

Currículo e cultura nas relações sociais do ensino primário em Angola

Marcelino Mendes Curimemha

Universidade Estadual de Campinas
Campinas - São Paulo - Brasil
curimemha@hotmail.com

Resumo: O artigo analisa as transformações de noção cultural no documento curricular da Educação Básica em Angola e o impacto que esses discursos têm em permitir o estabelecimento de uma ruptura com a cultura tradicional, historicamente pensada para formatar comportamentos, subjetivações e modos de governo através das relações sociais. O estudo utiliza a pesquisa qualitativa por meio da análise documental. Conclui-se que os documentos curriculares implementados em 2013 rompem com o pensamento tradicionalmente construído entre os anos de 1975 e 2001 sobre a unidade cultural, eliminando a diferença que sedimentava o preconceito e a divisão étnica. Os novos discursos mobilizam o diálogo e a tolerância com o outro no ambiente escolar.

Palavras-chave: Cultura. Ensino primário. Currículo. Sujeito. Angola.

Introdução

O presente estudo é um dos resultados da pesquisa desenvolvida no mestrado acadêmico em Educação e buscou compreender diferentes aspectos da formação do sujeito da educação angolana no campo da cultura nas disciplinas do ensino primário a partir da Lei de Bases do Sistema de Educação e dos documentos que foram produzidos com a reforma curricular. Esses documentos buscaram repensar e reconfigurar uma definição descontínua sobre a cultura no espaço escolar, rompendo com o regime discursivo de cultura que teve seu surgimento no começo da década de 1970.

Aqui, pelas condições da época, marcada pela concepção marxista e por um ambiente de ruptura com o colonialismo, o ensinamento que vigorava se dava desde a eliminação dos registros coloniais no pensamento do angolano nativo, a eliminação das diferenças étnicas e sociais e o estabelecimento de uma unidade angolana que se refletia no Hino Nacional de Angola, nos textos legislativos, nos musicados e nas manifestações poéticas. Angola é um país situado no continente africano. Foi colonizada pelos portugueses e, como os demais países de histórias semelhantes, teve um processo de escravização e sua independência se deu a partir de organizações de movimentos

políticos de cunho nacionalista e com ideais políticos diferentes — como o marxismo e o pan-africanismo — e dos enfrentamentos políticos frente às intervenções externas entrelaçadas e cooptadas pela Guerra Fria entre a União Soviética e os Estados Unidos.

A cultura angolana é de origem bantu e composta por diversas particularidades, singularidades e diversidades em termos de tradições culturais e línguas nativas. Esses modos de expressão, denominados dialetos, são provinciais — ou interprovinciais —, regionais e locais, com todas as suas ramificações linguísticas, representadas na Figura 1. Além disso, tais grupos étnico-linguísticos produzem seus próprios saberes, tradições e culturas variadas, de modo que seria quase impossível traçar uma cultura que se denominasse nacionalmente representativa como símbolo da angolanidade. Para o bem das múltiplas culturas, a unificação destas se tornou um insucesso na história de Angola. Logo, o que se propôs nesses documentos curriculares foi um processo de valorização das diferenças.

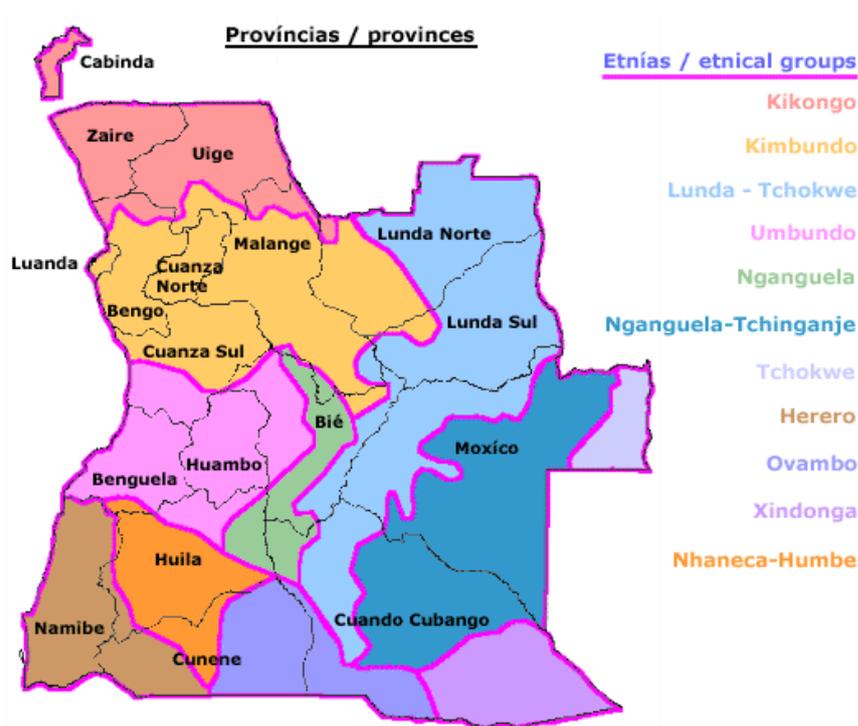


Figura 1: Mapa de Angola com suas respectivas línguas nacionais

Fonte: ANGOLA, [s.d.].

