

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

António Maria Bumba

Políticas curriculares em Angola (2001 - 2015): O público e o privado

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

São Paulo
2017

António Maria Bumba

Políticas curriculares em Angola (2001 - 2015): O público e o privado

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação do Professor Doutor Alípio Márcio Dias Casali.

São Paulo

2017

Banca Examinadora

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e força concedidas a mim durante o período de formação e estadia no Brasil.

Ao Professor orientador Dr. Alípio Marcio Dias Casali, por sua dedicação e acolhida no Programa.

À Banca, composta pelos professores doutor Chizzotti e pelo Professor doutor Roberto Da Silva, pelas ricas contribuições, críticas e sugestões, dadas na qualificação, que permitiram uma boa organização do trabalho.

A meus pais, António Mbumba Kiama e Maria Bueia.

A meus irmãos, Ester Mabica, João Paca Bilendo, Francisco Bilendo, Cardoreld Maria Mbumba, Budareld Maria Mbumba, Paulina Maria Mbumba.

À Salomé Cumba Poba Baza.

À Isabel Cristina Rodrigues.

Ao casal Vilma da Silva e Giuliano Ribeiro da Silva

Aos familiares, amigos e colegas.

À CAPES, pela bolsa concedida, permitindo que a pesquisa fosse realizada.

Aos professores e funcionários do Programa de Educação: Currículo.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho se concretizasse.

*Dedico este trabalho a meus pais
e a meus irmãos.*

As coisas mais importantes [...] que podemos saber a respeito de um homem são aquelas que ele toma como dadas, e os mais elementares e importantes fatos sobre a sociedade são aqueles que raramente são debatidos e geralmente tidos como algo estabelecido. (WIRTH apud APPLE, 2006, p.47).

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado, tem como objetivo geral investigar, analisar e desvelar pressupostos políticos, ideológicos, sociais e educacionais que sustentam a política de currículo do sistema educacional de Angola. Há, hoje no país, um avanço, e cada vez mais promissor, no estudo de políticas educacionais. Todavia, o estudo de políticas curriculares, objeto essencial da política educativa, que governa e regulamenta os mínimos curriculares da educação, estabelecendo as regras do jogo no sistema curricular, permanece em escassa exploração, praticamente inexistente. Dado o estado do objeto, o problema e os objetivos da pesquisa, adotou-se uma metodologia de abordagem exploratória, de cunho metodológico qualitativo. Em combinação com estas abordagens, para dar conta do proposto, empregou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, fazendo uso e análise de bibliografias e de documentos oficiais, produzidos pelas instituições especiais do Estado Angolano e outras. Sentida a necessidade de aprofundar as informações sobre o objeto, recorremos à entrevista, como técnica subsidiária de coleta de dados, junto aos técnicos e gestores do Ministério da Educação de Angola. Assim, foi possível construir um diálogo produtivo com referenciais teóricos utilizados. Tendo em vista o processo (em curso) de reestruturação do Estado, a mudança do sistema político e econômico, isto é, a transição do Estado Angolano do sistema socialista para capitalista, do partido único (MPLA) para uma democracia pluripartidária, e de uma economia socialista para economia de mercado – mudanças que exigem, inexoravelmente, a reconfiguração de políticas educacionais –, o novo contexto remete-nos a refletir sobre uma questão fundamental, norteadora da pesquisa: quais pressupostos norteiam e justificam a política curricular da Educação Geral em Angola? Os resultados da pesquisa evidenciam, portanto, que os pressupostos que norteiam a política de currículo visam, acima de tudo, à conformação da educação e o currículo à demanda do mercado e do desenvolvimento do sistema capitalista.

Palavras-chave: Políticas públicas, Políticas Educacionais, Políticas Curriculares, Angola.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate, analyze and unveil political, ideological, social and educational assumptions that support the curriculum policy of the educational system in Angola. There is a growing and promising advance in the study of educational policies. However, the study of curricular policies, an essential object of educational policy, which governs and regulates the curricular minimums of education, establishing the rules of the game in the curricular system, remains scarce, practically nonexistent. Considering the state of the object, the problem and the objectives of the research, an exploratory approach methodological, of qualitative approach methodology was adopted. In combination with this approach, a bibliographical and documentary research was carried out, making use of and analysis of bibliographies and official documents produced by the special institutions of the Angolan State and others. As we felt the need to deepen the information about the object, we used the interview, as a subsidiary technique of data collection, with the technicians and managers of the Ministry of Education of Angola. Thus, it was possible to construct a productive dialogue with theoretical references used. In view of the (ongoing) state restructuring process, the change of political and economic system, that is, the transition from the Angolan State from the socialist to capitalist, single party (MPLA) system to a multiparty democracy, and a Socialist economy for the market economy - changes that inexorably require the reconfiguration of educational policies -, the new context leads us to reflect on a fundamental question, guiding the research: what assumptions guide and justify the general education curriculum policy in Angola? The results of the research show, therefore, that the assumptions that guide curriculum policy aim above all at the alignment of education and the educational curriculum with the market demand and the development of the capitalist system.

Keywords: Public policies, Educational policies, Curricular policies, Angola.

SUMÁRIO

Introdução.....	11
Seção I – Angola: referências geográficas, históricas e sociais.....	30
1.1.Quadro geográfico e demográfico de Angola.....	30
1.2.Quadro étnico e cultural de Angola.....	31
1.3.Quadro econômico e social de Angola.....	34
1.3.1.Petróleo e diamantes: as chaves da economia angolana e o alvo de interesses conflitantes.....	39
1.4.Quadro histórico-político de Angola	53
1.4.1.Processo de libertação de Angola: independência e guerra civil	72
1.4.2.Angola no contexto da Guerra Fria.....	79
Seção II – Educação e políticas curriculares em Angola: do colonialismo ao Novo Estado.....	86
2.1.Breve noção de política pública, política educacional e curricular.....	86
2.4.Educação e política curricular no sistema colonial.....	100
2.5.Educação e políticas curriculares do Novo Estado: experiência socialista (1975 - 1990)	112
Seção III – Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 13/01).....	132
3.2.Formulação da política educativa: Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 13/001) ..	145
3.3.Implementação da política: Reforma educativa e curricular.....	150
3.5.Política curricular em Angola (2001 - 2015): desafios e perspectivas.....	153
Considerações finais.....	161
REFERÊNCIAS	164

LISTA DE SIGLAS

BAD	Banco africano de desenvolvimento
BM	Banco Mundial
EU	União Européia
FAA	Forças Armadas de Angola
FAD	Fundo africano de desenvolvimento
FAS	Fundo de apoio social
FMI	Fundo Monetário Internacional
GA	Governo de Angola
INE	Instituto Nacional de Estatística de Angola
INIDE	Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
MED	Ministério da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico
ODM	Objetivos do Desenvolvimento do Milénio
ONU	Organização das Nações Unidas
OPEP	Organização dos países exportadores de petróleo
PAM	Programa alimentar mundial
PIB	Produto interno bruto
PNUD	Programa das Nações Unidas para desenvolvimento
RA	República de Angola
SIDA	Síndrome de imunodeficiência adquirida
SWAPO	Organização do Povo do Sudoeste africano (South West Africa People's Organization).
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a ciência e a cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para crianças.

Introdução

A ideia de que a educação, seja ela qual for, acompanha a evolução, o desenvolvimento e a dinâmica de toda sociedade, é um fato visível e concreto em nosso contexto. Ela acompanha a evolução da sociedade angolana desde seu estágio mais primitivo até os dias de hoje, conquanto com maior ou menor grau de complexidade, organização e sistematização.

Em cada período histórico trilhado por uma dada sociedade, ela é concebida e desenvolvida de acordo com o projeto sociopolítico, uma visão educacional construída ou escolhida por um determinado povo – projeto ou visão que expressa o sonho, a esperança de um dado povo em um dado ponto histórico.

Por isso, falar sobre educação em um dado sistema educativo implica refletir-se ao projeto sociopolítico que orienta as aspirações da sociedade em que ela se desenvolve; é falar do tipo de homem e mulher almejados por essa sociedade.

De igual modo, falar sobre currículo educacional é pronunciar-se sobre esse projeto ou visão educacional que o funda, o dá significado e sentido. Este é o componente condicionador do currículo escolar e das práticas curriculares, pedagógicas que se criam na estrutura do sistema educativo.

Dessa forma, falar sobre educação e currículo em Angola implica, antes de tudo, buscar compreender o projeto sociopolítico que esse povo constrói para si; projeto sobre qual o povo lança sua esperança de que as coisas melhorem no país, depois de tantos anos de sonhos adiados, esperanças esgotadas e frustradas.

Entendemos que o currículo escolar é um produto social, uma construção histórica e social, produzido por meio de interações sociais, pacíficas e conflituosas, dentro do sistema curricular.

O sistema curricular, conforme o concebe Sacristán (2000), é um conjunto de instâncias decisórias e de práticas políticas e sociais através das quais o currículo escolar é processado, configurado, desenvolvido e moldado por diferentes agentes que nele marcam presença, direta ou indiretamente.

Sendo assim concebido, entende-se que a qualidade de um sistema educacional, nesse sentido, não depende somente dos aspectos técnicos, pedagógicos e materiais que se

alocam para o seu desenvolvimento, antes, requer a construção de relações e interações qualitativas dentro desse sistema.

Essa qualidade, sem pretendermos esgotar a amplitude desse conceito, em parte, se expressa na qualidade de relações de poder que se estabelecem no sistema curricular, ou seja, depende muito do equilíbrio de forças que ocorrem no processo de configuração e desenvolvimento do currículo educacional.

Sendo a política de currículo um fluxo de decisões que governa e condiciona as práticas educativas no sistema curricular, sua qualidade caracteriza-se pelas formas como determina o processo de seleção dos conhecimentos corporificados no currículo, a organização da distribuição dos espaços de atuação, a autonomia, liberdade e o poder entre diferentes agentes participantes desse sistema.

Dependendo do modelo educacional adotado por um sistema educativo, norteado pela visão ou finalidades, metas e objetivos educacionais específicos, a política de currículo tenderá a ser ou não mais democrático, flexível e equilibrado. A força equilibrante no sistema curricular, portanto, é a expressão da política de currículo, objeto crucial da política educativa, que aqui constitui nosso foco de estudo.

Política curricular, nesse sentido, é o objeto que cria ou define o equilíbrio de forças e interesses num dado sistema educacional, condicionando ao mesmo tempo as práticas curriculares no sistema.

Antes de darmos sequência à abordagem desse objeto, relativamente à forma como este passou a constituir-se nosso objeto de pesquisa neste trabalho, importa expor, ainda que de forma sucinta, minha trajetória acadêmica e experiência profissional que, de alguma forma, contribuíram para minha chegada a este estágio de busca por conhecimento a respeito da problemática educacional do meu país.

Minha formação primária e secundária se realizou nas escolas públicas da República de Angola. Interessado pelas ciências da educação, concluindo o Ensino Médio, prossegui à busca por uma formação Superior no curso de Matemática do Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda (ISCED-Cabinda) (2007-2009), com a pretensão de ingressar na arena, conhecer o mundo educacional e poder atuar nele como docente.

No final do Ensino Médio (2006), tive uma oportunidade de celebrar contrato empregatício com uma multinacionais norte-americanas, MI-SWACO – empreiteira

contratada pela empresa Cabinda Gulf Oil Company (CABGOC), tutelada pela exploradora americana Chevron.

A MI-SWACO opera no campo petrolífero do enclave de Cabinda (Campo do Malongo), onde exerci minha primeira experiência profissional durante 4 anos (2006 - 2010) num dos setores-chave da empresa, como técnico das operações de perfuração de poços de petróleo.

Para além de setores administrativos, a empresa conta com secções voltadas para as operações de perfuração de poços de petróleo, áreas de maior concentração das arrecadações desta multinacional.

Nessas secções operacionais, a ascensão para uma determinada categoria ocorre mediante a comprovação de experiência profissional brilhante, excelente, se possível, superior a de todos outros profissionais nacionais, de acordo com as exigências prescritas postas pela empresa, o que sempre estimulou uma concorrência frenética e desenfreada no seio dos trabalhadores.

A comprovação de nível de aproveitamento profissional dos trabalhadores nacionais faz-se mediante a submissão destes a testes teóricos e práticos em que são avaliados os conhecimentos teóricos e habilidades técnicas e linguísticas sobre as operações gerais e específicas do processo de perfuração de petróleo. Os testes, as avaliações para a comprovação de habilidades técnicas e práticas são feitos exclusivamente em língua inglesa, língua acessível a poucos nacionais.

Salienta-se que essas avaliações constantes de comprovação de habilidades profissionais são exclusivamente aplicadas a trabalhadores nacionais; imune ficam todos os colegas profissionais estrangeiros.

Para concorrer, conquistar e assegurar uma vaga de emprego no mercado petrolífero angolano, exige-se ao candidato nacional a comprovação de habilidades em língua inglesa, não obstante a língua oficial seja o português. A língua inglesa é tomada nesse mercado económico como veículo principal de comunicação entre os nacionais e os estrangeiros, sendo, portanto, a língua do trabalho.

O trabalhador nacional é “bem-sucedido”, profissionalmente, não em termos salariais, quanto mais fluência tiver da língua inglesa, não importando o quanto tivesse ou não do domínio da língua oficial do país.

Curiosa observação se fez durante esses poucos anos de convivência com esse mercado angolano, é que em tempos de crise econômica ou financeira global, precisamente, quando o preço do crude oscila gravemente no mercado internacional, deixando em apuro as operações e o lucro dessas multinacionais, elas começam a desempregar grandes massas de trabalhadores nacionais, ficando em último caso os estrangeiros, começando com aqueles trabalhadores mais vulneráveis.

Entedia-se por “vulneráveis”, aqueles que possuíam ou não o mínimo do domínio da língua inglesa, seguido por aqueles que se situavam à margem ou abaixo do rendimento profissional das empresas.

Para muitos destes, o fator “língua inglesa”, idioma do mundo globalizado, se impunha como único embaraço ou até mesmo a única causa do insucesso e desqualificação profissional, não obstante tivessem adquirido, acumulado determinados conhecimentos, habilidades práticas e técnicas antes da ocorrência desses eventos que incitam ações que levam a que as empresas os neguem o direito ao trabalho.

A natureza do mercado petrolífero angolano e as especificações de profissões que ele exige, impelem o cidadão a buscar, cada vez mais, competências adicionais, para se assegurar e sobreviver nele.

O domínio da língua inglesa, o veículo comum e quase exclusivo de comunicação nesse mercado, figura-se como uma dessas grandes exigências, sendo ao mesmo tempo um dos principais fatores de sucesso ou insucesso de muitos nacionais. Ela tem sido essencial para a concorrência, obtenção ou até mesmo para assegurar o posto de trabalho – o que tem levado a justificar politicamente o seu ensino, inserção privilegiada nos currículos escolares, tanto no Ensino Geral quanto nas Universidades. Contudo, ela tem sido responsável pela exclusão social da maioria esmagadora população, quando estes vão à busca de oportunidades de trabalho.

Importante aspecto adicional a observar nesta multinacional é que, à época, após o trabalhador nacional ascender a uma determinada categoria profissional, o salário permanecia na mesma, ou seja, ele não era pago pela nova categoria, pelo aumento de responsabilidade e de trabalho, o que causava constantes indignações e reivindicações por parte destes trabalhadores.

Quando muito se reivindicavam os direitos trabalhistas, o atrito desembocava sempre no desemprego dos nacionais. Assim, perdíamos colegas de trabalho por reivindicarem seus

direitos inalienáveis. Assegurar emprego para, enfim, garantir a sobrevivência pessoal e familiar, naquele contexto, implicava, para muitos, calar-se e se conformar com o pouco que tinha; calar-se quando impera o reino da injustiça, quando não havia mais alternativas possíveis na vida ou a chance de encontrar um novo emprego.

As normas jurídicas que regem o trabalho angolano parecem funcionar mais para garantir os direitos dos capitalistas do que os do próprio cidadão. Assim, multiplicam-se as injustiças sociais nesse mercado, como em todo mercado de trabalho angolano.

A discriminação comum nas multinacionais capitalistas que operam em Angola se dá nas diferenças no acesso ao emprego entre os nacionais e estrangeiros; nas assimetrias salariais entre profissionais nacionais e estrangeiros; na desigual atribuição de cargos e trabalho etc. Posições mais prestigiadas são privilégios dos estrangeiros, predominantemente, norte-americanos e europeus.

A política salarial para categorias assumidas pelos profissionais nacionais é discriminatória, contrária a dos profissionais estrangeiros. Para os estrangeiros, os efetivos salariais permanecem incomparavelmente acima da média dos salários dos nacionais. Mesmo quando os nacionais desempenham as mesmas funções ou possuem as mesmas habilidades ou mais que esses profissionais, seus salários mantêm-se infinitamente abaixo da média deles. As desigualdades salariais são potencialmente crescentes no maior mercado econômico de Angola, o que exige às autoridades governamentais e à sociedade civil uma postura política urgente, válida e rigorosa visando à revisão e ressignificação da política que rege o trabalho no país, quando muito se deseja valorizar a mão de obra local.

Tenta-se justificar essas assimetrias salariais com um discurso político-ideológico que se limita a enfatizar o fator ausência de mão de obra qualificada no país, devido à ausência de cursos técnicos, especializações, ou seja, uma formação, educação voltada para atender às exigidas do mercado.

Entendemos, no entanto, que esse discurso visa à legitimação da perpetuação das relações sociais assimétricas e de poder desigual entre o empregador e o empregado. Quando esse discurso encontra legitimidade no seio do poder político, passa a ser reafirmado em favor dos interesses da classe política dominante do país e dos próprios agentes capitalistas, o que sempre inibiu as possibilidades de negociações favoráveis entre a classe trabalhadora e os capitalistas.

Tendo experimentado essa trágica realidade social do trabalho no maior mercado econômico angolano, porém, enriquecedora para minha formação e identidade individual e profissional, procurei apostar na continuidade dos estudos, compreendendo que com uma educação de qualidade e integral, crítica e libertadora se abririam espaços e oportunidades para contribuir de modo efetivo para a reversão do sentido que a formação deve tomar naquela realidade.

Com esta perspectiva, desloquei-me para Brasil a fim de dar prosseguimento à formação superior.

Minha formação em educação se iniciou na graduação em matemática, formação na qual tive primeiros contatos com a literatura que discutia e dissertava sobre educação. Esse contato determinou de certa forma meu entendimento de educação e também de pesquisa, ao proporcionar-me conhecimentos sobre problemas do campo educacional, e posteriormente, enriqueceriam minha intenção de pesquisa em nível de Pós-Graduação.

Na tentativa de buscar compreender eventuais problemas educacionais da atualidade, voltei minhas reflexões para o contexto educacional angolano, uma vez que já se celebrava o primeiro decênio de paz político-militar (2002 - 2014), a implementação da Reforma Educativa posta em curso pela promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº. 13/01).

Nesse contato com o país, através de leituras e reflexões, deparamos com as transformações que o sistema educativo angolano tem vindo a sofrer desde o calar das armas (2002). Tem-se registrado mudanças rápidas e vultosas que evidencia certos avanços alcançados, mas ainda carregando consigo desafios geracionais, relativamente ao quesito da garantia e ampliação do direito à educação de qualidade.

A reflexibilidade sobre essa matéria remeteu-me a outras inquietações profundas que, a meu ver, pouco seriam sanadas sem entrar num processo de contínua reflexão e investigação, razão por que recorrer a um nível educacional além-graduação, onde esse ofício, empreendimento se tornaria concreto. Tais inquietações resultaram na formulação de um projeto de pesquisa que obteve a oportunidade de ser desenvolvido no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo (PUC-SP), cujos resultados se confinam na presente Dissertação.

Durante o processo de busca e formulação do projeto de pesquisa que brotou o presente trabalho, constamos que, realmente, desde o fim da morosa guerra civil (2002), a

educação em Angola mudou. As razões por que mudou, e mudou como está hoje, aqueceram minha mente ao longo desse tempo.

