes. Os angolanos regressados acabam por sofrer severas discriminações.

novo na perspectiva da visão dos técnicos integrados nas áreas ministeriais, destaca os grupos étnico-linguísticos como um fator propulsor na criação desse sujeito. Numa entrevista de campo, o pesquisador descreve essa divergência que permeia e constitui a separação dos sujeitos angolanos. A diretora do Ministério da Educação nacional, no período de 2001 a 2007, diz:

Meus pais aprenderam a vida toda que os do Sul são gentes de baixo nível e que só serviam para trabalhar nos nossos campos. Eles eram a mão de obra para o cultivo de café... nada mais além disso. Eles eram povos diferentes, aqueles que deviam executar ordens, suas danças e canções eram péssimas comparadas às do Norte... eram povos que não deviam se relacionar com os do Norte, para não transmitirem os grandes defeitos que geravam no seu meio (ANDRÉ, 2004, p. 41).

A esse respeito, é possível enxergar a definição dos espaços e dos estatutos que o sujeito do Sul precisa se submeter, criando a necessidade de estabelecer as linhas divisórias e as posições que devem ocupar. Em visto disso, o sujeito legítimo é apresentado como aquele que se inscreve no campo do verdadeiro. O texto determina o nortenho como tipo de sujeito elevado, em posição de primazia – sem economizar em sua empáfia, localizado no centro-norte de Angola (nas Províncias de Luanda, Bengo, Malange, Benguela, Kuanza Norte), tendo como dialeto o Kimbundu, uma língua de profunda relevância, por ser a língua tradicional da capital.

O Kimbundu legou muitas palavras à língua portuguesa e importou desta muitos vocábulos, produzindo uma característica própria do português angolano (NZAU, 2011). Sobre o efeito da interação das culturas linguísticas, aponta Manuel Jorge (2006, p. 2) que, “[...] aos poucos, a língua portuguesa foi se africanizando e o homem europeu também se angolanizou”. O segmento político dessas regiões, entre o eixo da Província de Luanda-Malanje à Kwanza-Sul, era abertamente simpático a outro grupo partidário do MPLA.

A formação partidária do MPLA¹² foi narrada no romance de Pepetela (2013), *A Geração da Utopia*¹³. Como escritor e antigo Vice-Ministro da Educação, cargo que exerceu de 1975 até 1982, o romance se inscreve numa literatura de representação simbólica, realçando os acontecimentos da luta pela independência e expressando o divisor de águas do pensamento da jovem geração revolucionária (MPLA, FNLA, UNITA, período de 1961-1992). O momento em que a “[...] ideologia se transforma em utopia e que os valores universais do socialismo e a ideia da nação angolana dá lugar ao tribalismo e a busca de privilégios próprios” (TAY, 2013, p. 5). Nesse espaço divisório das fronteiras, o nortenho surge com a missão de “[...] andarem muito por aí (nas outras províncias), para civilizar os bárbaros” (PEPETELA, 2013 p. 14), sempre na pretensão de serem superiores (AGUALUSA, 2001).

Esse mesmo sujeito pretensioso, nortenho, surge no período colonial como o sangue novo, para a defesa da pátria. Na poesia de Mario de Andrade (1979), o aviso é decretado, de que um novo sujeito está emergindo para dar fim ao colonialismo, que nada poderá parar a sua empreitada na luta contra o imperialismo português, logo se devia alertar:

Ao Tuga¹⁴ que deixe de amedrontar o mato!
Vai dizer ao Tuga que se deixe disso.
Porque há sangue novo a ombrar a espingarda!
há sangue jovem para defender a Pátria (ANDRADE, 1979, p. 33).

¹² O MPLA foi o segundo movimento político angolano, fundado no início de 1950, com associações de pequenos grupos anticoloniais, principalmente o Partido Comunista Português, sendo consolidado em 1960. Adotou um projeto modernizante para a sociedade angolana, a partir de uma abordagem política socialista, que, contudo, foi mudando ao longo dos anos por meio de um movimento de liberalização política e econômica e centralização do poder em um grupo vinculado ao Presidente José Eduardo dos Santos, desde 1977 até o presente (2017). Para guiar a análise do objeto em questão, procurou-se captar a essência do processo de disputa política entre os Movimentos de Libertação Nacional e os impactos disso na construção do Estado Angolano, desde o período de colonização portuguesa, entrando em conflitos com outros Movimentos de Libertação Nacional (FNLA e UNITA). Após a vitória contra o regime colonial, desencadearam-se vários conflitos bélicos com outros Partidos Nacionais, levando a luta pelo poder a uma Guerra Civil (1975-2002). A vitória do MPLA significou sua consolidação no poder no país. Mantém-se no Governo desde a independência (1975) até os dias atuais (2017) (HÖRING, 2015).

¹³ “Apesar de seu envolvimento até os ossos com a causa, o autor é capaz de fazer uma análise lúcida e dissecada sobre o que foi o movimento revolucionário angolano. Essa crítica se faz possível pelo fato de que a obra foi escrita após sua saída do Governo pós-revolucionário. E, segue seu questionamento aberto quanto à trajetória política do país: os desdobramentos da guerra civil – que passou de guerra contra os colonizadores a guerras entre tribos angolanas pelo poder do país –, a corrupção massiva do governo e a desconstrução dos valores revolucionários que a sua geração tanto defendeu” (TAY, 2013, p. 5).

¹⁴ Gíria angolana que significa português ou aquele que nasceu em Portugal, assim como Zuca, que significa brasileiro.

Aqui, o autor poetiza o surgimento desse sujeito nas entranhas do MPLA, movimento político que ele mesmo ajudou em sua organização. Nesse poema, anuncia-se a formação e o surgimento do homem novo como sangue jovem na defesa da pátria. O nacionalista também demonstra que não existia escape, que os alicerces já estão sendo postos, que o homem novo veio para permanecer, que a negação não é facultativa. Existe uma ligação bastante próxima da constituição do homem novo, que se define entre as reconfigurações dos saberes culturais – unidade e nacionalismo – e sua relação estreita com o processo de construção de um sujeito “emancipado”, militante, que emerge por meio de um ideal político e filosófico nas entranhas do MPLA. Na mesma poesia, busca o autor demonstrar a abrangência e relevância desse projeto, ele proclama:

Tu que recusas o MPLA aonde vais?
No céu é longe, no chão é duro.
MPLA cercou Angola, aonde vais?
(ANDRADE, 1979. p. 36).

Esse cerco pode ser entendido como a manifestação do homem novo no seu estado embrionário, assim como também foi descrito pelo músico e compositor português Zeca Afonso (1929-1987), reafirmando esse cerco em seu álbum “*Enquanto Há Força*”. Zeca (1978) foi uma das vozes que se ergueu nesse ato, sua filosofia fundamentava-se por determinado viés ideológico da Esquerda portuguesa, o mesmo Partido que apoiava declaradamente o MPLA na luta pela independência de Angola (PEPETELA, 2013, p. 38).

Afonso compôs uma canção que narra os primeiros momentos que levaram ao surgimento do homem novo. Esse sujeito não passa de um simples homem da aldeia, que é forçado a sair do estado de operário, vem da mata, desconhece as artes da guerra, mero fazendeiro que se ergue fora das suas fazendas ou vilarejos rurais, e vai marchando contra o imperialismo e o colonialismo. O homem novo na fala de Afonso (1978) é despido de preconceitos raciais e étnicos. Logo, é mais aberto às múltiplas manifestações culturais que nascem e circulam no território angolano. No entanto, o homem novo na canção de Afonso não deve ter neutralidade política, é partidário, um guerreiro que vem das matas, movimentado pelos ideais do MPLA, conforme apresenta em sua canção, da seguinte forma:

Colonialismo não passará!
Imperialismo não passará!

Veio da mata um homem novo do MPLA!
(AFONSO, 1978, p. 20).

Nessa perspectiva cultural e de unificação nacional, o homem novo emergia para sanar ou, no mínimo, costurar esse interstício gritante dos diversos grupos étnico-linguísticos. Aos poucos, as disputas étnicas foram se tornando desconfortantes e sangrentas, atingindo um nível de hostilidade que culminou no mais aterrorizante conflito (tendo como auge a batalha do Cuito Cuanavale)¹⁵ de todo o continente africano, durante 41 anos (1961-2002). Conforme salienta Tatiana Pinto (2008), ao tratar sobre a etnicidade angolana e sua relação com a construção de um sujeito novo, o objetivo maior era “[...] suplantando as diferenças, por intermédio do estabelecimento de um novo comportamento. O que deixa claro que posicionamentos de ordem étnica e racial, regionalismos ou qualquer outra forma de divisionismo, fraccionismo não deveriam ter lugar, já que dividiam a nação” (PINTO, 2008. p. 45). Em outra pesquisa, desenvolvida por Araújo (2005), que trata sobre as primeiras características que pretendiam formar no sujeito angolano, argumenta-se que suas qualidades presumiam em ser:

Adaptável e flexível constantemente no intuito de ser o fio condutor para o estabelecimento de uma nova sociedade, assentada em novos propósitos. Não poderia ser um homem reacionário, entendido aqui como tendo enraizada as suas particularidades étnicas ou regionais; nem mesmo ser um assimilado, produto da política colonial (ARAÚJO, 2015, p. 50).

As sobreposições de discursos vão sendo representadas de diversas maneiras, na medida em que elas servem para estruturar o campo possível da ação dos outros. A identidade desse sujeito é uma construção vinculada aos atos políticos. O homem novo é a produção de uma nacionalidade forjada. Buscava-se encontrar, após árduo trabalho, uma forma que promovesse uma identidade para a maioria. Essa posição é defendida por João Pinto (2013, p. 58), ao salientar que:

A criação de personalidades coletivas era importante para que os indivíduos se localizassem socialmente e para que as identidades individuais e os laços étnicos tradicionais fossem suplantados por esta nova identidade pós-independente. Neste sentido, o Estado tentava transformar as formas de sociabilidade com o intuito de fazer o projeto de construção do Homem Novo vigorar em Angola.

¹⁵ A Batalha de Cuito Cuanavale foi o maior confronto militar da guerra civil angolana, para não dizer do continente africano, ocorrido entre 15 de novembro de 1987 e 23 de março de 1988.

O que se constata, nesse texto, é o gerenciamento da sociedade por meio de instrumentos de comportamentos desejáveis ou até mesmo indispensáveis, fundamentados em um fio condutor localizável – na implementação da nova identidade social. Essa tentativa de quase morte do velho eu engendrado nos laços étnicos tradicionais, que Pinto retrata, pode ser analisada através do conceito de exercício de poder articulado na obra de Foucault.

No curso *Subjetividade e Verdade*, realizado nos anos de 1980-1981, Michel Foucault (1997) afirma que, para que o governo da sociedade e constituição do sujeito se tornar possível, são precisos a utilização de “[...] procedimentos, que, sem dúvida, existem em toda civilização, pressupostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins [...]” (FOUCAULT, 1997, p. 109). Em vista disso, Castro (2016, p. 299) salienta que o “[...] exercício moderno do poder é, para Foucault, fundamentalmente da ordem da normalização dos indivíduos e das populações”.

Esse modo de normatização se coaduna com o contexto angolano, em que a fabricação do homem novo consistia em formar um sujeito fundante, originário, composto em unidade cultural. Trata-se de produzir um sujeito específico. Isso pode ser ponderado na afirmação de João Pinto (2013, p. 54), ao mencionar que:

O governo angolano tentou suprimir os vínculos tradicionais das populações, pois considerava que estes vínculos poderiam levar a conflitos étnicos e, mais importante ainda, a uma baixa adesão ao projeto de construção da nacionalidade angolana. Era necessário, portanto, nas palavras de Agostinho Neto ‘destruir o velho para construir o novo.

A redução da nacionalidade a uma única dimensão é parte de uma imposição levada a cabo pela força da educação, da mídia, musicados bens culturais, presumindo uma adequação e um ajustamento das diversas comunidades humanas que delas fazem parte (PINTO, 2008; PINTO, 2013; JORGE, 2006; NASCIMENTO, 2013). Não se trata de um projeto centrado nos governos, mas de um projeto disperso na cultura em geral, no qual o governo é um ator importante, mas não o único. Reduzir a nacionalidade a uma única dimensão era de suma importância, pelo fato de que “[...] as escolhas e posicionamento político influenciavam inúmeras vezes nas tomadas de decisões políticas e religiosas”¹⁶ (BRINKMAN, 2003, p. 202). As três potências

¹⁶ O primeiro estudo de caso feito por Brinkman demonstra o exemplo da identidade no Norte de Angola. Nas interpretações clássicas do nacionalismo angolano, o papel da etnia e da religião é reforçada. Assim como René Pélissier, bem como John Marcum, classifica os três movimentos nacionalistas

políticas (FNLA, MPLA e UNITA)¹⁷ eram¹⁸, também, regionais e tinham seus espaços de predominância. A cidade natal, o dialeto e a etnia em Angola, serviam como fatores determinantes na formação e conscientização política. Tal fato fica claro quando analisamos o Hino Nacional.

O Pátria, nós saudamos os teus filhos tombados pela nossa Independência. Honramos o passado a nossa História! Construindo no trabalho o homem novo. Angola, avante! Revolução, pelo Poder Popular! Pátria Unida, Liberdade, um só povo, uma só Nação! (ANGOLA; HNA, 1975).

O fragmento do hino nacional de Angola (HNA), de autoria do escritor e advogado Manuel Rui (1975), narra acontecimentos da luta pela independência, de rupturas do colonialismo e a transição para o poder popular, do reconhecimento pela bravura e altruísmo por intermédio das memórias dos eventos dos filhos angolanos que tombaram pela independência, e, conseqüentemente, uma Angola avante na construção de um novo futuro. Resta, para aqueles que se beneficiam dos resultados da beatitude, pelo desprender das correntes escravagistas coloniais – esse honrar o passado – de cunho mais pejorativo, sempre expressando reprovação ou com uma conotação desfavorável à era colonial – um decreto de culpabilidade, um exorcismo aos elementos salazaristas, ou seja, os efeitos e cicatrizes do colonialismo, que ainda permanecem relutantes no solo angolano.

Devemos salientar que o HNA marca um período que busca preparar uma terra fértil para o cultivo de uma nova cultura, o estabelecimento de um novo Estado. O hino nacional era caracterizado pela forma de idealizar o sujeito, como um convite à realização plena do homem angolano, visando a sua máxima adequação aos valores mais profundos e positivos da história nacional. O HNA aponta que é no trabalho que se constrói esse novo angolano, reflexão da necessidade urgente para reestruturar os espaços administrativos. A carência de quadros formados, para suprir as demandas

angolanos em termos étnicos e religiosos. O MPLA foi ligado aos Umbundus e mestiços, aliado do catolicismo romano e da Igreja Metodista; a Frente Nacional para a Libertação de Angola (FNLA) estava relacionada à Igreja Batista e aos Bakongo, a Unita foi aliada da Igreja Congregacional e dos Ovimbundus.

¹⁷ Força Nacional de Libertação Total de Angola (FNLA). União Nacional de Independência Total de Angola (UNITA).

¹⁸ “Os primeiros movimentos políticos modernos de Angola datam dos primeiros anos da década de 1950. O Partido da Luta Unida dos Africanos de Angola (PLUAA) é de 1953, e foi um dos agrupamentos que deram origem ao Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), oficialmente fundado em 1956. Será este, dentre todos, o movimento mais amplo em termos regionais, étnicos e raciais” (CUNHA, 2011, p. 330).

na saúde e na educação, tornou-se uma das preocupações primordiais, vácuo este deixado pelos colonizadores.

Vale lembrar ainda que o hino nacional foi escrito durante um período tempestuoso e de ânimos efervescentes. Numa entrevista concedida à Revista Angop, Manuel Rui (2015) explica o contexto da escrita do hino, realizado numa circunstância de guerra, de muita pressão e ansiedade. Apenas dois dias¹⁹, e às pressas, foram usados para articular a filosofia basilar do hino nacional, que moldariam ou influenciariam o comportamento de toda sociedade angolana. Manuel Rui (2015) diz que “[...] o pensamento que surgiu a princípio era pontuar algo que deveria marcar a identidade angolana, o patriotismo de quem sofreu durante muitos anos para ver o país livre do colonialismo português” (RUI, 2015, p. 4).

O hino não é inopinado, há o vaticínio de um futuro próximo, previsto e palpável, do desmoronamento do imperialismo salazarista em solo angolano. Porém, não era uma simples conjectura, era também o lançamento dos fundamentos basilares de construção para a nova sociedade. Lá, se desenha o tipo de sujeito angolano, seu papel diante da sociedade, os elementos essenciais do patriotismo. E o hino continua:

Levantemos nossas vozes libertadas para glória povos africanos.
Marchemos, combatentes angolanos solidários com os povos oprimidos.
Orgulhosos lutaremos Pela Paz. Com as forças progressistas do mundo.
Angola, avante! Revolução, pelo poder Popular²⁰! Pátria Unida, Liberdade,
um só povo, uma só Nação! (ANGOLA; HNA, 1975).

O hino nacional, como supracitado, pode ser visto como estratégia utilizada pelos representantes do nascente Estado, na construção da nacionalidade, ou do sentimento de pertença a um projeto de nação. Conforme declaração da Kelly Araújo, “[...] isso é entendido como um tipo muito nítido de sentimento e sensibilidade de lealdade e identificação, por aqueles que faziam parte, dentro dos limites territoriais definidos, desse mesmo Estado” (ARAÚJO, 2005, p. 77).

¹⁹ Enquanto que a UNITA se organizava para proclamar a independência nacional na província do Huambo, o MPLA se prepara em Luanda para anunciar tanto a independência nacional, a organização da bandeira nacional e o hino nacional. Era uma época de tensão política, Manuel Rui (2015) salienta que, “o hino foi escrito às pressas pelo pouco tempo que tinham” (RUI, 2015, p. 4).

²⁰ “O Poder Popular era composto por órgãos onde a população podia se expressar livremente. O modelo seguido era, basicamente, o dos soviéticos da URSS. A questão sobre o Poder Popular foi extremamente debatida durante a luta de libertação nacional pelos três principais movimentos de libertação. A FNLA inicialmente se mostrou radicalmente contrária ao Poder Popular, mas suavizou os discursos com o passar do tempo. A UNITA, mostrando o seu rigoroso anticomunismo, sempre se posicionou contrariamente em relação ao Poder Popular. Já o MPLA era a favor desta forma de governo” (PINTO, 2013, p. 48).

Entender o conceito do homem novo como elemento motriz para a unidade nacional é outra faceta que esse papel discursivo pretendia cumprir. Isso se manifesta no refrão do hino nacional: “[...] um só povo, uma só nação” (ANGOLA; HNA, 1975). A possibilidade de unificar as diferenças apenas poderia ser realizável na medida em que existisse um processo de invenção de um novo sujeito que estivesse acima de todo esse antagonismo étnico, histórico, linguístico e cultural. O multiculturalismo a-histórico. Tal fato se dá no momento em que o sujeito permanece inexistente historicamente e vai sendo construído no presente, se desvinculando dos costumes e comportamentos regionais e tradicionais, criando-se um laço condutor que une todos os cidadãos de Cabinda ao Cunene²¹ por intermédio da formação e do trabalho.

Contudo, se o HNA proclama esse homem novo na sua forma poético-musical, a legislação não deixa de criar também as condições para a emergência do que estamos aqui tentando desenhar como homem novo. No Artigo 5 da Constituição Nacional de 1977, a lei declara fim às diferenças que circulavam nas várias “Ngolas²²”. Esse exercício se assemelhava em parte com o projeto empreendido pelos portugueses no período colonial, em nome da civilização, nesse caso os arranjos que foram realizados para a unidade geográfica consistiam em ferramentas como o conhecimento obrigatório da língua portuguesa e o extermínio de qualquer dialeto autóctone, além da eliminação de qualquer vestígio cultural que pudesse servir de empecilho aos seus projetos civilizacionais. A colonização portuguesa tentou criar, assim, um tipo específico de sujeito – denominado como assimilado. Mas, esse sujeito era mais um esforço de angolanos negros e nativos, que decidiam, de algum modo, se destribalizar, para a obtenção dos mesmos direitos e regalias que um cidadão português possuía. Ao renegar as suas tradições, não sabendo, por vezes, falar a língua local, ele era “[...] impelido a se aproximar das estruturas organizacionais europeias e, enfim, se urbanizar, desempenhando plenamente o seu papel de pilar da colonização” (JORGE, 2006, p. 7).

O MPLA envereda nesse caminho, “[...] na medida em que a construção da nação passou a implicar o fim das etnias” (JORGE, 2006, p. 4), com o mesmo

²¹ Cabinda é uma província de Angola que fica geograficamente mais ao norte e Cunene é outra província de Angola que fica geograficamente mais ao sul de Angola. A expressão ‘de Cabinda ao Cunene’, significa todo o território de Angola, toda a nação, e é bastante usado para expressar a unidade nacional.

²² Ngola (pronuncia-se GONLA) era os nomes das tribos que faziam parte do Reino do Congo antes da chegada dos colonos portugueses. Em cada tribo havia um rei que governava. Angola é o nome aportuguesado do termo Ngola.

propósito, de controle – para que nada escape ao seu governo, para que todos possam estar numa forma de assujeitamento. Que tipo de assujeitamento se opera? Que jogo de prescrições determinam as exclusões e escolhas que serão tomadas para esforçar a emergência de outras identidades? Vale lembrar que as condições políticas na formação de sujeitos, conforme abordado pelo historiador brasileiro Bittencourt (2010), salientam como os discursos instituídos e organizados servem de mecanismo que unifica, separa e define, não apenas o outro, mas também a si mesmo, como pertencente a um determinado grupo, como ligado a determinado componente social, definido como um tipo de sujeito.

Ademais, Weizenmann (2013) pensa, de modo geral, que essas práticas executadas por uma incidência política se refletem “[...] sobre os corpos e que encontra respaldo em uma rede de saberes que o cerca esquadrinhando seus movimentos, promovendo automatismos, adestrando suas paixões, fabricando individualidades dóceis, úteis e produtivas” (WEIZENMANN, 2013, p. 12). Essa reflexão de Weizenmann pode ser pensada ao se estudar os objetivos dos discursos de unificação nacional a um tipo de sujeito novo. Tratava-se de tramar o novo sujeito com a possibilidade de diagnosticá-lo, prever suas ações, governar sua maneira de ser e pensar, um sujeito manuseável, acrítico e consentâneo aos discursos do Estado.

O texto da Lei, promulgada em 1975, revela o seu interesse principal na fundação de uma nova sociedade, diz “[...] será promovida e intensificada a solidariedade económica, social e cultural entre todas as regiões da República Popular de Angola, no sentido do desenvolvimento comum de toda a nação angolana e da liquidação das sequelas do regionalismo e do tribalismo” (ANGOLA; 1975, Art. 5). Com o surgimento da Lei da Revisão Constitucional n.º 23/92 de 16 de setembro de 1992, foram criadas as premissas constitucionais necessárias, principalmente em relação à liberdade cultural, introduzindo-se, em seguida, “[...] alguns novos Artigos visando o reforço do reconhecimento e garantias dos direitos e liberdades fundamentais, com base nos principais tratados internacionais sobre direitos humanos à que Angola já aderiu” (ANGOLA; 1992, p. 1).

Essas mudanças afetaram de forma positiva os discursos sobre cultura e trouxeram outros contornos para a produção de outros saberes, de tal forma que a nova e atual Constituição da República de 2010 trouxe à tona esse discurso com mais eficácia e clareza, ao afirmar a identidade angolana no seu sentido plural, e pela primeira vez coloca elementos como tolerância, reconciliação, igualdade, diversidade

como elementos que proporcionam a formação da sociedade contemporânea e constituem subjetividades. A constituição salienta que esses discursos foram:

Inspirados pelas melhores lições da tradição africana – substrato fundamental da cultura e da identidade angolanas. Revestidos de uma cultura de tolerância e profundamente comprometidos com a reconciliação, a igualdade, a justiça e o desenvolvimento. Decididos a construir uma sociedade fundada na equidade de oportunidades, no compromisso, na fraternidade e na unidade na diversidade (ANGOLA; 1992, p. 4).

A Lei de Base do Sistema de Educação é fruto dos enfrentamentos que se têm tramado historicamente na luta contra qualquer tipo de discriminação etnolinguística, mediante processos de descentralizações culturais e na implementação de um discurso que visa ao reconhecimento do multiculturalismo como parte da sociedade. A fala de Gonçalves, ao tematizar sobre *Identidade e Alteridades Culturais* em Angola, afirma que o “[...] pluralismo estabilizado parece ser a condição necessária, embora não suficiente, da democracia e da reconstrução do Estado” (GONÇALVES, 2001, p. 20).

Portanto, é a partir desses elementos que esta pesquisa dará continuidade para compreender como a LBSE e o Currículo do Ensino Primário têm contribuído para a trama discursiva da constituição de novos sujeitos, começando com a descentralização daquilo que era sólido, fixo e indivisível.