O sistema de educação angolano atualmente se estrutura a partir de um padrão internacional, pelo menos em seu modelo legislativo, na organização curricular, na distribuição das disciplinas e na proposta de ensino-aprendizagem. O Currículo do ensino primário é um documento organizado pelo Instituto Nacional de Investigação e

Desenvolvimento da Educação (INIDE) a partir das mudanças¹ 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).

Uma das questões envolvendo esse documento é sua potencialidade como ferramenta que serve como 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 se 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)

Segundo o INIDE (2019, p. 25), “o ensino primário, definiu-se um conjunto de dez disciplinas consideradas fundamentais para o desenvolvimento harmonioso e multifacetado das crianças, distribuídas em função do nível de escolaridade”, como demonstrado no Quadro 1 a seguir:

¹ As mudanças foram surgindo a partir da independência nacional que sucedeu em 1975. Angola teve uma taxa de 85% de analfabetismo e a ausência de professores qualificados. Com a guerra civil que aconteceu entre 1975 e 2002, houve um atraso significativo na qualidade de ensino e educação. Com as infraestruturas escolares destruídas como consequência da guerra e o pouco orçamento para a educação, priorizado majoritariamente para o Ministério da Defesa, houve necessidades imediatas de reformas no sistema educacional e curricular. Cronologicamente, as alterações da criação de um sistema nacional independente do colono se deram primeiramente com a implementação do Decreto nº 60, de 19 de junho de 1976, que criou o Ministério da Educação e Cultura. Na segunda fase, instalou-se a luta contra o analfabetismo, tendo como ponto crucial o período de 23 a 29 de outubro de 1977, data em que se produziu, em Luanda, no Museu de História Natural, “uma resolução que orientava o governo a iniciar uma alargada Campanha Nacional de Alfabetização”. Em 1986, o Ministério da Educação e Cultura realizou um diagnóstico do estado da educação e planejou uma nova reforma que foi testada de 2001 a 2006. Organizaram-se a partir disso a nova Lei de Ensino e outras reformulações curriculares.

Quadro 1: Plano de Estudo

DISCIPLINAS	HORÁRIO SEMANAL					
	1ª Classe	2ª Classe	3ª Classe	4ª Classe	5ª Classe	6ª Classe
Língua Portuguesa	9	9	9	9	8	8
Matemática	7	7	7	7	6	6
Estudo do Meio	3	3	3	3		
Ciências da Natureza					4	4
História					2	2
Geografia					2	2
Ed. Moral e Cívica					2	2
Ed. Manual e Plástica	2	2	2	2	2	2
Ed. Musical	1	1	1	1	1	1
Educação Física	2	2	2	2	2	2

Fonte: INIDE, 2019.

A qualidade da educação em si não será objeto de estudo ou questionamento, tema já analisado em outros artigos – como em Curimenha (2018; 2019a; 2019b) – que problematizam e quantificam a qualidade do ensino e da aprendizagem por meio das variáveis que permeiam o contexto da educação angolana, em termos de formação de professores, condições e precarizações do trabalho docente, expansão escolar, discursos de alfabetização, reforma curricular, índices de sucesso e insucesso da educação, entre outros.

O ensino primário na Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE) é o ponto de partida para o ensino sistemático. É obrigatório e unificado, com seis anos de duração, como o quadro supracitado ilustra, e assegura a preparação para a continuação dos estudos no ensino secundário – Art. 8 e Art. 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 classes — o termo “classe” é equivalente ao termo brasileiro “série” —, no qual se pode ingressar a partir dos seis anos de idade — Art. 17 da Lei nº 13/01. Em relação à Educação de adultos, o ensino primário comporta a alfabetização, no qual se pode ingressar a partir dos quinze anos de idade, e é seguido pela pós-alfabetização — Art. 33 da Lei nº 13/01. Por sistema de ensino unificado, quer-se dizer que se estabeleceu a monodocência, em que o professor é obrigado a lecionar todas as disciplinas, incluindo aquelas que não são de sua especialização.