Partindo desta constatação, passei a questionar o seguinte: por que a educação mudou logo após o fim da guerra civil? Por que mudou como está? Quais razões teriam levado o governo a pôr em marcha tais mudanças repentinas e vultuosas? Que resultados visam produzir na conjuntura social angolana?

Analisando alguns documentos produzidos pela agência especial do Estado Angolano para a educação: Ministério da Educação, percebemos e identificamos algumas transformações endógenas e exógenas, iniciadas desde a década de 1990 e que teriam impelido Angola a reorientar sua política educacional, conseqüentemente, mudanças nas orientações curriculares da Educação Geral dos dias de hoje. Essas transformações são, basicamente, de natureza econômica e política, isto é, compõem um conjunto de condicionalidades impostas ao Estado Angolano, as quais passaram a exigir sua configuração. São mudanças rápidas e radicais que têm marcada a esfera política, econômica e, principalmente, o campo educacional.

Tendo em vista o processo (em curso) de reestruturação do Estado, a mudança do sistema político e econômico, isto é, a transição do Estado Angolano do sistema socialista para capitalista, do partido único (MPLA) para uma democracia pluripartidária, e de uma economia socialista para economia de mercado – o novo contexto exigiu a reconfiguração da política educacional.

Mudando-se de projeto sociopolítico, altera-se a política de educação, conseqüentemente, mudam-se as orientações curriculares visando adequar a formação do cidadão angolano ao novo contexto sociopolítico e econômico adotados, ou seja, a política educativa deve buscar alinhar-se ao novo projeto sociopolítico concebido pelo Estado Angolano.

Nessa mudança de orientações curriculares observa-se que o artefato cultural local, concretamente o ensino e a aprendizagem das línguas nacionais, permanece à margem dos currículos escolares de todos os subsistemas e níveis de ensino, principalmente no currículo do Ensino Primário onde, pela legislação educacional e segundo a Constituição do país, deveria iniciar a funcionar.

A política de currículo é o objeto responsável pela determinação dos critérios de seleção e ordenação dos aspectos gerais da educação dentro do sistema educacional. Sob

governança desta são reguladas as margens de atuação dos agentes da prática da política e seus consumidores, bem como dos conhecimentos corporificados no currículo escolar.

Em nosso contexto, no entanto, constata-se que o processo decisório que legitima a organização curricular põe à margem esse elemento essencial da cultura dos povos angolanos, isto é, as línguas de comunicação de crianças, jovens e adultos que têm acesso aos estabelecimentos de ensino formal.

Verifica-se que esses contingentes de alunos são esquecidos pela política de currículo, ao não conferir no currículo oficial uma margem, um *lugar* para o ensino e aprendizagem, para a alfabetização de crianças em suas línguas maternas, o que os expõe a constante fracasso na escola, conforme constata as próprias avaliações do Ministério da Educação.

Isso suscitou em nós uma enorme preocupação, chegando a levar-nos a indagar: quais pressupostos norteiam e justificam a política curricular da Educação Geral em Angola? Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa é investigar, desvelar e analisar os pressupostos que norteiam a política curricular da Educação Geral em Angola.

Dentre seus objetivos específicos, o trabalho procura (a) compreender mudanças sociais que desembocaram na inflexão dos rumos da sociedade angolana, cujo impacto influiu decisivamente na reorientação da política educativa e curricular; (b) analisar a natureza e a eficácia da política curricular vigente na sua real função de proporcionar um equilíbrio eficaz na regulação e ordenação dos mínimos curriculares da Educação Geral.

Entretanto, vale questionar qual a relevância teórica e social dessa investigação. No âmbito social, a justificativa da pesquisa parte da ideia de que uma reforma educativa ou curricular deve, antes de tudo, atender as reais demandas sociais dos diferentes grupos sociais que frequentam as escolas angolanas. E, sendo Angola um país multicultural, onde convivem vários grupos étnicos e tribais, falando uma variedade de línguas nacionais, os currículos escolares precisam ser a real expressão desse rico contexto social. Dessa forma, podemos assumir a ideia de que o equilíbrio nos currículos escolares entre o artefato geral da educação e o local, a autonomia, poder e a liberdade de participação dos agentes educativos no sistema curricular, caracterizará a verdadeira qualidade de uma política de currículo na educação angolana.

O olhar teórico do currículo nos assegura que, assim como o currículo é uma construção histórica e social, sua construção através de um complexo processo de interações

sociais, decorrentes das instâncias do sistema curricular, a política curricular é também uma construção social e histórica. Que a qualidade do sistema educacional depende grandemente da qualidade da política de currículo, que estabelece as margens de autonomia, liberdade e o poder que legitima a atuação de diversos agentes configuradores e moldadores do currículo escolar.

Dessa forma, os resultados da pesquisa evidenciam, portanto, que os pressupostos políticos, ideológicos, sociais e educacionais que norteiam a política de currículo da Educação Geral visam, acima de tudo, à conformação da educação e o currículo à demanda do mercado e do desenvolvimento do sistema capitalista.

Para responder às questões acima expostas e constatar ou não a hipótese acima enunciada, foi necessária uma abordagem qualitativa da pesquisa, que de acordo com Chizzotti (2006, p.28) são [...] “as pesquisas que, usando ou não quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem”, o que coincide, em parte, com as pretensões deste trabalho.

Na tentativa de levantamento dos estudos acumulados sobre políticas curriculares em Angola, encontramos uma enorme dificuldade e carência no tema, a inexistência de estudos que versam sobre este assunto, o que nos impeliu a optar por uma pesquisa exploratória, pretendendo com isso estabelecer um primeiro contato com o objeto.

É comum no meio acadêmico, e a partir da literatura que versa sobre metodologia de pesquisa, o entendimento de que a pesquisa exploratória deva ser o resultado representativo de estudos já realizados na área ou sobre a temática em estudo, visando ao entendimento de determinado assunto, um fato, problema ou um caso (VIANNA, 2001).

Todavia, em nosso contexto, esse ideal parece estar um pouco longe de concretizar-se, porquanto a existência de estudos acadêmicos sobre políticas educacionais angolanas é exígua, fruto, em parte, da pobre tradição do desenvolvimento de pesquisa em educação a nível local, da cultura frágil de fazer registro daquilo que se vivencia no setor educativo que servisse de base para reflexão, pesquisa e discussão para as gerações seguintes.

Tendo em vista essa lacuna histórica e geracional no campo da produção acadêmica angolana, a presente pesquisa caracteriza-se, profundamente, pela carência de estudos sobre políticas curriculares.

E visto que o assunto carece de subsídio de estudos anteriores, de base, a pesquisa ficará devendo ao leitor um olhar holístico sobre a temática em questão, ou melhor, carece de

uma revisão sistemática de literatura, isto é, uma “varredura” em tudo que foi produzido a respeito do assunto, por razões óbvias: a ausência de estudos sobre políticas de currículo da Educação Geral angolana.

Movido pelo intuito de debruçar-se sobre o assunto, compreender sua natureza, o sentido político e a amplitude desse objeto de exígua abordagem no país, familiarizar-se com ele para, posteriormente, num projeto de longo prazo, refletir sobre seu desdobramento e repercussão social, parece salutar aos objetivos propostos caracterizar a metodologia de abordagem, ou seja, sua grande moldura metodológica como uma pesquisa exploratória, de cunho qualitativo da pesquisa.

Essa metodologia de abordagem parece aproximar-se e adequar-se ao objeto da pesquisa, no contexto e estágio em que se situa, pois conforme assegura Sampieri et. al. (2006, p.99), “Realizam-se estudos exploratórios, normalmente quando o objetivo é examinar um tema ou problema de pesquisa pouco estudado, do qual se tem muitas dúvidas ou não foi abordado antes” – o que tende a alinhar a nosso intento nesta pesquisa, que é compreender e desvelar os pressupostos que norteiam a política de currículo da Educação Geral em Angola, objeto a que se dá pouco tratamento até o momento.

Ainda de acordo com esse autor, surge a necessidade de definir ou caracterizar uma pesquisa como exploratória,

[...] quando a revisão de literatura revela que há temas não pesquisados e ideias vagamente relacionadas com o problema de estudo; ou seja, se desejarmos pesquisar sobre alguns temas e objetos com base em novas perspectivas e ampliar os estudos já existentes. (SAMPIERI et al., 2006, p.99).

A literatura consultada por nós sobre educação em Angola carece de abordagem sobre políticas de currículo. Nesse sentido, a adoção de uma metodologia de abordagem exploratória, visando à compreensão do objeto e do problema da pesquisa aqui propostos parece subsidiar melhor o entendimento do pesquisador sobre a educação e as práticas curriculares que lá se desenvolvem, não obstante conheçamos o país e tenhamos sido instruídos formalmente pelo sistema educativo que agora se torna nosso objeto preferível de reflexão e pesquisa.

O conhecimento do país que temos e a mínima experiência acumulada nesse sistema educativo pelo qual passamos e de que somos fruto, como estudante, frequentando todos os níveis de ensino até então acessíveis ao cidadão, todavia, não retiram de nós a possibilidade

de desconhecer ou ignorar determinados aspectos que hoje configuram o Estado Angolano, suas diversas ações na educação e a sociedade a que se destinam.

Propondo sanar ou dirimir nosso conhecimento limitado de alguns aspectos relacionados à educação angolana, que ainda constituem dúvida, inquietação ou até mesmo ignorância para nós, resolvemos fazer uma viagem, de volta ao país de origem. Desta vez, porém, não por via transporte aéreo, a que estamos acostumados, nem marítimo ou terrestre, como uma alternativa viável, mas unicamente por meio de um estudo acadêmico exploratório, pois conforme entende Sampieri et al. (2006),

Estudos exploratórios são como realizar uma viagem a um lugar desconhecido, do qual não conhecemos nada nem lemos algum livro a respeito do qual possuímos uma rápida ideia oferecida por terceiros. Ao chegar ao local, não sabemos que lugares visitar, a qual museu ir, onde comer bem, como são as pessoas; em outras palavras, desconhecemos tudo do lugar. A primeira coisa que temos que fazer é explorar: perguntar sobre tudo, pedir ao taxista ou ao motorista do ônibus que nos deixe próximo ao hotel em que estamos hospedados e, por fim, tentar encontrar pessoas que nos pareçam simpáticas. (SAMPIERI et al., 2006, p.99).

Admitimos que conhecemos razoavelmente Angola, quase pouco sabemos dela, isto é, até ao ponto em que é possível nos informar acerca dela, segundo o que nossos pais e a literatura disponível nos contam a seu respeito, de sua história passada e presente, e de seu povo. Pressinto que, talvez, o maior conhecimento de que tenhamos (como jovens angolanos) desse território seja de sua localização no espaço geográfico global, da profusão de riquezas em seus numerosos recursos naturais, de seu passado tutelado pelos portugueses por quase quinhentos anos, e de seu povo e suas riquíssimas culturas milenares.

Muito do que sabemos da história de Angola, do que nos é ensinado nas escolas, veiculado pelo currículo, foi o colono quem o contou. O colono escreveu sobre nossa história e a comunicou de forma variada. Contou-a segundo sua própria perspectiva e fez o juízo de valor a seu respeito, fato que hoje compromete, de certa forma, a compreensão da verdadeira história de Angola, principalmente a do período anterior à chegada dos europeus, período praticamente inexplorado na literatura sobre Angola. E porque o colono é quem a contou, é comum ver na maior parte da literatura sobre Angola situar a história desse povo a partir da presença portuguesa em África, como se não precedesse uma outra história a esta.

Não parece ser diferente ao que acima enunciámos, quando nos referimos às políticas de currículo. A verdade é que pouco sabemos, nada está estritamente escrito a respeito desse objeto crucial da política educativa que governa e ordena os mínimos curriculares da

educação angolana nos dias de hoje, o que implica um grande esforço para debruçar sobre o tema, um caminho desconhecido a percorrer.

Importa, portanto, realçar aqui a necessidade de se revisitar a história de Angola, segundo os objetivos a que o trabalho se propõe, relê-la criticamente e reescrever, preenchendo possíveis lacunas, por menores que sejam, deixadas ou criadas deliberadamente pela lógica do mundo no qual foi escrita.

Assim também se pretende fazer com as políticas de currículo: realizar uma primeira tentativa de captura de sua dinâmica nos contextos em que se originou, desenvolveu e se configura na atualidade, lançando assim primeiras bases para, posteriormente, erguer sobre elas novas pesquisas completas, focadas em contextos particulares do campo curricular da educação angolana.

Eis razão por que propor, nesse primeiro momento, um estudo de natureza exploratória, de aproximação ao objeto em questão, que possibilite um primeiro contato com ele, uma primeira compreensão do mesmo. Legítimo é, portanto, adotar tal abordagem metodológica, pois conforme se entende:

Os estudos exploratórios servem para nos familiarizarmos com fenômenos relativamente desconhecidos, para obter informações sobre possibilidade de realizar uma pesquisa mais completa sobre um contexto particular, pesquisar problemas do comportamento humano que os profissionais de determinada área considerem cruciais, identificar conceitos ou variáveis promissoras, estabelecer prioridades sobre pesquisas futuras, ou sugerir afirmações e postulados. (SAMPIERI et al., 2006, p.100).

Tal qual Sampieri (2006), Gil (2002) concebe que a finalidade de pesquisas de abordagem metodológica exploratória orienta-se no sentido de “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (p.41).

Tendo como foco principal a exploração de fenômenos pouco conhecidos ou menos estudados, a consideração de um maior universo de variáveis, tendências, aspectos, contextos, no estudo exploratório, é essencial, porquanto favorece e abre caminho à realização de estudos posteriores, mais completos, sobre problemas de contextos particulares, relacionados à temática explorada. Esse ideário, segundo explica Sampieri et al., caracteriza a pesquisa exploratória:

Os estudos exploratórios em poucas ocasiões constituem um fim em si mesmos, geralmente determinam tendências, identificam áreas, ambientes, contextos e

situações de estudo, relações potenciais entre variáveis; ou estabelecem o “tom” de pesquisas posteriores mais elaboradas e rigorosas. Caracterizam-se por terem maior flexibilidade na sua metodologia, em comparação com os estudos descritivos, correlacionais e explicativos e, são mais amplos e dispersos que esses outros três tipos. Assim mesmo, implicam maior “risco” e requerem muita paciência, serenidade e receptividade por parte do pesquisador. (SAMPIERI et al., 2006, p.100).

A flexibilidade metodológica, na condução desse tipo de estudos, é uma das características essenciais de pesquisas exploratórias, assegura esse autor. Com base nessa característica,

Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão”. (SELLTIZ et al., 1967, p. 63).

Sendo assim, a essa abordagem metodológica foi associada uma pesquisa bibliográfica e documental, como metodologias da pesquisa, para dar conta dos objetivos e do problema a que o estudo se propõe.

Segundo Gil (2002, p.44), “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Desse modo, num primeiro momento, fizemos o levantamento de referências bibliográficas que versam sobre a política de currículo, em que nos deparamos com autores da área, que conceituam o campo do currículo e da política curricular, subsidiando a compreensão de nosso objeto de estudo.

Por outro lado, deparamos também com material que aborda sobre Angola, sua história, realidade social e educacional.

Esse primeiro momento, na pesquisa, permitiu a que se obtivessem informações gerais sobre o campo de estudo e o contexto em que o objeto da pesquisa se situa, constituindo-se numa base sólida para a compreensão do quadro de fatores que possibilitam a conscientização do problema da pesquisa, sua delimitação e elaboração dos objetivos e hipóteses possíveis.

Sem a realização dessa primeira tarefa, a exploração e compreensão de nosso objeto de pesquisa seria inexecutável. Nisso, portanto, conforme corrobora Gil (2002), consiste a importância da pesquisa bibliográfica:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente

importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. (GIL, 2002, p.45).

Realizada a primeira tarefa, procedeu-se à segunda: pesquisa documental, associada mesma abordagem metodológica.

Pesquisas exploratórias, assim como outras de cunho qualitativo, utilizam-se, comumente, de fontes documentais, visando à exploração de documentos oficiais ou não, de cujas informações se tem pouco tratamento analítico.

Este é, segundo Gil (2002), o aspecto que marca a sutil diferenciação entre a pesquisa bibliográfica e a documental: a natureza das fontes. Argumenta que:

[...] Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (GIL, 2002, p.45).

Reforçando essa diferença entre ambas as pesquisas, esse autor explica que

[...] enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos “de primeira mão”, que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc. (GIL, 2002, p.46).

Desse modo, a pesquisa documental aqui realizada baseou-se nos documentos oficiais emitidos pelas agências, instituições especiais do Estado Angolano, bem como de outras organizações não oficiais, como relatórios das agências internacionais de fomento e regulação econômica e financeira.

Foi feita uma análise de conteúdo, tanto na pesquisa bibliográfica, quanto na documental, de modo que fosse possível extrair o conteúdo e as informações úteis para a compreensão do objeto de estudo.

Dentre documentos oficiais utilizados, encontram-se “os primários”, que compõem o conjunto de documentos que não mereceram ainda um tratamento analítico, tais como legislações do país (Constituições, legislação educacional etc.); os “documentos secundários” ou de segunda mão, que de alguma forma já foram tratados, isto é, analisados, tais como: relatórios do Ministério da Educação, empresas, etc.

Para responder às questões que compõem nosso problema de investigação, constatar a hipótese, optamos por utilizar alguns instrumentos de coleta de dados não bibliográficos e documentais: questionário com questões fechadas e abertas, formulário, e entrevista semiestruturada.

As questões fechadas objetivam traçar um perfil dos sujeitos da pesquisa. Já as questões abertas nos permitiram compreender algumas categorias nos depoimentos dos técnicos e gestores do Ministério da Educação.

As entrevistas pretenderam ampliar os significados encontrados nos questionários, além de complementar os dados.

Antes de explicar o procedimento utilizado para a coleta de dados, cabe esclarecer o uso desse instrumento na categoria da abordagem metodológica qualitativa. Alguns autores trabalham o questionário como instrumento metodológico de coleta de dados, próprio da abordagem quantitativa. E realmente o é quando traz apenas questões fechadas que objetivam a tabulação de dados quantitativos sem analisá-los.

Nossa perspectiva, porém, ao escolher esse instrumento é a da pesquisa interpretativa, própria das pesquisas qualitativas.

Chizzotti nos assegura que, interpretar depoimentos escritos é significativo na pesquisa qualitativa, pois

[...] esse tipo de análise pressupõe que um texto contém sentidos e significados patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele. A mensagem pode ser apreendida, decompondo-se o conteúdo do documento em fragmentos mais simples, que revelam sutilezas contidas em um texto. Os fragmentos podem ser palavras, termos ou frases significativas de uma mensagem. (CHIZZOTTI, 2008, p.115).

Nossa intencionalidade é verificar que pressupostos teóricos, político, ideológico e educacionais sustentam a política curricular vigente da Educação Geral em Angola. Para além do uso de documentos, recorreremos à entrevista, como técnica subsidiária de coleta de dados, objetivando com isso colher informações que nos subsidiassem a entender o que os técnicos e gestores do Ministério da Educação identificam como pressupostos norteadores das políticas curriculares deste sistema educativo. Para isso, e tendo como norte a abordagem qualitativa, nos propusemos a participar das horas de trabalho desses sujeitos da pesquisa, em Angola.

Nosso primeiro momento em Angola consistiu em conhecer e estabelecer os contatos com os sujeitos pesquisados, explicando o caráter da pesquisa, bem como as justificativas para a sua realização. Tomamos tempo, logo no início para esclarecer nossos objetivos e explicar os critérios para escolha dos profissionais que responderiam aos questionários.

Os questionários foram deixados com os técnicos e gestores, com contato para que eventuais dúvidas fossem esclarecidas e foram respondidos individualmente. É importante ressaltar que todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), a fim de garantir o anonimato de todos e respeitar o sujeito pesquisado.