2.2 O CURRÍCULO DO ENSINO PRIMÁRIO E O DESCENTRAMENTO DO SUJEITO

A temática da diversidade a serviço da formação do sujeito novo, visto como um discurso que se fez caro e recorrente na nova Lei do Sistema de Educação, foi revisitada outra vez na reformulação da Constituição da República, promulgada em 2010. O texto se refere à promoção da diversidade, que pode ser instaurada por meio da “[...] igualdade de direitos e de oportunidades entre os angolanos, sem preconceitos de origem, raça, filiação partidária, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (ANGOLA; CRA, 2010, p. 10). Em um determinado momento das teorias educacionais, principalmente a partir de 2002, com experimentação da LBSE, e mais tarde, no ano de 2013, com o surgimento das reformulações dos documentos curriculares do Ensino Primário, por meio do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE), começa-se a pensar sobre a relevância de um sujeito diversificado. Seria essa uma nova forma de pensar a concepção do homem novo? Como o surgimento do descentramento cultural se

apresenta no sistema educacional, sendo a diretriz legal que orienta a organização dos currículos?

No texto do Currículo do 1º Ciclo do Ensino Secundário, por exemplo, a educação é tratada como mecanismo que proporciona aos sujeitos “[...] os conhecimentos necessários, e com a qualidade requerida, para os levar a desenvolver as suas capacidades, aptidões e promover uma cultura de valores para a vida social e produtiva que o país exige” (ANGOLA; 2013, p. 9). De forma menos intensa, a celebração da unificação cultural na formação de novos sujeitos não se mantém com o mesmo rigor. Entretanto, se percebe, a despeito disso, certa descontinuidade discursiva, que ocorre por meio das emergências de outras temáticas, que serão tratadas posteriormente como descentramento do sujeito.

Por descentramento, entendo as operações que se reconfiguram nas características intrínsecas e normativas, que fazem o sujeito homem novo se tornar discurso verdadeiro. Essas reconfigurações (da unidade para diversidade), do pensar a respeito do homem novo, acontecem pelo fato de que o próprio discurso histórico sobre a cultura verdadeira começou a ruir no momento que a solidez das suas filosofias já não poderia sustentar a sua integridade. Logo, apresenta-se determinado processo mais amplo de deslocamento e mesmo de fragmentação. Exemplo disso são os processos de socialização e de diversificação cultural.

O texto que trata do currículo do ensino primário afirma que o caráter da sua função social coloca o [...] “prosseguimento de metas mais exigentes no desenvolvimento educacional tendo em vista a realidade sociocultural dos alunos” (ANGOLA; 2013, p. 8). A nova organização que compõe o plano nacional do currículo de Angola, fundamentada pela equipe e assistência técnica do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE), protagoniza a constituição de formação do sujeito múltiplo. E, pela primeira vez, coloca a valorização e o reconhecimento da situação sociocultural do educando, revisto mediante o olhar mais atento e cuidadoso das práticas pedagógicas. O texto sobre currículo, intitulado: *Currículo do Ensino Primário: reforma curricular*, produzido pelo INIDE (2013), apresenta as intenções e as opções que devem acompanhar não só as ações pedagógicas, mas o conteúdo que precisa ser privilegiado dentro do espaço curricular, salientando uma:

Orientação de toda a ação pedagógica na formação integral do aluno com base no desenvolvimento de atitudes, consciencialização de valores,

considerando a multiplicidade de culturas e de variações etnolinguísticas presentes no país e a aquisição de conhecimentos inter-relacionados com as aptidões e capacidades que favoreçam a prossecução dos estudos (ANGOLA; 2013, p. 8).

Aqui, vale lembrar a força do discurso que se estabelece nesse currículo. A formação de novos sujeitos, com seus valores múltiplos culturais e relativamente ao seu protagonismo étnico-linguístico, se principia dentro do espaço escolar, evidenciados mediante os saberes que celebram as inter-relações, as interdependências, a coexistência das múltiplas experiências socioculturais. O currículo do ensino primário, ao se preocupar com a formação do homem novo, propõe a implementação de uma interdisciplinaridade cultural e linguística. O próprio texto, ao considerar a formação do sujeito através da multiplicidade de culturas, das variações etnolinguísticas presentes no país e a aquisição de conhecimentos inter-relacionados, assume o papel de realizá-lo.

A Lei de Bases, ao articular no seu Artigo 32º a respeito dos objetivos que se encontram no subsistema de educação de adultos do Ensino Primário, destaca novamente que a educação deve “[...] permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, na dupla perspectiva de desenvolvimento integral do homem e da sua participação ativa no desenvolvimento social [...] e cultural” (ANGOLA; 2001, p. 13). Essa dupla perspectiva pressupõe outro processo de descentramento, integralidade do sujeito nas suas potencialidades, que podem ser representadas pela sua singularidade, característica própria, destacando sua diferença dentro da sociedade e, ao mesmo tempo, colocando o sujeito em contato com o grupo sociocultural.

Essa dupla emergência impõe ao sujeito da educação angolana uma noção de cultura que, ao mesmo tempo, reconhece sua singularidade como indivíduo, cidadão e sujeito. Por conta disso, o sujeito é educado a ver o outro com as mesmas ou diferentes características e, dessas inter-relações, cria-se um estado de cordialidade e respeito. Embora o sujeito se particularize em sua singularidade, ainda assim não se livra ainda da cultura nacional, que, de certa forma, já não é mais a cultural nacional do antigo homem novo, estratificado, petrificado e fechado. A “unidade na diversidade” (ANGOLA; 2010, p. 2; LBSE, Art. 3, p. 3) não presume uniformidade, e só é valorizada no momento que ela contribui para “[...] preservação e desenvolvimento da cultura nacional, a proteção ambiental, a consolidação da paz, a reconciliação nacional, a educação cívica, no cultivo do espírito de tolerância e respeito pelas liberdades

fundamentais” (ANGOLA; 2001, p. 13). A essa altura vale a pena remeter ao fato de que, esse processo de formação do sujeito novo e sua relação com a nação, pode ser entrevisto, no contexto angolano, através da fala do sociólogo francês Alain Touraine (1999), ao salientar que:

Só podemos viver juntos, isto é, combinar a unidade de uma sociedade com a diversidade das personalidades e das culturas, se colocarmos a ideia de sujeito pessoal no centro de nossa reflexão e de nossa ação. [...] O sujeito como combinação de uma identidade pessoal e de uma cultura particular com a participação num mundo racionalizado e como afirmação, por este mesmo trabalho, de sua liberdade e sua responsabilidade (TOURAINÉ, 1999, p. 25).

Adilson Schultz (2010), ao comentar o pensamento de Touraine, argumenta que, para vivermos juntos, Touraine sintetiza que, “[...] é preciso ter um sistema político que exalte a diferença, um sistema jurídico que prescreva a igualdade, mas, sobretudo uma escola que ensine a viver junto, ou seja, nos dê condições de nos tornarmos atores e atrizes da nossa vida, sujeitos” (SCHULTZ, 2010, p. 186).

Os discursos sobre oportunizar a diversidade cultural numa sociedade de conflitos e a disputa de espaços, não são privilégios da LBSE angolana. Todavia, os textos apenas trazem outros modos de saberes capazes de constituir diferentes formas de subjetividades, por meio do cultivo da “[...] tolerância e respeito pelas liberdades fundamentais” (ANGOLA; Art. 22, p. 11), trazendo um elemento chave para compreender o processo de descentramento cultural.

Por ser ainda uma Lei de Bases recente, experimentada a partir de 2002, a LBSE traz questões que problematizam pontos de vista histórico-culturais e suscitam certo grau de ineditismo no meio da educação angolana. Contudo, como havia realçado, boa parte desses discursos, por exemplo, já foram tratados na Lei n.º 46/86 de Bases do Sistema Educativo de Portugal, aprovada a 14 de outubro de 1986, tendo sido alterada posteriormente em 1997, 2005 e 2009. Essa lei aponta no seu Artigo 2, parágrafo 5, que a educação deve promover “[...] o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões” (PORTUGAL; 1986, Art. 2, p. 2).

De outra forma, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), criada em 1996, se for comparada com as duas leis mencionadas (angolana e portuguesa), é a mais extensa e complexa de todas, pelo seu sistema político federativo e pelas distribuições de funções dos órgãos governamentais. A LDB salienta no seu Artigo 3 que o ensino é ministrado com base em vários princípios. No

entanto, dois fatores me chamam a atenção, o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL; 2015, Art. 2º).

Esses dois sistemas educativos podem servir como ilustração dos diferentes modos de compreender a formação de uma cultura diversificada e como, de certa forma, a LBSE se utiliza de alguns princípios relacionados à tolerância e cultura para a formação do sujeito angolano. Embora os textos concernentes à LBSE não forneçam detalhes mais acurados sobre o processo de criação, dos surgimentos dos impasses, das disputas políticas e as opções que foram sendo tomadas ao longo da estruturação do sistema educacional, unicamente reitera que “[...] o sistema de educação assenta-se na Lei Constitucional, no plano nacional e nas experiências acumuladas e adquiridas a nível internacional” (ANGOLA; 2001, p. 2). Com a aprovação da Lei de Bases em 2001, a Assembleia Nacional da República de Angola reconhece a necessidade de tematizar a educação dentro destes três eixos: “diversidade, cultura e currículo” [...] “em uma sociedade em transformação” (ANGOLA; 2013, p. 7).

Não obstante, tal mudança requer outra indagação: de que modo essas diferentes transformações discursivas que atravessam a LBSE e o currículo contribuem para a formação do homem novo? Em primeiro lugar, pode-se considerar tais transformações no conteúdo dos documentos curriculares como avanços no processo de formação do sujeito angolano. Em segundo lugar, existiram os impasses históricos, como as lutas em nível nacional, que se refletiam também nos conflitos tribais (resistências e preservação das suas tradições locais contra uma cultura nacional), servindo como necessidade de repensar a noção do homem novo, cultural e nacional, para um homem novo local e pessoal.

O resultado dos conflitos, como mencionei anteriormente, podem ser revistos na observação de Touraine (1999). O pensador, ao fazer uma arqueologia da unificação cultural em nível global, afirma que o sonho de submeter todos os indivíduos às mesmas leis universais da razão, da religião ou da história, “[...] sempre se transformou em pesadelos, em instrumentos de dominação; a renúncia a todo princípio de unidade, a aceitação de diferenças sem limites, conduz à segregação ou à guerra civil” (TOURAINÉ, 1999, p. 25).

Por conseguinte, o reconhecimento do luso-tropicalismo angolano (FREYRE, 2005) e sua convivência com diversas culturas angolanas sedimentaram comportamentos cujas raízes não poderiam ser cortadas facilmente, fazendo parte da

cultura e incorporando um jeito diferente daquilo que se denominava como *angolanidade*²³. Além disso, a temida apropriação cultural, de costumes e estilos estrangeiros, influenciou, de certa forma, na ruptura discursiva do sujeito uno e indivisível.

O processo de recriação da cultura e o estabelecimento do tipo novo de sujeito em Angola tem acontecido similarmente em diversas culturas, regiões e países. Uma forma de ilustrar esse pensamento é analisar aquilo que Stuart Hall entendeu sobre cultura e identidade, ao expor que o “[...] mundo de fronteiras dissolvidas e de continuidades rompidas, as velhas certezas e hierarquias da identidade... têm sido postas em questão” (HALL, 1992, p. 84). Quiçá, esse descentramento cultural do sujeito do homem novo, abre a possibilidade de uma relação com a concepção que Hall tem de raça. Para o sociólogo jamaicano, raça não é:

Uma categoria biológica ou genética que tenha qualquer validade científica [...] a raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é uma categoria organizada daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferença em termos de características físicas, cor da pele, texturas de cabelo... como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo do outro (HALL, 1992, p. 63).

Até a década de 1992, seguida pela transição política que se efetivou em Angola em nome da democracia (mono-partidarismo para pluri-partidarismo), o homem novo definia a base de uma categoria biológica que classificava o modelo necessário de ser angolano. O homem novo é uma forma de estruturar e definir o angolano verdadeiro. Após a primeira eleição, que aconteceu no mesmo período de 1992, o discurso que se produzia pairava numa noção que se misturava entre raça, identidade e nacionalismo, tematizado para o estabelecimento da cultura e constituição de subjetividades. Esses enunciados podem ser encontrados do mesmo modo na musicalidade, nos textos literários, na oralidade, na legislação, nas poesias, nas narrativas e contos históricos de Angola. Filosofia baseada numa apropriação

²³ Em seu artigo sobre *Nação, Identidade e Unidade Nacional em Angola*, Manuel Jorge estuda a respeito dos conceitos, preceitos e preconceitos do nacionalismo Angolano. O autor define angolanidade como um fato simultaneamente político e cultural. Os contornos da angolanidade foram definidos ao longo dos tempos por camadas sucessivas. A angolanidade já não é hoje (mas foi-o porventura alguma vez?) o que Costa Andrade entendia por este conceito: “Um processo histórico que tem as suas raízes na negritude”, dizia ele. A angolanidade mudou de natureza e, sobretudo, de fundamento. A angolanidade foi tecida pela ação conjugada de três fatores: a realidade geográfica, a estrutura social e a organização política. É este último fator que parece ser determinante no processo de evolução da angolanidade (JORGE, 2006, p.4).

discursiva de raça, cujo propósito era o de legitimar certas práticas como ideal de governo dos outros e estabelecer um comportamento comum a todos.

O sujeito constituído como homem novo no currículo do ensino primário precisa aprender a se observar como um sujeito mutante, adaptável às regras do jogo, com o intuito de desocupar esses espaços cujos discursos na história tiveram o papel de agrupá-los. Por isso, a flexibilidade, a multiplicidade, a diversidade, a expansão e extensão da sua cultura. Fala-se em cultivar a diversidade sobre uma nova e jovem geração, em sujeitos novos, sem necessariamente tomar aquela noção recorrente da historicidade angolana de raça.

Bastante esclarecedor seria relacionar igualmente o processo de agrupamento com a noção de descentramento da LBSE e o Currículo do Ensino Primário a partir da perspectiva nietzscheana, olhando a unificação cultural como “a ética do rebanho”. No seu livro *A Gaia Ciência*, Nietzsche (2001) esclarece com mais detalhes como funciona a moral no rebanho na condução de comportamentos de grupo, dizendo que:

Em toda a parte, onde encontramos uma moral encontramos uma avaliação e uma classificação hierárquica dos instintos e dos atos humanos. Essas classificações e essas avaliações são sempre a expressão das necessidades de uma comunidade, de um rebanho: é aquilo que aproveita ao rebanho, aquilo que lhe é útil em primeiro lugar – e em segundo e em terceiro –, que serve também de medida suprema do valor de qualquer indivíduo. A moral ensina a este a ser função do rebanho, a só atribuir valor em função deste rebanho. Variando muito as condições de conservação de uma comunidade para outra, daí resultam morais muito diferentes; e, se considerarmos todas as transformações essenciais que os rebanhos e as comunidades, os Estados e as sociedades são ainda chamados a sofrer, pode-se profetizar que haverá ainda morais muito divergentes. A moralidade é o instinto gregário no indivíduo (NIETZSCHE, 2001, p. 123-124).

Nietzsche acreditava que existia a possibilidade de surgir rompimentos dentro desse rebanho, emergindo no meio dela “*morais muito diferentes e divergentes*”. Aquilo que o filósofo alemão descreve como fazendo parte de várias sociedades, ao se referir a respeito de certa “[...] avaliação e uma classificação hierárquica dos instintos e dos atos humanos” (NIETZSCHE, 2001, p. 123), pode ser também pensado para o contexto angolano. No entanto, os rompimentos dessas classificações, a fim de constituir outra moral divergente, mesmo sendo discutido no sistema educativo, não têm ocorrido de modo a suscitar mudanças repentinas.

Esse fato, por exemplo, de protagonizar a cultura diferente e divergente, foi tratado pelo pesquisador angolano Nguluve (2006), ao dissertar sobre política educacional. Nguluve reserva um espaço para tratar a respeito da autonomia do

sujeito e de sua liberdade no novo sistema de educacional. Seu questionamento se deu na impossibilidade de se integrar obrigatoriamente uma ordem de cultura fechada num país com tanta diversidade cultural, linguística e opções partidárias diferentes (NGULUVE, 2006, p. 70). Porém, o autor aponta que existem elementos latentes e culturais, inclusive de práticas influenciadas pelo período colonial, afirmando que o rompimento com a cultura portuguesa não se deu:

[...] num primeiro momento, de uma maneira radical, uma vez que, na forma em que foi organizado o novo sistema de ensino, a estrutura política e a organização administrativa do país estão presentes elementos típicos da colonização: a subordinação, centralidade do poder político, a discriminação não de 'raças' (fruto de uma construção históricas de domínio), mas sim de raízes (do assimilado espiritualmente em relação ao não-assimilado), a permanência da visão humanística vertical tipicamente europeia, na qual, a classificação se dá por ordem de valores em detrimento da visão humanística africana horizontal formada pela diversidade cultural (NGULUVE, 2006, p. 82).

Nguluve, ao registrar esses elementos ou características, expõe uma temática a ser explorada. Essas barreiras são possíveis de serem trabalhadas por um currículo que incorpora estudos que priorizem a diversidade cultural. No tocante à relação da educação como processo que transforma o sujeito numa sociedade multicultural, vale lembrar, por exemplo, o estudo realizado pela professora brasileira, doutora em antropologia social, Nilma Gomes (2007), que trata sobre diversidade e currículo. Ela assinala que “a cultura não deve ser vista como um tema e nem como disciplina, mas como um eixo que orienta as experiências e práticas curriculares” (GOMES, 2007, p. 28). Além do mais, a autora reitera que:

A incorporação da diversidade no currículo deve ser entendida não como uma ilustração ou modismo. Antes, deve ser compreendida no campo político e tenso no qual as diferenças são produzidas, portanto, deve ser vista como um direito. Um direito garantido a todos e não somente àqueles que são considerados diferentes. Se a convivência com a diferença já é salutar para a reeducação do nosso olhar, dos nossos sentidos, da nossa visão de mundo, quanto mais o aprendizado do imperativo ético que esse processo nos traz. Conviver com a diferença (e com os diferentes) é construir relações que se pautem no respeito, na igualdade social, na igualdade de oportunidades e no exercício de uma prática e postura democráticas (GOMES, 2007, p. 28).

Várias coisas sobressaltam a meus olhos ao analisar a afirmação de Nilma Gomes e de que modo se torna possível pensar a educação em Angola. Primeiro, coloca-se na mesa a urgência de problematizar a diversidade dentro do saber curricular, não apenas como um adorno ou ornamento, mas como direito e imperativo

ético. Além disso, imprime-se a ideia de reeducação do olhar e consecutivamente da construção de relações.

Essa forma de pensar se distancia bastante do ideal da tolerância. Ao tratar, por exemplo, do mosaico multicultural angolano, Eugénio da Silva (2004) vê o sistema educativo como elemento a que compete assegurar essas igualdades por meio da tolerância. O autor reitera que esse processo deve se traduzir “[...] numa política educativa que contemple flexível e equilibradamente os diferentes padrões e elementos culturais de tal modo que ninguém se sinta excluído nem ferido na sua identidade e dignidade” (SILVA, 2004, p. 6). Além disso, na mesma linha de pensamento, Silva define a tolerância como a palavra-chave “[...] para construir uma relação de respeito para com os outros e o antídoto profilático contra todos os tipos de radicalismo (SILVA, 2004, p. 6).

Embora a questão da diversidade por meio da tolerância seja uma noção importante, penso que a tolerância ainda está imbricada de relação de submissão, que ainda presume uma forma de suportar e aguentar o outro – estranho e diferente. A tolerância destaca o sujeito que autoriza a tolerar, que distribui o espaço de existência do sujeito tolerado, a tolerância pressupõe a imposição de limites pré-estabelecidos.

No entanto, embora se fale de um currículo que registra a formação de sujeitos novos, reeducados dentro de uma concepção discursiva, concedido por meio dos documentos curriculares, é preciso pensar a coexistência da multiplicidade cultural em Angola. A coexistência é o convívio de culturas supostamente ambivalentes, com o intuito de manterem relações à base da condescendência respeitosa, possibilitando o diálogo, a multiplicidade de interação e o sincretismo cultural. Essa coexistência só é possível pelo reconhecimento de que o sujeito inserido dentro de uma sociedade em constante transformações precisa reaprender a se diversificar.

O próprio texto do currículo do ensino primário aponta também a necessidade de coexistência a partir de uma sociedade em transformação. Quando diz que “[...] estão em causa as opções educacionais que hão de orientar a formação das gerações vindouras esperando-se ver contemplados nelas os interesses e as necessidades de uma sociedade em transformação” (ANGOLA; 2013, p. 7), apresenta ao mesmo tempo um grau de descentramento e a necessidade de coexistir a partir dessas transformações. O descentramento da identidade demonstra a mudança estratégica que o sujeito angolano vem sofrendo ao longo dos arranjos curriculares. Esses

documentos têm contribuído tacitamente nas reinvenções dos indivíduos, no momento em que se apropriam e são produzidos por esses discursos. Trata-se da ideia de fomentar, não a unificação de sujeitos, mas a diversidade e a cultura da paz, opondo-se à noção de raça em categoria, a valorização e a constituição da multiplicidade de identidades espalhadas no território angolano.

Gonçalves intensifica esse pensamento no currículo, nos documentos legislativos, nos processos de formação de identidades, nas alteridades culturais e nos desafios políticos, ao salientar que:

As identidades culturais não são rígidas e nem imutáveis: são sempre processos de identificação em curso e constituem uma sucessão de configurações e representações que, de época para época, dão corpo e vida a tais identidades. A cultura é uma autocriação: são 'significantes flutuantes', ou categorias de análise da realidade social em mutação (GONÇALVES, 2001, p. 18).

A preocupação constante em discutir a constituição do homem novo como diferencial do colonialismo, sujeito que pressupunha um retorno às origens, ao culto do passado e às memórias heroicas da africanidade, agora tem sua noção repensada, revista, problematizada, delimitada ou ampliada dentro de um espaço que está mais interessado em formar sujeitos que possam dar conta da realidade presente e serem úteis dentro das exigências e demandas socioeconômicas com as quais a nação se defronta. A formação do homem novo no currículo do ensino primário não objetiva desmontá-lo, retirar todos os resíduos espúrios que fazem dele menos angolano, mas pretende constituir sujeitos cujos enfrentamentos se dão na ordem das transformações dinâmicas que a nação vive. Todo esse caminho que percorri, até agora, permite deslocar-me mais uma vez naquilo que vem se tornando a proposta curricular, o sujeito descentrado e o processo de socialização como constituição do homem novo no sistema de educação e nos documentos curriculares.

2.3 O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO

Em vista dessas concepções já referenciadas, a constituição do sujeito angolano tem sido tratada à base da socialização com o outro. O educando é orientado, desde as primeiras fases da sua jornada acadêmica infanto-juvenil, a aprender a se socializar, a distinguir modos, a seguir atitudes que possam ser saudáveis no convívio com o outro, a compreender a importância da integração no

grupo e a respeitar as diferenças que compõem cada membro ou elementos particulares do meio social. Esses componentes ou saberes incorporados no currículo do ensino primário foram constados pelo professor angolano da Universidade do Minho, Eugénio da Silva (2004), como elementos vitais, fazendo parte da política educacional angolana. Segundo o autor, sendo a política educativa um:

Conjunto de orientações, medidas e estratégias que visam assegurar a vitalidade e a eficácia do sistema educativo no sentido de garantir que ele cumpra a sua finalidade social (formação e a educação dos cidadãos em geral), ela consubstancia-se num quadro legislativo e normativo que dá corpo a princípios de organização do sistema educativo que asseguram a sua equidade social. A política educativa representa a garantia de conceder aos cidadãos as condições que contribua para o seu pleno desenvolvimento pessoal e social tendo as necessidades de características específicas do país e as exigências impostas e pelos padrões internacionais de desenvolvimento (SILVA, 2004, p. 11).

Portanto, o homem novo precisa se tornar um sujeito sociável. Isso pode ser visto no modo como o currículo do ensino primário pensa o processo do desenvolvimento do educando, quando diz que:

Ao aproximar-se dos sete anos de idade, a criança apresenta modificações consideráveis no seu comportamento, na sua linguagem, nas suas interações com os companheiros e, principalmente, na qualidade do raciocínio. Neste período, o egocentrismo e a fantasia diminuem e ela torna-se capaz de relacionar-se com a realidade física e social de maneira mais objetiva. A partir dos sete anos, gradualmente, o pensamento vai-se tornando objetivo e descentralizado e a criança consegue operar com as informações do ambiente. Os dados do meio exterior são simbolizados na mente, transformados, organizados e empregados na solução de problemas. A criança domina, nesta fase, os conceitos de distância, de tempo, de classes, de relações, etc (ANGOLA; 2013, p. 8).

O processo de socialização do sujeito com o outro, como possibilidade de formação, se apresenta dentro de inúmeras categorias. Isso poderá ser verificado com mais detalhes posteriormente, no entanto, basta dizer que uma das categorias que se inserem no documento curricular aqui analisado pode ser nomeado pelas disciplinas organizadas mediante a reforma curricular sob o auspício da LBSE. Embora a disciplina nesse contexto possa ser vista como subdivisão de conhecimento (língua portuguesa, educação moral e cívica, educação laboral), permite ser relacionada como processo de disciplinamento, regramento, no momento que tende a separar os conhecimentos em disciplinas o currículo disciplina os corpos.

Dito isso, a disciplina pode ser compreendida também numa perspectiva foucaultiana, “[...] de uma maneira global, pode-se dizer que as disciplinas são

técnicas para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas” (FOUCAULT, 1987, p. 191), e, na mesma obra *Vigiar e Punir*, o autor ainda entende disciplina como “[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1987, p. 164).