Essa implementação acarretou diversos problemas, como, nomeadamente, a falta de diálogo com os professores, resultada de uma política pública que se estrutura de cima

para baixo, sem participação de outros agentes especializados em educação e reforma curricular. Foi nessa mesma reforma curricular que surgiram as novas disciplinas, discutidas e produzidas pelo INIDE, que articulam uma análise crítica sobre a questão cultural na vida escolar, ou seja, na relação social entre os alunos do ensino primário.

Essas disciplinas são frutos de textos, documentos curriculares, decretos e leis e aqui serão problematizadas como tentativas de reconfigurar um novo conhecimento cultural. É nesse caminho que o estudo prosseguirá: compreender como esses fragmentos discursivos constituem o modo de pensar, dizer e agir no tocante às diversidades culturais. Logo, o caminho metodológico consiste na análise de tais documentos curriculares a partir de uma perspectiva qualitativa e teórica.

Ensino primário e cultura

Sendo assim, será analisado de que modos as formações discursivas sobre a diferença cultural emergem e se tornam saberes possíveis, contribuindo para o processo de socialização por meio das disciplinas previamente selecionadas, notadamente: Educação Moral e Cívica, Estudo do Meio e Língua Portuguesa. Essas disciplinas foram adotadas pelo seu “ineditismo” na história do currículo angolano e por sua potencialidade de comunicação e interação entre os estudantes. Direcionar-me-ei nesse caminho porque visio analisar que tipo de conhecimento emerge e busca controlar, disciplinar e subjetivar o sujeito no campo da cultura. Por exemplo, nos objetivos centrais do ensino primário, afirma-se que a Educação Básica angolana objetiva, entre outras coisas, “desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão; aperfeiçoar hábitos e atitudes tendentes à socialização” (ANGOLA, 2013, p. 4).

Culturalmente, Angola esteve marcada por discursos que pretendiam banir as diferenças mediante um projeto estatal cuja intenção era instituir a formação de um sujeito padronizado pelos vieses ideológicos. Isso criou uma forte instabilidade nacional e teve implicações nas decisões políticas: separando o angolano entre o nortenho e o sulano; reproduzindo o imaginário do inimigo, dos muros entre nós e os outros; e na construção do nacionalista autêntico distante do estranho e do angolano periférico.

A primeira Constituição Nacional da república pós-independente pretendia efetivar uma higienização cultural. No artigo 5º, a Lei afirma: “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, p. 1). Além disso, o Hino Nacional prometia um convite a uma “Angola, avante! Revolução, pelo poder popular” e apelava à necessidade de uma “pátria unida”, com liberdade, no entanto sendo apenas “um só povo, uma só nação” (ANGOLA, 1975, s/p.).

Essa limpeza, que visava expurgar qualquer identidade confusa e dispersa, trabalhava em duas frentes: a primeira consistia na eliminação da etnicidade cultural dos diferentes povos — tribos — que compõem a grande e diversificada família angolana; a segunda, em desconstruir os resíduos do colonialismo. Angola é um país que tem, aproximadamente, nove línguas nacionais, que representam diferentes sociedades, regiões e culturas. Entretanto, essas diferenças eram percebidas pelo governo, no dizer de Gaio (2017, p. 270), como “um caráter nocivo à questão da diversidade cultural, entendida como ameaça à integridade territorial. O anticolonialismo, por seu turno, busca solapar tal diversidade sob a égide da ideologia marxista”. Para isso, seria necessário pensar um modelo de sujeito que reunisse qualidades intrínsecas da angolanidade e que fosse o padrão central do angolano verdadeiro. Diferente do angolano disperso em suas diversidades, almejava-se com isso destitui-lo e reinventá-lo, já que este sujeito, visto como diferente, não poderia fazer parte da cultura sólida, original e genuinamente angolana. A guerra civil também foi sustentada pelos conflitos socioculturais e étnico-linguísticos. Por exemplo:

Nos anos da independência e da guerra civil as culturas de Angola eram vistas como ameaça, dando origem a uma estratégia cultural defensiva, que busca camuflar ou negar a diversidade cultural do país. Já após o fim da guerra civil, a política cultural deixa de possuir um caráter meramente defensivo, havendo a instrumentalização da diversidade cultural angolana em prol dos objetivos centrais do governo: a reconciliação nacional e o desenvolvimento (GAIO, 2017, p. 274-275).