Considerar um maior número de detalhes no processo da pesquisa, própria da abordagem qualitativa da pesquisa é vital, pois incrementa nossa compreensão do fenômeno na sua complexidade.

Todos os dados que constituem a realidade em estudo são considerados importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p.12).

Nosso campo de pesquisa se deu em duas cidades da República de Angola: Luanda e Cabinda, pertencentes às respectivas províncias.

Um primeiro critério utilizado para a escolha destas duas cidades e os sujeitos da pesquisa foi determinado pelo fato de serem as cidades, dentre poucas, que serviram de modelo para a implementação da Reforma Educativa, que posteriormente foi generalizada para todas as províncias (Estados).

Um segundo critério tomou em consideração o fato de que todos os principais departamentos do Executivo e da gestão do Ministério da Educação de Angola se encontram na cidade capital, Luanda. Em Luanda estão os departamentos como o do Currículo, responsável pela concepção e desenho dos currículos da Educação Geral – integrado ao Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE); Departamento Nacional da Reforma Educativa dentro outros.

O INIDE é o órgão do Ministério da Educação de Angola responsável pela concepção, desenho e assistência técnica das Reformas Curriculares, dos processos de investigação e reformulação dos aspectos ligados à educação em geral, em especial à área

curricular. Portanto, nele trabalham os principais técnicos e especialistas do Ministério da Educação. E foi neste departamento onde decorreu grande parte da presente pesquisa.

Com relação à província de Cabinda, para além de possuir uma das Diretorias Provinciais de Ensino, que desempenhou papel fundamental no acolhimento da fase de implementação da Reforma Educativa, pois nem todas as províncias apresentaram, à época, condições físicas, materiais e humanas necessárias a realização dessa fase, foi uma das que enviou para Luanda gestores e professores formadores que, após receberem a formação junto aos principais especialistas do Ministério da Educação e consultores internacionais, disseminaram os propósitos da reforma na região académica que integra as províncias de Cabinda e Uíge, através da formação de professores e agentes administrativos da Educação Geral (Básica).

Quanto aos sujeitos da pesquisa, especificamente, foram selecionados aqueles profissionais que, pertencendo ao Ministério da Educação, participaram no processo da Reforma; aqueles que tiveram participação, de forma direta ou indireta, em alguma fase da Reforma, isto é, que desempenharam algum papel nesse processo, durante o desenrolar do período entre 2001 e 2015.

Importa ressaltar também que todos os participantes são funcionários públicos, profissionais do Ministério da Educação de Angola; atuam na educação há mais de 10 anos.

Vale ressaltar um detalhe importante. Antes do período da realização da pesquisa de campo, havia-se feito algumas mudanças no quadro profissional do Ministério da Educação. Muitos dos que haviam participado das fases de concepção, formulação e implementação da Reforma, tinham sido transferidos para outros locais, departamentos. Alguns destes foram promovidos para altos cargos públicos; outros transferidos para Ministério do Ensino Superior.

Por ocasião da Reforma Educativa, foi desmembrado do Ministério da Educação o então Departamento do Ensino Superior, transformando-o em Ministério do Ensino Superior, com autonomia e independência próprias. Para a composição do novo Ministério (Ensino Superior), deslocou-se do Ministério da Educação alguns profissionais para orientar os trabalhos do novo ministério.

Dentre os profissionais que se deslocaram contam-se os que haviam conduzido os trabalhos das primeiras fases da Reforma, razão por que o Ministério da Educação incorporou

novos técnicos em diversos Departamentos, particularmente no Departamento do Currículo. Estes dão continuidade aos trabalhos da Reforma.

Ainda sobre os critérios de seleção do perfil dos técnicos e gestores entrevistados, constatamos que todos os participantes têm curso superior (Graduação) completo. O grupo dos técnicos era homogêneo, composto por mulheres e homens.

A maioria dos gestores possui, no mínimo, curso superior completo (Graduação), com Mestrado completo ou em andamento em Portugal. A maioria destes especializando-se em Gestão Escolar.

A fim de garantir o anonimato dos sujeitos pesquisados, seus nomes não são divulgados. Para diferenciarmos os técnicos e gestores, relacionamos um número com a respectiva categoria profissional do entrevistado. Por exemplo, gestor 1 do Ministério da Educação é nomeado como GMED1, de igual modo o técnico do Ministério da Educação 1 é nomeado como TMED 1 e assim sucessivamente. No total, oito (8) profissionais aceitaram participar da pesquisa. Foram selecionados quatro deles para a entrevista: dois gestores e dois técnicos.

Para a entrevista, foram feitas nove perguntas aos participantes, todos eles responderam na forma de entrevista. As perguntas foram as seguintes:

- 1) Quais foram os motivos de o Ministério da Educação reformar o Sistema Educativo, pós-guerra civil?
- 2) Qual foi o objetivo de se reestruturar os currículos do Ensino Geral de Angola, pós-guerra?
- 3) Que diferença perceptível tem os currículos do atual sistema educativo em relação ao antigo?
- 4) De que maneira os currículos do Ensino Geral refletem a realidade angolana?
- 5) Como o professor trabalha essa realidade em sala de aula, e como ele é preparado?
- 6) Que influência exerceram as mudanças econômicas e políticas em Angola na reformulação curricular do Ensino Geral?
- 7) De que maneira os currículos do Ensino Geral proporcionam qualidade educacional?
- 8) Quais entidades estrangeiras participaram no processo da Reforma Educativa?
- 9) Quais experiências educativas de entidades estrangeiras teriam levado Angola a optar pelos seus sistemas de ensino?

Analisando as respostas, buscamos ideias que dialogassem entre si a fim de estabelecer conexões com a proposição do trabalho.

Desta forma, organiza-se o trabalho da seguinte maneira: na primeira seção apresentamos a República de Angola, situando-a em seus distintos contextos: geográfico e demográfico, histórico-político, econômico, étnico, social e cultural, prendendo-nos aos aspectos mais relevantes que favorecem a compreensão de nosso objeto da presente pesquisa, política curricular.

A segunda seção está destinada a oferecer uma breve discussão sobre conceitos que permitem fazer um enquadramento teórico e trazer o entendimento de nosso objeto de pesquisa, nomeadamente conceitos de política pública, política educacional e curricular, distinguindo um do outro, enfatizando este aspecto teórico da política, porém, delimitando-se a abordar e compreender a política pública como produto institucional, isto é, como programa formulado ou adotado pelas agências especiais do Estado. A seção aborda em seguida a questão educacional em Angola, revendo os estágios de sua evolução, partindo desde seu estágio embrionário, ou seja, desde a sua concepção e realização como instrumento de assistência espiritual, no sistema colonial, até a sua configuração e realização pública como uma educação escolar, concebida, organizada e gerenciada pelo Estado. Ao buscar compreender esses estágios, procuramos enfatizar a essência da política curricular de cada período histórico da educação angolana.

A terceira seção se dedica à análise da política curricular no período proposto (2001 - 2015), a partir da legislação educacional vigente (Lei de Bases do Sistema Educativo), dos documentos oficiais e das entrevistas realizadas. Nessa seção procuramos analisar os pressupostos que norteiam a atual política de currículo da Educação Geral em Angola.

Coberta de uma extensão territorial de 1.246700 quilômetros quadrados, Angola subdivide-se administrativamente em 18 Províncias (Estados, no sistema brasileiro), com uma população estimada em 25 milhões de habitantes, de acordo com o censo populacional realizado em 2014. O mesmo estima a população masculina em 12 milhões de habitantes, representando 48% da população e, 13 milhões do sexo feminino, representando 52% da população residente no país.



Fonte: Instituto Nacional de Estatística de Angola (INE).

Luanda é a capital de Angola, sendo também a sede do Executivo, Legislativo e Judiciário do Estado. É a província mais populosa, albergando cerca de 27% da população. As demais províncias de Angola são: Cabinda, Zaire, Uíge, Cuanza Norte, Cuanza Sul, Malanje, Lunda Norte, Lunda Sul, Benguela, Huambo, Bié, Moxico, Cuando Cubango, Namibe, Huila, Cunene e Bengo.

1.2.Quadro étnico e cultural de Angola

Antes de 1482, ano em que os europeus (portugueses) chegam às terras angolanas, o território era habitado por povos mais primitivos da região de África. Milhar de anos mais tarde o território começou a receber um fluxo de imigrações de povos vindos do interior do continente.

Segundo os relatos de alguns estudiosos de África, antes do irromper das imigrações em massa para o território hoje conhecido Angola, os primeiros povos a habitar a região foram os bosquímanos – grandes caçadores, de estatura pigmóide e claros, de cor acastanhada (FITUNI, 1985). Data-se o início desse fluxo migratório de povos bantu² para Angola nas proximidades do século VI d.C.

Embora haja divergência entre historiadores acerca desta data, há certo consenso em que o processo migratório teria se dado num espaço de 200 anos. As razões para tais grandes migrações são pouco conhecidas, fazendo valer a ideia de que o próprio modo de vida dos povos da época teria os levados a buscar melhores condições de vida em regiões do sul do continente.

Pouco se sabe sobre as verdadeiras origens desses povos. No entanto, autores como Fituni (1985) e Menezes (2000), dentre outros, admitem que tenham procedência da região norte da África, provavelmente entre a República de Camarões e a Nigéria.

O povo bantu era de cor negra, inserido tecnologicamente na Idade dos Metais. Angola teria recebido também povos vindos do sul do continente, que se moviam em direção ao norte, penetrando o território. Chegando a essas terras, os imigrantes teriam se juntado aos habitantes deste local, os bosquímanos.

Os bantu, comparando com os bosquímanos, eram “mais desenvolvidos tecnologicamente”, isto é, no que tange ao domínio da metalurgia, cerâmica e agricultura. A convivência e interação entre eles, na marcha do tempo, teriam favorecido a interpenetração, difusão e assimilação de culturas no seu seio, transformando esse território numa verdadeira arena de intercruzamento de culturas, tradições e línguas.

O longo processo de consolidação das relações entre esses povos levou à composição dos grupos etnolinguísticos que hoje convivem e habitam Angola. Assim, reconhece-se que o povo angolano e o seu artefato multicultural tenham procedência, primordialmente, em povos bosquímanos. Outrossim, admite-se também que “todo o conjunto cultural e étnico de Angola

² O termo “Bantu” foi sugerido em 1856 pelo linguista Alemão Wilhelm Bleek, pesquisador da África Austral. O termo designa o grupo de povos, em cujas línguas a desinência “- nto” significa “homem” (“munto” é “homem”, “ser humano”, singular, “banto” é “homens, humanos”).

atual é expressão do posterior desenvolvimento da riqueza cultural criada pelos bantu numa série de regiões” (FITUNI, 1985, p.42).

É, pois, este longo processo que levou a que Angola hoje possuísse cerca de 100 grupos etnolinguísticos de origem bantu, agrupados em nove grandes grupos conhecidos como Bakongos, Ambos, Hereros, Lunda-Tchoké, Nganguelas, Nhanecas-Humbes, Ovimbundos, Quimbundos e Xindongas (FITUNI, 1985, MENEZES, 2000).

A diversidade cultural angolana estende-se além de grupos etnolinguísticos. O país possui mais de 20 línguas nacionais. A língua mais falada, depois de português, é o umbundo, falada na região centro-sul de Angola e em muitos meios urbanos. É a língua materna de 26% dos angolanos. Segue o quimbundo (*kimbundo*), com cerca de 20% da população falante. É a terceira língua mais falada, com incidência particular na zona centro-norte, no eixo Luanda-Malanje e no Kwanza-sul. É também a língua da capital e do antigo reino Ngola. No norte do país temos a língua quicongo ou *kikongo*, com maior incidência nas províncias de Cabinda, Zaire e Uíge. É a quarta língua mais falada, representando cerca de 15% da população (FITUNI, 1985).

Embora cada grande grupo etnolinguístico possuísse uma língua específica, existem as variantes (dialetos), faladas por cada etnia que constitui o grande grupo. Em Cabinda, por exemplo, a língua quicongo (*kikongo*) do grupo etnolinguístico bacongo (*bakongo*) se desdobra em uma língua denominada *Fiote* ou *Ibinda*. O *Fiote*, nesse caso, é a compilação de diversos dialetos das sete etnias que constituem os Cabindenses: Bayombe, Bawoyo, Bavili, Bakwakongo, Balinji, Basundi, Bakotchi. Cada etnia possui sua variante, diferenciando-se ligeiramente de outras³.

No leste do país, a língua mais falada é o chocué (ou *tchokwe*) – províncias de Lunda Norte e Cuando Cubango. O kuanhama (*kwanyama* ou *oxikwanyama*), nhaneca (ou *nyaneca*) e mbunda também são de origem bantu. Por fim, no Sul de Angola falam-se línguas do grupo khoisan, cujo público são os *san* e os bosquímanos (MENEZES, 2000).

Resume-se assim, que a diversidade étnica e o artefato cultural angolano são bastante evidentes, ricos e naturalmente bem diversificados. Este aspecto não é constatado apenas no nível étnico ou linguístico, mas também no plano das tradições diversificadas de cada etnia

³ Para os Bayombe, a língua materna é kiyombe; os Bavili, kivili; Bawoyo, kiwoyo; Balinji, kilinji; Basundi, kisundi, assim por diante.

que constitui o povo angolano, fato que exige, na atualidade, políticas públicas emancipatórias em educação, que visassem à valorização, promoção e preservação da rica herança cultural dos povos.

Deste modo, a escola angolana e o seu currículo, dentre outros espaços públicos de potencial capacidade de prática e propagação cultural, precisam ser, antes de mais, transformados em verdadeiros espaços de reconhecimento e valorização das culturas locais, ou melhor, precisam dialogar e interagir com a cultura dos povos. Esta é uma missão confiada eminentemente à política curricular, dispositivo que regulamenta os mínimos curriculares da educação.

Nesse sentido, é necessária uma política do currículo capaz de regulamentar o currículo escolar democratizando-o, ou seja, criando um devido e efetivo *lugar* no currículo oficial para o ensino e aprendizagem de línguas maternas e demais culturas locais.

1.3. Quadro econômico e social de Angola

A atual política educacional angolana e as reformas que a acompanham são produtos direto de um conjunto de mudanças em curso no país, principalmente, na estrutura do Estado, economia e mercado, desde a década de 1990. O Estado e seu novo papel na organização da esfera social são reconcebidos diferentemente em relação a qualquer período da história de Angola. Decorrem destas mudanças reformas radicais nesses setores ou instituições, visando à reorientação de diversas políticas públicas a eles vinculados, acomodando-as à dinâmica, aos objetivos e às políticas predominantes na sociedade moderna e globalizada.

Desta forma, esta parcela do trabalho esforça-se, antes de tudo, em situar Angola, circunscrevendo-se, no entanto, aos aspectos macrocontextuais de sua política econômica, fundamentalmente, enfatizando o contexto de sua influência, isto é, compreendendo o contexto, os fatores e as forças interventoras que ensejaram sua emergência e configuração, e analisando, simultaneamente, sua influência na reorientação de diversas políticas públicas, dentre as quais a educação é imune.

Tal esforço é crucial para os objetivos deste trabalho e, mais ainda, para os profissionais que atuam na educação angolana, na medida em que possa contribuir, ainda que parcialmente, para uma compreensão micro e macro, principalmente nas seções posteriores, do sentido das reformas e racionalidades imbuído na política econômica, permitindo que se

enxergue minimamente o novo papel que as escolas angolanas e seus currículos, regulados pela política curricular, se destinam a desempenhar na formação do cidadão angolano; permitir a compreensão da natureza das novas tecnologias de governo e de poder empreendidas pelo Estado, nas últimas décadas, para o governo da máquina escolar público-estatal.

Este tipo de abordagem deve necessariamente forçar-nos a circunscrever ao objeto em referência, olhando menos para os aspectos estatísticos, dados avulsos que constituem o conjunto de variáveis relacionadas com o crescimento e desenvolvimento econômico nacional, voltando mais para os aspectos que julgamos ser nefrálgicos: o entendimento sobre os pressupostos e as racionalidades que fundamentam a atual política econômica, que, por consequência, fundamentam os novos pressupostos, racionalidades e as novas orientações na educação que, por conseguinte, ensejam e configuram diversas práticas curriculares que se desenvolvem no chão das escolas angolanas.

E, por último, de forma sucinta, a abordagem refletirá sobre os modos, as estratégias e as sinergias empregados pelo Estado, como organizador da esfera social, para articular o crescimento e desenvolvimento econômico com políticas sociais, que visam tocar nas desigualdades sociais prevalentes na sociedade, reconfigurar e ampliar os direitos fundamentais da população como educação, saúde, moradia e emprego.

Feito isto, devemos prosseguir à compreensão do objeto recorrendo que o enorme potencial em recursos minerais e energéticos que incluem reservas de petróleo constituídas ao longo de séculos, gás natural e carvão, além do potencial hidrelétrico em seus numerosos rios, constituem Angola como um dos solos mais prósperos do continente.

Diamantes, ouro, manganês, fosfatos, urânio, madeira, ferro, cobre, quartzo e torbenite, dentre outros minerais preciosíssimos, ainda inexplorados, elevam o solo angolano a uma posição de destaque entre os países mais ricos da África Subsaariana, se não do mundo.

Considerando sua localização favorável no continente, abaixo da linha desértica do Saara, região em que as temperaturas e o solo são consideravelmente moderados, o país se regozija com uma vasta vegetação tropical, apesar do predomínio de savanas no sul do país. Possui um clima tropical e úmido nas regiões do norte e subtropical com baixa pluviosidade na região sul. A estação da chuva prolonga-se de outubro a abril e a estação seca, chamada *cacimbo*, se estende de maio a setembro.

A fauna angolana é consideravelmente rica e variada, integra um complexo universo de espécie de animais como elefantes, hipopótamos, rinocerontes, crocodilos, zebras, leões, girafas, chacais e várias espécies de macacos, aves e a *palanca negra* (animal tipicamente angolano, um dos principais símbolos do país). A fauna marinha é fonte de alimento e também de riqueza para o país. As temperaturas são moderadas na região central do país, sendo altas nas regiões do norte – condições que propiciam ao povo o cultivo do solo e a criação de gado em quase todas as regiões do país.

O clima predominantemente tropical e úmido, entretanto, para além de favorecer o desenvolvimento da agricultura e agropecuária, configura-se como uma das causas persistentes de doenças endêmicas, como a malária, a febre amarela e a cólera, que continuamente assolam a população e que impõem altos custos aos cofres públicos.

Contudo, deve-se salientar que embora Angola se disponha de profusão de riquezas em seus recursos naturais e humanos, não passa de um dos países mais pobres e miseráveis do continente e do planeta.

No entanto, dizer apenas que é um país pobre seria atenuar o fato, é procurar entendê-lo de forma mais romântica possível, pois no bojo da história, na extrema realidade local experienciada e apreciada pelo povo no dia a dia, Angola é uma nação empobrecida. Certamente, o país não é pobre, mas sim efetivamente empobrecido. Empobrecido por um grupo influente, uma elite que se acha no direito de apropriar de tudo que há de melhor para se tomar no país.

É comum vermos nos círculos e discursos políticos nacionais e internacionais se justificar a pobreza e a mazela angolana invocando, quase unicamente, os efeitos da guerra civil. Decerto, reconhece-se que seus efeitos brutais e letais continuam a pesar sobre a conjuntura social. Maior parte desses discursos reiteram-se e gravitam em torno desta racionalidade ou ideologia. Todavia, jamais justificam a opulência geracional que acompanha a elite política, empresarial e governamental angolana.

A ocultação desta segunda face do empobrecimento angolano suscita indagações diversas como, por exemplo: num contexto em que a maior parcela da população é imersa na mazela total, pois, entende-se que a guerra infestou tudo e todos, como uns poucos indivíduos podem ter enriquecido mais do que a maioria? Como pode uma nação empobrecer tanto assim por causa da guerra enquanto uns poucos enriqueceram acima do que pode? Afinal, a guerra

não empobreceria a todos? Porventura ela garante prerrogativas profusas a alguns e não a todos?