Se a disciplina se inscreve no processo de constituição da multiplicidade dos sujeitos, no qual os conhecimentos que operam em seus corpos os torna úteis e dóceis e o texto curricular angolano, ao dizer que “[...] o pensamento vai-se tornando objetivo e descentralizado” (ANGOLA; 2013, p. 8), faz surgir a inquietação em pensar de que forma o documento curricular do Ensino Primário busca ordenar os conhecimentos de descentramento para a multiplicidade do homem novo?

Além disso, faz-se dessa questão um inaugural ponto introdutório para caracterizar a formação de sujeito novo, socializado, visando seu preparo em interagir para se firmar numa nação cada vez mais imprevisível, na qual a cultura é dinâmica e divergente. Vale lembrar que o currículo supracitado menciona três eixos de suma importância na construção da criança como sujeito da educação angolana. O currículo prevê que, ao longo do crescimento, o educando vai sofrendo várias modificações, nomeadamente: no seu comportamento cultural, relacionado à maneira como os demais sujeitos conduzem suas vidas dentro da sociedade; na linguagem, à medida que vai obtendo o enriquecimento gramatical, conhecendo as complexidades linguísticas, a distinção entre o português como língua oficial falada e escrita perante as línguas nacionais tipicamente angolanas.

Esse percurso de socialização fez com que os especialistas angolanos da teoria do currículo tivessem a responsabilidade de desenvolver e ampliar novos conhecimentos para, assim, efetivar a reforma curricular. Ao refletir sobre essa questão, relativamente à formação de disciplinas multiculturais, o angolano radicado em Portugal, Eugénio da Silva (2004), realizou um estudo a respeito do direito à educação para todos numa sociedade em transformação (caso Angola) e aponta essa necessidade de criar conteúdo, disciplinas, temáticas relacionadas à diversidade. Eugénio da Silva aponta que:

O currículo e as metodologias constituem importantes elementos estruturantes do processo docente-educativo na medida em que definem o conteúdo e o modo da sua transmissão e aquisição pelos alunos tendo em conta os objetivos determinados. Portanto, o conteúdo curricular deve ser estabelecido sob consideração dos princípios da diversidade, do humanismo,

da tolerância e da liberdade e isso passa pela seleção criteriosa dos fatos e acontecimentos a incluir no plano de estudos, pela depuração de referências discriminatórias ou humilhantes, pela inclusão de elementos culturais que enriqueçam o patrimônio coletivo, pela flexibilização e ajustamento aos contextos educativos locais e pela valorização dos direitos humanos em todas as suas dimensões (SILVA, 2004, p. 14-15).

A língua portuguesa e as línguas nacionais, por exemplo, estabelecem definições bem peculiares no ensino primário, de modo que estas precisam ser acentuadas para ajudar a entender como o discurso de socialização predomina no currículo, objetivando produzir um sujeito mais sociável. Vale especificar que as línguas nacionais, “[...] adaptando-se a todas as latitudes, tomou novas ressonâncias, vergou-se a quase todas as exigências, perdeu consoantes, abriu vogais, imitou novos sons, empobreceu, enriqueceu... para o bem da humanidade” (SILVA, 2006, p. 5), ao passo que, a língua portuguesa “[...] influenciada pela língua autóctone e que determinará a criação - não do que se chama o português do colonizador - mas de uma forma híbrida, mais negra do que portuguesa” (SILVA, 2006, p. 6), vai sofrendo mudanças e ganhando uma vida própria. Na letra da Lei, a língua portuguesa, como disciplina do ensino primário, se caracteriza em “[...] desenvolver um instrumento de comunicação e expressão oral e escrita, que permita uma integração social e uma participação consciente no processo de desenvolvimento do país” (ANGOLA; 2013, p. 13).

Consecutivamente, outro eixo que aparece é a necessidade de interação social, relacionar-se com o(a) companheiro(a), que pode ser qualquer indivíduo com suas características singulares (ANGOLA; 2013, p. 8). Há outros detalhes aos quais o texto ainda faz referência, como a operação da faculdade mental do sujeito no período infanto-juvenil, no momento em que se torna “objetivo e descentralizado” e sua forma de operar com as “informações do ambiente” (ANGOLA; 2013, p. 8).

Outra disciplina (como categoria que subdivide conhecimentos) que visa a pensar o relacionamento do sujeito inserido dentro do seu contexto sociocultural é o conjunto de saberes que foram nomeados como “Estudo do Meio”. O currículo do Ensino Primário define o “Estudo do Meio” como:

Forma de relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida. Reconhecer e identificar elementos espaço-tempo que se referem a acontecimentos, fatos, marcas da história pessoal e familiar, da história local e nacional (ANGOLA; 2013, p. 14).

Essa disciplina é a tentativa de constituir sujeitos no interior de um espaço complexo, no qual pode-se vivenciar outras possibilidades e formas de comportamentos, de costumes, de vestimentas, estilos artísticos, assim como contato com outras línguas nacionais, tendo percepção dos diferentes sotaques que atravessam vários grupos étnicos e regionais, de outras características fisionômicas nos seus colegas, vizinhos e naqueles que compõem seu grupo social. Desse modo, portanto, se definiria uma educação do seu “meio”, no currículo do Ensino Primário. Além disso, a Educação do Meio pretende formar sujeitos que saibam a respeito da noção de extensão territorial e que busquem interagir de forma saudável com a natureza no meio ambiente em que se localizam. Por conseguinte, trata-se de uma disciplina que objetiva formar uma sociedade contemporânea na qual o sujeito se assume como cidadão capaz de se fundir e se relacionar harmoniosamente com a natureza, assim sendo possível emergir novos sujeitos estruturados para esses conjuntos de saberes.

Outra disciplina que ocupa esse papel de integração e socialização, com o intuito de contribuir e possibilitar um sujeito mais diversificado, é a Educação Moral e Cívica. Essa disciplina é composta por “[...] valores éticos, cívicos, culturais e outros que se pretendem transmitir através do processo de ensino, permitirão que as novas gerações sejam dotadas de conhecimentos lógicos, condição necessária para a resolução de questões problemáticas próprias da vida individual e coletiva” (ANGOLA; 2013, p. 11). É uma disciplina reestruturada e repensada como uma espécie de transformação cultural para tornar a vida cultural mais saudável e harmoniosa, mas não no sentido de disposição bem ordenada entre as partes de um todo ou da simetria cultural, o que remeteria ao discurso do homem novo como unificação cultural. Além disso, tem como finalidade ensinar as formas de agir com o outro, e, por conseguinte, a disciplina se define tendo como prerrogativa:

Conhecer a identidade pessoal, a partir das ações, obrigações, pensamentos, crenças e valores. Compreender a dimensão e a importância das qualidades/valores morais que dão sentido à vida. Desenvolver o sentido da responsabilidade de cada um na aplicação da regra como uma atividade especificamente humana. Desenvolver o raciocínio moral e o espírito de justiça social (ANGOLA; 2013, p. 14).

Essas disciplinas têm como finalidade a concretização da formação de sujeitos novos, permitindo um estudo no qual os educandos se socializem com e no meio

ambiente no qual estejam inseridos, principalmente o meio cultural, múltiplo e complexo. Como frisou Eugénio Silva (2004, p. 15):

A inclusão de disciplinas ou áreas curriculares relacionados com a formação cívica (educação para a cidadania, educação moral e cívica, desenvolvimento pessoal e social) articulada com o trabalho de projeto pedagógico que articula várias disciplinas, aumentam as potencialidades de um trabalho educativo direcionado para o respeito pelos direitos humanos, porque, ao serem inseridos em atividades e estimulados a exercitar práticas democráticas, irão modelar o seu comportamento como futuros cidadãos responsáveis, conscientes e respeitadores dos direitos cívicos e humanos.

Embora seja em um contexto diferente, o tratamento a respeito da socialização nas escolas, estudado por Aquino e França (2013), ajuda a compreender também a realidade da escolaridade angolana. As autoras declaram que:

O processo de socialização segue por toda a vida, pois não há possibilidade de um indivíduo constituir-se individualmente sem contato com o outro, o que possibilita a inserção em um meio já constituído ou não. Não é possível que uma criança se socialize sozinha, ela vai ser 'guiada' pela sociedade ao longo da sua trajetória de vida (AQUINO; FRANÇA, 2013, p. 2).

O homem novo, como sujeito socializado com os outros, é possível à margem do conhecimento institucionalizado pela educação. Todavia, em relação ao sujeito angolano, aponta-se que “[...] o desenvolvimento emocional está relacionado com o processo de socialização que exige da criança a entrada no mundo dos adultos, com a aprendizagem de habilidades que lhe serão úteis no futuro” (ANGOLA; 2013, p. 8).

O “velho homem novo” agora precisa ser sociável, integrado dentro de toda comunidade angolana. Essa mudança surge, em primeiro lugar, como fator de sobrevivência. O processo histórico de conflitos etnolinguísticos demonstrou que o discurso sobre unificação cultural resultaria em sua “extinção existencial”, ou seja, do projeto do homem novo. Esse discurso sobre a unificação cultural permitiu a constituição de sujeitos que se utilizavam da discriminação. No contexto angolano, a discriminação se manifesta por meio das ações do tribalismo, que é uma forma preconceituosa que defende a existência de superioridade de tribos ou cultura dentro do território angolano, onde o sujeito tribalista vê-se no direito de dominar e reduzir aqueles que não fazem parte da sua origem.

O discurso em relação ao tribalismo é regionalista, fazendo o sujeito sentir-se proprietário de uma cultura naturalmente evoluída e culta. Para isso, persiste a necessidade de se comparar culturas locais, classificá-las, distingui-las e, se possível, extinguir aquilo que se pensa como cultura atrasada. Enfim, o tribalista está dentro de

um espaço discursivo inconsistente a respeito dos privilégios herdados naturalmente, e faz disso uma ferramenta de aniquilação contra aqueles que são considerados bastardos culturalmente. Gonçalves (2001) pensa que a saída desses entraves é estruturar sistemas educativos e gestão de políticas públicas. Sua afirmação consiste em argumentar que:

Uma das características fundamentais desta gestão reside no diálogo com as outras culturas: o reconhecimento que todas as culturas são esforços, diferentes uns dos outros, para conjugar a racionalidade econômica e tecnológica e as diversas matrizes identitárias e culturais, numa interação construcionista da tradição e da modernidade (GONÇALVES, 2001, p. 18).

É a partir da educação primária que o processo de formação dos indivíduos se tornou o campo possível de gestão a minar esses espaços e estabelecer um discurso de diversidade sociocultural na formação de outros sujeitos. Como afirmou Eugénio da Silva (2004), é através da aspiração dessa política educativa (encontrada no currículo do ensino primário) que se busca a formação integral e harmoniosa da personalidade do cidadão angolano, de modo a assumir-se como artífice da mudança social, como membro responsável e participativo de uma comunidade e como agente interlocutor com os outros povos (SILVA, 2004, p. 11).

O currículo leva em conta que, nesse período de estudo da educação primária “[...] a criança descobre que a aceitação ou rejeição social depende das suas realizações. Essas experiências, por sua vez, influenciam a forma do autoconceito que, de forma geral, se baseia naquilo que os outros dizem a seu respeito” (ANGOLA; 2013, p. 9). É nesse ínterim, entre o dizer do outro e a rejeição pessoal, que o texto trabalha o elemento relacionado ao fracasso no processo acadêmico.

De fato, é neste nível de ensino que se determina em grande parte o futuro dos alunos. Ao tratar-se de uma escolaridade obrigatória traz ainda maiores responsabilidades à escola e aos professores, porque não é justo obrigar as crianças e os adolescentes a passarem seis anos na escola para interiorizarem sucessivos fracassos, que os convencerão de que não são capazes de serem bem sucedidos no futuro (ANGOLA; 2013, p. 11).

Segundo o texto, uma criança que fracassa na escola pode desenvolver um comportamento agressivo com o professor. Existem muitos educandos que são submetidos a fortes pressões por serem considerados inferiores pelos seus sotaques, pelos dialetos de suas línguas regionais ou, até mesmo, pela origem de seus nascimentos, vistos como gente do mato, sofrendo ataques de diversas formas e que provocam consequências alarmantes no meio acadêmico. Nesses enfrentamentos, o

estudante reprimido pode acionar um dispositivo psicológico, capaz de afetar a si mesmo e aqueles que estão ao seu redor. O currículo do ensino primário está atento a essas disputas que permeiam as salas de aulas e pondera que a [...] “agressividade (física ou verbal) é uma das reações da pessoa submetida à frustração” (ANGOLA; 2013).

Outra forma de defesa da rejeição é o retraimento (ANGOLA; 2013, p. 9). Para atravessar esses problemas, o currículo diz que as formas de solucionar os impasses, movidos pela diversidade cultural que o aluno pode enfrentar na sala de aula e no ambiente escolar, são o estabelecimento de sentimento de se realizar no grupo, seu protagonismo e participação como sujeito autônomo e ao mesmo tempo social. O pensamento que se desenvolve tem por base a ideia de que o processo social aparece na criança com:

A necessidade de ter amizades duradouras e de conviver com os companheiros. A incorporação de valores grupais e os sentimentos de orgulho, de lealdade e solidariedade tornam-se impulsos poderosos no final deste período. Um aspecto importante da socialização nesta etapa é o desenvolvimento da cooperação [...]. No entanto, a competição aparece como um impulso intenso. Ao competir, a criança pode descobrir capacidades que, de outra forma, não teria percebido. Por outro lado, a competição pode ser prejudicial quando dá origem a sentimentos de inferioridade ou quando dá oportunidade para humilhar os companheiros, tornando-os infelizes. A cooperação leva a criança a abandonar o egocentrismo e a buscar o diálogo e o respeito pelas regras estabelecidas (ANGOLA; 2013, p. 9).

O currículo diz-se preocupar com esses enfrentamentos com os quais a criança se defronta na sala de aula e como, de certa forma, isso afeta no seu desenvolvimento. Não só a socialização se torna o caminho viável, mas a necessidade de cooperar, de demonstrar que sua diferença pode ser útil como membro de um grupo multicultural que dialoga e que é protegido pelas regras estabelecidas. Essas questões demonstram como o currículo pretende formar sujeitos que possam trazer outras definições de cultura, de sociedade por meio de socialização e cooperação mútua baseados no respeito à diversidade.

A educação angolana ainda tem um caminho longo e árduo para problematizar todo esse discurso produzido historicamente sobre a noção do homem novo como unificação cultural. O caminho da descentralização demonstra que se tem levantado questionamentos a esse sujeito normatizado e a incorporação da diversidade cultural na LBSE e no currículo, como processo de socialização, trazem à tona a necessidade de articulação de outras formas de constituir sujeitos.

Neste capítulo, viu-se a trajetória do sujeito da educação angolana, seu processo histórico e como o alargamento discursivo vem sendo tomado na LBSE juntamente com o currículo do ensino primário, objetivando diferentes formas de constituir o homem novo angolano. Notou-se que a noção de homem novo e sua relação com a cultura, se inscreveu primeiro a partir da constituição de um sujeito “[...] capaz de descobrir uma nova dimensão na relação entre seres humanos, não mais estabelecidas por uma hierarquia baseada numa tradição” (PRADO, 2017, p. 4). E que, por conseguinte, ser esse homem novo significava “[...] descobrir a sua condição de angolano, superando e ultrapassando quaisquer traços daquilo que se denomina tribalismo” (PRADO, 2017, p. 4). A LBSE e o Currículo do Ensino Primário afirmam que o sujeito da educação angolana não precisa se desvincular com seus princípios e características culturais, mas que deve buscar coexistir com base no respeito à diferença e ao espaço do outro no interior do mosaico multicultural.

3 ALFABETIZAÇÃO E SUJEITO

Este capítulo visa a, antes de tudo, demonstrar como a LBSE constitui subjetividades no processo de alfabetização, mobilizando a invenção de outros sujeitos, mediante as imagens de homem novo que ali se configuram. A alfabetização em Angola sempre se apresentou como conjuntos de arranjos educacionais, fulcrais e emergentes, nas agendas das leis de diretrizes de bases, nas reformas curriculares, ocupando a centralidade dos interesses do Estado, no ramo da formação e constituição do sujeito angolano. Até as mudanças que permearam a LBSE, alfabetizar era apenas a imposição de conteúdos necessários para aprender, ler, escrever, saber se expressar e ter o domínio da aritmética.

Desde o período de 1989, a alfabetização possuía uma única missão: transmitir conteúdos necessários visando à redução do analfabetismo. Em 2001, em seu preâmbulo, a LBSE salienta similarmente que o foco da educação consiste, prioritariamente, na “[...] vontade de realizar a escolarização de todas as crianças em idade escolar, de reduzir o analfabetismo de jovens e adultos e de aumentar a eficácia do sistema educativo” (ANGOLA; p. 2, 2001). E, acrescenta no seu Artigo 32, que a proposta da alfabetização, se fundamenta, igualmente, em fomentar o aumento do “[...] nível de conhecimentos gerais mediante a eliminação do analfabetismo juvenil e adultos, literal e funcional” (ANGOLA; LBSE, p. 13, 2001). Doravante, a alfabetização passa a ser, não apenas, uma forma de impor conteúdos, mas se torna mecanismo de formação do sujeito mediante o Currículo do Ensino Primário.

O homem novo é, ou precisa ser, um sujeito alfabetizado, com seus novos sentidos construídos e subjetividades implícitas. A alfabetização se torna, agora, uma forma para bem governá-lo²⁴, na gestão da sua conduta, objetivando desaguar em outros caminhos discursivos para a fabricação de sujeitos, uma vez alfabetizados.

Esse conceito de alfabetização foi tratado também por Clarice Traversini (2003), assumindo-se como “processo de governo de todos e de cada um” (TRAVERSINI, 2003). Em sua tese, a autora expõe a potencialidade da alfabetização, ao pontuar que:

²⁴ A governamentalidade, então, caracteriza-se como uma mentalidade para produzir, conduzir e administrar os tipos de problemas que atingem o indivíduo e a população e que se conformam como obstáculos ao desenvolvimento e à prosperidade de uma nação (TRAVERSINI, 2003, p. 40).

O processo de alfabetização institui comportamentos antes considerados desnecessários na comunidade. Da oralidade, passa-se à escrita. Consomem-se produtos antes não consumidos. Práticas naturalizam-se e são tratadas como uma das formas de confirmar o sucesso dos cursos de alfabetização. No entanto, mais do que isso, elas denotam a produtividade de um programa de alfabetização na regulação de comportamentos e atitudes e na administração da vida de uma comunidade. Em síntese, por meio da escrita, da leitura e do cálculo escolar, os indivíduos alfabetizados aprendem a conhecer-se e a conhecer os outros e assimilam valores e atitudes a serem utilizados de uma determinada forma em uma sociedade alfabetizada (TRAVERSINI, 2003, p. 13).

Se a alfabetização é “[...] conduzir condutas de indivíduos e populações, exercendo ações sobre si mesmo e sobre as ações dos outros para governá-los” (TRAVERSINI, 2003, p. 13), como ocorre esse processo na LBSE, juntamente com o documento curricular do Ensino Primário? Que estratégias e técnicas são utilizadas para a materialização de novas subjetividades? De que modo a LBSE mobiliza determinadas transformações de sujeitos, visando a outros comportamentos, outro jeito de ser, de se constituir?

O processo de alfabetização aparece de forma modesta nos dois conjuntos de elementos peremptórios sobre o homem novo, nomeadamente: nos discursos culturais do contexto angolano – em relação ao sujeito pensado como híbrido em sua diversidade cultural. E, em segundo lugar, os discursos econômicos – que visam a constituir determinado sujeito, produzidos para serem geradores do desenvolvimento econômico. A maneira como será tratado aqui o discurso sobre alfabetização, não consistirá “[...] em distingui-los, um dos outros ou em hierarquizá-los, conferindo maior ou menor peso ao sujeito que o emite” (KLEINE, 2000, p.16). Com isso, pretendo afirmar que, tanto na análise histórica, assim como na LBSE, juntamente com os currículos do ensino primário, além dos demais documentos que articulam educação, sujeito e currículo em Angola, encontram-se, variavelmente, a necessidade de alfabetizar determinado tipo de sujeito.

3.1 O SUJEITO ANALFABETO EM ANGOLA

Em Angola, o discurso de alfabetização adquire visibilidade nas primeiras reformas²⁵ realizadas em Angola, marcada por um contexto nebuloso, de transição

²⁵ Primeiro Momento: 1975-1990 (1ª Reforma Educativa e Diagnóstico do Sistema de Educação). Segundo Momento: 1991-2001 (Concepção do Novo Sistema de Educação e aprovação da lei 13/01

política e tomada de poder pelo Governo recém-formado e ainda inexperiente. Devo salientar que os avanços e retrocessos que serão por mim estudados, parte do processo histórico e discursivo, em vez de tratar apenas sobre sujeito analfabeto, neste primeiro momento, estarei direcionando as atenções para os discursos que constituem as suas representações, porque ali se encontram as tecnologias políticas da disciplina, é ali, nos discursos de alfabetização, que o sujeito se constitui, por meio do saber-poder e, a partir desses dois elementos, efetua-se a representação do homem novo.

A educação sempre foi o objeto de desejo e consumo entre os jogos políticos dos movimentos de libertação, que, após a independência, corriam ávidos para governarem a Nova República. Nesse ínterim, o homem novo, mediante determinado discurso da alfabetização, se configurou em objeto, tanto na ordem da produção do saber quanto na ordem da produção das práticas pedagógicas. Se o homem novo significava um sujeito hábil para o exercício laboral (ANGOLA,1975), dotado de conhecimento científico e cultural capaz de realizar transformações na sociedade (ANDRÉ, 2004), definido por uma identidade complexa (PINTO, 2013), não poderia de modo nenhum ser analfabeto.

No período do sistema colonial, como já mencionado anteriormente, o analfabeto era marcado pela diferença e dividia espaço de oposição com o sujeito assimilado – indivíduo angolano que se utiliza do direito oferecido pelo *Estatuto do Indigenato*, promulgado no ano de 1926 e vigente até 1961. Para isso, deveria abandonar “[...] inteiramente os usos e costumes da raça negra, falar, ler e escrever corretamente a língua portuguesa, adotar a monogamia” e, por fim, “[...] exercer profissão, arte ou ofício compatível com civilização europeia” (NASCIMENTO, 2011, p. 5). Ademais, esse sujeito produzido pelo discurso colonial detinha “[...] pequenos privilégios, mas na condição subalterna de cidadãos coloniais), classificação a distingui-los dos indígenas, a casta de africanos permanente excluídos” (SOGGE, 2009, p. 3). Nesse período, o analfabeto era considerado apenas como primitivo, deslocado e prejudicial na educação do Ensino Primário (PAXE, 2014). O sistema da educação colonial fazia de tudo para impedir a formação do sujeito analfabeto, vendo-

o como mentalmente incapacitado para o aprendizado, perpetuando a manutenção da ignorância.

Com a concepção do homem novo, surge um deslocamento na ordem do discurso e uma nova perspectiva começa a se instalar. O analfabetismo se torna um problema a ser suprimido, mas, ao invés do estabelecimento do obscurantismo intelectual – método colonial –, por meio de um sujeito educado ou reeducado. Era necessário anunciar a morte do sujeito analfabeto para que se criassem as condições de emergência do sujeito novo, já que “[...] a nova sociedade a ser construída não poderia se compadecer com os cidadãos analfabetos” (KEBANGUILAKO, 2013, p. 56). Essa preocupação pode ser demonstrada e ampliada também ao analisar-se a declaração do Bureau Político do MPLA, realizada através do jornal angolense, ao apontar que a:

[...] instrução, a educação e a cultura devem estar viradas à construção de um Homem Novo. [...]. As escolas, nessa ofensiva, devem ser frentes de combate, enérgico e consciente, contra o analfabetismo e o obscurantismo, tornando-se centros de difusão de uma mentalidade nova, da cultura nacional, e do conhecimento político, técnico e científico, fatores de extrema importância para o avanço da revolução. E uma vez que é a juventude que vai continuar o processo revolucionário angolano (JORNAL ANGOLENSE, 1976, apud PINTO, 2013, p. 13).

Aliás, o homem novo como representação do progresso e visto como provedor do desenvolvimento nacional, se posiciona no lugar em que se determina o saber verdadeiro, relativo ao sujeito alfabetizado. Existe uma relação tácita entre alfabetização e desenvolvimento, tanto cultural como econômica. E, em meio a esses elementos, o homem novo se constitui. O secretário Noberto Garcia (2006), responsável pelos assuntos políticos, eleitorais e econômicos do MPLA, por exemplo, anuncia ou denuncia que “[...] enquanto tivermos uma taxa de analfabetismo ainda elevada, isto vai dificultar a distribuição da renda nacional. Porque onde há analfabetismo há pobreza. A pobreza está muito relacionada ao grau de analfabetismo” (GARCIA, 2006, p. 87).