Em vista disso, quando o currículo do ensino primário afirma pretender socializar sujeitos culturais, isso me inquietou e me estimulou a estabelecer uma análise em relação a esses elementos. Logo, a trajetória a seguir visará compreender que tipo de ordem disciplinar e discursiva se estabelece para a invenção de um sujeito cultural.

Noção de disciplina e cultura

Antes disso, no entanto, mobilizo Foucault para conceituar a concepção de disciplina e como tudo isso pode ser pensado no contexto escolar. Segundo Foucault (1997, p. 173), o processo disciplinar está imbricado por diversos dispositivos de controle: “bloco, a instituição fechada, estabelecida à margem, e toda voltada para funções negativas, fazer parar o mal, romper as comunicações, suspender o tempo”. Por

outro lado, a disciplina pode se manifestar na categoria de panoptismo, servindo como mecanismo de controle.

O conceito de panoptismo foi pensado por Jeremy Bentham como uma figura arquitetônica de vigilância servindo como um “plano físico, arquitetural, pensando num prédio que servisse para um sistema de cerceamento e controle daqueles que estão nele inseridos” (SPÍNDOLA, 2011, p. 1). Foucault (1979, p. 1) adota esse conceito para compreender como a “sociedade burguesa em formação que necessita tornar mais sutis seus mecanismos de poder, para gerir um maior número de relações e pessoas”. Nesse ponto, a disciplina consiste num certo “dispositivo funcional que deve melhorar o exercício do poder tornando-o mais rápido, mais leve, mais eficaz, um desenho das coerções sutis para uma sociedade que está por vir” (FOUCAULT, 1997, p. 173).

Veiga-Neto (1996, p. 8) define a disciplina como “dispositivo de subjetividade” e, por conseguinte, utiliza-se do pensamento de Ewald (1993) para vê-la como ferramenta que “faz a sociedade, isto é, homogeneiza o espaço social porque, engendrando uma maneira peculiar de conhecer, cria uma linguagem geral a que os educados, os alfabetizados, os escolarizados têm acesso” (EWALD, 1993, *apud* VEIGA-NETO, 1996, p. 8). As disciplinas fazem parte de uma trama mais ampla, que é o currículo. Tal currículo é visto nesta análise, primeiro, como documento escrito que esboça as matérias a serem ensinadas e, em segundo lugar, como conhecimento que é produzido mediante os textos educacionais, previamente pensados, escolhidos, delimitados e possíveis de serem localizados. Portanto, neste estudo, o currículo do ensino primário angolano não será pensado apenas como conjuntos de textos “inocentes”, mas como discursos que produzem seus próprios objetos.

Em relação à cultura, Hall (1992, 2003) a pensa como um campo aberto de jogos em que a regra fluida é a diversidade em seu nível disperso, onde não se constrói nenhum espaço limítrofe e em que as fronteiras são rompidas e superadas. Por outro lado, Vidal (2009, p. 30) conceitua a cultura como “práticas híbridas, fruto de mestiçagens, constituídas como meio dos sujeitos se situarem frente à heterogeneidade de bens e mensagens de que dispõem nos circuitos culturais e como forma de afirmação de suas identidades sociais”. Além disso, o autor utiliza Canclini (2003) para compreender que é “no interior dos ciclos de hibridação que ocorre a passagem de uma cultura a outra ou, como prefere, de uma prática discreta (prática cultural não hegemônica) a uma prática híbrida (prática cultural hegemônica)” (VIDAL, 2009, p. 30). Sendo assim, ele conclui que:

A perspectiva é eficaz para o entendimento das práticas escolares inicialmente porque permite ressaltar a produtividade e o caráter inovador das misturas interculturais, destacando que a hibridação surge da criatividade individual e coletiva na reconversão de um patrimônio cultural. O procedimento, assim, confere positividade às maneiras como os sujeitos escolares se apropriam das políticas educativas, deslocando a análise da crítica ao caráter “incompleto” ou “contraditório” destas apropriações para o entendimento das razões, ou melhor, como diria Bourdieu (1996) da razoabilidade, que as propiciaram. Em seguida, porque convida a perscrutar as diversas culturas que convivem no interior da escola, como as culturas familiares, infantis, docentes, administrativas, percebendo-as não como isoladas ou puras, mas como mestiças; ao mesmo tempo, reconhecendo a escola como um lugar de fronteira cultural, de zona de contato, e a cultura escolar como uma cultura híbrida (VIDAL, 2009, p. 30).