Junto com estes fatores, a ingerência da máquina pública se configura como um dos elementos reforçadores da desigual distribuição da renda nacional, combinada, obviamente, com uma contínua apropriação ilícita de recursos públicos (corrupção) por parte daqueles que se veem no direito de praticá-la, expropriando-os deliberada e insaciavelmente do povo, o que precipita a nação ao caos social.

Enriquecem-se assim as estatísticas de pobreza na África e no mundo, reveladas imediatamente por baixos níveis de indicadores de maior sensibilidade social como educação, habitação, saúde, nutrição, longevidade e emprego que, por conseguinte, provocam atraso significativo no desenvolvimento humano e social no país. Isto é que se pode realmente chamar, em parte, de pobreza, pois na sua aceção mais simples, conforme conceituam Nações Unidas:

Pobreza é a fome. É a falta de abrigo. Pobreza é estar doente e não ser capaz de ver o médico. Pobreza é não ter acesso à escola e não saber ler. É não ter emprego, é o medo pelo futuro, vivendo um dia de cada vez. Pobreza é perder uma criança por doença provocada pela água não tratada. A pobreza é a impotência, falta de representação e falta de liberdade. (NARAYAN *apud* BARBER, 2008, p.1, tradução nossa)⁴.

Jamais se imaginou que a mesma guerra que dizimou milhar de pessoas, causando toda a sorte de hostilidade e privação de diversos direitos à população (deslocamento de milhares de famílias, destruição massiva de recursos humanos e materiais, falta de educação, saúde e emprego etc.) levaria muitos ao cume da opulência.

Enfim, é possível assim afirmar que a guerra angolana não somente deteriorou a conjuntura social, embora esta seja a consequência mais trágica e visível, mas também “seu mau uso” (pois, ela pode unicamente ser necessária para a defesa dos interesses superiores da nação e não para os interesses singulares, tal qual ocorreu em nosso contexto) propiciou a ascensão econômica de muitos poucos, a elite atual, aqueles que se encontram em extrema posição de vantagem política, social e econômica em relação a maioria esmagadora população.

⁴ BARBER, Catherine. **Notes on Poverty and Inequality**: From Poverty to Power. Oxfam Internacional, 2008. Disponível em: <<http://www.fp2p.org>>. Acesso em: Ma. 2016.

A pobreza em Angola, por outra via de entendimento, pode ser explicada baseando-se na análise dos efeitos produzidos pela própria riqueza, isto é, na utilização indevida que dela se fez.

A riqueza, nesse caso, em mãos e sob intenções imprudentes dos envolvidos (internos e externos) nas disputas pelo poder político e econômico, financiou a própria destruição da nação.

O dinheiro do petróleo financiou o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e dinheiro de diamantes apoiou os “rebeldes” da União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA). A guerra terminou depois que as tropas do governo mataram Jonas Savimbi, líder da UNITA, em fevereiro de 2002, e que o Governo e a UNITA assinaram um cessar-fogo em abril de 2002 (Acordo de Luena), que foi mantido. (WORLD BANK, 2007, p.1, tradução nossa).

Das receitas de recursos exploráveis em Angola se financiou a guerra, tornando possível a compra de armamentos e todo abastecimento do aparato militar. Ao passo que a produção petrolífera manteve-se na mão do governo, maior parte das zonas de exploração diamantífera permaneceu sob o controle da UNITA. Assim, recrudescia a guerra no solo angolano, aprofundando seus efeitos devastadores. O uso da riqueza para fins de guerra contribuir significativamente para o retrocesso social em Angola, não obstante a economia registrasse certo crescimento em determinados períodos de seu desenvolvimento.

Repensando sobre o desenvolvimento econômico em Angola, destaca-se que desde o período colonial a região do planalto central, onde se situam as províncias de Benguela, Huambo, Huila, Moxico e Bié, constitui-se no ponto estratégico para o extrativismo econômico português. Isto graças à profusão do solo fértil, combinado com um clima favorável à prática da agricultura e extração mineral (MENEZES, 2000). Atualmente, estas regiões desempenham papel preponderante na agricultura familiar e na diversificação da economia angolana.

Embora o país se dispusesse de recursos naturais em larga escala, o interesse do colono por Angola, fora do extrativismo, era exíguo, quase inexistente, intensificara somente após a independência do Brasil (1822).

No período que antecede a emancipação política do Brasil, segundo apontam Meneses (2000), Fituni (1985) e Banco Mundial (1989a, 1989b, 2007), o papel de Angola consistia estritamente em fornecer mão de obra escrava em grande escala para o plantio de café no Brasil e em São Tomé e Príncipe.

Emancipado, Brasil passa a exercer a soberania sobre o seu território, levando a uma intensa recessão (declínio) econômica em Portugal. Isto apressou o colono a voltar-se para as colônias africanas, em especial, para Angola, onde e quando inicia uma política de exploração intensificada da província ultramarina, pressionado pela tentativa de preencher o vazio econômico deixado por Brasil.

Passou então a dedicar-se mais ao extrativismo mineral e agrícola. Com o fluxo de imigrantes portugueses (degredados) para Angola, elevou-se a produção de café a tal patamar que transformou o país, na segunda metade do século XX, em quarto maior produtor de café no mundo.

1.3.1. Petróleo e diamantes: as chaves da economia angolana e o alvo de interesses conflitantes

A economia angolana possui duas “chaves” essenciais: o petróleo e diamantes. Diamantes, para além da agricultura, comércio e agropecuário, constitui o principal esteio das despesas do Estado.

Embora seja comum encontrar diamantes em várias províncias de Angola, a região nordeste do país (províncias de Luanda Norte e Luanda Sul) concentra o maior palco industrial de exploração diamantífera, gerenciado por uma empresa estatal (Endiama)⁵, em parceria com as multinacionais transnacionais.

Diamantes asseguram a segunda posição na composição das *commodities* do país, depois do petróleo. Destes dependem boa parcela das receitas de exportação e da composição do orçamento do Estado (cerca de 10 por cento do total).

O petróleo, sendo a principal “chave” da economia angolana, é a base das despesas do Estado. Cobre por si a quase totalidade dos produtos de exportação e das receitas do país. É, portanto, sua principal fonte de sustentação.

Sua exploração em Angola remota o século XIX. À altura, o colono português dedicava-se exclusivamente ao extrativismo mineral, para além da prática de agricultura e agropecuária.

⁵ Desde décadas passadas, a estatal angolana, Endiama, é composta por companhias transnacionais inglesas, belgas, americanas, sul-africanas e portuguesas (MENEZES, 2000; RIBEIRO, 1981).

De acordo com Orlando Ribeiro (1981), geógrafo e historiador português, foi o Tratado de Berlim (1885) que declarou o continente africano: uma “herdade sem dono” (p.365). O significado desta proposição implicava a partilha da exploração do continente, como direito primordial dos colonizadores, abrindo-se, relativamente, para outros interessados pelas terras de África.

A exploração livre destas terras, ainda de acordo com Ribeiro (1981), se configurou como um dos principais fatores de transformação política e econômica posterior dos países africanos. O mesmo autor avalia essa política como sendo uma das mais tristes ações do empreendimento capitalista ocidental em África:

Dominar pela força, sempre que preciso pelo terror, tirar daquela grande quinta da Europa em que a África se transformou depois da sua “partilha” o máximo lucro, constitui o triste balanço do empreendimento capitalista – e como tal ávido dele – da grande expansão colonial europeia. A nossa tradição, imbuída de proselitismo religioso, de convívio humano, de mestiçagem, foi inflectida pela força e o prestígio desta nova corrente. (RIBEIRO, 1981, p.366).

Portugal, assim como outros colonizadores, cedeu espaço a outros potentados ocidentais para explorarem as colônias sob o seu domínio. Enceta daí a afluência para Angola de grandes empresas capitalistas.

Na curta marcha do tempo, os capitalistas passariam a introduzir em Angola novos métodos, novas táticas de produção: produção capitalista, contrária e mais sofisticada em relação ao modelo simplista praticado pelo colono português.

Não por muito tempo, após a sujeição de África ao arbítrio das potências ocidentais, a União Soviética, os Estados Unidos, Cuba e China passam imediatamente a fitar os olhos sobre Angola, com interesse eminente e primordialmente político e econômico. Este cenário pode muito servir como pano de fundo para a compreensão de toda a disputa e rivalidade política e ideológica sucedidas em Angola.

O petróleo, além de outros recursos preciosíssimos, certamente, permanece a “verdadeira chave” da riqueza angolana, à volta da qual gravitam as disputas internas e externas – um verdadeiro alvo dos agentes e interesses diversos – sempre conflitantes às aspirações do povo local, conforme se vê na análise do Ribeiro (1981):

As guerras coloniais são violentas e não menos o parece ter sido a guerra do Biafra, onde se combateram ferozmente nativos de várias etnias, financiados e armados por potências interessadas na verdadeira chave da luta: o petróleo. E esta foi, sem dúvida, sob o aspecto humano, a mais cruel e injustificável de todas as guerras que se travaram ou estão travando em África, onde há muitos pontos quentes que comprometem a paz futura. (RIBEIRO, 1981, p.368).

As companhias transnacionais de petróleo como a Gulf e a Petro Fina haviam se instalado em Angola desde a década de 1950. As sondagens de petróleo perto de Luanda, porém, tiveram início somente em 1954. A produção efetiva do crude iniciou-se em 1955, com a perfuração de um poço terrestre pela empresa Petrofina, na bacia do rio Cuanza, próxima à capital (Luanda), que produzia inicialmente, por hora, 2 toneladas de petróleo da melhor qualidade.

A produção comercial de petróleo submarino (*offshore*), em grande escala, teve início em 1965, no enclave de Cabinda – no extremo norte do país – onde residem a maior reserva e indústria petrolífera de Angola.

O cenário que congregou eventos como a crise do petróleo de 1973 e a estagnação do modelo de bem estar social (*Welfare State*) nas economias centrais, consolidando a ascensão da ideologia neoliberal, levou a que as companhias transnacionais de petróleo adotassem programas de diversificação da produção petrolífera, em áreas preferencialmente fora do domínio da OPEP⁶. Angola não era signatária da OPEP, todavia, considerando seu enorme potencial em hidrocarboneto, foi incluída na lista de novas regiões preferenciais de exploração dos países da OPEP.

Entre a década de 1950 e 70, Angola começa a presenciar em seu território um aumento significativo no número de empresas exploradoras de petróleo. Mesmo havendo imensa instabilidade político-militar, o fluxo ao país de grandes companhias multinacionais capitalistas não foi inibido.

Acrescendo a essas companhias empresas como a Shell, Texaco, Chevron, Elf, Agip e Petrobrás, Angola foi transformada no quinto maior produtor de petróleo em África, em 1996. Lidera a produção petrolífera em África, superando, nestes últimos anos, a hegemonia nigeriana.

Quando Angola se torna politicamente independente, em 1975, o governo desenha uma nova política para a economia, pautando-se nos princípios de organização socialista, isto é, uma política econômica marcada pelo planejamento centralizado, inspirada no modelo de seu principal parceiro socialista: União Soviética (BANCO MUNDIAL, 2007). Em outras palavras, por influência das relações diplomáticas, políticas, ideológicas e econômicas mantidas entre o governo e os países do então bloco socialista adotou-se em Angola o modelo de organização socialista.

⁶ Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP).

Basicamente, a política de planejamento centralizado caracteriza-se pela intervenção direta do Estado e suas agências especiais na organização da esfera social. Mediante essa política, após a independência nacional, maior parte da esfera social angolana (Estado, economia, educação etc.) foi reconfigurada.

No entanto, embora o Estado assumisse o setor social, como seu principal organizador, projetando-o sob a perspectiva e lógica socialistas, as indústrias petrolíferas e diamantíferas permaneceram sob o controle das companhias internacionais capitalistas. Isto constitui, a nosso ver, o principal paradoxo histórico na economia angolana: o governo adotara uma orientação política socialista, ao passo que a exploração de seu maior parque produtivo (petróleo e diamantes), o esteio de sua economia e despesas, permaneceu sob a posse de companhias transnacionais capitalistas.

Ao passo que o governo confluía enorme esforço para consolidar uma nova ordem social em Angola: o socialismo, sob a tutela e auxílio da URSS, as superpotências, donde derivam as multinacionais capitalistas instaladas no país, exigiam a implementação de um novo modo de produção (capitalista), totalmente avesso ao empregado pelo Estado.

Cabia então ao governo uma e única solução: por um lado, desmontar efetivamente as linhas de produção dos capitalistas para enfim, consolidar “um pleno socialismo” em Angola, tal qual aspirava ao governo. Porém, esta via implicaria inexoravelmente em alto custo aos cofres públicos, correndo, conseqüentemente, o risco de se chegar a uma iminente deterioração da economia nacional.

Por outro lado, a saída da crise propunha ao governo local render-se e efetivar uma aliança com essas empresas, de modo a que continuasse a usufruir de suas operações e investimentos.

Sendo, no entanto, praticamente, inviável a primeira alternativa, coube ao governo inclinar-se ao dito “lado mais forte”, o dos capitalistas, proprietários da maior parafernália produtiva e tecnológica de que o país se dispõe até nos dias de hoje.

Sem dúvida, segundo nosso ponto de vista, cedo ou tarde o capitalismo se instalaria em Angola. Por um lado, possível por via do triunfo da UNITA sobre o MPLA, uma vez que esta já efetivara uma aliança política com os Estados Unidos da América, donde também procediam o seu apoio político, financeiro e militar. Por outro lado, a efetivação do capitalismo se daria por um caminho avesso, o do próprio MPLA, pela possibilidade de que estando o seu maior parque produtivo (petróleo) atolado na mão dos capitalistas, cedo ou

tarde, estes, exercendo uma influência e pressão sobre o governo, exigiriam reformas radicais na estrutura do Estado e na de suas instituições e do próprio mercado, o que levaria à inflexão de todo o sistema angolano.

De qualquer forma, pelas condições do contexto descrito e pelas hipóteses acima levantadas, evidencia-se que a reorientação política, econômica e social de Angola não estava longe de efetivar-se.

Dois fatores adicionais, por extensão aos já mencionados, favoreceriam a possibilidade de reopção política e econômica de Angola. O primeiro diz estritamente respeito, além da política de planejamento centralizado, à dependência quase exclusiva da economia nacional ao crude e diamantes, que de forma geracional empobreceu a economia, inibindo seu efetivo desenvolvimento e crescimento contínuo e permanente. Esta dependência a expõe constantemente aos choques externos, causados pela queda constante do preço do petróleo no mercado internacional.

O segundo fator surge com o advento da revalorização e difusão do liberalismo econômico, que preza pela minimização do papel do Estado na economia e na esfera social; pela “revolução tecnológica”, que afetaram simultaneamente a organização internacional do trabalho e a internacionalização do comércio, fazendo emergir novas relações entre os Estados nacionais. Estes adventos incidiram no contexto angolano, como se verificou na marcha do tempo, na grande mudança do sistema político e econômico.

Menezes (2000), relendo o impacto desses eventos e a dinâmica do contexto do mundo globalizado em Angola, sinaliza suas consequências imediatas, nos seguintes termos:

Esse movimento global revelou, dentre outros fenômenos, um relativamente rápido enfraquecimento dos países do “lado leste” do globo (URSS e seus satélites), decorrente do reconhecimento, por esses países, dos problemas estruturais enfrentados por suas economias, marcadas pelo crescimento exacerbado de mercados paralelos, pela ineficiência de suas instituições, pela excessiva burocracia e centralismo, e pela baixa produtividade (MENEZES, 2000, p.334).

A ascensão do liberalismo econômico global, o fim da Guerra Fria e a crise do sistema socialista, marcado pela queda do Muro de Berlim (1989) – eventos que sucederam a queda do preço do petróleo (1985-1986) – culminaram no fim da cooperação de Angola com o então bloco socialista europeu.

Dependente da União Soviética, com o fim do socialismo o país aprofunda sua dívida no exterior a tal patamar que as importações de bens e serviços tornaram-se inviáveis.

Os empréstimos e o saneamento da dívida externa não podiam mais ser feitos junto aos parceiros socialistas, pois suas economias também estavam em apuros⁷.

Nesse contexto, o governo local acusou a necessidade, se não uma obrigação de abandonar os parceiros socialistas e buscar um alívio financeiro a Bancos Integrantes do Clube de Pais.

A procedência de Angola à busca de empréstimos financeiros, para assegurar o país e viabilizar importações de bens e serviços, colocou-a no trilho da inevitabilidade de aproximar-se aos organismos internacionais de fomento econômico e regulação financeira, nomeadamente, o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e BIRD. Estreitou relações com a Organização das Nações Unidas (ONU) – instituição que já vinha atuando no país desde a década de 1980, através de sua agência, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), e outras fundações europeias (MENEZES, 2000)⁸.

Formalizados os acordos financeiros com bancos do Clube de Paris, por assentimento do FMI, BM e BIRD, Angola passa, subsequentemente, a receber orientações econômicas destes organismos, por intermédio de consultores oriundos de países capitalistas, visando à adequação da economia nacional ao sistema e padrões econômicos empregados por eles. Dão-se assim os primeiros passos de aproximação de Angola aos organismos supracitados, que culminará na inflexão do rumo de sua economia. Menezes (2000) identifica e explica este processo de seguinte forma:

A “inflexão” na economia angolana apresentou três fases distintas: i) uma aproximação às instituições multilaterais de fomento e regulação internacional; ii) o aconselhamento dos técnicos desses organismos (e de consultores econômicos privados) às autoridades angolanas, possibilitando a incorporação de ideias sobre a necessidade de reformas econômicas; iii) a implementação de medidas práticas (programa de estabilização) que conduziram a mudanças de rumo. (MENEZES, 2000, p.336).

⁷ O endividamento externo de Angola apresentava o seguinte quadro: em 1984, a dívida era avaliada em 3,1 bilhões de dólares americanos, alcançando 8,1 bilhões, ao final de 1990, tendo um crescimento médio de mais de 17% ao ano, superior, portanto, ao crescimento do produto do petróleo (BANCO MUNDIAL, 1989).

⁸ A aproximação de Angola às instituições financeiras internacionais (FMI, BM e BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento) tinha por objetivo obter o aval destes, para efetivação de empréstimos liberados pelos Bancos do Clube de Paris.

A aproximação aos organismos multilaterais e o conjunto de eventos acima mencionados impeliram Angola a adequar-se às orientações políticas e econômicas que a ela o contexto e os agentes supranacionais exigiam: reorientar a economia para o mercado e sua lógica, fundando-se especialmente nos princípios e medidas de ajuste estrutural, modelo avesso ao então praticado pelo Estado; substituir o sistema político antidemocrático por uma democracia pluripartidária.

Salienta-se que embora as instituições financeiras tenham assentido às solicitações do governo, relativamente ao programa de empréstimos no exterior, sua atuação em Angola era discreta, por razões muito óbvias: os EUA eram aliados da UNITA, não podiam, portanto, mostrar-se agindo a favor do governo. Ademais, à altura, repousavam sobre os ombros do governo angolano restrições (“sanções econômicas”) impostas pelo Departamento de Estado dos EUA, por o governo ter sido até então seu opositor econômico e político, considerando sua preferencial aliança com a UNITA.

Contudo, embora aliados à UNITA, os Estados Unidos da América e suas instituições políticas e econômicas agiam de forma secreta e favoravelmente ao governo, financiando projetos educativos e de intercâmbio envolvendo, se não a si próprios, outros países como Portugal e Brasil.

É mediante essa cooperação externa, afirma Menezes (2000), que Brasil, sob o financiamento de uma organização norte-americana (Fundação Ford), envia a Angola pela primeira vez, em 1989, docentes da Universidade de São Paulo (USP), visando à formação de professores angolanos, na Universidade Agostinho Neto (UAN). Ainda de acordo com este autor:

O convênio de cooperação posterior, similar ao primeiro (entre o final de 1991 e setembro de 1992), por sua vez financiado por verbas do Banco Mundial que, além de fomentar cursos de formação de docentes e autoridades, passou a patrocinar mudanças nos cursos de graduação, a promover cursos especiais de pós-graduação e, até mesmo, a financiar a reforma completa das instalações físicas da universidade angolana (realizada por construtoras portuguesas). (MENEZES, 2000, p.337).