Para a concretização da afirmação supracitada, a 1ª Reforma buscou introduzir mais amplitude nas disciplinas como história (de Angola) e a língua portuguesa foi enfatizada nas escolas, reconhecida como a língua oficial. Os dialetos foram colocados em segundo plano, devido à falta de recursos para se investir em professores qualificados. O contexto político e os conflitos étnicos apertavam o cerco, servindo de empecilho para uma maior abrangência dos dialetos. Outras disciplinas,

como educação moral e cívica, geografia, e uma dose de sociologia de cunho marxista, sofreu mais incentivos, visando a construção de um sujeito mais politizado, consciente do seu espaço territorial, propulsor de uma nova mentalidade social, letrado e munido de formação profissional.

Logo, a educação, até o final do século XX se centrava na criação de um sistema educativo que banisse o analfabetismo, ou seja, a luta contra o analfabetismo. Outra atenção que Ermelinda Liberato (2014) lança, ajuda a pensar melhor esse momento, ao explicar que essa situação dramática levou o recém empossado Governo a dar prioridade à educação, aplicando nessa área investimentos relevantes. Liberato (2014, p. 23) continua, afirmando que “[...] a adoção de um novo discurso político, tendo em vista a formação do novo cidadão angolano, com uma nova personalidade, moldada nos ideais nacionalistas, conduziu à aprovação de reformas que erradicassem o analfabetismo”.

Como pré-requisito desse projeto de alfabetização, se estruturava, a partir do Estado, modelos de aprendizagens, novas técnicas de leituras e escritas, os quais se tornaram peremptórios na continuidade da formação do homem novo. Maria Ferreira (2005) nos ajuda a compreender esse momento pós-independente ao frisar que “[...] a febre da militância com o objetivo imediato de acabar com o analfabetismo e implementar uma escola gratuita para todos, com vista à construção do homem novo, se incluiu nos materiais pedagógicos, fortes cargas ideológicas” (FERREIRA, 2005, p. 112).

A comunicação apresentada por Roberto de Almeida (2011), vice-presidente do MPLA, na Mesa Redonda sobre *Princípios e Valores do Socialismo Democrático*, informa que todo processo de formação, organização eram ações seletivas. Para fazer parte dessa ideologia não era mera questão de vontade (querer), mas de merecimento (o sujeito alfabetizado se reconhecia merecedor de se observar como homem novo?). Ademais, Almeida acrescenta que:

[...] para a mais ampla divulgação do marxismo-leninismo e reforço do trabalho político-ideológico, foram criadas as Escolas do Partido que constituíram importantes centros de formação de ativistas políticos, provenientes dos vários sectores da organização com realce para o operário e o camponês (ALMEIDA, 2011, p. 4).

Nesse mesmo I Congresso Ordinário, realizado em 1977, marcou-se a definição dessa ideologia, cujo pensamento consistia numa concepção de vanguarda

da classe operária, baseada nos princípios do marxismo-leninismo, entendido “[...] como instrumento vital e indispensável para a construção do socialismo, em defesa do internacionalismo proletário consubstanciado na solidariedade com os povos que lutavam contra o imperialismo, capitalismo, o neocolonialismo e o racismo, naquela época” (ALMEIDA, 2011, p. 4).

No Fórum Angolanista, organizado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 2005, Marcelo Bitterncourt (2007, p. 6) registrou que não era uma novidade que diversos antigos quadros ou políticos do Partido afirmarem que “[...] nunca foram de fato autênticos marxista-leninistas. Segundos eles, tal ideologia teria sido responsável por muito das desgraças em que vive o país, embora afirmem que enveredam por tal caminho porque não havia na época outra saída”. Esse retrato foi pintando também no romance *A Geração da Utopia*, de Pepetela, quando Aníbal, um dos personagens principais da estória, ex-militante e defensor das agendas ideológicas que objetivavam a construção de uma nação nova e de angolanos novos, após a independência, desabafa:

Pensávamos que íamos construir uma sociedade justa, sem diferenças, sem privilégios, sem perseguições, uma comunidade de interesses e pensamentos, paraíso cristão, em suma. A um momento dado, mesmo que muito breve nalguns casos fomos puros, desinteressados, só pensando no povo e lutando por ele. E depois... tudo se adulterou, tudo apodreceu, muito antes de se chegar ao poder. Cada um começou a preparar as bases de lançamento para esse poder, a defender posições particulares, egoístas. A utopia morreu. E hoje (1992) cheira mal, como qualquer corpo em putrefação. Dela só resta um discurso vazio (PEPETELA, 2013, p. 200).

Do ponto de vista da história da educação angolana, esse insucesso se deu por inúmeros fatores. A implementação de um novo sistema de educação na década de 1975, realizado às pressas, à procura de mudança imediata no quadro do analfabetismo, e, por essa via trama a formação do homem novo, encarou diversos problemas. Maria Ferreira (2005), ao estudar sobre essa fase da primeira reforma, afirma que o desenho desse sistema, levando em conta a emergência de sua efetivação, que objetivava suprir a demanda do analfabetismo predominante no seio do povo, resultou na ineficácia do programa. Ferreira aponta ainda que o sistema educativo angolano sofreu alguns sobressaltos marcados por “[...] reformas apressadas, desenhadas em gabinete, sem debates públicos e sem a participação da comunidade educativa, além de ser implementada com a rapidez dos contextos específicos das sociedades em erupção política/social” (FERREIRA, 2005, p. 112).

Esse comentário de Maria Ferreira pode ser ainda melhor compreendido no livro *Os Condenados da Terra*, de Frantz Fanon (1979). O autor trata sobre os conflitos (impasses) que se sucedem nos períodos de transição, aos quais o autor denomina como “espaço limítrofe”. Conforme Fanon:

O espaço limítrofe, por exemplo, entre o colonialismo e o pós-colonialismo, configurar-se-ia um desses momentos modelares, uma vez que a transição de um sistema para outro, além de pressupor, ao menos no primeiro momento, indefinição e expectativa (muitas vezes adiada por fatores não contemplados no momento da utopia alimentada durante o domínio colonial) até que haja o assentamento do novo sistema. A passagem de um *status quo* para outro estaria repleta de ajustamentos, de frustrações e do inesperado, que geram, quando em operação, o desconforto típico do deslizamento do ‘que era de fato’ ao ‘que há de ser’. Tanto mais acentuada seria essa crise na contemporaneidade, na qual o inteiro mundo secular globalizado parece em constante deslocamento (FANON, 1979, p. 191).

Kebanguilako (2013), ao dissertar sobre o sistema educativo e sua relação com a homogeneização cultural, faz um caminho diferente. Porém, seu pensamento coloca mais luzes sobre esse processo de transição em que Fanon tratou sobre os países que se depararam com adaptação transitória do colonialismo e as novas transformações do Governo pós-colonial. Em Angola, as coisas não foram diferentes após a independência. Além disso, o autor acrescenta que a passagem de um *status quo* estava repleta de ajustamentos, seguidos de frustrações, devido aos acontecimentos de coisas inesperadas (guerras, mudanças no sistema político).

Ademais, o autor reitera outros detalhes que provocaram retrocesso ou uma certa paralisia em prol do desenvolvimento da educação angolana. A falta de um diálogo mais participativo com os colonizadores, contribuindo com seu *know-how*, provavelmente seria mais saudável. No entanto, o desejo em aniquilar todos os vestígios do colonialismo atrapalhou o sucesso do novo sistema que se instalava (KEBANGUILAKO, 2013). O autor também menciona que a euforia política e o impensável desejo de aniquilar todas as marcas da colonização influenciaram negativamente o sistema de ensino, segundo sua teoria “[...] é na antiga sociedade que se encontra a essência do surgimento do novo” (KEBANGUILAKO, 2013, p. 12). O que ele pretende reiterar ainda é que “[...] nem tudo da antiga sociedade deveria ser jogado fora para construir o novo” (KEBANGUILAKO, 2013, p. 13).

No entanto, não se viu apenas retrocessos no período da primeira reforma da Educação em Angola. São apontados também avanços e melhorias. Em sua tese de doutorado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Miguel André (2004),

ao discutir a política da formação do homem novo, vê, na 1ª reformulação do sistema da educação, o homem novo como indivíduo que, no processo do desenvolvimento da sociedade angolana, “[...] passou por mudanças na sua maneira de perceber, expressar e avaliar os fenômenos do mundo, tendo acesso a um conjunto de disposições, capazes de orientá-lo de uma maneira determinada” (ANDRÉ, 2004, p. 95-96). Mecanismos que, além de imprescindíveis na transformação da nova sociedade, representam mudanças de percepção de si e do mundo ao seu redor e se tornaram elementos necessários para a construção da jovem nação. O homem novo, como um construtor na primeira reforma, precisava, segundo a ideia do autor, “[...] saber o que fazer, como fazer, porque fazê-lo, tendo consciência dos rumos da sua realização” (ANDRÉ, 2004, p. 56).

Baseado nos relatos do Ministério da Educação de Angola (ANGOLA, 2001), a 1ª Reforma da Educação foi caracterizada essencialmente por “[...] uma maior oportunidade de acesso à educação e a continuação dos estudos, do alargamento da gratuidade, e o aperfeiçoamento permanente do corpo docente” (ANGOLA; MED, 2001, p. 4). O diagnóstico, feito em 1986 pelo Governo de Angola, sobre o Sistema de Educação, apresentou resultados relativamente positivos. No entanto, depois do surgimento da guerra civil, que foi se intensificando no ano de 1992, houve um retrocesso que desestabilizou a nação, levando à instabilidade econômica e social. Segundo o relatório final da avaliação do Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar (PAAE), realizado no ano de 2011, as consequências talvez mais sérias da guerra civil foram mais culturais do que estruturais.

Com a ausência de um sistema educativo estável e estabelecido, não havia muita possibilidade de se desenvolver uma cultura e ética profissional dos professores, com certas normas de comportamento e práticas enraizadas nas pessoas. Faltas por motivos pessoais, atrasos ou ministrar aula com pouca preparação, são comportamentos ainda frequentemente encontrados entre os professores (PAAE, 2011, p. 8).

O olhar do Ministério da Educação de Angola (MED), desde então, tem sido menos positivo. Face ao fraco desempenho do setor da Educação em termos quantitativos e qualitativos, provocados por vários fatores, endógenos e exógenos, a 1ª Reforma não pôde sustentar a demanda do analfabetismo que se proliferava e a fraca qualidade de ensino, e a necessidade de uma nova revisão ou atualização curricular era urgente. O MED revela que, para atenuar o fraco poder de absorção da

rede escolar, “[...] foram criados o horário triplo e as turmas pletóricas, com mais de 60 a 80 alunos na mesma sala de aula” (ANGOLA, 2001, p. 4).

Em síntese, pode-se concluir que, no sistema educativo do período colonial, o analfabetismo é visto como natural, intrínseco ao angolano autóctone. A partir dessa perspectiva, a educação do Ensino Primário era reservada somente àqueles sujeitos que poderiam ser capazes de “assimilar” todo ou qualquer conhecimento formal e científico. Outrossim, nesse discurso colonial, o analfabeto só passa a ser reconhecido como sujeito a partir do ano de 1926, com o Estatuto do Indigenato. Com a produção dos novos conhecimentos das primeiras reformas do sistema educativo, após a independência e, consecutivamente, com a invenção da noção do homem novo, o analfabeto é inserido em uma campanha educativa, cuja agenda consistia na sua eliminação. O analfabeto era tratado como elemento impeditivo para o progresso e desenvolvimento da nação – seja lá o que isso significasse.

O analfabeto passa a entrar num jogo de (in)visibilidade. Nos discursos coloniais, o sujeito é invisível e um mal a ser suprimido; o analfabeto era, dessa forma, mantido na sua própria natural ignorância. Já nas primeiras reformas, o analfabeto se torna visível, mas para ser combatido. Além disso, a constituição do homem novo mediante a alfabetização era fabricada à base de um saber ideológico, munido de princípios e valores de cunho marxista-leninista. Outros fatores salientados, nessa primeira fase acerca da alfabetização como representação do sujeito, são alguns impasses que se tornam problemáticos no processo de invenção do homem novo nesses dois breves períodos aqui traçados, tais como: os espaços limítrofes entre colonialismo e pós-colonialismo (FANON, 1979); a falta de cooperação e diálogo (KEBANGUILAKO, 2013) e a guerra civil (ANGOLA; MED, 2001). Desloco-me agora aos saberes que surgem na LBSE e no Currículo do Ensino Primário para entender como o sujeito ali se constitui.

3.2 LBSE: ALFABETIZAÇÃO COMO CONSTITUIÇÃO DE SUJEITO

A alfabetização no Currículo do Ensino Primário significa formar sujeitos modelos. O texto, ao delimitar os princípios gerais de intervenção educativa, no processo de formação humana, pensa que “[...] o pronunciar-se sobre a natureza, funções e características da educação escolar supõe, implícita e explicitamente,

pronunciar-se sobre o modelo de sociedade para cuja formação se quer contribuir e o modelo de pessoa e cidadão que se pretende formar” (ANGOLA; 2013, p. 16). Como se apresenta esse modelo? O documento curricular recorre ao modelo enunciado no Artigo 1 da Lei de Bases do sistema educativo, que define e normatiza o tipo de sujeito a ser formado. Esse sujeito precisa ser integral em “[...] personalidade com vista à consolidação de uma sociedade progressiva e democrática” (ANGOLA, 2001, Art. 1º).

Com a reforma do sistema educativo de 2001, a alfabetização passou a ser mais do que apenas a aprender a ler, escrever e se expressar de forma correta. Embora no Decreto nº 17/11, a alfabetização ainda se defina em duas estruturas principais, tais como: no primeiro momento, a alfabetização que começa em um período de aquisição da leitura, da escrita e da representação do sistema numérico, e, no segundo momento, realiza-se a pós-alfabetização, que é um avanço do primeiro período. Aqui (na pós-alfabetização), pretende-se consolidar e ampliar as competências educativas fundamentais, o que equivale à conclusão da 6ª classe do Ensino Primário Regular.

Todavia, na LBSE tentou-se elevar um pouco mais o projeto de alfabetização, acima daquilo que se tornou padrão em muitos países, em que a alfabetização se resume apenas na “[...] possibilidade de decodificar textos breves e escrever algumas palavras (além de grafar quantidades e talvez as operações elementares) (FERREIRO, 2017, p. 16). Com a LBSE, a alfabetização passou a ser a formação de sujeitos para comportamentos corretos, não apenas a obtenção de conhecimentos da língua portuguesa, matemática, mas do bem conduzir a sua vida, por meio de uma educação moral e cívica.

Para Clarice Traversini (2003, p. 22), a “[...] alfabetizar é, sim, ensinar a ler, escrever e calcular, mas é também uma forma de modificar comportamentos dos indivíduos tornando-os sujeitos autoconfiantes e auto-responsáveis pela sua vida”. Do mesmo modo, Mariza Silva (2000) expõe a seguinte definição em relação à alfabetização, enriquecedora para os propósitos deste estudo:

Alfabetização é entendida como um rito de passagem do sujeito já-falante para um novo espaço-tempo de produção de linguagem que, embora referido necessariamente a uma língua falada, possui sua estrutura e funcionamento discursivo próprio. Trata-se de uma prática em que o sujeito se apropria – ou não – de um objeto histórico e simbólico – a escrita alfabética – para exercer as funções de leitor e de autor em meio a textualidade já existente, que organiza e administra uma sociedade dada, ao construir as suas instituições através de processos discursivos próprios (SILVA, 2000, p. 1).

Relativamente ao ritual de passagem, é possível pensar a noção do sujeito novo. No documento curricular, nota-se que existem três dimensões (*sociedade, homem e conhecimento*) do mesmo processo formativo, para o qual o sistema educativo de Angola presta sua total atenção. Isso pode ser verificado por meio do paradigma educativo e ao modelo, ou modelos pedagógicos que sustenta, ou seja, dos processos discursivos inerentes ao documento do Currículo do Ensino Primário. O texto salienta que “[...] muito se joga no domínio da decisão política. As opções neste terreno são, em primeira instância, condicionadas (porque condicionadoras) do modelo de *sociedade, homem e conhecimento* que se deseja construir” (ANGOLA; 2013, p. 18).

Esses elementos constituem uma tentativa intervencionista nos modos de pensar o sujeito novo. Conforme argumenta Traversini (2003, p. 41), “[...] por meio da linguagem, o analfabetismo é traduzido e exposto à intervenção e regulação [...]”, para isso, “[...] é preciso descrever como e onde o analfabetismo se encontra, construindo modos de torná-lo receptivo à intervenção”. Como nesse lugar o sujeito alfabetizado é constituído? Mariza Silva (2000) argumenta que é a partir de uma posição no lugar de referencialidade e literalidade que se constrói o sujeito letrado, objetivando sua ação na sociedade.

Nessa mesma linha de pensamento, vale reiterar que, do ponto de vista histórico, nota-se que a alfabetização cumpre igualmente o seu papel de preparação, de ritual da iniciação, de organizar o palco para que outros conhecimentos possam ser construídos. Aliás, alfabetizar também se apresenta como construção de uma noção discursiva na educação, que além de formar um sujeito considerado “culto”, deveria ser cultural, ou que saiba cultivar a diversidade numa sociedade multicultural. Outra potencialidade da alfabetização é sua possibilidade na formação laboral da jovem geração, a fim de contribuir para o desenvolvimento econômico. O sujeito é então efeito da alfabetização. A alfabetização como discurso faz da noção do homem novo objeto de desejo.

Ao refletir sobre essa questão, relativamente aos discursos de alfabetização e processo de subjetividades na constituição do sujeito, a pesquisadora em história da alfabetização no Brasil, com ênfase em história das ideais linguísticas, análise de discurso e subjetividade, Mariza Silva (2000), aponta que o sujeito,

[...] neste novo espaço de produção de linguagem, apropria-se de uma forma particular da escrita, domina-a, controla-a, produz interpretações e textos

próprios, responsabiliza-se pelo dito. Trata-se de uma forma de individualização em que o sujeito deve inscrever-se em um interdiscurso (SILVA, 2000, p. 4).

Em seguida, a autora se movimenta noutra análise, acrescentando que:

[...] a inscrição do sujeito na cultura letrada implica a sua filiação a determinadas formações discursivas, ou seja, as práticas pedagógicas criam condições institucionais para que o sujeito ocupe determinadas posições, a partir das quais ele ‘saberá’ o sentido do que ouve e diz, lê ou escreve enquanto sujeito-falante, ‘saberá’ o que pode e deve ser dito. A partir dessa posição, o sujeito se apresenta e representa como leitor e autor de textos que têm determinadas interpretações como evidentes (SILVA, 2000, p. 5).

Isso me leva a refletir sobre o pensamento de Foucault (1999), no seu último capítulo da *História da Sexualidade I*, no qual o filósofo trata sobre o *Direito de Morte e Poder sobre a Vida*, e salienta que “[...] agora é sobre a vida e ao longo de todo o seu desenrolar que o poder estabelece seus pontos de fixação” (FOUCAULT, 1999, p. 129). Esse poder pela vida desenvolveu-se, conforme Foucault, a partir do século XVII, exercendo o controle pelo corpo dos sujeitos, por meio de dois eixos (poderiam ser três, pensando no sujeito como objeto de saber), que se interligam – discurso e relação de poder – desenvolvendo um processo intermediário de relações. Para sua efetivação, “[...] apresenta-se agora como o complemento que empreende sua gestão, sua majoração, sua multiplicação, o exercício, sobre ela, de controles precisos e regulações de conjunto” (FOUCAULT, 1999, p. 128). Não obstante, o poder sobre a vida centrou-se no corpo como máquina:

No seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos — tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas: anátomo-política do corpo humano. O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores: uma bio-política da população (FOUCAULT, 1999, p. 131).

Assim como Edgar Castro (2016) testifica: é “[...] com efeito, tal como aparece no último capítulo de *La volonté de savoir*, as sociedades modernas não são apenas sociedades de disciplinarização, mas também de normalização, dos indivíduos e das populações” (CASTRO, 2016 p. 188). Por meio do exercício microfísico de poder-saber sobre o “corpo e a alma”, Clarice Traversini (2003) salienta que, “[...] o indivíduo

age sobre si normalizando-se e produzindo um processo de subjetivação sobre seu próprio 'eu' para tornar-se um sujeito útil e produtivo na sociedade contemporânea” (TRAVERSINI, 2003, p. 35).

Sendo assim, podemos tomar a LBSE a partir dessa perspectiva. A alfabetização cumpre esse projeto de sujeitos úteis – potencializados para a produção dessa sociedade, mais angolana, mais cultural, mais econômica. A LBSE é categórica nesse objetivo, não cessa de afirmar que a educação surge em função da alfabetização e deve acontecer por um “processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida...” (Art. 1), procurando, a partir dessas exigências, desenvolver as “[...] potencialidades físicas intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração” (Art. 3), fazendo isso de forma contínua e sistemática.

Em vista disso, a LBSE se utiliza do processo de alfabetização na formação do sujeito da educação angolana, objetivando a compreensão do mundo no qual se insere, principalmente no reconhecimento dos problemas nacionais. Em seguida, o sujeito precisa se inscrever numa alfabetização participativa e ativa no contexto social (Art. 3). O sujeito precisa, além disso, conhecer-se a si mesmo, através da consciência pessoal e social, possibilitando o estabelecimento de melhoria na qualidade de vida [...], na promoção do direito e respeito à vida, à liberdade e à integridade pessoal (Art. 3), tudo isso precisa ter os requisitos de integração saudável com todos esses elementos e, finalmente, com o mundo.

Noutro momento, a LBSE, no seu espaço introdutório, se propõe a falar da educação como conjuntos de ferramentas de formação do cidadão alfabetizado, tornando-se o pontapé inicial daquilo que é denominado como o sujeito letrado. O ensino primário, por exemplo, se estrutura na realização de tal objetivo. Por ser um decreto que coordena a formação de sujeitos (adultos) que não foram privilegiados com a educação no período infantil, o texto se direciona como a base de um resgate por meio da formação, com a intenção de recuperar o tempo perdido de adolescentes, jovens e senhores (as), de modo a aumentar o nível de conhecimentos gerais, mediante a eliminação do analfabetismo juvenil e adulto, literal e funcional (ANGOLA; 2013, p. 166). Com isso, a LBSE, no seu Artigo 3, delimita a caracterização desse sujeito, afirmando que a pretensão da alfabetização ou do sujeito letrado, consiste em: “[...] formar um indivíduo capaz de compreender os problemas [...] de forma crítica e construtiva para a sua participação ativa na vida social, à luz dos princípios democráticos” (ANGOLA; 2001, p.3).

Como apontado anteriormente, o sujeito analfabeto incorpora determinado comportamento que não coaduna com as boas práticas da sociedade e do Estado, visto como empecilho ao desenvolvimento de Angola. A alfabetização surge como necessidade de transformação do sujeito descivilizado, aquilo que Manuel Pacavira (1981) denominou, em seu livro *Gente do Mato*²⁶, os matumbos. O termo matumbo, variante de matumbu (kimbundu – língua nacional), passou a designar, em Angola, um “indivíduo bastante atrasado”, ainda não liberto dos costumes considerados primitivos. O matumbo também é visto como alienado, em termos de conhecimentos ditos científicos, por viver no seu “*habitat natural*”, sem ser privilegiado com o avanço tecnológico de uma sociedade que se diz moderna.

Além disso, em diferentes contextos, poderia conotar também o significado de: “[...] selvagem; ignorante; bisonho; e numa linguagem figurada: incivil; acanhado; inexperiente” (RIBAS, 2009, p. 305). Esse termo, registrado pelos documentos portugueses desde pelo menos o final do século XIX, serviu também para:

[...] designar os africanos ainda não urbanizados e era utilizado em alternância com a expressão ‘gentes do mato’, criando-se, assim, mais uma clivagem na sociedade angolana, onde um grupo nativo secularmente instalado no litoral e no núcleo urbano da colônia se considerava superior aos angolanos vindo do interior ou lá residentes (NASCIMENTO, 2013, p. 16).

Essa posição discursiva reducionista, conforme Mariza Silva (2000) desenvolveu em outro estudo, “[...] refere-se a uma forma de individualização em que o sujeito deve inscrever-se em um interdiscurso – memória do dizer – marcado por um tipo de abstração que determina uma forma de racionalidade: jurídica, religiosa, moral, política, científica” (SILVA, 2000, p. 4). A autora ainda reitera que, nesse processo de inferiorização, o sujeito deve inscrever-se em uma cultura específica:

A letrada, racional e urbana, ocupar uma posição enunciativa histórica: a de leitor e de autor. Nessa forma de individualização (uma unidade assegurada pela consciência), um sujeito moral (responsável por seus atos) é o

²⁶ *Gente do Mato*, além de ser um termo pejorativo para desconsiderar a pessoa que nasceu no interior de Angola, em virtude de não ter acesso à educação formal e ao domínio de tecnologia, é também uma tese de doutorado em História Social, desenvolvida na Universidade de São Paulo (USP), pelo pesquisador Washington Nascimento (2013). O autor se propôs a compreender como pessoas da zona rural angolana utilizaram-se das possibilidades de ascensão social institucionalizadas pelo Estatuto do Indigenato (1926-1961) para constituir-se numa elite letrada, de origem rural, em Luanda. Ele defende a tese de que, em decorrência da maior presença de portugueses e angolanos vindos do interior, acentuou-se, na capital de Angola, uma cisão entre a cidade, representada em grande parte pelos portugueses, mas também pela elite letrada crioula, e o mato, cujos expoentes que mais se expressaram em forma de entrevistas, depoimentos e obras literárias foram os novos assimilados (NASCIMENTO, 2013, p. 7).

complemento necessário do sujeito de direito (aquele que tem uma identidade socialmente reconhecida e reconhecível) (SILVA, 2000, p. 4).