A cultura angolana é pluriétnica e plurilinguística. Em vista disso, a educação precisa estabelecer uma ruptura urgente com o pensamento normativo e tradicionalista daquela época, fruto dos remendos das ideologias marxistas adaptadas para o contexto angolano e da herança colonial, cujas estratégias eram sustentar a manutenção das diferenças de modo negativo, e aqui entendido como o distanciamento de raças e de classes sociais, instrumentalizado pelo não acesso à educação e ao emprego condigno. Os documentos curriculares surgem de um contexto propício que possibilitava contestar a definição de cultura.

Em dezembro de 2006, o Ministério da Cultura angolano articulou um Plano de Desenvolvimento Cultural (PDC) para os anos entre 2009 e 2013. O plano parte de duas premissas básicas, sendo elas: a) a cultura enquanto vetor de desenvolvimento e geração de emprego e renda e b) respeito à diversidade cultural e criação de meios materiais para que tal diversidade possa ser contemplada nas políticas públicas voltadas para o setor cultural (GAIO, 2017, p. 272).

Logo, já se começa a pensar sobre uma “cultura democrática”, “cultura do empreendedorismo” ou “sociedade culturalmente desenvolvida” (GAIO, 2017, p. 271). Por conseguinte, essas transformações tiveram um impacto para a educação. Agora, 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 do convívio escolar do ensino primário. Nessa linha de pensamento, Mariussi, Gisi e Eyng (2016) fazem uma assertiva sobre o espaço escolar como efetivação dos direitos humanos nas relações sociais; os autores salientam da seguinte forma:

Assim, cabe à escola, representada pelos seus professores e demais agentes envolvidos, a tarefa de, além de preparar para a cidadania, ensinar a ser reflexivo, preparar para uma vivência em direitos humanos, em uma cultura permeada pela diversidade e heterogeneidade. É preciso transformar a escola em um ambiente inclusivo e participativo, no qual todos tenham espaço,

sintam-se acolhidos e respeitados, ensinar a conviver na diversidade, que é uma tarefa desafiadora que não se resume à transmissão do que deve ser feito referente aos direitos, mas passa pelo exemplo cotidiano (MARIUSSI et al, 2016, p. 448).

A efetivação de uma educação para a cidadania é resultado de políticas públicas, que se constroem à base de uma educação alicerçada nos direitos humanos e que possibilitam a produção de conhecimentos enriquecedora para o destaque e respeito do outro. Silva (2004), por exemplo, ao tratar sobre a política pública, afirma que esses tipos de currículos, disciplinas ou saberes podem ser compreendidos também como:

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 [...], ela consubstancia-se num quadro legislativo e normativo que dá corpo a princípios de organização do sistema educativo que asseguram a sua equidade social (SILVA, 2004, p. 11).

Em vista disso, pode-se pensar que, para dar corpo aos princípios de socialização, foram organizadas as disciplinas do ensino primário mediante a reforma curricular sob o auspício da LBSE. Embora a disciplina nesse contexto possa ser vista como subdivisão de conhecimento — em Língua Portuguesa, Educação Moral e Cívica, Educação Laboral —, ela permite ser relacionada com o processo de disciplinamento, o regramento ou o conjunto de saberes que compõem os currículos do ensino primário.

Se a disciplina se inscreve no processo de constituição da multiplicidade dos sujeitos, no qual os conhecimentos que operam em seus corpos os tornam úteis e dóceis, o texto curricular angolano assume, ao dizer que o estudante, ao se apropriar desse conhecimento, contribui na socialização com o outro e, nessa dinâmica e interação, seu “pensamento vai-se tornando objetivo e descentralizado” (ANGOLA, 2013, p. 8). Com isso, é necessário problematizar de que forma o documento curricular do ensino primário busca ordenar os conhecimentos de descentramento das diferenças culturais e entra no jogo da multiplicidade da relação com o outro por meio da socialização e brincadeira.

Vale lembrar que o currículo supracitado menciona três eixos de suma importância na construção da criança. O currículo prevê que, ao longo do crescimento, o educando vai sofrendo várias modificações: no seu comportamento cultural, relacionado à maneira como os demais sujeitos conduzem suas vidas dentro da sociedade; e na linguagem, à medida que vai obtendo o enriquecimento gramatical, conhecendo as complexidades linguísticas e 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 — como é o caso de Angola — e destaca essa necessidade de se criar conteúdo, disciplinas, temáticas relacionadas à diversidade. Eugénio da Silva (2004, p. 14-15) 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.

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 que celebra a relação com o outro predomina no currículo, objetivando produzir um sujeito mais sociável. Vale especificar que cada língua nacional, “[...] 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” (JORGE, 2006, p. 5), ao passo que a língua portuguesa em Angola é “[...] 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” (JORGE, 2006, p. 6), vai sofrendo mudanças e ganhando uma vida própria. Na letra da lei, a Língua Portuguesa, como disciplina do Ensino Primário, caracteriza-se por “[...] 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).