Dentre várias finalidades asseguradas pela cooperação destaca-se o supremo propósito de viabilizar a transição da sociedade angolana do sistema socialista para capitalista, assegurada por um conjunto de reformas gerais e radicais, recursos materiais, financeiros e humanos destinados para reconfigurar os principais setores da sociedade: Estado, economia, mercado e educação.

O Professor Menezes (2000), sendo integrante do grupo de consultores do Banco Mundial e docente da equipe da USP, que também cooperou no processo de transição de Angola, comenta que o verdadeiro e fundamental objetivo da cooperação, que reunira em seu torno inúmeras instituições e agentes consultores, assentou-se na seguinte lógica:

[...] tornar acessível aos angolanos conhecimentos sobre a economia praticada no lado ocidental do planeta: “economia de mercado”, o “sistema de preços”, o “sistema de contas nacionais”, “a lógica do capitalismo”, segundo versões distintas (diferente do marxismo). (MENEZES, 2000, p.337).

Conforme o Professor, tanto consultores como as fundações envolvidas no processo de transição, todos teriam em comum a função de assessorar o governo local a acomodar as políticas econômicas, o mercado angolano, o sistema político e a educação aos trilhos da lógica do sistema capitalista, conforme as exigências do mundo globalizado, conveniente aos padrões defensáveis e rigorosamente recomendados pelos próprios organismos multilaterais mais importantes (MENEZES, 2000).

O Professor argumenta adicionalmente, dizendo que apesar dos trabalhos desses consultores e fundações, a influência máxima que Angola recebia no processo procedia dos próprios organismos oficiais mais importantes: Banco Mundial, FMI e a ONU. Este autor confessa ainda que

Esses organismos, desde suas primeiras aproximações com Angola, através de missões, em meados dos anos [1980], iniciaram um processo de mudança de abordagem no tratamento de questões econômicas, utilizando uma linguagem diferente da habitual em Angola. Relatórios confidenciais, *papers* e apostilas fornecidas aos técnicos do governo traziam, invariavelmente, recomendações de “respeito ao mercado”, de “adoção de medidas” que contrariavam a economia de planejamento central. Por outro lado, criticavam (mesmo que discreta e respeitosa) o funcionamento do modelo em vigor. (MENEZES, 2000, p.338).

Dessa forma, aos poucos foi se disseminando no seio dos agentes econômicos e governamentais a ideia da urgente necessidade de realizar reformas estruturais substanciais, de modo a que, por esta via, se obtivesse um bom crescimento e desenvolvimento econômico e se chegasse à estabilidade social em Angola.

Os trabalhos de consultoria para a transição de Angola, que Menezes (2000) se refere, no entanto, só para rememorar, foram precedidos por um importante evento que se convencionou denominar “Consenso de Washington”, ou “Consenso neoliberal”, como o chama Boaventura de Souza Santos (2011).

O evento convocado pelo *Institute for International Economics* reuniu na capital norte-americana, Washington, em novembro de 1989, importantes agentes do governo norte-

americano, os organismos internacionais de regulação e fomento financeiro (FMI, Banco Mundial e BIRD) e economistas latino-americanos, com o objetivo de “proceder a uma avaliação de programas das reformas econômicas empreendidas nos países da região” (NOGUEIRA, 1994, p.5).

Salienta-se que os programas de reformas econômicas na região da América Latina, já há tempo, vinham sendo discutidos e insistentemente recomendado pelo governo norte-americano e pelas agências financeiras internacionais afins, como condição necessária para a concessão de assistência ou cooperação externa.

Na reunião, chegou-se ao amplo consenso de que tais reformas, já em curso em alguns países latino-americanos, apresentavam certo grau de excelência em seus resultados iniciais, de maneira que, no entendimento dos proponentes, deveriam ser universalizadas. Ratificou-se, assim, a proposta neoliberal sobre novas modalidades econômicas que o governo norte-americano vinha insistentemente impondo aos países endividados, subdesenvolvidos ou de economia pobre.

A estas conclusões, que constituem um conjunto de medidas políticas e econômicas, se convencionou dar, subsequentemente, a denominação de “Consenso de Washington” (NOGUEIRA, 1994).

A aplicação dessas conclusões ou medidas não foi circunscrita aos países da região latino-americano, estendeu-se a diferentes regiões do globo, principalmente, a países em desenvolvimento e de economia pobre.

No caso das reformas econômicas e políticas empreendidas em Angola, por recomendação das agências internacionais de fomento e regulação financeira, foram aplicadas rigorosamente as mesmas conclusões do “Consenso de Washington”. Desta constatação, Menezes (2000) corrobora que

O FMI e o Banco Mundial se constituem, naturalmente, nos dois mais importantes vetores das ideias do “Consenso” em direção ao restante do mundo (principalmente ao mundo subdesenvolvido) e foram justamente tais ideias que os técnicos desses organismos passaram a veicular em Angola, através de relatórios ao governo local, exigindo reformas. (MENEZES, 2000, p.339).

Importa, neste caso, identificar e destacarmos, ainda que de forma sucinta, a natureza, o sentido e as principais medidas que constituem o repositório de políticas neoliberais, que se recomendam aos países tomadores de empréstimos e de média ou baixa renda, dos quais Angola se integra. Recomendam-se, basicamente, aos Estados-nação, com especificação de Angola:

i) a realização de ampla reforma fiscal (no caso angolano, técnicos do PNUD⁹, desde 1990, passaram a ajudar na reforma legal visando a uma posterior solução tributária) e a adoção de uma rígida disciplina fiscal, realizando ajustes periódicos; ii) o estabelecimento de prioridades para os gastos públicos; iii) a prática de uma política monetária restritiva visando à contenção da demanda agregada; iv) a manutenção de taxas de juros reais positivas com vistas a atrair capitais externos; v) a completa liberalização do sistema financeiro (com a permissão de atuação de instituições estrangeiras); vi) a prática de uma política cambial competitiva (desvalorizando a moeda nacional para incentivar exportações e regularizar as contas externas); vii) a liberalização comercial (implicando reformas legais feitas, no caso de Angola, também pelo PNUD – visando ao desenvolvimento da economia privada) e a inserção da economia do mercado internacional; viii) a permissão a investimentos estrangeiros diretos (estabelecendo, por exemplo, regras claras para a remessa de lucros e desinvestimento); ix) a realização de um amplo programa de privatização; x) a desregulamentação plena da economia – sobretudo em segmentos como o de telecomunicações, transportes, serviços públicos etc.; xi) o respeito ao direito de propriedade (privada, naturalmente); xii) a desregulamentação (no caso angolano, a não-regulação, já que já era reduzida) do mercado de trabalho; a modernização da estrutura produtiva, incorporando inovações tecnológicas com vistas à elevação da produtividade; e o combate à inflação em moeda nacional através de medidas restritivas à demanda (MENEZES, 2000, p.340).

Embora a efetivação destas medidas não ocorresse de forma imediata ou simultaneamente, como, por exemplo, o programa de privatização do setor público-estatal (durante a década de 1990), devido à instabilidade político-militar, deu-se desde então início a algumas reformas econômicas, políticas e educacionais, que atualmente, graças ao bom clima de paz, se encontram em progressivo processo de implementação.

Para além de medidas econômicas, o FMI e Banco Mundial acrescentaram ao pacote angolano medidas adicionais, de natureza eminentemente política. Para a reconfiguração do sistema político, foi exigida a (re)democratização do mesmo, por meio de uma reforma política que visou à abolição do sistema monopartidário (Partido único: MPLA), cedendo lugar à implementação de uma democracia pluripartidária, embora, na prática, pouco implicasse numa efetiva democratização da sociedade. Foi, subsequentemente, exigida a ambas as partes em disputa pelo poder (governo e a UNITA) a realização de eleições gerais e livres, diretas e multipartidárias (previstas para setembro de 1992) – eleições vistas como uma solução para o conflito angolano que centrava no problema da legitimidade do exercício do poder do Estado.

Com base nessas constatações, pode-se dizer que “[...] as ideias do ‘Consenso’ permearam as negociações para o acordo de paz de Bicesse, em 1991” (MENEZES, 2000, p.341).

⁹ PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

Não obstante seu caráter compulsório, o efeito das medidas adicionais do “Consenso” para Angola foi quase exíguo, praticamente nulo, pois os objetivos preconizados não chegaram a efetivar-se plenamente. Depois do primeiro turno das eleições de 1992, país sucumbiu, novamente, a uma intensa e ininterrupta guerra.

Soares (2009) analisa as políticas do FMI e Banco Mundial – tanto no setor econômico, político, como no campo educacional –, sua dinâmica, importância e repercussão no cenário global, dando maior atenção aos modos interventivos pelos quais estes passaram a influenciar as políticas nacionais.

Este autor observa mudanças significativas no modo operacional e relacional desses agentes econômicos, quanto à concessão de empréstimos, financiamentos ou cooperação externa a países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos. Os modos ou novas estratégias empregadas por eles, segundo identifica o mesmo autor, constituem a “nova fórmula” de atuação junto a Estados nacionais. Percebe e argumenta que:

O Banco Mundial passou a impor uma série de condicionalidades para a concessão de novos empréstimos. Mediante essas condicionalidades, o Banco Mundial (tal como o FMI) passou a intervir diretamente na formulação da política interna e a influenciar a própria legislação dos países. Assim, a partir dos anos 80, mudou profundamente o caráter da relação entre o Banco Mundial e os países em desenvolvimento tomadores de empréstimos. Superando a tradicional influência que já exercia sobre as políticas setoriais dos países em desenvolvimento, o Banco Mundial passou a exercer amplo controle sobre o conjunto das políticas domésticas, sendo peça-chave no processo de reestruturação desses países ao longo dos últimos quinze anos. (SOARES, 2009, p.21).

Pela aplicação da mesma fórmula em Angola, o governo local adere a tais medidas e, subsequentemente, o país foi pela primeira vez integrado ao Grupo de Assistência do Banco Mundial, em 1989. A partir de então, instaurou-se uma intensa e ampla cooperação externa com essas agências, estreitando cooperações nos domínios político, econômico e social, donde a educação passa também a receber uma atenção especial.

Consumados os acordos com as instituições financeiras em referência, tornando assim viável não só a obtenção de apoio material e financeiro no exterior, como também político e ideológico necessários para sanar as insuficiências sociais decorrentes das circunstâncias do contexto exposto, instaura-se, subsequentemente, outra problemática, a nosso ver, geracional no país:

Angola adentrava, na verdade, em uma nova fase de sua história, passando agora a depender dos capitais de empréstimos ocidentais, submetendo-se a outra “singularidade” (também de natureza primeiramente política) que seria a aguda dependência de credores capitalistas, com a agravante de submeter-se, também, aos

ditames das organizações multilaterais a serviços desses credores (como o FMI e o Banco Mundial). (MENEZES, 2000, p.378).

Assumindo um papel quase exclusivo, como principal proponente, formulador e financiador de políticas econômicas e sociais em Angola, no decurso de 1990 a 2005 o Banco Mundial formulou três projetos estratégicos, para os quais alocou também um grande volume de recursos financeiros e humanos para oferecer assistência à Angola. Justifica-se essa assistência pelo seguinte:

Angola precisa de apoio na sua transição tripla: da guerra para a paz, de uma economia planificada para uma economia de mercado, e de autoritária para uma governação responsável. [...] facilitar a transição para uma economia de tempo de paz, ajudando a reabilitar infraestrutura económica e social devastadas, apoiando o processo de desenvolvimento da economia. [...] ajudar a projetar e implementar as políticas macroeconómicas e setoriais necessárias para estabilizar a economia e fornecer incentivos à produção, e pela construção de capacidade na gestão económica. (WORLD BANK, 1995, p.5-6, tradução nossa).

Deste modo, a primeira fase da cooperação consistiu, fundamentalmente, em oferecer conselhos aos agentes económicos e governamentais locais a respeito da nova modalidade política e económica a vigorar no país. O Banco passou, então, a prestar assistência técnica direta e a realizar estudos de pré-investimento, viabilizando, simultaneamente, ajuda financeira ao governo, para a reestruturação de infraestrutura económica devastada pela guerra, agilizando, desse modo, a procedência à transição para uma economia de mercado (WORLD BANK, 2007).

Esta nova fórmula de cooperação é vista ainda por Soares (2009) como parte das mudanças significativas ocorridas na política de atuação e relacional do Banco Mundial e FMI junto a países em desenvolvimento e tomadores de empréstimos. Discorre:

É importante compreender que a influência do Banco Mundial se dá menos em função do volume de seus empréstimos, embora este seja importante para grande número de países, do que pelo fato de os grandes capitais internacionais e o Grupo de Sete terem transformado o Banco Mundial e o FMI nos organismos responsáveis não só pela gestão da crise de endividamento como também pela reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento. Assim, esse novo papel do Banco Mundial reforçou a sua capacidade de impor políticas, dado que, sem o seu aval e o do FMI, todas as fontes de crédito internacional são fechadas, o que torna difícil a resistência de governos eventualmente insatisfeitos com a nova ordem. (SOARES, 2009, p.21).

Considerando a pretensão de alavancar e convulsionar certo desenvolvimento e crescimento económico e social em Angola, a assistência do Banco, em médio prazo (1991 - 1994), pretendiam centrar-se nos seguintes aspectos:

(i) capacitar recursos humanos (gestores do setor econômico e Executivo-governamental) em gestão econômica e ajudar a preparar estudos de pré-investimento; (ii) facilitar a transição da orientação da economia, saindo de uma economia socialista para uma economia de mercado; (iii) ajudar a reabilitar infraestrutura econômica e social devastada pela guerra; e (iv) apoiar o processo de reforma econômica. (WORLD BANK, 2007, p.9, tradução nossa).

Para estas finalidades, o Banco pretendia ser mais flexível na concessão de programas de créditos e não-créditos à Angola, viabilizando um fluxo de créditos para a consecução de programas de estabilização macroeconômicas, incluindo o processo de negociação da paz político-militar e as reformas educacionais.

Mesmo findada a morosa guerra civil, isto é, entre 2005 e 2006, a assistência técnica do Banco prevaleceu, consistindo agora em reforçar os programas já implementados pelo governo e outros na iminência de concretização. Três estratégias basilares se desenvolvem nesse âmbito:

(i) reforço da transparência, eficiência e credibilidade da gestão dos recursos públicos, e intensificação do desenvolvimento de capacidades; (ii) ampliar a prestação de serviços afetados pela guerra, apoiando os grupos vulneráveis (prestação de serviços básicos e reabilitação de infraestruturas de emergência); e (iii) preparar o terreno para uma base ampla do crescimento econômico (especialmente através da melhoria do ambiente para o crescimento do setor privado, identificando intervenções piloto na economia rural, e facilitar o financiamento de infraestrutura privada). (WORLD BANK, 2007, p.9-10, tradução nossa).

Em suma, podemos observar que a intensa e incessante intervenção dos organismos multilaterais em Angola tivera como objetivo ou efeito: inflectir, ou melhor, reorientar os rumos da sociedade para uma nova realidade política e social, acomodando-a e suas instituições público-estatais à lógica, aos princípios e racionalidade compatíveis com a sociedade moderna.

Para a consecução destas finalidades, fez-se necessário apoiar o país a fortalecer a capacidade institucional, mediante uma considerável política de reorientação do papel do Estado e de suas instituições afins, no entanto, segundo os moldes compatíveis com uma sociedade globalizada; reconstituir o capital humano e físico, permitindo com isso o desenvolvimento econômico e social, todavia, unicamente, de acordo com a racionalidade imbuída nessas políticas, através de um pleno cumprimento das resoluções do “Consenso”.

Como consequência óbvia e adicional, são, subsequentemente, inflectidos os rumos de diversas políticas públicas, não só de cunho econômico como também de natureza social, como é o caso da educação e trabalho.

Nesse quadro macro de reformas estruturais, a educação não é vista nem se assume mais apenas como elemento substancial para o desenvolvimento da nação renascente, mas também como aquele elemento que se impõe como fator condicionador tanto do desenvolvimento quanto da reorientação política e econômica do país, na medida em que pode ou não permitir a consolidação e coesão destas políticas.

Assim compreendida, tanto o governo quanto os organismos multilaterais passaram a colocá-la no centro das reformas gerais. A preocupação com a educação demonstra, portanto, a importância e o novo papel que assume na sociedade. Revela ao mesmo tempo o real sentido das reformas educacionais empreendidas pelo Estado nos últimos anos. Anuncia claramente o novo papel que as escolas angolanas e seus currículos são destinados a desempenhar. De fato, é com base nessas perspectivas e pressupostos a assistência do Banco Mundial, desde a década de 1990, procurou orientar-se:

A assistência do Banco para a educação procurou ajudar o governo a começar a corrigir as principais deficiências no setor e preparar uma estratégia para revitalizá-lo e expandi-lo. A assistência foi solicitada para atingir estes objetivos, através do desenvolvimento institucional e melhoria do acesso às escolas, da construção de novas escolas ou reabilitação das existentes. Um crédito ao sector da educação e três créditos para o Fundo Social têm apoiado este esforço. (WORLD BANK, 2007, p.32, tradução nossa).

Em consequência do cumprimento das medidas ou políticas globais, impostas pelos fatores supranacionais, constata-se que as políticas nacionais, principalmente a educação e trabalho, direitos fundamentais e inalienáveis da população, dentre vários outros de cunho social, passam a ser projetadas no sentido de responder às exigências externas mais do que internas.

A prosperidade econômica e social de que se falam ou prometem, até hoje, em nenhum sentido se verifica ou repercute. O país, sem frear, procede ao caos social, relevando-se continuamente miserável. Com a maioria esmagadora população empobrecida, enriquecem-se os agentes econômicos, os retentores do poder político e os senhores dos meios de produção.

Decerto, constatar hoje até que ponto tais medidas políticas e econômicas, sobre as quais se lançam a fé e confiança cegas, significa emancipação e alívio social para as famílias angolanas, sem dúvida, ainda é um trabalho nebuloso, possível de ser apreciado e executado somente e talvez nos próximos estágios da evolução do país. Por ora, seus efeitos são praticamente insignificantes para o povo.

1.4. Quadro histórico-político de Angola

Falamos sempre no amanhã. Ontem era a noite escura do colonialismo, hoje é o sofrimento da guerra, mas amanhã será o paraíso. Um amanhã que nunca vem, um hoje eterno. (PEPETELA, Geração da utopia, p.141).

Séculos antes da chegada dos portugueses, já existiam povos e grandes cidades no território que veio a denominar-se Angola. Eram, em geral, cidades administrativamente organizadas, uma sociedade pluriétnica e multicultural, estruturada política e economicamente, segundo os moldes próprios dos povos. Isto demonstra o nível de desenvolvimento sociocultural alcançado por esses povos, séculos antes da chegada, instalação e permanência do homem ocidental.

Os povos locais possuíam culturas, valores, línguas, símbolos, tradições e “tecnologias” próprias, o que reafirmam a grande e complexa riqueza sociocultural acumulada por eles há milênios de anos.

O geógrafo e historiador português, Orlando Ribeiro (1981), discorrendo sobre o Reino do Congo, testemunha que os portugueses, ao adentrarem para o território, teriam se maravilhado com algo inimaginável: “[...] a existência de um *reino*, com rudimentos de feiras e divisões administrativas, onde parecia possível ‘fazer cristandade’, convertendo os reis e a classe dominante e obtendo assim, na grande massa amorfa da África, um potentado aliado e amigo” (p.102).