O estudo sobre *Alfabetização: sujeito e autoria*, apresentado por Mariza Silva (2000) no V Congresso Brasileiro de Psicopedagogia, realizado em São Paulo, desenvolveu-se a partir da mesma inquietação relativa às consequências do processo de exclusão. Conforme Mariza, a exclusão pode se dar, de fato, de forma absoluta – quando o indivíduo não tem acesso à escola, e, por conseguinte, pode

[...] acontecer, antes, e sobretudo, pela forma como o sujeito irá ser afetado – assujeitar-se – a essa organização outra da língua, referida a uma ordem significativa histórica, tornando-se um sujeito letrado capaz de produzir sentidos – velhos e novos – para as suas coisas e as coisas do mundo (SILVA, 2000, p. 1).

No Decreto presidencial n.º 17/11, promulga-se o caminho que o Estado pretende criar para solucionar, primeiro, a falta de acesso à educação que afeta a parcela maior da sociedade angolana, em seguida, educar de maneira intensiva e qualitativa, com o propósito de cumprir as diversas metas de transformar o sujeito analfabeto em um sujeito letrado, capaz de “produzir sentidos – velhos e novos – para as suas coisas e as coisas, se assim posso dizer, de Angola”. Para bem formar, existe a necessidade de propiciar mecanismos para essa investida. Logo, o Decreto, no seu Artigo 3, consubstancia as seguintes e principais estruturas relativas à alfabetização de Adultos (ANGOLA, 2011).

- i. Da gratuidade do ensino primário em estabelecimentos públicos não lucrativos e de solidariedade social, sendo gratuita a inscrição, a assistência às aulas e o material escolar em todos os estabelecimentos públicos, ou da rede de parceiros.
- ii. Da democraticidade do ensino, consubstanciado na igualdade de direitos ao acesso e frequência ao ensino, e na participação da resolução de problemas.
- iii. Do pluralismo de concepções andragógicas, assim como a coexistência de instituições públicas, privadas e não lucrativas – rede de parceiros.
- iv. Da interdisciplinaridade e da vinculação entre educação escolar, o trabalho, as práticas socioculturais e o mundo do aluno adulto.
- v. Da igualdade de condições para o acesso e permanência no processo educativo, no que se refere à diversidade geográfica, social, econômica, cultural e étnico-linguística, das comunidades a que se destina.

Por ser um decreto que coordena a formação de sujeitos (adultos) que não foram privilegiados com a educação no período infantil, o texto se direciona à base de um resgate por meio da formação, com a intenção de recuperar o tempo perdido de adolescentes, jovens e senhores(as), a fim de aumentar o nível de conhecimentos gerais mediante a eliminação do analfabetismo juvenil e adulto, literal e funcional (ANGOLA, 2011, p. 166). Da mesma maneira, o projeto curricular que permeia esse texto é a formação pela aquisição da leitura, da escrita e da representação do sistema numérico (ANGOLA, 2011, p. 167).

O que também chama a atenção no Decreto nº 17/11, é seu interesse na *alfabetização como Segurança de si e Preparação do Futuro*, em seguida, a *alfabetização como Educação Sexual (prevenção Sexual)*, e seu interesse numa alfabetização que se importa com o cuidado do corpo (prevenção de riscos). É por meio da reforma curricular, assim como dos documentos curriculares que daí se operam, que se sustenta a possibilidade de fazer certas tentativas para a criação de verdades acerca da alfabetização. Não existe simplesmente a necessidade de ensinar para aprender a ler e escrever, mas de catalogar todas as variações de sujeitos alfabetizados. Não se trata mais de transmitir os conteúdos dos programas escolares, mas da fabricação de sujeitos por meio desses conteúdos. Não se trata mais de ponderar sobre o que seria a verdadeira e boa alfabetização, mas de fazer com que determinados sujeitos possam ocupar espaços dos discursos considerados verdadeiros.

A seguir, examinarei esses dois interesses ou elementos que mencionei anteriormente, do Decreto nº 17/11 do Ensino Primário, que emergem de forma recorrente nos documentos da reforma curricular. Ambos têm por objetivo uma forma de alfabetizar, para saber-se, à base de demonstrações de “[...] atitudes corretas de regras e normas de conduta, de atitudes de respeito pelo seu corpo, pela saúde e pela higiene” (ANGOLA; 2013, p. 9).

3.3 O SUJEITO DA ALFABETIZAÇÃO

Um desses enunciados é a necessidade de formação de sujeitos por meio de uma alfabetização como segurança de si (autoestima) e preparação para o futuro. Essa segurança só é possibilitada por uma educação sólida que faça germinar no sujeito o reconhecimento de suas habilidades, abrindo caminhos mais confiantes para

exercer as funções que a própria educação lhe propôs a realizar, quer seja no âmbito cultural, econômico, sócio-político ou no campo da ética.

No decorrer de sua tese, Traversini (2003, p. 13), que tratou acerca da mobilização para alfabetizar, objetivando a produção de modos de ser, de pensar e de agir compatíveis com um mundo globalizado e competitivo, defende que o governo do indivíduo em processo de alfabetização acontece por meio de um trabalho detalhado e minucioso, que envolve a valorização dos saberes locais, o resgate da autoestima, o uso de metodologias centradas no “aprender fazendo”, o desenvolvimento de determinadas habilidades e competências para tornar os sujeitos alfabetizados e, ao mesmo tempo, responsáveis pela solução dos seus próprios problemas e de sua comunidade (TRAVERSINI, 2003, p. 13).

No currículo do Ensino Primário, por exemplo, percebemos de forma esclarecedora essa perspectiva. Todavia, esses objetivos estão sempre acompanhados por uma formação que assegura ao sujeito o cumprimento de metas que virão no futuro. Esse texto faz alusão ao Artigo 17 da lei de Bases do sistema de educação, em que o INIDE (2013) salienta que os valores éticos, cívicos, culturais e outros que se “[...] pretendem transmitir através do processo de ensino, permitirão que as novas gerações sejam dotadas de conhecimentos lógicos, condição necessária para a resolução de questões problemáticas próprias da vida individual e coletiva” (ANGOLA; 2013, p 10). Já no Decreto nº 17/11, a alfabetização visa a “[...] possibilitar situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento da autoestima, de um projeto de futuro e de esperança” (ANGOLA, 2011, p. 167).

O sujeito alfabetizado caracteriza-se desde cedo a se prontificar para atravessar fases – que implicam mudanças para o futuro (sempre positivo e esperançoso). Essas fases podem ser nomeadas, primeiro, pela fase do analfabetismo para o mundo das letras e da tecnologia, do sujeito unificado culturalmente ao sujeito que reconhece a diversidade dentro de um mosaico multicultural, do sujeito herdeiro de uma herança histórica de colonialismo, guerras civis para a passagem da reconstrução nacional. Outra fase é a transição que se perscruta por meio do sujeito alfabetizado, a fim de atravessar o estado do subdesenvolvimento para o progresso econômico. Por conseguinte, a última fase visa à formação do sujeito que precisa se refazer consoantes às mudanças, contornos e transformações que se sucedem de forma dinâmica no tecido social de Angola.

O Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ), por exemplo, argumenta que, após o grande esforço que foi realizado para reconstruir o país destruído por décadas de guerra, “Angola entrou na fase de modernização e de sustentabilidade do desenvolvimento, centrada na estabilidade e crescimento e na valorização do Homem Angolano (ANGOLA; PNFQ, 2010, p. 1). Logo, essa valorização assenta-se, “[...] na alfabetização e escolarização de todo o povo Angolano, que são as bases para a formação e qualificação técnico-profissional e formação superior dos seus quadros, essenciais ao desenvolvimento sustentável, equitativo e pujante de Angola” (ANGOLA, 2014).

Embora o PNFQ não amplie a discussão ou não se detenha a respeito da relevância da alfabetização, seu aparecimento acontece no momento em que se reconhece a sociedade angolana em potencial exclusão digital. “Basta recordarmos da elevada taxa de analfabetismo da população, que por si só impossibilita a utilização concreta das tecnologias de informação e comunicação, e das dificuldades no acesso aos recursos e à internet” (QUALIFICAR, 2016, p. 23), dizia o professor Mateus Calado, numa entrevista concedida à revista Qualificar em 2016.

Na fala de Calado, sua esperança estava “[...] nas gerações mais novas, que manifestam apetência pela utilização das novas tecnologias, apesar de por vezes terem uma visão muito redutora acerca das mesmas, confundindo-as com as redes sociais”. O enunciado da própria revista, ao dizer que a “informatização ajuda a salvar vidas” (QUALIFICAR, 2016, p. 23) e ao apontar que essas novas gerações, ao aprenderem, por meio da alfabetização, o aprimoramento das melhores formas de manusearem os recursos tecnológicos, coloca nos mesmos elementos discursos sobre alfabetização, sujeito e tecnologia, e ajuda a pensar a respeito da tendência mais recente que tem produzido, assim, outra categoria, na qual alfabetizar significa reconhecer-se dentro daquilo que o PNFQ denomina como o [...] “trunfo da tecnologia para o engrandecimento do Homem” (QUALIFICAR, 2016, p. 23). Ser sujeito alfabetizado no PNFQ significa conhecer as “linguagens” da tecnologia.

Acrescento outro elemento sobre a constituição do sujeito angolano no saber da alfabetização, e, para isso, retorno outra vez ao Decreto nº 17/11, com a pretensão agora de tratar sobre a constituição do sujeito mediante uma alfabetização que levanta temáticas voltadas à sexualidade, assim como uma educação sexual que ensina temas como: a gravidez, o aborto, métodos contraceptivos, a importância da camisinha e doenças sexualmente transmissíveis. O texto salienta que, alfabetizar, é

dinamizar um ambiente de aprendizagem que valorize a equidade, previna os casamentos e gravidezes precoces, maternidade/paternidade na adolescência, exploração e abuso sexual e desencoraje os estereótipos de gênero (ANGOLA, 2011, p. 167).

O fórum de discussão, desenvolvido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2015), designado “Jango Casamento Infantil”, realizado em Luanda, demonstra duas das razões que levam à implementação do processo de alfabetização como conjuntos de comportamentos a respeito do cuidado sobre gravidez precoce, maternidade/paternidade: em primeiro lugar, as consequências que acarretam a “desistência escolar” e, em segundo lugar, as “[...] conseqüentes dificuldades futuras em conseguir emprego são outras das influências negativas, o que também apresenta efeitos desfavoráveis para o desenvolvimento do país” (UNICEF, 2015, p. 3).

A pesquisa realizada por Sérgio Chipalanga (2014), na Universidade de Coimbra, cuja temática intitula-se: *Gravidez na adolescência em Angola: estudo do funcionamento familiar e satisfação com a vida*, salienta que as associações/colaborações de diversas entidades da sociedade angolana devem repensar as políticas de educação e saúde, visando:

Não só maior e melhor sensibilização dos adolescentes, com programas distintos, tais como: educação para o ambiente, programas de melhoramento da vida na comunidade, de educação sexual nas escolas, nas famílias, nas igrejas, melhorar e expandir os programas de saúde reprodutiva, entre outras ações poderiam revelar-se produtivas na redução das taxas de gravidez na adolescência. Por outro lado, uma maior atenção às famílias carentes também se poderia revelar um bom contributo para esta causa (CHIPALANGA, 2014, p. 36).

O cuidado por uma alfabetização que pretenda enfatizar o controle do corpo se realiza da seguinte forma: primeiro, uma educação que vise às prevenções contra o uso de drogas se tornou prerrogativa nos textos da alfabetização do Ensino Primário, fundamentados nos efeitos ou conseqüências que delas podem resultar. O interesse por esse projeto encontra-se no argumento de que alfabetizar é “[...] “fomentar a criação de um projeto de vida que oriente a prevenção de condutas de riscos associados ao consumo de drogas” (ANGOLA, 2011 p. 167). Por outro lado, alfabetizar pode ser também uma forma de melhorar o comportamento sexual, no sentido de prevenções, como quanto ao casamento e gravidez precoces, objetivando dessa forma manter o sujeito saudável (UNICEF, 2015, p.3). Por isso, o documento

curricular do Ensino Primário visa também, em vários momentos, produzir sujeitos que conheçam e dominem seus corpos, controlando “[...] as suas funções e a importância da higiene e da conservação da saúde” (ANGOLA; 2013, p. 10).

Antes da reforma curricular, alfabetizar significava a formação do sujeito angolano para o domínio da letra, do conhecimento linguístico (português) e das estruturas numéricas, objetivando, em um primeiro momento, como se entrevê nos textos relacionados às primeiras políticas educacionais, como o Manual do Alfabetizador de 1980, uma tentativa de desenhar o homem novo como projeto de esperança e progresso e a eliminação do analfabetismo. Noutro momento, com os primeiros passos das reformas do sistema educativo, nas décadas de 1975 até as décadas de 1990, e através de um discurso concernente à transformação social, o indivíduo angolano começou a ser considerado como retrógrado, atrasado, selvagem e a alfabetização passou a ser uma necessidade de transformação do sujeito descivilizado a um sujeito mais moderno e atual (PACAVIRA, 1981).

Com a promulgação da LBSE, o discurso da alfabetização se inscreve no controle dos corpos, normalizando prescrições em relação à educação sexual nos documentos do Ensino Primário (2013), e trazendo à tona interesses voltados à saúde sexual, prevenção de casamento e gravidez precoces, aos cuidados em relação às drogas e às doenças sexualmente transmissíveis. Por fim, a alfabetização na LBSE se define como instrumento que ocupar-se-á da gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade. O homem novo precisa agora buscar conhecer o funcionamento do seu corpo, revitalizando e mantendo o funcionamento saudável do seu corpo, mantendo regras e guiado por um comportamento cuidadoso. A LBSE se torna reguladora de uma economia de tempo, principalmente contra quaisquer consequências precoces de casamento e gravidez.

4 O HOMEM NOVO COMO POSSIBILIDADE ECONÔMICA

Um das questões que irá nortear o desenvolvimento deste capítulo consiste em entender, inicialmente: de que maneira o sujeito angolano passa a ser considerado “homem novo” econômico e se torna objeto particular de conhecimento em seu processo histórico? Consecutivamente, como esse sujeito angolano é tramado ou se manifesta por meio dos saberes imbricados na LBSE? Persisto ainda em pensar: de que modo pode ser classificado ou agrupado discursivamente, e de forma distinta, a noção do homem ligada à perspectiva econômica? Quais são as particularidades discursivas que produzem um sistema coeso, e(ou) contraditório para a emergência do homem novo?

A jornada dissertativa se realizará levando em conta a LBSE, juntamente com os textos do currículo do ensino primário, resultados da reforma curricular. Além disso, selecionei outros documentos do Ministério da Educação, que se revelaram prementes na temática a respeito do sujeito da educação angolana, considerando os trabalhos de outros autores angolanos, que têm desenvolvido pesquisas sobre esse assunto e suas manifestações recentes nas produções acadêmicas.

Em vista disso, o estudo se concentrará em formular um arcabouço histórico da constituição do homem novo a partir de uma vertente de desenvolvimento econômico, possibilitado por meio da educação. Em sequência, pretendo identificar de que modo a LBSE trata o sujeito da educação angolana na perspectiva de crescimento econômico, bem como em tornar esse sujeito um elemento significativo para o Estado, assim como no desempenho laboral dentro da sociedade. Em terceiro lugar, o estudo pretende compreender de que forma os discursos do homem novo, produzidos historicamente (operando na LBSE), visam a formar um “projeto-sujeito” propulsor de recursos humanos, completamente instruídos e úteis, a fim de reestruturar e servir de melhorias para diferentes contextos sociopolíticos que a nação angolana tem enfrentado.

A estrutura deste capítulo consiste em reconhecer, numa primeira fase, a forte relação do período colonial tanto de uma perspectiva histórica, política e educacional, na construção da identidade nacional, quanto na necessidade que fez emergir um tipo de sujeito denominado como novo. Fazer da história da economia angolana o ponto de partida se tornou um importante mecanismo de análise, com o intuito de contextualizar o campo de estudo, e, além disso, ajudar a compreender noções que

atravessam a educação e o trabalho em Angola. Dito isso, este capítulo é situado, antes de tudo, no desenho da estrutura econômica e no processo de trabalho e migração no período colonial.

Após esse mapeamento, realizo um percurso histórico a fim de articular as políticas públicas relativas à educação colonial, o modo como o sujeito angolano se localiza dentro dessa perspectiva colonialista e como se torna sujeito em um determinado período de tempo, delimitado no decorrer do estudo. Objetivo, desse modo, traçar os contornos discursivos sobre a formação do homem novo, no sentido de oportunizar e potencializar o sujeito angolano como instrumento eficaz (livre, independente) na transformação econômica e reconstrução da sociedade. Ao mesmo tempo, o sistema educativo (LBSE) aparece em todo corpo da análise, regularizando e normatizando saberes, estabelecendo novos modos de subjetividade e definindo noções de homem novo, relativo ao trabalho e no desenvolvimento econômico.

No decorrer do processo da escrita, vi-me dentro de três eixos discursivos, que permitem ser classificados de forma distintas. A relação da noção de sujeito – homem novo, proporcionado pela LBSE, como sistema regulador e normativo, cujo papel principal é definir que tipo de sujeito é necessário para a construção de uma Angola que se preza moderna e com ambiciosos projetos econômicos, notadamente, as políticas educacionais que foram verificadas também, noutros fragmentos científicos, formando uma rede de saberes entrelaçados. Além disso, as políticas trouxeram outros modos de problematizar a concepção desse sujeito.

O homem novo é sumariamente revisto como: noção de formação de recursos humanos. A lei de base se posiciona como sistema normativo; o currículo do ensino primário é apresentado como instrumento que constitui subjetividades, pelo seu processo pedagógico, e, finalmente, o Plano Nacional de Formação de Quadros²⁷ (PNFQ)²⁸ é outro dispositivo que contribui para a efetivação da concepção do homem novo como recurso humano.

²⁷ Por formação de quadro não se pretende vê-lo como formação de professores, esse quadro é visto no seu contexto angolano, que compreende quadro no seu sentido mais amplo e abrangente, que engloba uma gama de profissionais, especialistas e técnicos nas áreas de engenharia, tecnologia, saúde e educação (CURIMENHA, 2017, p. 2697).

²⁸ O PNFQ foi criado em 2013 e tem um período longo de vida até 2020, sob tutela do Ministério do Ensino Superior (MES), que é responsável pela formação de quadros superiores especializados de graduação e pós-graduação, para cada setor de atividade econômica, social e cultural do país, na expectativa de impulsionar o desenvolvimento de Angola.

4.1 EDUCAÇÃO COMO PERSPECTIVA DO MERCADO

Pontuei no primeiro capítulo que o hino nacional de Angola destaca o surgimento do homem novo construindo-se de forma laboral. Em 1975, a fala proferida pelo primeiro presidente de Angola, Doutor Agostinho Neto, propõe dinamizar e apoiar a instauração do poder social, e, reitera que, para a concretização desse projeto, “[...] as massas trabalhadoras exercerão assim o poder a todos os escalões, única garantia da formação do homem novo” (NETO, 1975, p. 3).

Antônio André (2004) desenvolveu uma pesquisa a respeito da política de formação do homem novo, entendido pelo autor como o “[...] cidadão dotado de conhecimentos científicos e culturais, capaz de realizar transformações econômicas, políticas e sociais na atual realidade de Angola” (ANDRÉ, 2004, p. 10). O estudo se realizou a partir da perspectiva histórica do sistema educacional e por meio de entrevistas com o objetivo de compreender de que modo se tem efetuado as contribuições desse sujeito para o processo de construção da nação. Segundo Antônio André (2004, p. 105), o papel da formação do homem novo:

[...] está estreitamente vinculado ao processo de trabalho, na medida em que ela participa ativamente na edificação da nova sociedade, do desenvolvimento dos princípios democráticos, na vida social e econômica, sobre a influência de um sistema de trabalho educativo regulado pelo Estado.

Essa regularização, protagonizada por um sistema de educação que visa a formação de sujeitos para o trabalho, surge de forma categórica na Lei de Bases do Sistema de Educação. O homem novo, conforme a LBSE, pretende suscitar, a partir dos sujeitos formados, a inauguração de uma sociedade desenvolvida economicamente. Essa proposta acontece por meio de mecanismos de transformações harmoniosas, que se materializam por meio do Artigo 3, mediante a constituição “[...] das capacidades físicas, intelectuais [...] e laborais da jovem geração, de maneira contínua e sistemática, elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico do país” (ANGOLA, LBSE, 2001, p. 3).

O sistema de educação é resultado de todo um processo histórico de enfrentamentos sociopolíticos, das transições que foram acontecendo no setor econômico, das reformulações constantes da Constituição da República, e, por conseguinte, nas políticas educacionais que se reverberam nos currículos escolares,

no intuito de consubstanciar e sedimentar os saberes sobre o *homo economicus* angolano prescritos na LBSE.

Vale lembrar ainda que, esse percurso da formação do homem novo, se dá a partir de diferentes períodos (1975, 1992, 2002), marcados por fortes e radicais transformações, nos quais o papel da educação angolana se apresenta como instrumento regulador e como processo de criação de sujeitos. O sistema educativo é a incorporação de discursos que permitem gerenciar sujeitos preparados, principalmente, para o trabalho e para o desenvolvimento econômico. Logo, a LBSE busca a efetivação de tais propostas e diferentes noções de gerenciamento do homem novo, à base de uma articulação que empreende outros modos de ser e pensar. O desdobramento da Lei de Bases se estabelece preliminarmente, reafirmando:

[...] as mudanças profundas no sistema socioeconômico, nomeadamente a transição da economia de orientação socialista para uma economia de mercado, sugerem uma readaptação do sistema educativo, com vista a responder as novas exigências da formação de recursos humanos, necessários ao progresso sócio- económico da sociedade angolana (ANGOLA; LBSE, 2001, p. 1).

Com o colapso do socialismo que predominou em Angola durante os anos de 1975 a 1992, por meio da ruptura do sistema político monopartidário ao multipartidarismo (1992), ocorrido juntamente com o suposto declínio das ideologias marxistas do Leste Europeu, “[...] o liberalismo tornou-se progressivamente mais transparente como ideologia oficial de legitimação do capitalismo multinacional avançado” (PETERS, 2008, p. 212). Vários acontecimentos influenciaram esse tipo de mudança. Primeiro, os péssimos números da economia, seguido pelo insucesso do projeto de uma economia planificada (BITTENCOURT, 2016, p. 175). Na época das eleições de 1992, o ex-presidente José Eduardo dos Santos (1979-2017), quando concedeu entrevista ao Jornal português Expresso, esclarece com mais detalhes os motivos das transformações do sistema político, dizendo que:

[...] não houve aqui condições objetivas para a edificação do socialismo, tal como ele vinha escrito nos manuais de Marx, Engels, etc. [...]. Aqui, o socialismo foi uma intenção, talvez não tenha passado do papel. [...]. Agora estamos em busca de outros caminhos. [...]. Pretendemos que Angola seja um país pacífico, democrático e com uma economia assente nas leis de mercado. [...] criar aqui uma sociedade aberta e livre, em que os cidadãos possam explorar as suas potencialidades em todos os domínios e em que a regra de ouro seja o respeito pela liberdade, pela igualdade de oportunidades dos cidadãos e onde, no domínio económico, exista concorrência e competição – em que o lucro seja o principal incentivo para o

desenvolvimento das atividades econômicas (SANTOS, 1992 apud BITTENCOURT, 2016, p. 176).

A partir do começo de 2002 e com o surgimento de novas políticas públicas voltadas à formação de quadros, ou seja, de profissionais em diversos campos do saber (educação, saúde, tecnologia e economia), a educação angolana ganha novos sentidos, algo inédito em sua história, sempre voltada para a reestruturação do currículo, reforma do sistema educativo, melhoria na qualidade de ensino e na formação de professores. A LBSE se volta a uma educação que prepara o sujeito para o mercado de trabalho: o que conta agora é a preparação de um sujeito gerador de renda.

Essa nova mudança de perspectiva da educação reflete a presença de pensamento neoliberal, tendência atual nas recentes políticas educacionais angolanas (PNFQ, 2013; PND, 2012), tendo, como linha fulcral, a LBSE. O pensamento neoliberal teve, como precursor, o economista e filósofo austríaco Friedrich August Hayek. Sua relevância se estende em suas mais de 200 obras, destacando-se os livros: *O Caminho da Servidão* (2010), *Fundamentos da Liberdade* (2014) e a *Desestatização do Dinheiro* (2011). Em 1950, Hayek aceitou uma cátedra na Universidade de Chicago, o mais famoso centro de especialistas dos Estados Unidos que defendem o princípio da liberdade individual e, pois, a sociedade livre, na qual a economia de mercado constitui o escudo e a base de suporte (HAYEK, 2014).

Em *O caminho da Servidão*, Hayek (2010, p. 45) sustenta que a “[...] base do liberalismo é permitir que as forças espontâneas da sociedade tenham liberdade de atuar e gerar riqueza”. Conforme o austríaco, o papel do Estado deve servir apenas como mecanismo “[...] para auxiliar as pessoas a desenvolverem suas personalidades individuais e não ser uma instituição que defende uma dada moral” (HAYEK, 2010, p. 92). Além de defender a livre iniciativa privada e a concorrência como meios de coordenar os esforços humanos, no tocante ao campo da educação o autor salienta que “[...] a geração de hoje, cresceu num mundo em que, na escola e na imprensa, o espírito da livre iniciativa é apresentado indigno e o lucro como imoral” (HAYEK, 2010, p. 135).