Aqui, não se celebra a língua portuguesa: ao contrário, o ensino da língua portuguesa em terras africanas, especificamente em Angola, representa os efeitos da imposição colonial, é a prova histórica, “oralizada”, de que a educação angolana celebra o “assimilacionismo”, cultua o empreendimento dos discursos coloniais, adotando uma herança marcada pelo reducionismo e desvalorização das línguas nacionais. Segundo Fanon (2008, p. 34), uma sociedade colonizada tende a nutrir, psicologicamente, um complexo de inferioridade que a conduz ao sepultamento da sua originalidade cultural,

tomando a “posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana”. O autor ainda acrescenta que:

Um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito. Já se vê aonde queremos chegar: existe na posse da linguagem uma extraordinária potência, Valéry estava consciente disso, fazendo da linguagem o deus na carne desorientado (FANON, 2008, p. 34).

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 — enquanto categoria que subdivide conhecimentos — que visa 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 se pode vivenciar outras possibilidades e formas de comportamentos, de costumes, de vestimentas e de estilos artísticos, assim como o 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, ela seria definida como uma educação do seu “meio” no currículo do ensino primário.

Além disso, a Educação do Meio pretende formar sujeitos que conheçam a 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 assuma como cidadão capaz de se fundir e se relacionar harmoniosamente com a natureza, assim sendo possível emergir uma criança que aprenda a conviver tanto com seu colega quanto com a natureza ao seu redor por meio de um conhecimento estruturado 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 da cultura 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 se remeteria ao discurso que predominou entre as décadas de 1970 e 1990 a respeito da unificação cultural. Além disso, tem como finalidade ensinar as formas de agir com o outro, e, por conseguinte, a disciplina se define como tendo uma prerrogativa de:

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 da criança, permitindo um estudo no qual os educandos se socializem com o ambiente no qual estejam inseridos, principalmente, o meio cultural, múltiplo e complexo. Embora se refira a 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).

Logo, é necessário pensar a ação do professor na sala de aula de formar seus alunos para serem sujeitos socializados com os outros, mas isso só é possível à margem do conhecimento institucionalizado pela educação. Além disso, 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).

Conhecimento como modo de socialização

A ruptura com a noção cultural não surge do nada, mas vai sendo reorganizada como resposta aos diagnósticos dos modos anteriores de conceituar cultura no tecido social de Angola. Essa mudança surge, em primeiro lugar, como fator de sobrevivência. O processo histórico de conflitos étnico-linguísticos demonstrou que o discurso sobre unificação cultural resultaria em sua “extinção existencial”, ou seja, no projeto de formar todos os angolanos por meio de uma única cultura nacional. Esse discurso sobre a unificação cultural permitiu a constituição de sujeitos que se utilizavam da discriminação.

Assim sendo, essas disciplinas que teorizam novos horizontes de culturas podem ser vistas como o rompimento dessas práticas culturais normatizadas e recolocam na mesa uma abordagem muito cara à história angolana. Esse processo se faz desde as bases escolares e o ensino primário como espaço de formação de novas gerações pode ser um lugar privilegiado para isso. É um processo longo e cheio de empates que deve ser estruturado através de uma educação que abranja toda a camada social. Para Mariussi, Sigi e Eyng (2006), o caminho para as mudanças deve ser construído mediante as legislações como garantias legais que propõem a escola como veículo para a efetivação dos direitos, embora sua efetivação e aplicação nas relações sociais não sejam fáceis. As autoras elaboram seus argumentos da seguinte forma:

Mudar nem sempre é tarefa fácil, já que as representações arraigadas nas sociedades, para se transformar, requerem tempo. Por mais que se fale em diversidade, há uma tendência natural, ainda presente, de considerar como positivos ou melhores os valores impostos por determinada cultura, gerando estranhamento ou até rejeição em relação ao diferente, muitas vezes até com atitudes preconceituosas. A presença da diversidade nem sempre é vista como positiva, muitas vezes, trata-se do desigual de maneira negativa, com naturalidade, dependendo do contexto social, cultural ou das relações de poder presentes (MARIUSSI et al., 2016, p. 453).

No contexto angolano, a discriminação se manifesta por meio das ações do etnicismo. O etnicismo é uma forma preconceituosa e racista que defende a existência de superioridade de tribos ou culturas dentro do território angolano, onde o sujeito étnico vê-se no direito de dominar e reduzir aqueles que não compartilham sua origem. O discurso em relação ao etnicismo 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 etnicista 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.