Essa admissibilidade, além de dar-nos provas claras sobre o processo evolutivo experimentado por esses povos, vai a diante, demonstrando que não foi, em princípio, pelo empreendimento colonial que vieram a existir cidades ou alguma ordem social em Angola, exceto que se admita que é pelo empreendimento ocidental que se desenvolveram cidades ao modelo urbano europeu, como corrobora Ribeiro:

Se é certo que não é possível dizer que foi o português quem criou em África a cidade, pois já existiam cidades pelo bordo do Saara e do Sudão e também na costa oriental de África, umas bem africanas outras de influência muçulmana, a verdade é que abriram nas faces cegas de África os grandes centros urbanos da atualidade. (RIBEIRO, 1981, p.143).

A constatação da existência de uma organização social relativamente avançada e bem consolidada constitui uma base de evidência do desenvolvimento racional e do espírito criativo desses povos.

Não se desenvolveram apenas cidades, tampouco esses povos foram apenas capazes de organizar a sociedade a seu modo. Pelas mesmas pré-disposições mentais e pela capacidade racional se forjou um conjunto de códigos, valores, símbolos, tradições, culturas que hodiernamente constituem referências identitárias para os angolanos. Essa base identitária, escapando-se da ação colonizadora, ainda tece o indivíduo a seu respectivo grupo etnolinguístico e tribal.

Reconhece-se que nas sociedades modernas o que prepondera é aquilo que Stuart Hall (2014) chama “identidade de projeto”. Para ele, é sobre essa nova versão da identidade que o sujeito moderno se projeta; por meio dela, o indivíduo se identifica e é constantemente interpelado, permitindo, desse modo, que a sua identidade se amplie, transcendendo o restrito círculo étnico ou tribal com o qual sempre se identificou.

A nova versão da identidade, na pós-modernidade, leva a que o indivíduo moderno se abra mais ao mundo, possibilitando que se identifique como um “sujeito universal”, podendo, conseqüentemente, identificar-se com a própria humanidade e seus problemas, isto é, não restringindo sua preocupação e interesse aos assuntos exclusivamente ligados a seu grupo étnico, tribal, gênero ou raça.

A emergência dessa nova versão da identidade, na pós-modernidade, ainda segundo esse autor, deve-se às mudanças e transformações sociais em curso, inerentes a processos constitutivos da Modernidade, cujas conseqüências resultam na ruptura e fragmentação das velhas identidades que por tanto tempo deram bases e referências sociais sólidas ao indivíduo, levando-o agora a projetar-se sobre novas identidades emergentes, porém instáveis, fragmentadas, sempre em contínuo e permanente processo de construção e reconstrução (HALL, 2014).

Entretanto, a identidade étnica e tribal, na sociedade angolana hodierna, ainda constitui uma base identitária bastante sólida para os povos. Isto porque o processo de identificação e interpelação dos indivíduos ainda se faz recorrendo a aspectos ligados às identidades étnicas e tribais¹⁰.

¹⁰ A “identidade de projeto”, como a concebe Hall (2014), por ser mais ampla ou universal, é a que mais predomina nas sociedades modernas. Não se caracteriza pelos aspectos que ligam o sujeito estritamente a seu grupo étnico, tribal ou família, mas pelos aspectos com os quais o sujeito moderno se identifica, podendo ser, por

Portanto, parte do grande artefato multicultural que Angola acumula hoje é produto direto da criação dos povos que habitaram o território antes da chegada dos ocidentais; tem sua matriz no multiculturalismo dos povos passados. E, não obstante Angola se insere no contexto da sociedade moderna, globalizada, sendo inexoravelmente atingida pelos processos constitutivos da Modernidade, as identidades étnicas e tribais ainda são fortemente evidenciadas, o que requer a sua preservação e difusão por meio de políticas culturais voltadas para a sua apropriação pelas novas gerações, de maneira que se garanta efetivamente sua apropriação qualitativa e quantitativa pelas gerações futuras.

Lançando-se na aventura da exploração marítima, adentrando para o território angolano em 1482, os portugueses aportaram à beira da foz do rio Zaire. De lá, iniciaram a longa jornada pelo interior do território, donde puderam, subsequentemente, estabelecer primeiros contatos com os reinos de Angola, principalmente, com o destacado Reino do Congo, e os Reinos de Ndongo e Matamba.

As alianças feitas com os potentados destes reinos propiciaram, no decurso do tempo, a execução dos objetivos primordiais das aventuras marítimas: fazer cristandades, dilatando a fé cristã-católica, através da evangelização e ensino, sem perder de vista outro propósito maior: “civilizar” os povos indígenas africanos, inculcando-lhes hábitos e a cosmovisão do colono, ou seja, o modo de vida ocidental.

Embora o proselitismo de nativos constituísse um empreendimento bastante árduo para o colono, devido à resistência a que ofereciam aqueles, quando constatadas as diferenças entre princípios e crenças professadas localmente e aqueles apresentados pelos ocidentais, no decurso do tempo, com a intensificação e ampliação de relações comerciais com os potentados locais, colheram-se alguns resultados: reis, autoridades tradicionais (sobas), homens e famílias influentes da sociedade são arrastados aos dogmas da fé cristã-católica ocidental.

O proselitismo, principalmente o de potentados locais, deu espaço a que se pusessem em marcha não só a expansão da civilização ocidental, como também a ampliação de relações de interesse eminentemente econômico, de que resultou o desenvolvimento de relações de poder e de dominação em Angola.

exemplo, um grupo de defensor de direitos humanos, de oprimidos, ou de pessoas com interesses comuns, etc., com os quais o sujeito se solidariza ou integra.

O proselitismo decorria da forma seguinte: convertendo-se reis, autoridades tradicionais e chefes de famílias (indivíduos de alta influência) à fé católica, ocorria, subsequentemente, a conversão de familiares e pessoas afins.

Junto com o anseio por dilatar a religião e civilizar povos além-mar, são postos no centro outros interesses. Na segunda metade do século XVI, o interesse econômico e comercial revelado pelo colono situou-se no campo do “resgate” de escravos e marfim mais do que na construção de verdadeiros liames afetivos e de sólida irmandade com os povos autóctones.

O vinho, misturado com álcoois de várias mistelas, vendido, por vezes presenteado a potentados locais; panos, sal, dentre outros produtos, serviam para o “resgate” e compra de escravos, gado, milho e até mesmo mulheres.

Ressalta-se, no entanto, que a prática da escravatura, na sociedade tradicional angolana e africana, no geral – o mal resultante muitas vezes das disputas acirradas pelas tribos e etnias locais, que se digladiavam ferozmente umas contra as outras, todas aspiradas à ampliação de espaços de domínio, mas também por razões de ordem eminentemente sociais – precede à presença ocidental. Estudiosos sobre a história de África, como Orlando Ribeiro (1981), Martins Santos (1999), Menezes (2000) dentre outros, também flagram tal fato, como discorre um deles:

A escravatura é uma instituição africana; há povos onde metade da população livre domina a outra metade servil; no Reino do Congo, pelo menos aos olhos dos primeiros viajantes e missionários, era maior o número de escravos do que de senhores. Os prisioneiros de guerra eram trocados ou vendidos a quem dava mais para trabalharem a terra ou aumentarem a clientela prestigiosa e desocupada e para serem imolados em sacrifícios rituais, mas a sua condição não tinha nada de cruel: muitos ofereciam-se aos senhores para evitar a fome, podiam mudar de dono, casar e ter filhos livres. O tráfico tomou dimensões insuspeitadas, dirigido para as plantações dos conquistadores da América (portugueses, espanhóis, franceses, ingleses, holandeses), onde os escravos negros substituíam os indígenas fugitivos ou exterminados. Os portugueses mandaram para Brasil os escravos arrebanhados em Angola; a Mina, depois de alimentar os engenhos da Bahia, era a feitoria dos negreiros holandeses de Nova Amsterdam. O comércio fazia-se com *os sobas que encaminhavam os rebanhos humanos para os portos negreiros, onde eram trocados por panos, espingardas, pólvora, missanga, atulhados em condições atrozes nos porões dos navios, onde muitos morriam durante a viagem*. A população negra da América foi avaliada, no terceiro quartel do século XIX, em 25 milhões, milhão e meio ainda de condição servil: o cálculo de 50 milhões de escravos durante quase quatro séculos parece uma ordem de grandeza aceitável (mais de um quinto da população negra atual). Com a abolição do tráfico por convenções internacionais ele não cessou, tornando-se clandestino e conduzido principalmente por negreiros árabes. (RIBEIRO, 1981, p.91-92, grifo nosso)¹¹.

¹¹ Soba, em Angola, é o indivíduo que exerce autoridade tradicional; chefe de tribo, aldeia ou comuna, responde pelos assuntos relacionados aos aspectos culturais do povo local, sua manutenção, preservação e difusão,

Grupos perdedores nos confrontos inter-étnicos, quando não lhes exterminavam, sujeitavam-se aos mais fortes, podendo, compulsoriamente, pagar altos impostos a estes, sob a forma de bens materiais ou em forma de prestação de toda espécie de trabalho servil.

Deve-se igualmente sublinhar, sem receio de equivocar, que a transformação e intensificação dessa prática (escravatura e tráfico negreiro), em amplo e lucrativo comércio transatlântico, que retira homens e mulheres, jovens e crianças, famílias inteiras de suas terras e lares para servirem a outrem em terras longínquas, constitui, sem dúvida, a ambição desenfreada e o perverso empreendimento colonial em Angola e no continente, conforme se registra abaixo:

Os Ovimbundos [grupo etnolinguístico de Angola] possuíam uma organização complexa, vinte e dois reinos às vezes confederados, chefes que governavam de três a trezentas aldeias. Essa estrutura social passou intacta à tardia dominação portuguesa; antes disso, a posição favorecia o tráfico de escravos, apanhados desde a Luanda e encaminhados para o grande porto negreiro de Benguela. A cultura do fumo de corda (folhas secas e torcidas), como no Brasil, além do consumo local, deve ter servido de moeda para o resgate de escravos, praticado pelos próprios chefes tribais. (RIBEIRO, 1981, p.124).

Conforme a citação, a aliança com os reis, sobas de Angola e comerciantes portugueses deu lugar a que o tráfico negreiro e a escravatura transatlântica constituíssem um importante empreendimento comercial, servindo também como um pilar para o desenvolvimento econômico e social de alguns pontos do mundo como Brasil, São Tomé, Holanda, Estados Unidos, Canadá e Cuba.

Assim sendo, os escravos retirados de Angola – contabiliza-se que cerca de três milhões de angolanos teriam sido retirados de seu território, exceto um número elevado não contabilizado de escravos descartados, isto é, mortos durante os confrontos de captura ou transporte para os devidos destinos (RIBEIRO, 1981) – tinham por finalidade desenvolver trabalho servil nas plantações de cana-de-açúcar, café, exploração de carvão, minérios etc. Corroborando com Ribeiro, o diplomata norte-americano, Paul Hare (1999, p.34), nos assegura com estimativas de que “Dos dez milhões de africanos vendidos como escravos, quatro milhões passaram pelos portos angolanos”.

A sujeição de tribos e etnias ou de pessoas singulares por outras, prática bastante trivial entre os povos locais – não obstante o seu reconhecível caráter perverso, sob o ponto de

podendo também representar a comunidade junto ao poder administrativo estatal. Tanto a autoridade formal, estatal como a tradicional, coexistem e convivem democraticamente na sociedade.

vista humano indefensável –, oferecia ao escravo uma relativa chance de restauração, isto é, abria-se-lhe diante uma janela de oportunidade de reintegra-se à família ou ao grupo a que pertencia.

Por essa via, muitos dos que haviam sido escravos chegavam a escalões de alto prestígio no seio das famílias, por vezes membros importantes dos grupos, quando vidas de seus representantes fossem ceifadas na guerra, ou quando mercantilizadas e levadas às terras remotas¹².

Este é, sob nosso ponto de vista, o ponto crucial que pode ampliar o entendimento em torno da questão da sutil diferença entre a escravatura praticada entre as tribos e etnias africanas, aqui entre os povos de Angola, e aquela empreendida, escrupulosamente desenvolvida por tantos séculos em colaboração com o homem europeu. Nesta última, o escravo jamais retornou a seu grupo étnico, tribal ou a sua terra natal, mesmo quando abolidos o tráfico e a escravatura.

Portos comerciais, em Luanda e Benguela, assim como os navios negreiros, que facilitavam a retirada de homens e mulheres de seus lares, para desenvolverem a economia nas sociedades sob o domínio dos senhores imperiais, constituem, sem sombra de dúvida, o empreendimento colonial em Angola. Mediante o proselitismo, a cooperação com os missionários católicos, comerciantes portugueses, holandeses e traficantes africanos de escravos (chefes tribais, sobas), se fomentavam ao comércio negreiro, à expansão da fé cristã-católica, a civilização e ao domínio ocidental em Angola.

Consolidado o tráfico negreiro e a escravatura, em que se arrastam desde homens e mulheres mais simples aos mais influentes, sábios e homens bem cultivados na intelectualidade, filosofia e cultura africanas, muito do que se pode dizer da genialidade e criatividade dos povos africanos entraram relativamente em colapso. Conhecimentos, culturas e “tecnologias” forjadas e relativamente desenvolvidas por esses povos há milênios, sob certa medida, foram transferidos para outros cantos do mundo por onde os escravos iam trabalhando.

Essa trágica tragédia humana, combinada com diversos outros processos constitutivos da colonização europeia em África, ainda que não se constituam fatores

¹² A integração ou reintegração de escravos a grupos ou famílias a que se sujeitavam, uma espécie de emancipação destes, dava-se por necessidade de segurança, sentida pelos grupos ou senhores, face a invasões. Tendo a necessidade de manter-se inabalável, não sucumbir diante dos invasores, e verificada, por vezes, a ausência ou fragilidade dos representantes dos grupos, escravos mais valentes passavam a exercer a liderança.

exclusivamente responsáveis pela total queda do desenvolvimento técnico-científico dos países africanos, comportam elementos determinantes do atraso sociocultural e científico aí verificados hodiernamente.

Ribeiro (1981), por exemplo, registra fatores adicionais que teriam efetivamente contribuído para o atraso significativo da mais destacada colônia portuguesa em África. Corroborando com outros estudiosos da história de Angola e da colonização portuguesa em África, explica que, mesmo tendo sido proclamado perante o mundo o fim do tráfico e o trabalho escravo,

[...] permaneceram [em Angola] formas mascaradas de servidão: trabalho obrigatório, culturas comerciais impostas em prejuízo das lavras indígenas destinadas a sua alimentação, confisco de terras consideradas do estado mesmo quando tinham sido expressamente concedidas aos indígenas, *contrato* mal retribuído, castigos corporais e, sobretudo, a sobranceria de uma raça que calca e despreza outra. (RIBEIRO, 1981, p.128).

Se perante a comunidade internacional o tráfico e a escravatura de negros são indefensáveis, condenáveis, em Angola, contudo, o Estado colonial engendra novas estratégias de persisti-los, substituindo o tráfico e a escravatura pelo trabalho compulsório. Na verdade, persistia ainda a escravatura no território, sob formas mais ou menos mascaradas, clandestinamente.

O trabalho compulsório era destinado exclusivamente aos negros e indígenas, para fins de exploração de diamantes, minérios (ferro), plantações de algodão, milho, amendoim, café etc.; já na primeira metade do século XX, construção de algumas barragens para eletricidade e para rega, assim como as linhas férreas e redes de estradas asfaltadas, para além de velarem pelas fazendas de senhores coloniais e mestiços. Era compulsório porque

Entendia-se em todas as colônias onde vigorava o estatuto indígena que estes tinham a “obrigação moral” de prestar serviço de interesse público, como abertura e conservação das estradas; dentro dele entravam também o granjeio das hortas dos administrativos. Praticamente eram três meses de esforço, muitas vezes duro, sem remuneração, tendo a família de alimentar os trabalhadores. Só pelo trabalho compelido se venciam o natural relaxo do preto. (RIBEIRO, 1981, p.371).

Durante aproximadamente três séculos, a economia colonial em Angola prendeu-se ao tráfico e à escravatura, que lhe rendiam grandes fortunas, cobrindo mais da metade das despesas do Estado¹³.

¹³ Segundo constatou o então ministro da Marinha e Ultramar, Andrade Corvo (1824-1890), na sua viagem para Angola em 1883, a economia de Angola encontrava-se profundamente desorganizada pela abolição da escravatura (RIBEIRO, 1981).

Abolido o comércio, libertados os últimos escravos, a economia entra em colapso, desorganiza-se, de maneira que se forja uma política do trabalho obrigatório, que impõe a que os estratos sociais “inferiores”, negros e indígenas, realizem uma série de trabalhos compulsórios que, segundo tal política, “deviam” ao Estado, porém, sem retribuição, conforme explica Ribeiro (1981):

A abolição do tráfico e a libertação dos escravos do Estado e dos importados de outros lugares da Nação (1854) produziu um colapso no comércio externo de Angola: três quartas partes faziam-se com o Brasil, o tráfico negreiro ocupava a maior parte, e continuou, apesar da abolição da escravatura em 1869, esporádica e clandestinamente, até ao último quartel do século passado [séc. XIX]. A cera, a goma copal, os couros, o café, são modestos sucedâneos dos grandes lucros que proporcionava o tráfico negreiro. Nos meados do século XIX Luanda era considerada “a cidadã mais pobre do Mundo”. (RIBEIRO, 1981, p.318-319).

A política trabalhista colonial, pelo seu caráter compulsório, constituiu-se num verdadeiro instrumento de desmonte do direito à liberdade do indivíduo escolher o trabalho, convenientemente as suas habilidades e aspirações; uma violação da dignidade da pessoa do negro e indígena.

Ela não demonstra preocupação alguma, claramente expressa, com relação ao reconhecimento ou anseio por asseguramento do direito a uma remuneração minimamente adequada, correspondente à profusão de esforço empregado para produzir a riqueza, que coroa a vida do senhor imperial, riqueza desinvestida em Angola, transferida para a capital lusitana.

Não apenas a falta de remuneração do trabalho, há ausência da preocupação com relação ao provimento de uma educação formal ou, ao menos, técnico-profissional, que emancipasse o negro e indígena do trabalho escravo e compulsório – assegurados pelo Estado –, que possibilitasse o ingresso desses indivíduos no mundo do trabalho mais humano, ou até mesmo a concorrerem a uma vaga de trabalho remunerado, que sempre foi reservado para o homem branco e para a aristocracia mestiça.

O negro e o indígena, avesso ao branco e mestiço, são os indivíduos destinados ao trabalho árduo e compulsório na sociedade, pelo que também não demanda, na visão do colono, uma educação formal, secular, a princípio. Isto pode ser constatado a partir das alegações feitas pelo então ministro da Marinha e Ultramar, Andrade Corvo (1824 - 1890) – pensamento transcrito abaixo pelo Ribeiro (1981) –, que ao mesmo tempo em que anseia pela libertação dos negros e indígenas do trabalho compulsório, preferindo a que fossem incentivados por políticas mais flexíveis, que os permitissem desenvolver livremente o

trabalho que esgota a capacidade do homem branco, recusa a que este último se colocasse na mesma linha de trabalho com os primeiros, como descrita nas linhas seguintes:

Na nossa opinião, é o desenvolvimento da agricultura indígena que mais interessa promover. São aquelas terras insalubres, e pouco habitáveis permanentemente para os brancos. Os colonos dificilmente se podem estabelecer ali, e a dificuldade com que lutam os brancos nas primeiras idades da vida é tal que poucos podem atravessar esse melindroso período. É pois da civilização e da atividade dos indígenas que tudo há a esperar. As ideias que se faziam da raça negra, no tempo da escravidão, estão longe de ser verdadeiras. O negro é susceptível de aperfeiçoamento, de ilustração, de atividade, de indústria. Há diversas raças, umas mais inteligentes do que outras, umas em que a evolução das faculdades mentais atingiu um grau mais elevado do que em outras. A escravidão embruteceu o negro e fez-lhe perder o grande incentivo do trabalho, o interesse próprio. O regime da liberdade transformá-lo-á, e essa transformação por onde melhor se pode conseguir é pela agricultura. Ao europeu cumpre dar exemplo, encaminhar a atividade, abrir as inexauríveis correntes do comércio, ensinar, dirigir. Naqueles climas, debaixo da ação daquele sol ardente, onde a água é tão indispensável mas onde ela, empapando a terra, é causa de tão graves e mortíferas enfermidades, o branco não pode trabalhar senão a certas horas, com cuidados higiênicos nem sempre compatíveis com as necessidades da cultura. (CORVO apud RIBERO, 1981, p.334).