Peters (2008), ao estudar a respeito do pensamento neoliberal, constata que sua linguagem se sustenta por meio de uma visão de “[...] excelência, inovação, melhoria e modernização, obter mais com o menos, alfabetização e tecnologia, marketing e gerência internacional, treinamento de habilidade, desempenho e

empresa” (PETERS, 2008, p. 222). Outra linguagem do pensamento neoliberal é a celebração da liberdade e do direito das pessoas em escolher seu próprio projeto, sua própria formação, em que o exercício do Estado deve ser mínimo. James Marshall (2008, p. 22) sustenta que, segundo Michel Foucault, acreditava-se que no século XX essa concepção não passava de um mito ou fachada, que obscurece as formas pelas quais a compreensão que temos de nós mesmos como pessoas capazes de efetuar escolhas livres e autônomas é, ela própria, uma construção que nos permite ser governados, tanto individualmente como coletivamente.

Com a LBSE a educação aparece com certas rupturas e descontinuidades e se apodera dos mecanismos do liberalismo, baseados numa nova visão de mercado e perspectiva de futuro. A LBSE e o currículo do ensino primário se apropriam de uma linguagem específica do neoliberalismo, “*da economia de orientação socialista para uma economia de mercado*”, posicionamento que se espalha em todo o corpo do sistema de educação, precisamente numa educação que visa preparar o sujeito para o “ingresso no mercado de trabalho” (ANGOLA, 2001, Art. 20, p. 9), que busca constantemente “[...] desenvolver o pensamento lógico e abstrato e a capacidade de avaliar a aplicação de modelos científicos na resolução de problemas da vida prática” (ANGOLA, 2001, Art. 20, p. 9), exemplificando-se por uma formação “[...] técnica e profissional dos jovens em idade escolar, candidatos a emprego e trabalhadores, preparando-os para o exercício de uma profissão ou especialidade, por forma a responder às necessidades do país e à evolução tecnológica” (ANGOLA, 2001, Art. 20, p. 10).

Por outro lado, a corrida para reconstrução do país também demandava novas exigências, diferentes sujeitos, que fossem compatíveis com o ambiente futurístico que se pretendia alcançar. A educação nesse processo é o mecanismo que prevalece para produzir aquilo que se deseja objetivar. Logo, o projeto educacional, nessa perspectiva, está estreitamente vinculado à construção de uma sociedade em que a riqueza, os recursos materiais e simbólicos, a qualidade de vida, sejam melhor distribuídos a todos os cidadãos. A educação, aqui, deve ser construída tanto como um espaço público que “[...] promova essa possibilidade, tanto quanto um espaço público em que se construam identidades sociais coerentes com essa possibilidade” (SILVA, 1999, p. 28).

4.2 FORMAÇÃO DE MÃO DE OBRA

Apenas em 1876 os últimos trabalhadores (escravos) estavam caminhando para o derradeiro exercício laboral, sem nenhum direito trabalhista, benefícios ou remunerações de quaisquer espécies. Findava-se um período de 500 anos de escravagismo estabelecido pela Lei de 25 de fevereiro de 1869²⁹. Valério e Fontoura (1994, p. 1193) relatam que a situação econômica durante o período escravocrata “[...] não era invejável, restringidas as exportações a bens resultantes de atividades de predação, tais como o tradicional marfim ou a cera, e à produção de algumas escassas plantações, principalmente de café e algodão”.

Ermelinda Liberato, especialista em estudos africanos, ao utilizar os dados do historiador Martins Santos (1953), diz que, “[...] até os séculos XVII e XVIII, a economia angolana se estruturava apenas no fortalecimento de mão de obras para as plantações de cana-de-açúcar e minas do Brasil” (LIBERATO, 2014, p. 1005). Por conseguinte, o investimento no território angolano do ponto de vista econômico se deu exclusivamente no período em que o Brasil conquistou a independência, no ano de 1822 (LIBERATO, 2014, p. 1005). Foi nessa época que o olhar do império português se voltou para Angola com outra intensidade, visando meramente duas finalidades capitais. O primeiro intento tratava de empreender a transformação de Angola para um mosaico tipicamente nos moldes de um Brasil africano, que pudesse ser uma referência de miscigenação, assimilações e efetuação do projeto luso tropical no continente africano. Além disso, pretendia-se, após a abolição do comércio de escravos, sedimentar o território angolano como espaço de exploração e extração de recursos naturais.

Para tal, vários imigrantes portugueses começaram a entrar no país, nos anos de 1850, a fim de “alavancar” o desenvolvimento da economia em prol do império. Entretanto, o estudo a respeito dos movimentos migratórios e o Estado pré-colonial, realizado por Lukonde Luansi (2003), aponta que, até 1983, Angola foi unicamente “[...] considerado como uma colônia penal, em que os condenados gozavam na realidade de plena liberdade. Uma vez cumprida a pena, o recluso poderia

²⁹ A abolição do tráfico de escravos (legislada em 1837, mas só efetivada na década de 1850) rompeu o principal elo comercial entre a colônia e a economia internacional (VALÉRIO; FONTOURA, 1994, p. 1194).

estabelecer-se por conta própria e recebia do Estado todo o apoio necessário” (LUANSI, 2003, p. 6).

Conforme Liberato (2014, p. 1005), era uma “[...] terra de degredo, para onde foram enviados os condenados ou os excluídos sociais, não atraindo, por essa razão, a fixação das famílias provenientes da metrópole, condicionando deste modo o investimento no ensino formal”. Outrossim, vale pontuar que o império português também oportunizava espaço para os desempregados, pobres, mulheres e agricultores que desejassem navegar além do atlântico à procura de meios de subsistências. A posição dos africanos nesse contexto (como província ultramarina a partir de 1951)³⁰ estava bem abaixo dos colonos, embora fossem portugueses condenados e marginalizados.

David Sogge³¹ (2006), em seu estudo intitulado *Angola: e onde está a ‘boa governação’ do mundo?*, sublinha que, no período colonial, “[...] os africanos não eram considerados cidadãos, não tinham importância em termos políticos, porque eram indígenas e subalternos. Não obstante, eram necessários pelo seu trabalho, os seus impostos e, até certo ponto pela sua capacidade de consumir bens portugueses” (SOGGE, 2006, p. 11). Em vista dessa breve caminhada histórica, é possível pensar que o processo de colonização em si, relacionado aos recursos humanos nesses períodos, já demonstravam certas defasagens, no tocante ao estabelecimento e formação de recursos humanos especializados no exercício de suas funções.

Angola não era vista como espaço que necessitasse de indivíduos treinados, capacitados, formados, educados e com mínima instrução para criarem e produzirem determinados saberes e bens materiais. Portanto, Angola era pensada como lugar de penitência e ignorância, onde os sujeitos condenados e desqualificados eram enviados, ou seja, sujeitos sem condições intelectuais, a fim de dinamizarem e darem conta de um território angolano amplamente diversificado em recursos naturais.

Tudo isso leva a pensar sobre a noção do homem novo como variante necessária em prol do protagonismo que se deu no primeiro momento da

³⁰ Cavazzini (2012, p. 2).

³¹ David Sogge (1947-) é pesquisador independente nas áreas de Estudos Africanos e Relações Internacionais. Mora em Amesterdão, onde é membro associado do Transnational Institute. Com formação académica em Harvard College, Princeton University, e Institute of Social Studies, iniciou sua experiência profissional em Angola em 1985. Dentre suas publicações acerca de Angola estão: um livro, *Sustainable Peace* (1992), e vários artigos e pesquisas monográficas, incluídos dois publicados por FRIDE: *Angola: Global “Good Governance” Also Needed* (2006), e *Angola: Empowerment of the Few* (2007) (FRIDE, 2009, p. 2).

independência (1975). A exaltação da produção de uma economia “naturalmente” nacional, de angolanos para angolanos, em prol de uma educação que constitui sujeitos novos, como recurso de capital humano, torna-se, desde o início, o discurso pujante para a concepção de homem novo, e, dessa forma, instrumento para a reestruturação de um país pós-independente. Outra variante da noção do homem novo, vinculado à reestruturação e remodelagem da economia angolana, está ligada à falta de acesso à educação no período colonial, sendo tratado posteriormente. Não obstante, basta por agora sumarizar os períodos da economia angolana que foram se transformando ao longo dos tempos, desde o começo de 1885, tendo seu apogeu no início de 1970 até os dias atuais (2017).

4.3 EDUCAÇÃO SEM FORMAÇÃO

Vale recapitular alguns argumentos tratados anteriormente. No momento que tratava sobre a chegada dos colonos em Angola, havia mencionado sobre a situação da educação, e reiterarei que muitos estudantes angolanos (indígenas) eram deixados de fora. Com mais detalhes, ampliarei como essa política educacional ocorreu, e, como, de certa forma, contribuiu para o surgimento da noção do homem novo. O sistema educativo no período colonial conheceu seu auge em 1825. Liberato (2014, p. 1010), frisa que:

Nesse episódio colonial, a política educacional buscava o enaltecimento dos feitos portugueses e das tentativas de integração dos africanos na cultura portuguesa. Desse modo, foram elaboradas duas políticas educativas: a educação oficial, destinada aos filhos dos colonos, e a educação especialmente destinada aos indígenas³².

A educação à qual os angolanos negros tinham acesso era (destinada aos indígenas, conforme Liberato), segundo Vieira (2014, p. 42), “[...] contrária aos valores da educação assentes essencialmente na formação comum do homem e o seu preparo para coabitar e contribuir numa sociedade democrática”. Noutro estudo sobre o mesmo tema, Vieira (2014) exemplifica a filosofia que permeava nas narrativas do pensamento colonial sobre a educação em Angola. Tais ações podem ser

³² Considerava-se indígenas todos os negros angolanos (africanos) nativos, sem descendência ou miscigenado com os europeus. Normalmente, os indígenas não falavam a língua portuguesa, residindo no interior (matos) e preservavam os rituais culturais.

demonstradas na abordagem, da qual ele mesmo se utiliza, do pensamento que circulava nos discursos coloniais sobre a educação para os indígenas, apontando que:

O indígena tinha de ser um indivíduo útil principalmente no seu meio de origem e só poderá ser, uma vez preparado, uma vez educado nos costumes salubres do trabalho. O indígena na escola primária estaria deslocado, tornando-se altamente prejudicial a si e aos seus semelhantes. Devemos procurar evitar a difusão de escolas primárias nos povoados selvagens (VIEIRA, 2014, p. 49).

Essa concepção do angolano nativo, ocupando o espaço de um sujeito deslocado do conhecimento, apontada por Vieira no discurso colonial, se torna prejudicial ao angolano, obrigado a permanecer no seu espaço de origem (povoados selvagens). Tal discurso colonial teve um impacto marcante, servindo como fator influenciador na falta de distribuição da educação igualitária. Ao estudar sobre o colonialismo e sua distribuição de direitos na educação, o pesquisador peruano Aníbal Quijano (2005) procura representar a experiência básica da dominação colonial, e nos ajuda a entender algumas características que podem ser pensadas no contexto de Angola. Sua afirmação era que a filosofia colonial buscava quase sempre:

Reprimir tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade (QUIJANO, 2005, p. 121).

Esses acontecimentos, marcados por uma política restritiva e discriminatória, provocou enormes atrasos para o desenvolvimento do país, principalmente no setor da educação. Até o início da década de 1960, Angola não dispunha de nenhuma instituição de ensino superior no seu território. Para cursar esse nível de ensino, os estudantes tinham de se deslocar para Portugal.

A pesquisa desenvolvida por Ermelinda Liberato (2014), a respeito dos avanços e retrocessos da educação angolana, salienta que “[...] apesar de serem atribuídas bolsas de estudo para a frequência do ensino superior na metrópole, o fato é que esse acesso estava vedado à maioria dos angolanos” (LIBERATO, 2014, p. 1012). Dados relatados pelo Governo de Angola (2001) revelam mais uma vez essa carência, que perdurou até o início dos anos de 1974. Situação que se caracterizava como um processo regressivo e necessitava urgentemente de uma mudança, pois, segundo o Governo:

[...] Angola tinha uma das piores situações de escolaridade a nível de África. Além das insuficiências gerais no ensino secundário e médio, a maioria esmagadora da população angolana não tinha acesso ao ensino primário. A taxa de escolarização apenas tinha atingido 33% em 1973. Tendo em conta a fraca cobertura do Sistema de Educação, a esmagadora maioria da população adulta, cerca de 85%, no início da década de 1970, era analfabeta. Para além disso, os angolanos estavam pouco representados no ensino secundário e médio, não só em termos absolutos como relativamente aos portugueses (ANGOLA; MED, 2001, p. 5).

O legado ínfimo deixado pelos colonizadores referente ao setor da educação representava, no contexto africano, um vácuo expressivo de pessoas que não poderiam ter acesso ao ensino. Ao tratar sobre tal carência, Liberato (2014) acrescenta que as tímidas melhorias registradas não alteraram o baixo grau de instrução dos angolanos, mesmo que “[...] a maioria dos africanos excluídos por intermédio de processos fortemente seletivos, do acesso a qualquer grau de instrução acima do nível primário” (LIBERATO, 2014, p. 1010).

Essa posição pontuada no trabalho de Liberato é também ampliada por Cesairé (1978). Embora o estudo do francês tenha sido realizado noutro contexto, é possível sua aplicabilidade aos contornos dos acontecimentos angolanos, pensando sobre os mesmos fatores que atravessam as políticas educacionais. Cesairé (1978), ao demonstrar todas as incongruências de sua realidade, em *Discurso sobre o Colonialismo*, sua principal obra, que, no “limite o texto insta à indignação e à conseqüente ação política” (ALARCON, 2010, p. 122), promove uma abordagem distinta, em relação ao tema, a pensadores como Matos (1926) e Martins (1953), que ocupavam o espaço de teóricos e acreditavam, de modo geral, que o homem branco português tinha como missão:

Civilizar os negros, considerados ‘seres biologicamente inferiores’, cuja única utilidade seria o trabalho, pois seu estado antropológicamente inferior, não raro próximo do antropoide e bem pouco digno do nome de ‘homem’ com capacidades limitadas de aprendizagem, não lhe permitia outra atividade, pelo que seria absurdo pensar na sua educação, pois toda a história provava que só pela força se educam povos bárbaros (MARTINS, 1953 apud LIBERATO, 2014, p. 1006).

No mesmo período em que estava sendo reorganizada as estruturas do sistema educativo para uma nação pós-independente, Aimée Cesairé (1978) divulga o *Discurso sobre o Colonialismo*, no qual estigmatiza as práticas que se prezavam como gloriosos eventos de evolução civilizacional, apontando que:

Quando o retrato colonial com seu projeto civilizacional é discutido, tendem-se a falar de progresso, de realizações, de doenças curadas, de níveis de

vida elevados acima de si próprios, lançam-se factos, estatísticas, quilometragens de estradas, de canais, de caminho de ferro, de tecnologia. Mas fala-se também de sociedades esvaziadas de si próprias, de culturas espezinhas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias possibilidades suprimidas, fala-se de milhões de homens a quem inculcaram sabiamente o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a genuflexão, o desespero e o servilismo (CÉSAIRE, 1978, p. 19-21).

Cesaire trata com deferência em vários momentos as realizações coloniais, mas procura ampliar a problemática, trazendo uma abordagem mais ampla. No âmbito angolano, foram analisadas essas questões acima referenciadas. Estava claro que o colonialismo deixou feridas e cicatrizes profundas, e a corrida contra o subdesenvolvimento no qual Angola se deparou após a independência fez com que as organizações das políticas educacionais fossem priorizadas no novo Governo.

4.4 VAGAS ABERTAS: ESCASSEZ DE RECURSOS HUMANOS

A história da educação angolana é a história da luta pela formação de quadros, é a luta por formar sujeitos que possam dar novos rumos e construir diferentes horizontes. É a história da formação de novos sujeitos para o desenvolvimento da nação. Além disso, a história da formação do “homem novo”, como força motriz para o desenvolvimento da nação angolana, surgiu no período pós-independente. João Pinto (2013) estuda sobre o nascimento do homem novo, em seu trabalho *Nascimento, Vida e Morte de um Homem Novo: caminhos para a construção da identidade nacional angolana (1962 a 1992)*, no qual o autor diz que:

Além de servir ao projeto de construção do homem novo angolano, a educação tinha uma função extremamente importante para a economia do país, pois Angola tinha uma grande carência de quadros técnicos capacitados que pudessem auxiliar na reconstrução do país. Angola carecia de quadros capacitados tanto político, quanto tecnicamente, para atuar nas mais simples funções, assim como nas indústrias e na administração pública. Para isso, um esforço educacional deveria ser uma questão-chave no desenvolvimento angolano após a independência (PINTO, 2013, p. 57).

Os colonizadores, ao serem expulsos, deixaram para trás um país em estado crítico, sem mão de obra qualificada que os substituíssem. Com pouco capital humano instruído no exercício de qualquer função que obrigasse a certo grau de especialização. Logo, surge a necessidade de formar o “homem novo” à serviço da Nova República (1975-1992). A euforia da independência foi seguida com a

manifestação de angústia, ao se depararem diante de hospitais sem médicos qualificados, professores com formação limitada, setores da administração pública e privada com poucos profissionais nacionais. Esse interstício de 2705 quadros não especializados e sem *know-how* conduziu a um dramático estado, ou, dizendo de outra forma, ao dilema do riso de ser livre e ter seu lugar de pertença e da tristeza no descobrimento dos lugares não ocupados, por falta de formação adequada para estes. O músico Valete (2010) descreve essa disparidade, do ter e não ter, em sua canção *Quando o Sorriso Morre*, ao dizer que:

O colonialismo acabou. Independência! Os tugas já se foram bro! A terra é nossa! Vê como a terra fica mais formosa vestida de negros [...] vê como as crianças agora correm sem destino, vê como o povo agora não poupa sorrisos. Já não há empregos – médicos nem professores! Não há quadros formados, não temos doutores, (nada)! Não há comércio, não há serviços, não há nada! Os tugas bazaram (se foram), deixaram toda a gente condenada! Desempregada... O Colonialismo acabou, por isso não há azar. Os tugas já se livraram dos Caetanos e Salazares! (VALETE, 2010, online).

Essa preocupação representada na música de Valete (2010), de que não há “médicos nem professores, não há quadros formados, não temos doutores”, se manifesta no primeiro discurso, da proclamação da independência, do herói nacional, Dr. Agostinho Neto³³ (1975, p. 4), em que:

É evidente que numa primeira fase a nossa economia se ressentirá com a falta de quadros. Para responder a esta carência será elaborado um plano expedito de formação de quadros nacionais, ao mesmo tempo que se apelará para a cooperação internacional nesse domínio. As nossas escolas, a todos os níveis, deverão sofrer uma remodelação radical para que possam de facto servir o Povo e a reconstrução económica (NETO, 1975, p. 4).

Nesse mesmo período, o ex-presidente da nação apresenta a concepção de homem novo, de cunho mais futurístico. Isso pode ser verificado, pela primeira vez, na fala de Agostinho Neto (1975), dizendo que Angola vivia numa:

³³ Agostinho Neto foi poeta, escritor, médico pela Universidade de Coimbra (1947-1958). Membro fundador da União dos Escritores Angolanos, e primeiro presidente de Angola. Envolveu-se desde muito cedo em atividades políticas, sendo preso em 1951, 1955, 1960 e 1961. A sua prisão desencadeou uma onda de protestos em grande escala. Realizaram-se encontros; escreveram-se cartas e enviaram-se petições assinadas por intelectuais franceses de primeiro plano, como Jean-Paul Sartre, André Mauriac, Aragon e Simone de Beauvoir, pelo poeta cubano Nicolás Gullén e pelo pintor mexicano Diogo Rivera (LUSOFONIA POÉTICA, 2015). Agostinho Neto desencadeou vários protestos contra o regime colonial, liderando as Forças Armadas Populares de Libertação de Angola (FAPLA) a uma batalha épica em 4 de fevereiro (feriado nacional em que se comemora o dia do início da luta armada de libertação nacional) de 1975, começando oficialmente a luta pela independência de Angola. Morreu no dia 10 de setembro de 1979, e, como forma de homenagear a contribuição de Neto na luta contra a colonização portuguesa, foi instituído, desde 1980, nessa data, um feriado nacional, o dia do Herói Nacional.

[...] era de reconciliação e reconstrução nacional, na qual devemos lançar os alicerces sólidos de um futuro risonho para todos os angolanos. Esse futuro que eu considero que já começou e estamos a construir, requer que haja muitos quadros com profundos conhecimentos científicos, competência profissional e espírito patriótico. É fundamentalmente o nosso sistema de Ensino que nos deve fornecer estes homens e mulheres (NETO, 2005, p. 56).

Neto apontava, naquela fase (pós-colonial), que a economia angolana se ressentia por falta de quadros, que de certa forma refletia a discriminação e segregação na distribuição de direitos igualitários para os angolanos autóctones, principalmente nos setores de educação, no qual as escolas e universidades com ensino de qualidade eram reservadas apenas para os portugueses. Logo, nesse mesmo discurso é mencionado que o Estado angolano precisava responder a essa carência, elaborando: um plano de formação de quadros nacionais, apelando para uma cooperação internacional nesse domínio. As escolas, em todos os níveis, “[...] deveriam sofrer uma remodelação radical para que possam de fato servir ao povo e à reconstrução económica” (NETO, 1975, p. 2). O foco no trabalho como mecanismo de constituir um sujeito inovador, como ferramenta de transformação de uma nova nação à beira do progresso, era o lema difundido pelo MPLA durante os momentos revolucionários da primeira República (1975-1992).

O sistema político era o monopartidarismo, regimentado pelas ideias socialistas. Todavia, esse plano de formação de quadros deveria ser feito com cautela, já que o conceito de trabalho estava minado de significações e, às vezes, impropérios. Conforme Agualusa (2001), Angola se erguia de um contexto no qual o trabalho era realizado por aqueles que eram considerados inferiores, escravos (às vezes assalariados). O romancista aponta que “Trabalhar ninguém trabalha em Luanda, a não ser os escravos” (AGUALUSA, 2001, p. 11). Trabalhar representava, portanto, para o Luandense (mulato, assimilado, civilizado) uma atividade inferior, insalubre, praticada por selvagens e cativos. Pode-se assim dizer que os luandenses³⁴, “[...] gente clássica, entendem a palavra trabalhar no seu sentido original, do latim tripaliare, ou seja, martirizar com o tripaliu – instrumento de tortura” (AGUALUSA, 2001, p. 11). Cabral (2015, p. 3) entende que essa forma de ver o trabalho pode ser prejudicial:

³⁴ Pessoa que nasce em Luanda, neste contexto se refere aos mulatos – descendentes de europeus, ou negros assimilados, que se consideravam superiores intelectualmente. Os luandenses, por serem pessoas que residem na capital, puderam se aproveitar de maiores recursos de capital cultural e econômico.

Por isso, o trabalho deixa de ser a 'satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer necessidades externas a ele'. O trabalho 'acaba não ser' uma feliz confirmação de si e desenvolvimento de uma livre energia física e espiritual, mas antes sacrifício de si e mortificação. A consequência é uma profunda degeneração dos modos do comportamento humano.

Com o homem novo, o conceito de trabalho ganha novas significações. Longe de ser um "sacrifício e mortificação de si", surge como indutor do crescimento e como mecanismo estratégico para a reconstrução e a estruturação da nação pós-independente. A ideia de valorização, dignificação e o reconhecimento dos quadros nacionais começa a surgir na pauta dos executivos angolanos, através das gestões de mobilização dos quadros, trazendo novos ganhos, elevando a nova geração na dinâmica do desenvolvimento do país.

O desencantamento pós-independência não teve uma resolução saudável e a economia angolana se viu intrincada em um labirinto de crise política que se manifestava na má gerência dos recursos, devido há vários fatores e que se resumia no modelo político e na guerra civil. Particularmente, o modelo socialista angolano entrava em conflito com os diversos recursos minerais, principalmente o petróleo³⁵, que exigia uma necessidade maior de investimento, produção e aplicação mais aberta para o mercado.