Hardt e Negri (2005) trazem a noção de multidão e não de povo, salientando sua riqueza no campo da multiplicidade cultural. Os autores afirmam que:

A multidão é composta de inúmeras diferenças internas que nunca poderão ser reduzidas a uma unidade ou identidade única — diferentes culturas, raças, etnias gêneros e orientações sexuais; diferentes formas de trabalho; diferentes maneiras de viver; diferentes visões de mundo; e diferentes desejos. A multidão é uma multiplicidade de todas essas diferenças singulares (HARDT; NEGRI, 2005, p. 12).

Gonçalves (2001) pensa que a saída desses entraves seja 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 por meio da aspiração a essa 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). Com isso, a afirmação de Estevão (2013) pode ser esclarecedora para uma educação que visa à qualidade social e definidora das relações entre alunos, mas não somente a isso. O autor diz que é:

[...] no respeito e na tolerância; na predisposição para nos colocarmos no lugar do outro; no diálogo com enriquecimento mútuo e como solução para os conflitos; no exercício do poder com e não de poder contra; no fomento e no cultivo da identidade e da humanidade de cada pessoa; no desenvolvimento da autoestima e do autoconceito; no compromisso com o bem comum de caráter global; na aceitação do pluralismo; da diversidade; na prática de uma pedagogia participativa e de uma aprendizagem cooperativa; na abertura de canais de participação a todos os atores educativos; na consideração da divergência e da criatividade como fatores positivos; na prática do direito à ternura e do dever ao respeito [...] (ESTEVÃO, 2013, *apud* MARIUSSI et al, 2016, p. 449).

Com que implicação essa assertiva pode ser contextualizada na educação angolana ou nos problemas que a criança do ensino primário enfrenta? O currículo leva em conta que, no período 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 íterim, 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 em relação ao 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, familiares ou lugares, 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 a aqueles que estão ao seu redor.

O currículo do ensino primário, pelo menos naquilo que pode ser analisado teoricamente, reconhece 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” e 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 do sentimento de realização 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 seu desenvolvimento. Não só

a socialização se torna o caminho viável, mas a necessidade de cooperar, de demonstrar que a diferença do estudante pode ser útil enquanto 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 e de sociedade por meio de socialização e cooperação mútua baseadas no respeito à diversidade étnico-linguística.

Considerações finais

Nada é mais caro do que a temática sobre identidade, cultura e nacionalismo nos países africanos, marcados pela diversidade étnico-linguística e pelas organizações religiosas, com suas multiplicidades, especificidades e verossimilhanças. Em Angola não é diferente. Durante a invenção do sujeito angolano, as formações discursivas que tentaram gerir a sociedade objetivaram eliminar as diferenças, unificando e criando uma cultura padronizada, nacional e originalmente angolana. No entanto, emerge, a partir da reforma curricular, um pensamento descontínuo que busca desconstruir o pensamento normativo, visto como verdadeiro. Os textos curriculares vão valorizando a diferença, o diferente e a relação com o outro como modo de socialização, aprendizagem e respeito.

Para isso, os documentos curriculares aproveitam-se das oportunidades introduzidas mediante a reforma curricular para repensar a cultura e pontuam que é nas relações culturais que se abriu um espaço privilegiado para desconstruir a banalização do sujeito que reúne características singulares. A diferença é vista como algo a ser respeitado e a diversidade como qualidade a ser celebrada. Em suma, termino este estudo citando um texto de Giordano Bruno (1993) para demonstrar que o nosso mundo é infinito e, nessa linha, podemos pensar que as nossas relações sociais podem ser sem fronteiras, barreiras e preconceitos, experimentando a diferença e o diferente e festejando a diversidade, seja nas características pessoais ou seja nos modos de pensar de um outro que não se encaixam com a nossa ordem individual sobre as coisas. O autor, filósofo, teólogo, matemático e astrônomo diz o seguinte:

Não existem fins, termos, margens, muralhas que nos defraudem e roubem a infinita abundância das coisas. Daí ser fecunda a terra e o seu mar; daí ser perpétua a chama do Sol, subministrando eternamente alimento aos fogos vorazes e humores aos mares empobrecidos, porque do infinito sempre renasce nova abundância de matéria (BRUNO, 1993, p. 23).