Nas diretrizes políticas dadas pelo ministro Andrade Corvo aos governadores da Província de Angola, conforme apresentadas, está salientada a insustentação da negativa ideia de que o homem europeu tinha do homem negro, segundo a qual, o negro não possui alma, a semelhança dos animais irracionais; que Deus criara diferentes brancos e pretos e estes eram inferiores, portanto, suas vidas sujeitas à mercantilização e escravidão, agora ao trabalho compulsório, desumano, legitimado pelo Estado.

Nesse sentido, Corvo demonstra pretender dar um novo tom à tentativa de valorizar e emancipar o negro e indígena na colônia, incitando à abolição de todo pensamento preconceituoso, racista que se construía à volta da imagem da pessoa do negro e indígena, suas sociedades e seu modo de vida.

Uma crítica mais ácida feita por esse ministro sobre o sistema sociopolítico gerado e assegurado pelo Estado colonial, relativamente à política do trabalho compulsório de que resultam efeitos nocivos à vida de negros, indígenas e à própria sociedade, pode resumir-se no excerto seguinte:

Em outros lugares se encontram vestígios análogos – até de canalização regular de águas no Bumbo – e isto está indicando que o tráfico e a escravidão tudo devastaram, esterilizaram tudo, e fizeram um povo indolente e sem energia de um povo laborioso e susceptível de progredir e de se instruir. Espoliaram esse povo do terreno que possuía, tiraram-lhe os gados, venderam uns como escravos para remotas regiões, *os outros escravizaram-nos na própria terra de que eles foram donos [...]* e os outros, enfim, obrigaram-nos a lançar-se na vida nómada. E hoje querem continuar – os homens que, por escárnio, se chamam *civilizados* – no mesmo sistema vil e ignóbil, e dão como razão filosófica o serem os negros inimigos

do trabalho e incapazes de progresso! (CORVO apud RIBEIRO, 1981, p.335-336, grifo nosso).

Nas diretrizes políticas, da citação anterior, está claramente evidenciada a ideia de como a divisão social do trabalho deveria proceder na colônia. Enquanto que o negro e o indígena dedicar-se-iam ao ofício braçal no campo e na indústria, o branco europeu e o mestiço – estratos sociais mais privilegiados –, aos mais leves e nobres ofícios: supervisão do trabalho realizado pelos negros e indígenas, prática do comércio, ensino e manuseamento de carros e maquinarias.

Definida a divisão social do trabalho, distingue-se o tipo de educação que se dará a cada camada social. Para os negros e indígenas, não se julga importante oferecer-lhes uma educação formal, ou técnico-profissional, uma vez que suas vidas e trabalho se desenvolverão no campo ou na indústria, ocupando-se com trabalho braçal. Aos brancos e mestiços, porém, ministram-lhes uma formação escolar básica, técnico-profissional e a superior, adequadas ao tipo de trabalho e posição social que se lhes reservam.

De forma incremental, vê-se também que não basta ao negro e indígena serem privados do direito à educação formal geral ou técnico-profissional, que visam à emancipação social; a liberdade de escolha do ofício a desempenhar na vida juvenil ou adulta é também banida.

Não basta igualmente aos estratos sociais inferiores empregarem uma força robusta, um corpo valente e liberarem profusas energias necessárias ao trabalho desumano a que se submetem, recebem constantemente castigos, golpes físicos e emocionais, que os calca e fragiliza a vida. O processo de humilhação vivenciado por esses pobres trabalhadores pode minimamente ser compreendido a partir da descrição abaixo, feita por Ribeiro:

Mais repulsivas que crueldades de guerra eram os castigos corporais que patrões e administrativos julgavam de seu dever aplicar a pretos. Os instrumentos usuais eram o cavalo-marinho e a palmatória. Dizia um apostólico do Congo, muito evangelicamente, que *os indígenas tinham uma pele grossa e só eram sensíveis a este gênero de castigos, indispensáveis para os brancos se fazerem respeitar*. Sobranceiro e insensível, o chefe de posto mandava aplicar um cento de palmatoadas, puxadas com toda a força pelo sipaio preto, que não se atrevia a ser brando com o seu irmão de raça, pois seria também castigado. Alguns requintavam mandando bater nas mãos, nas solas dos pés e nas nádegas: os degredados só de borco encontravam posição. (RIBEIRO, 1981, p.370, grifo nosso).

Muitos desses castigos procediam do fato desses trabalhadores dedicarem-se ao trabalho em suas próprias lavras para a sua sobrevivência, quando ao mesmo tempo era-lhes imposto trabalho nas fazendas dos brancos. Assim, para além dos castigos físicos, aplicavam-

se-lhes outras medidas, em prejuízo as suas plantações. Prejudicando a base de sustentação pessoal e familiar, porque a coleta de produtos alimentares, em suas lavras, coincidia com a que se fazia nas fazendas de colonos, de modo que, sentindo-se prejudicados, esses destruíam as plantações dos indígenas – situação que os arremessava ao enfrentamento da escassez e privação de alimentos. Mesmo trabalhando nas fazendas dos colonos e mestiços, sob condições extremamente insalubres, não têm acesso a serviços de saúde, o que dissipa suas forças, a manutenção da vida pessoal, familiar e até mesmo de projetar a educação formal dos filhos.

Decerto, não só no mundo do trabalho se registram as disparidades sociais; ocorrem semelhantes discriminações no campo educacional, referindo-se exatamente à restrição ao direito à educação popular, formal ou socialmente significativa, que promovesse ao acesso e à permanência escolar, a universalização dos níveis de ensino etc. Sobre esse quesito, tem-se o seguinte registro:

Liceus e Universidades foram criados para os brancos, fixando as famílias portuguesas pela possibilidade de dar educação aos seus filhos. Os mestiços tinham alguma representação, os pretos não eram excluídos, em princípios, mas não havia bolsas de estudo que compensassem o baixo nível de vida dos alunos dos muceques (bairros de lata) que se desenvolveram em todas as cidades. Muitos, não tendo o português como língua materna, iam encontrando maiores dificuldades quando prosseguiam os estudos: nada se fez para as superar com um ensino adequado. (RIBEIRO, 1981, p.129).

A sociedade angolana, à época colonial, estratifica-se em quatro camadas sociais, a saber: o branco europeu, mestiço, negro ou preto e o indígena. O negro (alguns), também apelidado de “preto”, “emancipado” ou “assimilado”, é o indivíduo autóctone que aprendeu, de certa forma, a inserir-se no mundo do europeu, sendo também instruído por ele (não obstante encontrasse dificuldade para acessar o ensino, devido à falta de condições), razão por que falava a língua do colono e tinha domínio da sua cultura. Muitos nacionalistas angolanos pertenciam a essa classe e, embora de forma restrita, tinham acesso à educação oferecida pelo colono. Dentre alguns,

Agostinho Neto [herói nacional] e parte de seus colaboradores pertencem ao grupo de mulatos cujas famílias lhes puderam proporcionar estudos, o que não deixa de suscitar invejas e rivalidades entre os pretos. A recente revolta de Nito Alves, afogada em sangue, porque os chefes de africanos não são complacentes com os adversários, mostrou um cariz racista que ilude ninguém sobre a probabilidade de futuras tensões. (RIBEIRO, 1981, p.155).

Enquanto que o mestiço porta para si o direito subjetivo de “cidadão de Angola”, que implica ter direitos e privilégios assegurados pelo Estado, o negro conquista-o arduamente,

somente após ao que se preferiu denominou “terrorismo”, a luta de libertação de Angola (1961). Desde então passaram a ser apelidados de “cidadãos autóctones”. O verdadeiro cidadão de Angola, na perspectiva da política racial colonial, é o mestiço. Ao indígena, todavia, não lhe é atribuído o estatuto de cidadão, até a emancipação política de Angola. Razão para tal é que

Os portugueses impediam a formação de uma elite africana, que sofreu a concorrência do afluxo de colonos brancos onde ela debilmente existia – nas cidades. O “homem forte” de Angola é um mulato, médico pela Universidade de Coimbra; entre mestiços se recrutaram parte dos quadros político-administrativos, o que não deixa de suscitar tensões entre os pretos mais politizados; brancos que desejassem ficar e sejam bem aceites pelos novos senhores constituem raridade. (RIBEIRO, 1981, p.388).

O branco e o mestiço (e certos negros) têm acesso à educação formal básica, inclusive à Universidade, que os demais negros e indígenas não têm, se não a informal e rudimentar. Como os angolanos lidariam com esse complexo contexto social e racial herdado do colono, ao se tornarem donos de si, é uma questão que suscita interesse. Contudo, como essa situação se configura hoje no país, é um assunto que merece, futuramente, uma reflexão e estudo aprofundados.

Por ora, cabe assinalar que parte da grande divergência e embate político e ideológico que decorreram na Angola pós-independência tem como pano de fundo não só as divergências étnicas e os interesses econômicos dominantes, mas principalmente o ressentimento racial gerado pelas clivagens de raças e classes, sendo algumas definidas como superiores às outras. A eclosão da morosa guerra civil, a ruptura e a quebra do espírito de convívio harmonioso entre os angolanos, em parte, é produto direto da herança colonial de raças, cor e classe social.

O indígena, que ganha a liberdade e o estatuto de cidadão, simultaneamente com a emancipação política de Angola, é apelidado de “não civilizado”, “não emancipado”, indivíduo que quase nada hospeda do homem e do mundo europeu, razão por que recebe o estatuto de “não civilizado”; não tem domínio da língua do colono, é o menos instruído (academicamente) de todas as camadas sociais (a maioria analfabeta); morador em regiões rurais, dedicado à agricultura e pesca, habita em zonas onde inexistem estabelecimentos de ensino formal. Opta por manter-se afastado do homem branco, temendo a que os horrores da escravidão e do tráfico negreiro fossem-lhe novamente aplicados. Ele fala apenas a sua

língua materna, línguas locais, segue e preserva a sua cultura local e vive relutando ferozmente à cultura do homem ocidental.

Na sociedade da época, três instituições promovem a emancipação social dos indivíduos, a saber: a Universidade, as forças armadas e o clero – desde que as famílias tivessem o mínimo de recursos com que preparar seus filhos para elas.

Os indivíduos de camadas sociais baixas, que é o caso da maioria dos negros e indígenas, desprovidos de recursos, ficam à margem da ascensão social. São, em último caso, promovidos cumprindo o serviço militar, donde chegam, pelos menos, a assumir cargos de oficiais do exército ou da polícia.

Testemunha-se assim uma sociedade banhada de profundas clivagens sociais e preconceitos de raça, que resultam, inexoravelmente, na exclusão social de muitos. Reservam oportunidades excepcionais para o homem branco, em primeira escala de valor, o mestiço, em segundo, degredados, em terceiro lugar. Privam-se do direito e privilégios a negros e indígenas¹⁴.

A cada dia, na colônia, a situação dos negros e indígenas, “os excluídos e despedidos da vida” (FREIRE, 2005), é bastante complicada. Reservam-se-lhes poucas oportunidades na vida, restringem-se-lhes, por exemplo, o direito ao trabalho, isto é, trabalho condigno e retribuído; o acesso às escolas seculares, de formação normal ou de vocação técnico-profissional, bem como à permanência nelas. Em todos os setores da sociedade, encontram dificuldades para acessar certos direitos ou serviços. Nas cidades e vilas, por exemplo, persistem

[...] brancos em vários níveis sociais exclusivos nas classes privilegiadas, em competição com mestiços e pretos nos ofícios humildes, tanto mais numerosos quanto maior é a povoação. Esta sociedade vive à parte do elemento local, cuidadosamente segredo dela (raros mulatos, raríssimos pretos). No Lobito houve um urinol onde se separavam “indígenas” e “europeus”. (RIBEIRO, 1981, p.159)¹⁵.

Ribeiro demonstra que são sujeitos de direitos e privilégios exíguos, quase inexistentes, se comparado com os indivíduos situados na posição de poder e vantagem: o branco europeu e o mestiço.

¹⁴ A colonização de Angola, conforme a caracteriza Ribeiro (1981), com exceção de alguns funcionários e empresários de indústria e de plantações, é um afluxo de gente modesta, pobre e até miserável, analfabeta. Degredados, gente mal afamada, condenados pela justiça lusitana, enviados para Angola a fim de cumprir a pena, realizando trabalhos. Quase sempre se regenerou mas nem sempre escapou à marginalidade social.

¹⁵ Lobito, cidade e município da Província de Benguela, em Angola, fundada em 1905.

Negros e indígenas são alvo primário da deliberada exclusão social, da violência estrutural, cometido pelo Estado, por vários fatores, a saber: são indivíduos de pele escura, pouco instruídos na cultura “civilizada” europeia, pobres, materialmente, e moradores nas periferias urbanas e regiões rurais. Ou seja, são, na versão de Paulo Freire (2005), “os esfarrapados da sociedade”, os “oprimidos”, os “despedidos da vida” –, porém, uma classe relutante à lógica, hegemonia e dominação do homem europeu. A situação destes foi sintetizado por Ribeiro, como se lê:

Se os mestiços, com boa ou má vontade, são aceites na classe dominante, os pretos são excluídos dela, por preconceitos de raça e porque se amontoam promiscuamente nos muceques [bairros de lata], exercendo os ofícios de trabalhadores braçais, mal remunerados e pouco ou nada instruídos. Muitas das escolas onde se veem meninos de todas as raças – imagem muito divulgada pela propaganda – criaram-se depois de ter instalado o “terrorismo” e como uma resposta a ele. Unidos nos estudos, a vida em breve os separará. (RIBEIRO, 1981, p.132-133).

Nessa sociedade, coexistem dois mundos antagônicos, de interesses e essências diametralmente opostos: o mundo dos brancos e o dos negros. A linha divisória desses dois polos sociais se marca pelas clivagens sociais, que, conseqüentemente, originam constantes embates entre as camadas sociais.

Uma convivência aparentemente democrática entre esses dois mundos se dará, de modo minimamente plácida, somente no aparelho militar colonial, onde o negro, o mestiço e o branco integram às forças armadas e de segurança do Estado, sujeitando-se aos mesmos ditames, tendo fins em comum.

Exacerbando as injustiças sociais, que atingem em grande medida o negro e indígena, geram na colônia um ambiente bastante desconfortável à vida coletiva, tornando-se um lugar pouco seguro para a vida dos estrangeiros. Assim, Angola, aos poucos, foi se transformando numa verdadeira arena de conflitos culturais e raciais.

É de assinalar que as lutas angolanas situaram-se, a princípio, no campo de confronto entre as tribos e etnias locais, divergindo-se, com a presença do colono, no tocante à ideia de aceitação ou não de sua permanência no território.

Há, com efeito, quem admitisse a sua contínua permanência: posição assumida pela aristocracia mestiça, que, resignando-se à presença europeia em Angola, aspirava apenas a que o Estado fosse reformado (reformistas do Estado), democratizado. Porém, as tribos e etnias mais escrupulosas, representadas preponderantemente pelos negros e indígenas, opunham-se rigorosamente à presença destes, manifestando ressentimentos raciais contra o

português e à ideia da aristocracia mestiça, dividindo assim as opiniões e posições na sociedade. Como consequência, brotaram graves conflitos, resistências, chacinas de brancos e negros.

Estas coisas, sem dúvida, só podem encontrar explicação na história e na própria estrutura da sociedade idealizada pelo Estado colonial. Um longo passado de tráfico negreiro e escravidão, seguido de formas mais ou menos mascaradas de servidão, trabalho compulsório, sem remuneração, aplicação de severos castigos corporais, ajudam a compreender como os negros e indígenas passaram da condição de humilhação, discriminação e do servilismo ao ressentimento racial e a formas brutais e desumanas de o manifestar.

De acordo com Ribeiro (1981), muitos negros e indígenas, quando sujeitos à humilhação, preferiam tirar a própria vida à contínua tortura e sofrimento causados pelo colono, quando não se lhe podiam resistir mais.

Este cenário instável, recheado de conflitos, justifica ao fato da tardia colonização de Angola, que inicia somente no século XIX, após a emancipação política do Brasil e a abolição do tráfico negreiro, mas não da escravidão. O contexto local tornou-se tão inseguro que, no dia a dia, se via o negro e indígena insubmissos enfrentando o seu dominador, confrontos que persistiram até à emancipação política de Angola (1975).

As camadas sociais mais calcadas, humilhadas e marginalizadas, preponderantemente representados pela população negra e indígena, a ralé da sociedade, que constituem o maior tecido de pobres trabalhadores e trabalhadores pobres, porém, que movem a economia e sustentam a prosperidade do senhor colonial, chegarão à conquista de espaços nas políticas sociais unicamente por meio de revoltas e duras pressões que passaram a exercer junto ao Estado, exigindo melhorias de vida.

Pode-se assim assumir a ideia de que o direito à educação formal da população negra e indígena, na Angola colonial, não procede da deliberada e livre iniciativa do Estado Português, haja vista que a política e os reais propósitos do Estado imperial visavam eminentemente à sujeição permanente, à dominação e exploração do povo local. É um direito emanada de longas e resistíveis lutas travadas, de bravas reivindicações e relutâncias ao sistema opressor. Não é, logo, um direito dado ou declarado em normas legais, em princípio, concretizado pelas políticas públicas, antes, fruto de um longo e persistente processo de árduas conquistas.

Da citação anteriormente feita, pode-se ainda constatar que a política educativa racionalizada pelo Estado colonial confere privilégios excepcionais a poucos, às classes mais influentes da sociedade. Revela-se, sob ponto de vista da democratização do direito à educação, restrita, um tanto exclusivista e discriminatória – práticas que se manifestam por meio de ações que desarticulam políticas que visam à promoção ao acesso e permanência da população negra e indígena nas escolas; à valorização e emancipação do multiculturalismo e plurilinguismo, valores estimados pelos povos locais, aspectos constitutivos de suas identidades.

Com o passar do tempo, entretanto, recrudescendo as injustiças sociais, foi sendo possível de ver um ganhar de consciência crítica no seio da população. O povo realiza uma leitura mais sólida sobre a realidade concreta da opressão. Passa então a perceber, dentre outras coisas, conforme ensina Freire (2005), que tanto a humanização como o seu avesso, a desumanização, são realidades, criações históricas, artefatos da ação do homem, em sua natureza de inconcluso. E que, acrescenta esse autor, se na verdade ambas (humanização e desumanização) são viabilidades históricas, isto é, realidades possíveis, construídas no curso da história humana, porque não são *realidades dadas*, nem constituem a vocação dos humanos, reafirma o autor –, o próprio povo pode as transformar.

Vê-se, nesse contexto, que somente uma reflexão crítica sobre a realidade concreta induz a que o povo se conscientize de sua humanidade roubada e deturpada. Essa dura realidade se constata a olhos vistos, através do longo e complexo processo de alienação, que concorre para arremessar o negro e indígena à margem de seu mundo cultural, da consciência autêntica de si, como povo autóctone, *bantu*, fazendo-lhe hospedar no interior a consciência do colono, de seu mundo e de seu modo de produção de vida.

A política de alienação de nativos havia transformado muitos homens e mulheres angolanos, principalmente aqueles poucos a quem se havia atribuído o estatuto de “emancipados”, “assimilados”, ou “cidadãos de Angola”, em “pequenos europeus”, africanos inautênticos, ao fazer-lhes hospedar no interior de si a essência do mundo cultural do homem europeu, seu modo de vida, distanciando-os do mundo e da cultura dos povos bantu.