4.5 OUTRO SUJEITO, OUTRA HISTÓRIA: LBSE E RECURSO HUMANO

No primeiro balanço do Conselho Administrativo do Ministério da Educação, realizado em 2010, se objetivava descrever e explicitar os resultados das ações da implementação do novo sistema de educação. Essa tarefa cobria os anos de 2004-2010. O trabalho se operou por meio da análise do contexto histórico/político, económico/social e educativo, e, depois, apresentou brevemente os dados

³⁵ No estudo sobre Perspectivas Económicas em África, uma análise sobre o petróleo angolano aponta que: "[...] as reservas dos campos de petróleo offshore, principalmente ao largo da bacia do rio Congo, em frente ao enclave de Cabinda – província de Angola, são estimadas em 12 mil milhões de barris. Protegido da guerra civil, o sector petrolífero continuou a crescer, duplicando a sua produção entre 1990 e 2003, atingindo quase 1 milhão de barris/dia. Em 2003, o petróleo era responsável por mais de 45 por cento do PIB, por 75 por cento das receitas do Governo e por 90 por cento das exportações. A empresa estatal Sonangol (equivalente a Petrobrás brasileira), única proprietária dos campos, participa da extração e da exploração do petróleo e é responsável por 35 por cento das vendas de petróleo do país. A empresa assinou contratos de repartição de produção com as maiores empresas petrolíferas ocidentais, lideradas pela Chevron Texaco e pela Total, responsáveis respectivamente por 61 e 27 por cento da produção total" (OCDE, 2015, p. 52).

organizados em fases de acordo com a estratégia de implementação, para permitir auferir a evolução do novo sistema de educação. Outrossim, buscou-se identificar os principais constrangimentos que serviriam de indicadores para a fase de avaliação global (ANGOLA, 2010, p. 7). O destaque, que sobressaiu desse balanço, consistiu no entendimento da importância de uma educação pensada tanto para o exercício da cidadania como para o desenvolvimento econômico. Conforme a proposta do Ministério da Educação (MED), a educação dentro do âmbito das políticas de reconstrução e desenvolvimento da República:

Assume uma importância crucial, constituindo um vector estratégico no combate à pobreza e ao analfabetismo, na promoção da saúde, na redução das desigualdades sociais e de género, na recuperação socioeconómica, na consolidação de uma sociedade democrática e de direito e no alcance e preservação da paz (ANGOLA; MED, 2010, p. 7).

Essa posição está amplamente estruturada na LBSE. Do ponto de vista histórico, a LBSE tem como seu pano de fundo o processo de guerra pelo qual o país atravessou (1975-2001), quando três grupos³⁶ políticos beligerantes nasceram, no calor de movimentos de libertação nacional contra o colonialismo português. Após o “sucesso da independência”, esses grupos nacionalistas iniciaram uma acirrada e sangrenta corrida pelo poder, deixando para trás mais de 1,5 milhões de vidas dizimadas e cerca de 4 milhões de deslocados – refugiados (ANGOLA; MED, 2010, p. 8). Além disso, o MED salienta que “[...] muitas crianças foram recrutadas para guerra, testemunharam atos de guerra ou foram deslocadas ou separadas da família; a desnutrição estava disseminada e a maioria das crianças não ia à escola (ANGOLA; MED, 2010, p. 8).

Destarte, o horizonte da paz trouxe consigo vários projetos governamentais, principalmente no campo da educação. O conselho de educação do MED sublinha que o surgimento da paz à vista, e perante a constatação do baixo nível de instrução

³⁶ Inicialmente, a Frente Nacional para a Libertação de Angola (FNLA), de Holden Roberto, fora o mais forte dos três movimentos de libertação e, no outono de 1975, estivera quase a capturar Luanda, vindo do Norte, e apoiada por um exército fortemente armado fornecido pelo presidente Mobutu Sese Seko do Zaire (atualmente República Democrática do Congo) (MEIJER; BIRMINGHAM, 2004, p. 10, grifo do autor). Em terceiro lugar, e, não menos importante, é a União Nacional para a Independência Total de Angola, denominado UNITA. É um Partido independente de qualquer outra agremiação política, criado para a luta de libertação nacional no período colonial. Fundado aos 13 de março de 1966 em Muangai, província do Moxico – Angola (UNITA, 2011, art. 2^a, p. 2), é o segundo partido mais expressivo de Angola. Foi o Partido Político que travou conflitos bélicos com o MPLA; de 1977 até 2002 essa guerra dizimou milhares de vidas, apesar das intervenções internacionais e vários acordos de paz sem sucesso, realizados durante esse período. O surgimento da paz só foi possível após a morte de Jonas Savimbi, líder do UNITA.

dos angolanos e dos desafios para o país no novo contexto de pós-guerra, permitiu ao Governo aprovar a:

Lei de Bases de Educação, que daria início a uma série de importantes reformas com vista à expansão do acesso à educação. No entanto, os 27 anos de conflito deixaram uma pesada herança de destruição, desigualdade e exclusão social que tornaria mais difícil concretizar, num curto espaço de tempo, as metas de universalização e igualdade do ensino primário, previstos nos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) (CAVAZZINI, 2012, p. 1).

Por isso, a LBSE, na sua parte introdutória, ao explicitar os encadeamentos que moveram a reformulação do sistema educativo, seguido pela reforma curricular, insiste no fato de que a educação se compõe de uma tentativa de readaptar-se ao novo curso que o sistema socioeconômico tomou. A LBSE se constitui como uma forma de “[...] responder as novas exigências da formação de recursos humanos, necessários ao progresso sócio-económico da sociedade angolana” (ANGOLA; LBSE, 2001, p. 1). Além disso, a educação constitui um processo que visa a preparar o indivíduo para tais exigências (ANGOLA; LBSE, 2001, p. 1). Outra coisa que a educação busca realizar está no seu Artigo I, inciso 2. Aqui se articula a educação como ferramenta tendente à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social.

Noutra pesquisa desenvolvida pelo próprio ministério da educação, buscou-se fazer uma breve reflexão sobre a mesma reforma curricular, no ano de 2012. O MED reitera outra vez a mesma preocupação que tem definido e sido o ponto de partida da educação angolana. Essa reflexão, além de apontar que o sistema de educação é praticamente o conjunto de estruturas e modalidades de formação de novos sujeitos, sublinha que:

[a] República de Angola precisa sem demora de ser reconstruída sob novas bases que garantem a Paz e o desenvolvimento humano sustentável. Neste grande empenho nacional a educação tem um papel fundamental principalmente através da reconstrução da base humana e da promoção de uma nova consciência nacional (ANGOLA; MED, 2012, p. 1).

Essa assertiva aparece de forma contundente na exposição que a vice-governadora provincial para o setor político e social, Alice Van-Dúnem (2013), concedeu ao Jornal de Angola. Ela frisa que “[...] o progresso sustentável de um país só é possível se houver um investimento forte e adequado na formação e na inovação do homem”. Ela também afirmou que o projeto de formação do sujeito angolano “[...] vai dar resposta às necessidades de qualificação, competência e boa gestão dos

recursos humanos do país, ao promover, assim, o ajustamento entre as necessidades e a oferta” (VAN-DÚNEM, 2013, p. 4). Alice Van-Dúnem defendeu, também, a criação de mecanismos de integração dos sistemas do ensino e reiterou que, sendo Angola um país novo e com um nível de desemprego ainda muito elevado, “[...] a preocupação do Executivo consiste na criação de políticas de emprego e valorização dos recursos humanos nacionais, evitando que a força de trabalho estrangeira se apresente privilegiada em detrimento da nacional” (VAN-DÚNEM, 2013, p. 4).

O jornalista angolano Rafael Marques (2017), autor do livro *Diamantes de Sangue* e criador da revista eletrônica *Maka Angola*³⁷, radicado na Inglaterra e reconhecido internacionalmente como ativista político, acrescenta que, do ponto de vista político, o sujeito angolano ainda é colocado abaixo do profissional estrangeiro, pelo reconhecimento da pouca qualidade da educação angolana. Marques sustenta que a manutenção da “[...] paz e a democracia significa aceitar a subjugação, a inferiorização e humilhação da maioria dos angolanos” (MARQUES, 2017, online).

Esse pensamento de Marques é corroborado pelo compositor, músico e ativista político Katrogi Lwamba (2012). Katrogi, além de acreditar que a independência de Angola foi um “presente envenenado”, fala sobre a necessidade de colocar a pessoa angolana no centro das atenções da agenda política para sua formação e capacitação. Numa entrevista concedida ao jornal DW, em 2012, na qual o assunto abordado se referia à difícil construção de uma nova Angola, após o surgimento da paz, problematiza sobre as dificuldades que se desenrolam ao desenhar uma nova Angola. Katrogi aponta que:

O país preocupou-se mais com o crescimento quantitativo do que com o qualitativo. E, não foi um crescimento direcionado à pessoa humana. O homem não esteve no centro desse crescimento, o homem foi posto à parte. E as poucas coisas que cresceram foram as infraestruturas – o chamado crescimento de betão (DW, 2012, p. 4).

Ao mesmo tempo que, de um lado, se aponta a desvalorização de formação do homem angolano e a necessidade de melhorias, temos a entrevista realizada pela Agência Lusa, sobre a reforma educativa, com o vice-ministro da educação, Pinda Simão (2014). Este ressalta que a nova Lei de Base do Sistema de Educação visa a melhorar a qualidade do ensino através de uma estrutura educativa forte e de um novo

³⁷ Maka é uma expressão de origem do Kimbundu (língua nacional) que significa problema, confusão, conflito ou guerra. Disponível em: <<https://www.makaangola.org/>>. Acesso em: 24 nov. 2017.

projeto, baseado em instrumentos curriculares recentes. Conforme salienta o vice-ministro, tais alterações previstas para o novo sistema de ensino, correspondiam “[...] às expectativas de valorização humana e de desenvolvimento económico, social e cultural do país” (ANGOLA, 2014, p. 2).

Além disso, existem outras questões que devem ser continuamente questionadas, pensadas, revistas e debatidas, na esperança de estabelecer esse tipo de “homem novo” que se pretende formar, implicando longos estudos sobre:

[...] a reformulação dos planos curriculares inadequados, a melhoria de condições necessárias ao processo de ensino-aprendizagem (salas de aula apetrechadas, manuais escolares em qualidade e quantidade, instrumentos de avaliação contínua, etc.), a formação inicial e contínua de professores, gestores e inspetores escolares, a garantia da igualdade de oportunidades a todos os cidadãos mediante um ensino primário de qualidade e gratuito, bem como, a produção de legislação específica sobre educação e de outros mecanismos (MENEZES, 2010, p. 4).

O Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE), uma instituição pública cujo escopo é o de “[...] estudar e acompanhar o desenvolvimento do sistema de educação, proceder à avaliação das aprendizagens, elaborar os currículos e materiais afins e propor medidas de políticas susceptíveis de produzir inovações e garantir a qualidade do ensino nos níveis primário e secundário” (ANGOLA, 2011, Art. 2, p. 5011), reconheceu, em 2003, as dificuldades que a educação angolana vem enfrentando. No seu estudo sobre a caracterização global do contexto angolano e o respectivo estado do sistema educativo, alega que:

[...] este novo projeto de sistema de educação está a ser preparado em situação muito precária e em que os investimentos na educação são praticamente nulos, face ao mar de necessidades e dificuldades. A rede escolar não conheceu aumento significativo, tendo sido apenas remodeladas algumas dezenas de escolas e construídas outras tantas, especialmente na província de Luanda e que albergarão a experimentação da Reforma Curricular (ANGOLA; 2003, p. 4).

O angolano Jorge (2006), especialista em ciência política, aponta que qualquer angolano que se esforça em ser um pouco mais “lúcido” e que procura jogar um olhar mais crítico sobre o papel da educação na formação do sujeito angolano, notará que a existência de infraestruturas pouco desenvolvidas que temos, de recursos humanos limitados e de políticas educacionais equivocadas, além de serem, por si só, desencorajadoras para a inovação na formação, são monitoradas por instituições reguladoras que são também agências distorcidas.

Nessa mesma linha de pensamento, o grupo parlamentar da UNITA (2016) propôs, na Assembleia Nacional, a necessidade de repensar de novo a educação e a formação do homem angolano. A oposição inicia sua fala demonstrando que a falta de qualidade na educação é um problema que milita contra o desenvolvimento de qualquer país do mundo. Em seguida, arguiu que “[...] muitos países prosperam mesmo sem ouro [...] prosperam porque têm muitos cérebros. Prosperam porque se preocupam com a formação do homem, principal recurso de qualquer país” (ANGOLA, 2016, p. 1), para isso é necessário uma:

Educação digna desse nome, para que o amigo de Angola não seja apenas o petróleo – como dizia ontem mesmo um diplomata europeu – mas sobretudo o angolano bem formado que, este sim, vai assegurar o desenvolvimento deste país. Sem essa componente – ‘homem bem formado’, que nasce de uma verdadeira reforma (ANGOLA, 2016, p. 1).

A LBSE como política educacional é, desde sua criação, uma tentativa de respostas a essas indagações, no intuito de fornecer, ao mercado de trabalho, homens e mulheres com probidades e qualificações profissionais, jogando os alicerces sólidos para o futuro, como articulado nas propostas da LBSE. Isso acontece, ao olhar da pensadora Sandra Chimuco (2014), como forma de acompanhar as modificações que se operam nas esferas econômicas e sociais. A socióloga afirma que “[...] os governos repensam e redefinem os seus sistemas de educação ajustando-os ao moderno” (CHIMUCO, 2014, p. 87). Sendo assim, as reformas obedecem a uma lógica de produção, construção e formação, visando mudanças pensadas estrategicamente em função de novas realidades e necessidades sociais e tecnológicas.

O sistema de Educação foi fundamentado através da Lei Constitucional de 1991, atualizada em 2010. É destacado no Artigo 21 que a responsabilidade do Estado é de “[...] efetuar investimentos estratégicos, massivos e permanentes no capital humano, com destaque para o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens, bem como na educação, saúde [...], promover a melhoria sustentada dos índices de desenvolvimento humano dos angolanos” (ANGOLA, 2010, Art. 21, p. 10). Sendo assim, o Estado tem procurado implementar reformulações de política curricular, projetos visando o desenvolvimento da educação, e modelos que possam formar com eficácia a pessoa humana. Tal preocupação pode ser constatada na introdução do

estudo que discutia melhorias no setor da educação e formação do homem novo, na seguinte posição do MED:

A República de Angola precisa sem demora ser reconstruída sob novas bases que garantem a paz e o desenvolvimento humano sustentável. Neste grande empenho nacional a educação tem um papel fundamental principalmente através da reconstrução da base humana (ANGOLA; MED, 2002, p.1).

No VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Eugenio da Silva (2004) trata sobre os direitos à educação e a educação para todos numa sociedade em desenvolvimento (caso Angola). Silva reafirma que a LBSE é uma política educativa que consiste numa preocupação fundamental na:

[...] consolidação de um sistema educativo de qualidade, capaz de dotar a sociedade de cidadãos responsáveis, na formação integral e harmoniosa da personalidade, assumindo-se como artífice da mudança social, sendo membro responsável, participativo de uma comunidade (SILVA, 2004, p. 11).

Como apontado na instrução deste capítulo, a LBSE permitiu a formulação da política de formação de quadros como o Plano Nacional de Formação de Quadros, a reformulação da política de bolsa de estudo, administrada pelo Instituto Nacional de Gestão de Bolsa de Estudo de Angola (INAGBE), assim como o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND).

Com as mudanças infligidas por meio de projetos que buscavam a expansão do setor educativo na formação de recursos humanos, foi possível a criação de condições, com o surgimento da LBSE, que permitiram a ampliação de concessão de bolsas de estudos para os estudantes angolanos nas universidades nacionais, assim como no exterior. O PNFQ, por exemplo, se estrutura através de uma política educacional estatal, de formação, que consiste em expandir o leque de cursos de que o mercado necessite, buscando criar um mecanismo de integração para o ingresso do estudante no mundo do trabalho, além da produção de pesquisa de campo, a fim de entender a dinâmica do mercado econômico, baseando-se no Artigo da Lei de Bases.

O PNFQ³⁸ pode ser acusado de exercer o papel de preparar a pessoa angolana para atravessar a passagem de um estado para o outro, pressupondo uma alteração

³⁸ PNFQ é o principal instrumento de implementação da Estratégia Nacional de Formação de Quadros, concebido para colmatar as necessidades quantitativas de quadros nacionais e assegurar a sua mais elevada qualificação, dotando-os das competências requeridas pelos diversos sectores da economia nacional. A sua implementação está a cargo de uma Comissão Interministerial (ANGOLA; PNFQ, 2016, p. 2).

pouco melhor em relação ao anterior estado. A ideia de progresso e evolução ecoa dentro desses discursos. O conceito de desenvolvimento, como aumento por meio de reprodução das capacidades físicas ou intelectuais, forma um sujeito angolano como mecanismo que engendra um alto nível de produtividade, atingindo, assim, um nível de vida mais elevado. E, além do mais, o PNFQ vê o homem novo como dispositivo que pode acionar o avanço tecnológico. O plano de formação se afirmou nas primeiras reformas do sistema de educação, no qual o sujeito angolano foi colocado como centro das atenções. Essa política educacional, assim como os arranjos que aconteceram na LBSE e nos documentos curriculares, constituem tentativas históricas que:

[ao] longo das últimas quatro décadas, do esforço da política governamental para a formação dos quadros do país e encontrar seu espaço de notoriedade, na organização de um crescente número das instituições de ensino e formação, trazendo consigo um maior número de oportunidades e acesso à escolaridade, formação profissional e vida acadêmica (QUALIFICAR; 2016, p. 13).

Os cursos que se apresentam como prioridades, para a formação do sujeito angolano, estão delineados no PNFQ. Destacam-se as áreas de engenharias, tecnologias, ciências da saúde e ciências da educação. O interesse do PNFQ em encaminhar a formação do homem novo dentro desses eixos está fundamentado nos discursos que apresentam a modernização ou sua necessidade de modernização, o próprio plano parte do pressuposto de que:

Angola entrou na fase de Modernização e de Sustentabilidade do Desenvolvimento, centrada na Estabilidade, Emprego e Crescimento e na promoção e valorização dos Recursos Humanos Nacionais. O Plano Nacional de Formação de Quadros consiste num conjunto de orientações do Governo, que decorrem da Estratégia Nacional de Formação de Quadros (ENFQ), para a qualificação de quadros nacionais, em particular nos domínios de formação onde se verifica uma maior carência de disponibilidade de competências, e conduzindo a uma transformação da pirâmide de recursos humanos (ANGOLA; PND, 2012, p. 13).

Com essa política educacional, procura-se fornecer homens e mulheres com probidades e qualificações profissionais, jogando os alicerces sólidos para o futuro, como o PNFQ ensinou. Sergio dos Santos (2014), presidente do Conselho de Administração do Instituto do Fomento Empresarial (IFE), salienta que os nossos jovens têm demonstrado alinhamento com as necessidades de desenvolvimento do país, procurando investir:

Na sua formação, sobretudo nas áreas das Ciências Sociais, Políticas, da Comunicação, Gestão e Administração. Estas são áreas que têm atualmente níveis de formação de quadros nacionais em linha com as nossas

necessidades. Contudo, existe ainda um longo caminho a percorrer. Na vertente educacional, o Plano Nacional de Formação de Quadros vem concretizar uma necessidade prioritária do nosso Executivo e de todos os angolanos. Angola sabe que, para atingir os objetivos a que se propõe, os recursos humanos e a sua formação são fundamentais (INSTITUTO DO FOMENTO EMPRESARIAL, 2014, p. 12).

Todas essas políticas estão inspiradas naquilo que a própria LBSE propõe: a formação de sujeitos que possam atender ao mercado de trabalho. A educação é delimitada pelo seu valor nas transformações econômicas e na constituição de sujeitos que contribuam e sejam úteis, dando conta das demandas e regras do mercado. Nessa visão, o saber se resume, então “[...] numa mercadoria que os indivíduos devem trocar por uma qualificação ou credenciais que podem ter algum valor no mercado competitivo” (VALLY; SPREEN, 2001, apud PAXE, 2014, p. 179). E, dessa forma, faz-se do indivíduo um sujeito significativo para a sociedade.

Ainda existem muitos meios de expandir os horizontes desta temática, a respeito da formação do sujeito da educação angolana dentro de uma perspectiva de reformulações do estado econômico da nação. O capítulo visou a entender como, nos diferentes momentos da história de Angola, determinados discursos econômicos objetivam constituir o homem novo para a produção de riquezas e como promotor da economia nacional. Para isso, percorri um caminho até o momento em que a LBSE e as demais políticas educacionais firmam a pretensão de organizar uma concepção de sujeito que constitua a base de educação: a preparação do sujeito para o mercado de trabalho, um sujeito útil para a sociedade, que valoriza e cumpra as demandas desse mercado.

5 CONCLUSÃO

Em suma, meu foco neste estudo se concentrou nos modos como essa noção de sujeito se estabelece ou se opera na LBSE. Como a invenção do mesmo sujeito reaparece agora em outro contexto, noutra sistema educativo e no currículo. Outrossim, pretendi estudar os modos como certos discursos se destacam, se diferenciam, se organizam, no intuito de pensar o sujeito da educação angolana. Do ponto de vista político, o homem novo foi organizado para se tornar o modelo de sujeito na educação angolana. Objetivei, a partir desse pressuposto, discutir quais estratégias, ferramentas, processos, saberes, técnicas, bem como a estruturação de condutas para diferentes tipos de comportamentos, foram necessários à sua materialização.

Ao estudar em primeiro lugar a constituição do homem com a temática da diversidade e da cultura, percorri os pontos relacionados às práticas discursivas que engendraram o funcionamento constitutivo do homem novo. Aqui, estava explícito que o objetivo de eliminar as diferenças fazia parte tanto dos discursos coloniais, assim como das reformulações de saberes acerca do sujeito angolano nos primeiros anos após a independência. Os discursos sobre o colonialismo consistiam no processo de implementação da cultura europeia em um grupo limitado de sujeitos.

A potencialidade dessa técnica se realizava através da língua portuguesa, de habilidades laborais que contribuíssem para o projeto civilizacional e de produção econômica para o Império. A partir dessas práticas, determinadas sociedades angolanas não sofreram fortes transformações por parte desses processos de formação, particularmente aqueles grupos rurais, reconhecidos como gentes do mato. Na maioria das vezes, tais grupos localizavam-se geograficamente no território do Sul de Angola. Os discursos coloniais tiveram maior influência no Norte, forjando sujeitos reconhecidos como assimilados.

No segundo momento, com a proclamação da libertação nacional, as condições de existência da invenção do homem novo foram se efetivando. Encontra-se, nessa fase, saberes que visavam eliminar as diferenças em âmbito nacional e reformulações da singularidade do sujeito e dos grupos etnolinguísticos para uma sociedade unitária. Para isso, surge uma corrida de desconstrução da cultura local, tribal, além dos usos e costumes. Por conseguinte, fundamenta-se uma estrutura sólida de unificação

cultural, uma comunidade da grande família angolana, do sujeito nacional, intencionando suscitar um tipo de angolano verdadeiramente angolano.

Nesse ínterim, são localizadas as disputas internas das diferenças, notadamente: tribalismo, reducionismo e preconceito. Poderia sintetizar que, ao mesmo tempo que esses tipos de enunciados que se difundiam na música, nas manifestações poéticas, na literatura, nos documentos legislativos e nos fragmentos textuais acadêmico, culminavam numa contradição filosófica, estas supostas contradições são encontradas na valorização de uma noção de sujeito capaz de representar um angolano verdadeiramente angolano, nas características e elementos enraizados numa produção de cultura que compõe e resume todo um mosaico de diversidade etnolinguística.

Ao analisar com mais afinco o surgimento do homem novo, conclui-se que esse sujeito era visto na maioria das vezes como o sujeito do Norte (a cultura da Capital servia como um padrão que classificava, nomeava, determinava a má e a boa cultura). Em seguida, outra incoerência que notei e determinou a impossibilidade de unidade cultural, é sua relação com os discursos políticos. Os elementos sobre as noções de homem novo não são inocentes, imparciais. Nasceram no jogo das relações de poder. O homem novo era essencialmente objetivado à base dos discursos políticos, inventados anonimamente, mas sobretudo multiplicados nas entranhas do MPLA. Ser homem novo era resultado de determinados discursos que formavam subjetividades específicas e controladas.

Com a promulgação da nova lei do sistema de ensino, e com ela as reformas curriculares, o sujeito angolano é repensado e problematizado à luz de teorias que visam a discutir o processo de diversidade cultural, “autonomia” do sujeito e, ao mesmo tempo, seu descentramento. Três acontecimentos foram determinantes para que a própria LBSE teorizasse diferentes formas de pensar, alinhar e, por fim, constituir sujeitos. O primeiro fator consiste na celebração do processo democrático. As transições do monopartidarismo para o pluripartidarismo tiveram seus contributos relevantes. Vale apenas frisar que até mesmo o MPLA, que se fundamentava a partir de uma ideologia marxista-leninista clássica, viu-se compelido a revisar suas posições, abrindo espaço para a livre iniciativa privada, entrando nos jogos do mercado e se utilizando do capitalismo para alavancar determinados interesses econômicos, culminando no liberalismo. O segundo fator consistiu no surgimento da paz nos períodos da criação da LBSE. Um novo alento se notou em 2013, nos saberes

que os documentos curriculares do Ensino Primário produziram. A desconstrução de um sujeito uno foi uma das primeiras rupturas que surgiram como conhecimento possível em estabelecer o caminho para repensar um novo homem atual, contemporâneo. E por último, mas não menos importante, a promulgação, em 2010, da nova lei constitucional. Estavam assim criadas as condições para a articulação de diferentes formas de pensar o sujeito angolano.

Desse modo, a LBSE e o Currículo do Ensino Primário utilizam-se de algumas estratégias importantes, tais como: o processo de descentramento que observei nos textos do currículo do Ensino Primário, que foram analisados consoante a perspectiva de Stuart Hall; as rupturas e transformações discursivas, ancoradas no pensamento de Michel Foucault, que contribuíram para embasar os percursos dos contornos que a própria noção de sujeito angolano tem sofrido. Com a LBSE, implementaram-se revisões específicas, que foram, consecutivamente, delimitadas e normatizadas no conhecimento curricular. A celebração da diversidade, elementos como tolerância, o respeito ao diferente, a socialização com o outro, o processo de diálogo intercultural; são caminhos encontrados, embora frágeis, nos saberes curriculares.