CURRICULUM AND CULTURE IN THE SOCIAL RELATIONS OF PRIMARY EDUCATION IN ANGOLA

Abstract: The article analyzes how the transformations of cultural notion in the curricular document of Basic Education in Angola and the impact that these discourses have in allowing a rupture to break with a traditional culture, historically thought to shape in the form of practices, subjectivations, and government in social relations. The study uses qualitative research through document analysis. It was concluded that the curriculum documents implemented in 2013 break with the thought traditionally constructed thinking between 1975 and 2001 about cultural unity, elimination of the difference sedimented by prejudice and ethnic division. These new discourses mobilize dialogue and tolerance towards with one another in the school environment.

Keywords: Culture. Primary school. Curriculum. Subject. Angola.

CURRICULUM ET CULTURE DANS LES RELATIONS SOCIALES DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN ANGOLA

Résumé: L'article analyse les transformations de la notion culturelle dans le document curriculaire de l'Éducation de base en Angola et l'impact que ces discours ont en permettant d'établir une rupture avec la culture traditionnelle, historiquement considérée comme façonnant les modes de comportement, les subjectivations et le gouvernement dans les relations sociales. L'étude utilise la recherche qualitative à travers l'analyse documentaire. On en conclut que les documents curriculaires mis en œuvre en 2013 rompent avec la réflexion traditionnellement construite entre 1975 et 2001 sur l'unité culturelle, éliminant la différence qui a sédimenté les préjugés et la division ethnique. Ces nouveaux discours mobilisent le dialogue et la tolérance avec les autres dans le milieu scolaire.

Mots-clés: Culture. École primaire. Curriculum. Sujet. Angola.

Referências

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

_____. **Lei Constitucional da República Popular de Angola de 1975**. Luanda: Assembleia Constituinte, 1975.

_____. Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE). **Currículo do ensino primário**: reforma curricular. Luanda: Editora Moderna, 2013.

_____. Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE). **Plano Curricular do Pré-escolar e ensino primário**: reforma curricular. Luanda: Editora Moderna, 2019.

_____. Lingalog.net, [s.d.]. Disponível em: <https://lingalog.net/cours/jpc/palops/cinco/angola?id=cours/jpc/palops/cinco/angola>. Acesso em 22 abr. 2021.

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.

BRUNO, Giordano. **Sobre o Infinito, o Universo e os Mundos. O ensaiador Galileu Galilei. A cidade do sol / Tommaso Campanella**; traduções de Helda Barraco, Nestor Deola e Aristides Lôbo. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas**. São Paulo: EdUSP, 2003.

CURIMENHA, Marcelino Mendes. Um olhar sobre a mudança de sentido e o sentido da mudança na alfabetização angolana. **Revista de Educação Popular**, v. 18, n. 1, p. 72-91, 13 jun. 2019.

_____, Marcelino Mendes. Mapeamento Discursivo do Colonialismo e as Condições de Trabalho Docente na Educação Primária em Angola. **Revista Brasileira de Educação Básica**, v. 4, p. 1-10, 2019.

_____, Marcelino Mendes. Discursos sobre alfabetização nas primeiras reformas da educação angolana. **Revista Brasileira de Educação Básica**, v. nº. 9, p. 1-8, 2018.

ESTEVÃO, Carlos. V. Direitos Humanos, Justiça Social e Educação Pública. Repensar a escola pública como um direito na era dos mercados. In: EYNG, A.M. (Org.). **Direitos humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo**. Curitiba: CRV, 2013.

EWALD, F. **Foucault, a Norma e o Direito**. Lisboa: Veja, 1993.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, Michel. O Olho do poder. In: **Microfísica do Poder**. São Paulo: Edições Graal, 1979.

_____, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GAIO, Gabrieli. **Angolanidade e Angolanização**: interfaces da governança no pós-guerra civil em Angola. Odeere: Revista do programa de pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – UESB. Ano 1, v. 1, n. 1, jan./jun. 2016.

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.

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

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

MARIUSSI, Madalene Isabel; GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. A Escola como Espaço para Efetivação dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência. **Rev. bras. educ. espec.** Marília, v. 22, n. 3, p. 443-454, set. 2016.

NEGRI, Antônio. HARDT, Michael. **Multidão: Guerra e democracia na era do Império.** Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SPÍNDOLA, Pablo. **O Panoptismo de Foucault: uma leitura não utilitarista.** Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, jul. 2011.

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

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

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.

VIDAL, Diana Gonçalves. **No Interior da Sala de Aula: ensaio sobre cultura e prática escolares.** Currículo sem Fronteiras, v.9, n.1, p. 25-41, jan./jun. 2009.

SOBRE O AUTOR

Marcelino Mendes Curimemha é doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); integra o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Diferenciações Socioculturais (GEPEDISC).

Recebido em 12/01/2021

Aceito em 13/05/2021