O processo de alfabetização, como mecanismo de constituição de homem novo, é outro aparato discursivo latente em todo o fundamento da história da educação angolana. Os discursos de alfabetização são determinados e interligados por outras formações discursivas. A Alfabetização, como nomeou Traversini (2003), é um discurso que:

Se converte em uma ação de governo e autogoverno dos sujeitos, ação que envolve a internalização das metas, do projeto institucional de erradicação do analfabetismo para dentro de si. Nessa ação, atribui-se ao indivíduo a responsabilidade de prevenir-se do analfabetismo, considerado um dos fatores de risco social. É também do indivíduo o compromisso de não permanecer analfabeto, evitando, assim, que ele mesmo se torne um sujeito de risco, alguém que gere preocupação aos outros e despesas ao Estado (TRAVERSINI, 2003, p. 200).

A alfabetização no currículo do Ensino Primário é analisada a partir dessa perspectiva de governo; uma definição simples dessa noção é o que podemos entender como a conduta das condutas ou o governo do outro, assim como da sociedade. O processo de alfabetização no contexto angolano é também uma ação nos sujeitos, cujo objetivo é controlar e dinamizar determinadas práticas. Tomando o pontapé inicial dado por Traversini, percorri esse caminho, a fim de estabelecer os modos de objetivação e subjetivação do analfabeto, as suas implicações no Currículo

do Ensino Primário, e, a partir das práticas discursivas, nomear as inúmeras imagens do homem novo. Destarte, dois elementos que se contrapõem lançam as primeiras fronteiras que regularizam os registros sobre o sujeito analfabeto e alfabetizado.

Tentei averiguar por que, no primeiro momento do período colonial, a invisibilidade do indígena foi algo possível, pois o fato é que a naturalização da ignorância do angolano autóctone prevalecia nos discursos coloniais. A partir dessa perspectiva, o angolano primitivo vivia em determinadas condições, regidas pela natureza, que o impossibilitavam de obter conhecimento formal ou científico. Dessa maneira, os discursos coloniais contribuíram para a manutenção do analfabeto e produziram, além disso, aquilo que consideravam intrínseco ao indivíduo. Somente com o surgimento do estatuto do indigenato, o autóctone passou a ser considerado como sujeito capaz de ser civilizado e assimilado aos padrões europeus.

Em seguida, avancei afirmando que o analfabeto ganha visibilidade dentro dos discursos de alfabetização preconizados nas primeiras reformas do sistema educativo. Porém, sua notoriedade significava sua extinção, pois era necessário agora observar, classificar, nomear e definir, a fim de procurar a melhor forma de eliminá-lo. O anúncio da sua morte se torna o pronunciamento do nascimento do homem novo, já que o homem novo representava um sujeito letrado, alfabetizado, especializado em determinada função laboral, propulsor de uma nação em processo de desenvolvimento.

Com a LBSE, emergiu uma perspectiva completamente diferente da noção de homem novo, o que se viu nas primeiras reformas. O sujeito alfabetizado agora já não precisa conhecer apenas o domínio do saber linguístico e numérico, mas se insere nesses enunciados das políticas educacionais um saber sobre os corpos dos sujeitos. Ser homem novo, alfabetizado, é se tornar um sujeito saudável. Assim, prescrevem-se determinadas normas no currículo do Ensino Primário, de receitas de cuidados, de controle, de condutas, além das recomendações de como evitar casamentos e gravidez precoces, como ter uma vida regrada para abster-se do uso de drogas, como ter um relacionamento sexual seguro, como ter uma noção básica das doenças sexualmente transmissíveis. Os conhecimentos para a constituição desses sujeitos novos se realizam nas práticas daquilo que o documento curricular nomeia sobre aquilo que seria viver bem. Dessa forma, conduz-se a vida do sujeito, controlando suas ações, norteados seus corpos.

Por fim, o último capítulo se resume numa concepção de sujeito fundamentada em determinados discursos econômicos que pretendem constituir outra noção de homem novo, como recurso humano no processo de produção e gerenciamento de bens e serviços em diferentes propósitos do contexto angolano. Trata-se de um processo histórico que focaliza as relações entre sujeito, trabalho e educação. Em síntese, algumas teorizações, principalmente as contextuais daquilo que desenvolvi neste estudo, encontram ecos e estão interligadas nos dois estudos anteriores, a respeito do processo de alfabetização e cultura. Pontuo que, durante um espaço de tempo do período colonial, o território angolano foi utilizado como reduto prisional, para onde parte da sociedade portuguesa marginalizada era enviada para cumprir as suas sentenças. Objetivo, desse modo, demonstrar que desde o começo da construção da nação, Angola já sofria com a necessidade de formação de recursos humanos.

Após fazer esse percurso, explico que, embora o processo de independência tenha trazido seus benefícios, com a saída dos colonos, Angola se viu em um delicado estado de emergência e foi preciso começar a corrida para a reconstrução da nação. Daí, surge a noção do homem novo que se constrói pelo trabalho. Noutra momento, acontece um retrocesso, que, após a independência e com o surgimento da guerra civil, torna a reconfigurar o sujeito angolano como reconstrutor da nação à base da educação e trabalho. O homem novo como possibilidade econômica se refaz constantemente, seus objetivos, no entanto, são quase sempre os mesmos: alavancagem na produção de riquezas e estabilização da economia nacional. Esse sujeito é potencializado nos períodos mais alarmantes da história, quando são criadas as condições para sua existência.

No caso da LBSE, pretendi relacioná-la ao sujeito liberal, cuja educação se concentra na preparação para o mercado de trabalho. A educação, nesse caso, se torna um dispositivo que coopera junto com outros programas que têm sido realizados em Angola, servindo de mecanismo cujo papel é formar para o desenvolvimento, formar para a produção. Os discursos econômicos mediante o sistema de educação, através do seu documento curricular, têm sustentado seu interesse nesse homem novo como elemento fulcral para “[...] o rumo de desenvolvimento” (ANGOLA, 2013, p. 1), nessa ótica, ou segundo esse discurso, as políticas educacionais visam “[...] essencialmente, garantir a formação de quadros competentes e qualificados com reflexos benéficos nas condições de competitividade e internacionalização da

economia face aos desafios que o país pretende atingir em várias vertentes (ANGOLA, 2013, p. 1)”.

A forma mais adequada (talvez heterodoxa) de encerrar provisoriamente este estudo, é trazer de volta a mesma provocação do o início da pesquisa, afinal de contas: como se constitui o sujeito da educação angolana reconhecido como homem novo? Como é mesmo que esse sujeito emerge na LBSE, no Currículo do Ensino Primário, nos Decretos e nos enunciados relativos à educação e sujeito? O homem novo é um sujeito em ação a ser fabricado; os indícios mostram que suas marcas se configuram entre alfabetização, cultura e economia, estes três elementos se relacionam, se comunicam e coexistem mediante diversos intercruzamentos que, de certa forma, contribuem para condições de existência de outro saber, cooperando para a emergência do sujeito.

A alfabetização visa ao processo de tornar a cultura mais saudável; alfabetizar significa aculturar por meio de saberes instituídos na LBSE; é necessário se tornar um sujeito alfabetizado para ser reconhecido dentro de uma determinada cultura. Todavia, essa cultura objetiva tornar inteligível o sujeito e a produção de sentido. No campo da educação angolana, a cultura se inscreve agora dentro de um projeto educacional que prioriza o mercado, a diversidade, algo necessário e útil para a sociedade, para o enriquecimento da frágil democracia e como instrumento que regulariza os conflitos das diferenças, nivelando uma sociedade mais igualitária e justa, contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura que tende cada vez mais a pensar sobre “diversificar a economia” angolana. Uma cultura que vê a educação angolana naturalmente econômica. Nessa nova cultura liberal, o homem novo está menos preocupado com a língua portuguesa e as línguas tradicionais, constituído agora por meio de uma linguagem de competência, competitividade, mercado, profissionalismo, flexibilização e excelência. Linguagens que visam a pensar uma educação que se torna mecanismo do mercado. Em um constante intercruzamentos, o sujeito angolano continua na fábrica, a ser moldado.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Zeca. **O Homem Novo Veio da Mata**. Álbum – Enquanto há Força, Faixa Musical n. 3. 1978. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/zeca-afonso/917719/>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

AGUALUSA, José Eduardo. **Nação Crioula: A Correspondência Secreta de Fradique Mendes - Romance**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2001.

ALARCON, Daniela. Discurso sobre o Colonialismo de Aimé Césaire: um texto de combate. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 4, n. 2, 2010.

ALMEIDA, Roberto de. Princípios e Valores do Socialismo Democrático. **Jornal de Angola**, Luanda, 2011. Disponível em: <http://jornaldeangola.sapo.ao/opiniaio/artigos/principios_e_valores_do_socialismo_democratico>. Acesso em: 12 jan. 2018.

ANDRADE, Mario de. **Antologia Temática da Poesia Africana**. Lisboa: Editoria Sá da Costa, 1979.

ANDRÉ, Antônio Miguel. **A Formação do Homem Novo: uma análise dos técnicos governamentais atuando hoje em Angola**. Campinas: Unicamp, 2004. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

ANGOLA. **Lei Constitucional da República Popular de Angola de 1975**. Luanda, 1975.

ANGOLA. Lei da Revisão Constitucional n.º 23/92 de 16 de setembro de 1992. **Assembleia Nacional**, Luanda, 1992.

ANGOLA. **Hino Nacional de Angola (HNA)**. Composição: Manuel Rui. 1975. Disponível em: <<http://www.governo.gov.ao/simbolos.aspx>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

ANGOLA. Ministério da Educação de Angola (MED). Lei nº 13/01. Lei de Base do Sistema de Educação (LBSE). Luanda, 2001.

ANGOLA. Ministério da Educação de Angola (MED). **Caracterização Global do Contexto Angolano e Respectivo Sistema Educativo**. Luanda: INIDE, 2003.

ANGOLA. Ministério do Ensino Superior (MES). **Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ)**. Luanda: 2010.

ANGOLA. Constituição da República de Angola (CRA). **Assembleia Constituinte**, Luanda: 2010.

ANGOLA. Decreto 17/11. **Assembleia Nacional de Angola**, Luanda, I SÉRIE, n. 6, 11 jan. 2011.

ANGOLA, Decreto Presidencial 311/14. **Assembleia Nacional de Angola**, Luanda, 2011.

ANGOLA. **Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017 (PND)**. Luanda, 2012.

ANGOLA. Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE). **Currículo do Ensino Primário**: reforma curricular. Luanda: Editora Moderna. 2013.

ANGOLA. Ministério do Ensino Superior (MES). **Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ)**. Luanda, 2013.

ANGOLA. O Estado da Nação, Discurso do Presidente da República Jose Eduardo dos Santos. **Assembleia Nacional**, Luanda, n. 13, jan./mar. 2014.

ANGOLA. União Nacional de Independência Total de Angola (UNITA). Intervenção sobre a Lei de Bases do Sistema de Educação. **Assembleia Nacional de Angola**, Luanda, 27 fev. 2016.

ANGOLA. Ministério da Educação (MED). **Balanço da Reforma Educativa**. Luanda: (s.n). p. 1-65. S. D.

AQUINO, Suzana Maria; FRANÇA, Raimundo. Os Limites da Escola no Processo de Socialização do Indivíduo: um estudo de caso com professores da rede pública de ensino do município de nova olímpia-MT. **Revista Moinhos**, Tangará da Serra, v. 1, n. 2, p. 160-177, 2013. Disponível em: <http://www.unemat.br/revistas/moinhos/media/files/OS_LIMITES_DA_ESCOLA_NO_PROCESSO_DE_SOCIALIZACAO_DO_INDIVIDUO.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2018.

ARAÚJO, Kelly Cristina Oliveira de. **Um só Povo, uma só Nação**: o discurso do Estado na construção do homem novo em Angola (1975-1979). São Paulo: USP, 2005. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BÍBLIA de estudo de Genebra. SP: Sociedade Bíblica do Brasil. São Paulo: **Cultura Cristã**, 2009.

BITTENCOURT, Marcelo. A História Contemporânea de Angola: seus achados e armadilhas. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE A HISTÓRIA DE ANGOLA, 2, 2000, Luanda. **Atas...** Luanda: Comissão Nacional Para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 2000. p. 161-185.

BITTENCOURT, Marcelo. História e Independência de Angola: caminhos para o futuro. In: ZENGO, Zakeu A.; VAN-DÚNEM, José Octávio Serra. Angola. **Caminhos**

e Perspectivas para o progresso cultural, social e economico sustentável. Rio de Janeiro: Nzila/UERJ, 2007. p. 13-23.

BITTENCOURT, Marcelo. **Tradições e Modernidades.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. p. 129-144.

BITTENCOURT, Marcelo. As Eleições Angolanas de 1992. **Revista TEL**, Irati, v. 7, n.2, p. 170-192, jul. /dez. 2016.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. p. 27833.

BRINKMAN, Inge. War and Identity in Angola Two Case-Studies. **Lusotopie**, Bordeaux, p. 195-221, 2003.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault:** um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CAVAZZINI, Frederico. **The Angolan Civil War and its Impact in the Development of Public Primary Education.** Research Paper submitted to the Development Studies Research Seminar Spring 2012. 16th April 2012.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o Colonialismo.** Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

CHIMUCO, Sandra Marisa Nascimento. **A formação inicial de professores em Angola no contexto da reforma educativa:** desafios e necessidades (Institutos Médios Normais de Educação de Benguela). Braga: Universidade do Minho, 2014. 294 f. Tese (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade em Desenvolvimento Curricular) – Universidade do Minho, Braga, 2014.

CHIPALANGA, Sérgio Isaías. **Gravidez na Adolescência em Angola:** estudo do funcionamento familiar e satisfação com a vida. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2014.

CURIMENHA, Marcelino. **Formar Com Qualidade, Formar para a Realidade:** o papel do pnfq na formação do homem novo angolano. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 13, 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2017.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra.** 2. ed. Prefácio de Jean Paul Sartre. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. (Coleção Perspectivas do Homem – vol. 42).

FERREIRA, Maria João da Silva Mendes. **Educação e Política em Angola:** uma proposta de diferenciação social. Lisboa: Centro de Estudos Africanos/ISCTE, 2005.

FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras**. 14. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. Subjetividade e verdade (1980-1981). In: FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Zahar; 1997. p. 107-115.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. 7. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. Crise da Medicina ou Crise da Antimedicina. **Verve**, São Paulo, v. 18, p. 167-194, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22. ed. Tradução de Laura Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. São Paulo: Global Editora, 2005.

GARCIA, Noberto. Dez Anos Acordo de Paz: a difícil construção de uma nova Angola. **Revista DW – Deutsche Welle**, Luanda, 2006. Disponível em: <<http://www.dw.com/pt-002/dez-anos-acordo-de-paz-a-dif%C3%ADcil-constru%C3%A7%C3%A3o-de-uma-nova-angola/a-15842277>>. Acesso em: 06 dez. 2016.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre Currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

GONÇALVES, António Custódio. **Identidades e Alteridades Culturais**: desafios às solidariedades sociais e aos poderes políticos. Porto: Faculdade de Letras e Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, 2001.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural da Pós-Modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1992.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

HAYEK, Friedrich A. **O Caminho da Servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HAYEK, Friedrich A. **Desestatização do Dinheiro**: uma análise da teoria e prática das moedas simultânea. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises. Brasil, 2011.

HAYEK, Friedrich A. **Fundamentos da Liberdade**. Goiânia: Editora Visão, 2014.

HÖRING, Jéssica da Silva. **Os Movimentos de Libertação Nacional em Angola**: Trajetória Política, Guerra Civil e Impactos sobre a Construção do Estado (1972-2002). Porto Alegre: UFRGS, 2015. 101 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Relações Internacionais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

INSTITUTO DO FOMENTO EMPRESARIAL. **Modalidades de Participação do Sector Empresarial na Implementação no Plano Nacional de Formação de Quadros**. Luanda: Workshop Nacional – Principais Conclusões, 2014.

JORGE, Manuel. Nação, Identidade e Unidade Nacional em Angola. **Latitudes**, France, n. 28, déc. 2006.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. 5. ed. Tradução de Manuela Pinto e Alexandre Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KEBANGUILAKO, Dinis. O Sistema Educativo e a Homogeneização Cultural em Angola: que justiça social pela diversidade étnica? In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA – FIPED, 8, 2013, Vitória da Conquista. **Anais...** Vitória da Conquista, 2013. p. 1-18.

KLEINE, Rejane. **Os Discursos de Alfabetização de Adultos e as Representações do Sujeito Analfabeto**. Florianópolis: UFSC, 2000. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

LIBERATO, Ermelinda. Avanço e Retrocesso na Educação em Angola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19 n. 59, p. 1003-1031, out./dez. 2014.

LUANSI, Lukonde. Angola: Movimentos migratórios e Estados precoloniais – Identidade nacional e autonomia regional. In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM ANGOLA ON THE MOVE: TRANSPORT ROUTES, COMMUNICATION AND HISTORY. 2003, Berlin. **Anais...** Berlin, Sept. 2003.

MARQUES, Rafael. Os Estrangeiros, as Eleições e a Educação dos Angolanos. **MakaAngola**, Luanda, 2017. Disponível em: <<https://www.makaangola.org/2017/05/os-estrangeiros-as-eleicoes-e-a-educacao-dos-angolanos/>>. Acesso em: 10 maio de 2017.

MARSHALL, James. Governamentalidade e Educação Liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. cap. 10. p. 211-224.

MAYEMBE, Ndombele. **Reforma Educativa em Angola**: a monodocência no ensino primário em cabinda. Belo Horizonte: UFMG, 2016. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

MEIJER, Guus; BIRMINGHAM, David. **Da Paz Militar à Justiça Social? O Processo de Paz Angolano**. Londres: Conciliation Resources, 2004.

MENEZES, Azancot de Menezes. **Um olhar sobre a implementação da Reforma Educativa em Angola Estudo de caso nas províncias de Luanda, Huambo e Huíla**. Luanda: ISCED, 2010.

MESSIANT, Christine. **L'Angola Colonial, Histoire et Société**: les prémisses du mouvement nationaliste. Basel: P. Schlettwein Publishing, 2006, 443 p.

NASCIMENTO, Washington Santos. Contornos das Identidades Angolanas: o crioulo, o assimilado e o angolano na segunda metade do século XX (1945-1975). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 26, 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo, jul. 2011.

NASCIMENTO, Washington Santos. **Gentes do Mato**: os “novos assimilados” em Luanda (1926-1961). São Paulo: USP, 2013. 235 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

NETO, Agostinho. **Discurso do Presidente Agostinho Neto na Proclamação da Independência de Angola**. Luanda: Comité Central do MPLA, 1975.

NETO, Manuel Brito. **História e Educação em Angola**: da ocupação colonial ao MPLA. São Paulo: USP, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

NGULUVE, Alberto. **Política Educacional Angolana (1976-2005)**. Organização, Desenvolvimento e Perspectiva. São Paulo: USP, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NZAU, Domingos Gabriel Ndele. **A Língua Portuguesa em Angola**. Um Contributo Para o Estudo da sua Nacionalização. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2011. 203 f. Tese (Doutoramento em Letras) – Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal, 2011.

OCDE. Perspectivas Económicas na África. **Revista Bafd**, Angola, 2015. Disponível em: <<http://www.oecd.org/countries/angola/35350793.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

PAAE. **Relatório da Avaliação do Programa de Alfabetização de Aceleração Escolar**. Kwanza Sul: UNICEF, 2011.

PACAVIRA, Manuel. **Gente do Mato**. Lisboa: África Editora, 1981.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

PAXE, Isaac Pedro Vieira. **Políticas Educacionais em Angola**. Desafios ao Direito a Educação. São Paulo: USP, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PEPETELA. **A Geração da Utopia (Romance)**. São Paulo: Leya, 2013.

PETERS, Michael. Governamentalidade Neoliberal e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 211-224.

PINTO, João Paulo Henrique. **Nascimento, Vida e Morte de um Homem Novo**: caminhos para a construção da identidade nacional angolana (1962 a 1992). Niterói: UFF, 2013. Monografia (Bacharelado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

PINTO, Tatiana Pereira Leite. **Etnicidade, Racismo e Luta em Angola**: as questões étnicas e raciais na luta de libertação e no governo Agostinho Neto. Niterói: UFF, 2008. Monografia (Bacharelado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

PORTUGAL. Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo que estabelece o quadro geral do sistema educativo. **Diário da República**, Lisboa, I Série, n. 237, p. 3067-3081, 1986.

PRADO, Luiz. Em “Mayombe”, Selva Faz Surgir o Homem Novo” Angolano. **Jornal da USP**, São Paulo. 2017. Disponível em: <<http://jornal.usp.br/cultura/em-mayombe-selva-e-lugar-para-o-surgimento-do-homem-novo-e-da-angola-independente/>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

QUALIFICAR. **Escolhe a Formação Certa**. Luanda, v. 1, p. 1-28, jan./mar. 2016.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

REVISTA DW. Dez Anos Acordo de Paz: a difícil construção de uma nova Angola. **Revista DW – Deutsche Welle**, Luanda, 2006. Disponível em: <<http://www.dw.com/pt-002/dez-anos-acordo-de-paz-a-dif%C3%ADcil%20constru%C3%A7%C3%A3o-de-uma-nova-angola/a-15842277>>. Acesso em: 06 dez. 2016.

RIBAS, Óscar. **Tudo isso Aconteceu**. Lisboa; Luanda, 2009.

RUI, Manuel. Hino Nacional Escrito e Musicado em Dois Dias e sob Muita Pressão. *Revista ANGOP*, Luanda, 2015. (Entrevista).

SAMPAIO, Emilio Davi. Aspecto do Descentramento: identidade e sujeitos na pós-modernidade. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, Sinop, v. 7, n. 1, p. 131-139, jan./jun. 2017.

SANTOS, Martins do. **História do Ensino em Angola**. Luanda: Serviços de Educação, 1970.

SCHULTZ, Adilson. Poderemos viver juntos? *Revista Tecer*, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, nov. 2010.

SILVA, Eugenio Adolfo da. Direito a Educação e Educação Para Todos Numa Sociedade em Desenvolvimento (Caso Angola). In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8, 2004, Coimbra. **Anais...** Coimbra: Universidade de Coimbra, 2004.

SILVA, Mariza Vieira da. Alfabetização: sujeito e autoria. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 5; CONGRESSO LATINO AMERICANO DE PSICOPEDAGOGIA; ENCONTRO BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGOS, 9, 2000, São Paulo. **Texto apresentado**. São Paulo: jul. 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Currículo como Fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOGGE, David. Angola: e onde está a “boa governação” do mundo? **FRIDE**, Madrid, 23, Working Paper / Documento de Trabajo, jun. 2006.

SOGGE, David. Angola: “Estado fracassado” bem-sucedido. **FRIDE**, Madrid, 81, Working Paper / Documento de Trabajo, abr. 2009.

TAY. O Povo é como Tronco de Árvore. Resenha. **PósFácio**, 03 maio 2013. Disponível em: <<http://www.posfacio.com.br/2013/05/03/resenha-a-geracao-da-utopia-pepetela/>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos Viver Juntos?** iguais e diferentes. Petrópolis: Vozes, 1999.

TRAVERSINI, Clarice Salete. **Programa Alfabetização Solidária**: o governo de todos e de cada um. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

UNIÃO NACIONAL PARA A INDEPENDÊNCIA TOTAL DE ANGOLA (UNITA). **Estatutos**. Luanda, 2011. (Aprovados pelo XI Congresso em 16 de dezembro de 2011).

UNICEF. Debate sobre o Casamento Infantil e Gravidez Precoce. **Rede Angola**. 2015. Disponível em: <<http://m.redeangola.info/debate-sobre-o-casamento-infantil-e-gravidez-precoce/>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

VALÉRIO, Nuno; FONTOURA, Maria Paula. A Evolução Económica de Angola Durante o Segundo Período Colonial – uma tentativa de síntese. **Análise Social**, Lisboa, v. XXIX, n. 129, p. 1193-1208, 1994.

VALETE, Keidje Torres Lima. **Quando o Sorriso Morre**. 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZTT2vYEwoJY>>. Acesso em: 02 out. 2016.

VAN-DÚNEM, Alice. Plano de Formação de Quadros Ajuda País a Enfrentar o Futuro. **Jornal de Angola**, Luanda, 2013. Disponível em: <http://jornaldeangola.sapo.ao/politica/plano_de_formacao_de_quadros_ajuda_pais_a_enfrentar_o_futuro>. Acesso em: 14 out. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A Ordem da Disciplina**. Porto Alegre: UFRGS, 1996. Tese (Doutorado em Ciência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na Oficina de Foucault. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José (Org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 79-91.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e Método em Michel Foucault (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 34, p. 83-94, set./dez. 2009.

VIEIRA, Pedro. **Políticas Educacionais em Angola**. Desafios ao Direito a Educação. São Paulo: USP, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

WEIZENMANN, Mateus. **Foucault: sujeito, poder e saber**. Pelotas: Ed. Série Dissertatio-Studia, 2013.