A marginalização e suas causas reais, por fim, após quase um percurso histórico de quinhentos anos, encontram seu desvelamento concreto na consciência do povo negro e indígena, que as percebem por meio da atividade de reflexão crítica. Desta ação, desperta-se

neles o sentimento de luta pela sua emancipação; aspira-se à recuperação e restauração de sua humanidade desfigurada.

Assim, vale a pena rememorar a advertência de Paulo Freire (2005), segundo a qual “A violência dos opressores, que os faz também desumanos, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos” (p.32-33).

Aspirando a dias melhores, à saída da tutela do Estado burguês opressor e explorador, eclode a vontade de articular ações, estratégias políticas e militares concretas, que possibilitassem a transformação imediata do contexto de dominação, abolindo a força de opressão e a máquina governamental, porque o povo percebe que a riqueza produzida em seu solo de nada serve, se não aos interesses primários do Estado que visa à acumulação, transferindo-a para Europa; o trabalho alienado, desumano, realizado pelos nativos, sob regime compulsório, resulta somente no enriquecimento de Portugal; o povo não é apenas desapossado de bens da terra, assiste à deterioração e desvalorização progressiva de seus bens e herança imateriais (culturas, símbolos, valores e tradições), em detrimento da cultura dominante instalada.

Freire (2005), novamente, nos ensina que a desumanização não é a vocação histórica dos homens, antes, produto duma ordem social injusta possível na história da sociedade, portanto, distorção da vocação do ser mais. E, sendo a desumanização uma viabilidade possível na história, tal qual a humanização, sua desfiguração e transformação concreta também é possível na história, assegura o Professor:

[...] se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como seres para si, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, *o ser mesmo*. (FREIRE, 2005, p.32).

Para esse autor, a desumanização, seja qual for o contexto em que ocorra, e o modo como se manifeste na realidade concreta, é, contudo, uma construção social e historicamente forjada pelos humanos.

Sendo o homem seu autêntico criador e a desumanização não sendo uma realidade definitiva não é um fato dado na história, como destino dos humanos; a luta por sua reversão constitui a grande vocação, a tarefa dos homens comprometidos com a justiça social.

Essa luta, no contexto angolano, emerge por conta do recrudescimento das injustiças sociais, da exploração do homem pelo homem, da mesquinhez de investimentos destinados ao público negro e indígena, conquanto o governo colonial, devido às reivindicações e revoltas do povo, tivesse começado a melhorar algumas condições básicas de vida a partir do fim da primeira metade do século XX, graças ao *boom* do café, que tornou Angola o primeiro país africano a exportar o produto, favorecendo, subsequentemente, o fluxo emigratório de famílias portuguesas para Angola, que como consequência adicional, atizou e exacerbou o ressentimento racista na colônia, como observado por Ribeiro:

Estancada a mestiçagem, atizado o ódio de raças pela crueldade dos massacres e da sua repressão, separadas as cores pelo nível social ou o retraimento de mestiços e pretos, não afastados ostensivamente mas mal recebidos pela sociedade branca (uma professora liceal de Luanda não apertava a mão a pretos, um barbeiro em Benguela leva de tu sacerdotes pretos). (RIBEIRO, 1981, p.160).

O recrudescimento do ressentimento racista, que faz com que negros e indígenas se insurjam contra o Estado, levou à cessação de fluxos emigratórios de famílias portuguesas para Angola, após o início da luta de libertação.

Alguns intelectuais negros, que puderam ter acesso a uma educação apurada no sistema colonial ou no exterior, apropriando-se de uma consciência crítica, revolucionária, passaram a forjar ações de insurgência contra o Estado.

Na área da mata do Noroeste, os pretos, tendo que comer e apanhado café por sua conta, vendendo-o a preços compensadores, conheciam certa prosperidade. Pertencentes no geral ao grupo bakongo, inteligentes e instruídos, eram os mais politizados e foram os primeiros a rebelarem-se contra a dominação portuguesa e a conduzirem com êxito a guerra de guerrilhas. (RIBEIRO, 1981, p.163-164).

São esses que também passam a forjar uma educação popular revolucionária, visando à ampla conscientização das massas populares sobre a situação de opressão, apelando-as para o exercício da resistência frenética contra o colono.

Colocando-se ao dispor dos oprimidos, idealizavam junto com eles ações políticas concretas, de sorte que precipitasse a abolição do Estado colonial.

Decorrem dessa educação, ainda que incipiente, simplória e pouco sistematizada, ações reivindicatórias contra o Estado, infestando inclusive a sua economia, pondo-a em declínio, fato que passa a incitar respostas violentas dos portugueses contra a insubmissão dos negros e indígenas.

Como estratégia para resistência, o povo esboçava sucessivas greves de braços caídos, pondo em prejuízo a produtividade nas fazendas dos colonos, subsequentemente, o declínio da economia.

Para tais atos o Estado intervinha com ações violentas promovidas pelo seu aparato militar, massacrando os nativos: “[...] Diz-se que aviões metralharam as aldeias e que isto causou (ou apressou) o desencadear do terrorismo no Norte” (RIBEIRO, 1981, p.369).

Não só o Estado, em resposta aos massacres, os nativos reagiam, chacinando os brancos: “[...] A mulher, moça lisboeta que se adaptou admiravelmente à vida do mato, conseguiu fugir com os filhos, como louca, pois vira chacinar impiedosamente pelos pretos algumas mulheres e crianças brancas” (RIBEIRO, 1981, p.369).

Muito vulgar entre os portugueses era a mentalidade de que o problema da insubmissão dos negros e indígenas, que põem em risco a soberania e hegemonia portuguesa, fosse tratado com maior severidade, tal qual exemplifica o historiador português, Fortunato Almeida:

A região dos Dembos, que outrora fez parte do distrito do Golungo Alto (Angola), é habitada por povos irrequietos, que viviam desde há muito tempo no estado quase permanente de revolta, provocada pelas extorsões que os chefes do conselho e outros agentes cometiam. Atos de rebeldia e insubordinação muito prejudicavam as explorações agrícolas e o trato comercial. Era necessário castigar severamente aqueles povos, pacificá-los, abrir e assegurar novas vias comerciais. (ALMEIDA apud RIBEIRO, 1981, p.164).

As greves que afetam as fortunas dos colonos e a economia do Estado nascem do excessivo e pesado trabalho compulsório que realizam negros e indígenas. Transportam à cabeça produtos comerciais do campo aos portos de Luanda e Benguela. A linha férrea, que veio substituir o sistema de carregadores de produtos, aparece no fim do século XIX; antes disso, o transporte de tudo proveniente do campo e da indústria é feito pelos nativos, sob condições deploráveis, tendo que percorrer longas trajetórias. Fez-se notar nesse período: “[...] a falta de estradas, o deplorável sistema de carregadores, compelidos, alimentados à custa própria e tratados com a maior dureza, a possibilidade de se domesticarem bois-cavalos e de se introduzirem burros e muares; nada disso se fez [...]”. (RIBEIRO, 1981, p.323).

A essas reivindicações, no entanto, que clamam pelo direito à liberdade e autodeterminação do povo, que buscam recuperar a autoestima, sua humanidade distorcida e roubada, a igualdade de direitos e oportunidades na sociedade, sem distinção de raça, cor,

religião ou condição social, uma sociedade fundada nos princípios basilares de justiça social e equidade, prefere-se denominar “terrorismo”.

Terrorismo, o apanágio que o colono atribui às aspirações à libertação do povo. No entanto, esse “mal” se instala e exacerba na sociedade, à proporção que reinam e se aprofundam ações que calcam e “tornam menos” as massas populares; situações que negam a alguns o direito à igualdade de tratamento, oportunidade, vida e dignidade. Tem-se registrado, por exemplo, que “Angola possuía, nos decénios que precederam a independência, não só uma *elite* branca, mas brancos em todos os níveis sociais, competindo com os pretos em empregos modestos, alguns partilhando com eles a pobreza dos muceques [periferias das cidades]” (RIBEIRO, 1981, p.154).

Essas e muitas outras situações de injustiça registradas no curso da história da permanência portuguesa em Angola deram lugar, no início da década de 1960, a uma onda de insurreições, favorecendo o surgimento de guerrilhas, formação de facções revolucionárias nacionalistas.

1.4.1. Processo de libertação de Angola: independência e guerra civil

No raiar da década de 1950 emergiram, quase em toda a África, facções revolucionárias, todas aspirando à libertação de seus territórios dominados pelos europeus. Muitas formações se espelharam nas revoluções ocorridas no Egito (1952), que se libertara dos imperialistas europeus, e Gana (1957), dos ingleses. Em Angola, à época, brotava um sentimento revolucionário, libertário, culminando na formação de facções nacionalistas.

Negros africanos que obtiveram o privilégio de se formarem no exterior, retornando ao país, passaram a comparar as condições de vida de países ocidentais com as mazelas que seus países viviam. Passam então a exigir melhoria de vida, o que resultava em apreensões, violência, às vezes, em mortes (MENEZES, 2000).

Raiando a década de 1950, concretamente, em 1954, surge no Norte de Angola um movimento nacionalista que se denominou União das Populações do Norte de Angola (UPNA) que, transformando-se em União dos Povos de Angola (UPA), em 1958, deu origem à Frente de Libertação de Angola (FNLA) em 1962.

A partir do Centro de Estudos Africanos, do Clube dos Marítimos e de outras associações clandestinas, foi fundado, em Luanda (1956), o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA).

Formados os movimentos, estes encetam as primeiras insurreições armadas contra os portugueses (1961), causando grandes perdas materiais e humanas, além da destruição de infraestruturas sociais.

Sem um aparato militar sofisticado e moderno, armamento de fogo, os angolanos faziam frente ao exército bem aparelhado, com o simples uso de instrumentos como a catana, pau e pedras para infligir o dominador, expulsando-o do território, definhando o Estado opressor.

Recrudescia o confronto militar de forma tal que em dois anos (1961-1963) morreriam mais de cinquenta mil angolanos, deslocando para o exterior do país numerosas famílias até o ano de 1975. A ausência de um armamento pesado e moderno, a inexperiência dos angolanos no campo militar são os principais fatores que teriam contribuído para tão elevado número de mortes em tão pouco tempo de guerra.

Percebendo-se que o aparato militar a seu dispor era bastante limitado, praticamente insignificante, face à aparelhagem do Estado, brota no seio das formações políticas um sentimento de estenderem as mãos uns aos outros, unir as forças, constituindo um único corpo militar, tendo como propósito nuclear a expulsão do dominador, repressor, abolindo o seu aparelho governamental e militar.

Uma união nacional e a determinação do povo são duas ideias básicas que parecia serem bastante necessárias aos propósitos de constituir Angola num Estado e Nação livre da opressão, onde os próprios angolanos se tornariam autodeterminantes de seu destino. Mas, no íntimo do espírito das lideranças, partilhar o poder com o irmão era impensável. Ou seja, como bem reparou Ribeiro (1981, p.372), reinava o espírito de que “O poder em África não se partilha”.

Menezes, explicando o processo de formação de facções de libertação de Angola, observa que:

Diversas tentativas foram feitas, nessa ocasião, na esperança de se estabelecer um movimento único e centralizado para lutar contra a repressão portuguesa e fazer andar as ideias de libertação. Muitos grupos haviam se formado nos anos recentes e uma política coordenada era a esperança de alguns líderes para fortalecer o movimento. As iniciativas de constituição de uma frente única, naquela época, pretendiam, pelo menos, a união do MPLA com a União das Populações de Angola, posteriormente chamada de FNLA, porém, os intentos fracassaram. (MENEZES, 2000, p.170).

Razões de ordem eminentemente políticas, ideológicas, econômicas, raciais e tribais – algumas exercendo maior impacto sobre outras – estiveram na base do fracasso das ideias de unidade política no processo de libertação de Angola. Isto é tão evidente na história que se torna possível flagrar, por exemplo, lá bem no início do processo de libertação, alguns atritos raciais no seio dos movimentos. Observa-se que, apesar de se ter dado um primeiro passo aos ataques contra os portugueses em 1961, surge o desentendimento entre a FNLA e o MPLA, fato que exigiu ao MPLA mudança de espaço geográfica de sua base militar, deslocando-se da capital para o exterior.

Fica, portanto, evidente que “As indiferenças e os interesses conflitantes entre os nacionalistas foi um problema quase tão significativo quanto a própria luta contra o colonizador opressor” (MENEZES, p.172).

Na verdade, no seio de toda formação política reinavam intrigas, atritos e dissensões tremendas, alimentadas pelo etnocentrismo e regionalismo, ressentimentos racistas, para não falar de interesses de ordem política e econômica: “o controlo do poder”. Como consequência, a começar com a FNLA, Jonas Savimbi desmembrou-se de Holden Roberto, alegando haver discriminação étnico-racial no seio da liderança de que fazia parte. Abandonado o grupo, fundou seu próprio movimento, em 1966, que denominou União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA).

O MPLA, por sua vez, liderado por Agostinho Neto, pertencente ao grupo de negros que usufruíam de certos privilégios na sociedade colonial, presenciou disputas étnico-raciais na sua liderança, o que resultou no desmembramento do Variato Cruz, importante e influente membro do grupo. Deixando o MPLA, montou a sua base militar no exterior do país, em Zâmbia.

Percebe-se claramente que nesse exato momento persistem os efeitos remanescentes da política racial colonial. Rememora-se que num passado não distante, o processo de colonização lançara uma semente que agora brota na vida dos indivíduos. O Estado português estratificara a sociedade, fragmentado os angolanos, filhos de mesma terra, irmãos de mesmo pai e mãe, em camadas sociais diferentes, sendo umas superiores as outras, alguns indivíduos portando maiores privilégio e vantagens do que os outros. Mestiços, negros e indígenas, que agora compõem as formações políticas, encontram-se separados, sem perspectiva alguma de se poder estabelecer entre eles uma ponte marcada pelo diálogo, quando se trata do poder. Os

indivíduos de estrato social inferior, no sistema colonial, suspeitam que aqueles pertencentes às classes privilegiadas possam dominá-los na ausência do colono, razão porque eles se opõem e os combatem ferozmente.

Torna-se, portanto, certo afirmar que as clivagens raciais geradas pelo processo histórico da colonização pesaram de tal maneira sobre quaisquer ideias ou tentativas de unir os angolanos, isto é, no que a unidade militar. Mesmo quando se veem capazes de se organizarem num único aparato militar, tomados pelo espírito revolucionário, aspirados a perseguirem um propósito em comum, as possibilidades de união entre eles são diminutas.

Mas também é certo considerar que o processo de libertação de Angola foi, apesar de sobressaltos, um espaço de reencontro de quase todos os indivíduos de todas as camadas sociais, excetuando o homem branco europeu. Os movimentos nacionalistas foram, de certo modo, espaços de exercício e expressão da liberdade, comparada com o contexto social anteriormente abordado, onde essas camadas não possuem o direito de organização ou manifestação política.

Todavia, embora os movimentos parecessem ser bons espaços para se cultivar o espírito solidário uns para com os outros, da elevação da autoestima daqueles que haviam sido plenamente explorados e humilhados pelo sistema opressor, tais movimentos pouco serviram a esses propósitos.

Assim, sem capacidade para unir as partes, os líderes recorrem ao auxílio militar das etnias a que cada um deles pertencia ou com as quais mantinham certa proximidade, aceitação ou afinidade. Feito isto, a UNITA passa a recolher os principais apoios junto da etnia dos Ovimbundos; o MPLA tinha por base de poder a etnia Mbunda; a FNLA retirava prioritariamente a sua força junto do povo bakongo.

Pondo-se no centro das disputas questões de ordem étnico-raciais, o regionalismo e o poder, pulverizam-se as possibilidades de se promover a unidade tribal, conseqüentemente, uma convivência plácida e democrática entre os próprios movimentos. O próximo inimigo por combater, na ausência do colono, parece transparecer, aos poucos.

Durante 14 anos de guerra de libertação (1961-1975), os movimentos nacionalistas orientaram e descarregaram suas indignações contra o Estado opressor, o inimigo primário de todos.

Vendo que as perdas materiais e humanas tendiam a aumentar, a insegurança nacional sempre em via de exacerbar, tudo tendendo a enfraquecer a máquina do Estado, sem

qualquer esperança de pacificar o nativo insurgente, com a queda do Governo ditador em Portugal, o sucedâneo (Governo militar) procede à negociação da independência de Angola com os três principais movimentos (UNITA, FNLA e MPLA). Assim,

Em Janeiro de 1975, Portugal e os líderes dos movimentos de libertação – Agostinho Neto do MPLA, Roberto Holden da FNLA e Jonas Savimbi da UNITA – assinaram os Acordos do Alvor, que estipulava a calendarização e a organização da transição pacífica de Angola para a independência. Mas Portugal, terrivelmente ansioso por abandonar a colônia, mostrou-se extremamente relutante em se envolver em demasia no processo de descolonização, e o acordo nunca chega a ser devidamente posto em prática. Os três movimentos de libertação depressa se envolveram em lutas pelo controle do poder. (HARE, 1999, p.35).

Dentre os aspectos mais importantes a salientar sobre os Acordos do Alvor (Portugal), está a estipulação da constituição de um aparelho militar único em Angola, o que implicava a integração de todas as forças militares das três formações num exército nacional; a constituição de um Governo Provisório para o novo Estado-nação, composto e liderado pelos próprios representantes dos movimentos, até a transição de poderes de Portugal às mãos dos angolanos.

Decerto, o espírito da letra dos Acordos propunha a que se fizesse uma transição pacífica de poderes em Angola. Todavia, esse intento jamais achou ambiente propício à concretização. Mas por que será um tal desinteresse em aplicar os acordos que visavam ao bem da nação angolana? Que natureza de dificuldades teria se colocado diante das lideranças políticas de maneira que fragilizasse o intento de uma independência pacífica?

Simple são as questões. A história deixa-nos rastros nos registros de que muito antes do fim do calendário da transição de poderes, da vigência do Governo Provisório, os movimentos, sem exceção, recorreram ao apoio militar das grandes potências mundiais; preferiram lançar-se na mão poderosa das potências políticas, econômicas e militares do mundo à confiança e à prática dos Acordos assumidos. Desconfiam uns dos outros, temendo que um tomasse vantagem sobre outros, o que os deixou sempre sob estado de alerta, lançando sombra de insegurança para confiar nos Acordos.

Meses antes da data prevista para a efetivação da transição de poderes, desembarcaram em Luanda (Outubro de 1975), o exército cubano, técnicos e especialistas do exército da Rússia, acionado pelo MPLA. Junto com os russos chegou um aparato militar muito sofisticado.

A UNITA e a FNLA, por sua vez, aliaram-se aos Estados Unidos, à China e África do Sul. Dos EUA procedia o apoio financeiro; dos sul-africanos, o apoio militar, conforme Fituni explicita:

É difícil afirmar com precisão quando foi que Savimbi entrou pela primeira vez em contato com a CIA¹⁶. Contudo, segundo o relatório da comissão para assuntos dos serviços de espionagem da Câmara dos Congressistas dos EUA, a UNITA começou a obter ajuda norte-americana a partir de meio do verão de 1974. Na sua totalidade *o auxílio dos EUA à UNITA e à FNLA já atingia em 1976 o montante de 60 milhões de dólares*. (FITUNI, 1985, p.93, grifo nosso).

As alianças políticas firmadas com as potências mundiais, enquanto os Acordos de Alvor vigoram, são verdadeiros presságios de um futuro de longa instabilidade sociopolítica, de uma manhã escura, conflituosa e sofrida para o povo angolano. Os Acordos, face aos interesses particulares e dominantes, são deliberadamente menosprezados pelos nacionalistas, que aspiram ao poder.

É certo admitir que as indiferenças internas, já de longa marcha na história, entre os movimentos nacionalistas tenham continuado a prejudicar o espírito de paz. No entanto, é preciso também realçar que a aproximação das lideranças nacionais aos “tubarões do mundo”, a intromissão, se não mesmo a ingerência das superpotências internacionais nos assuntos domésticos angolanos, para além de dissiparem toda vontade e tentativa de se prosseguir à aplicação dos Acordos de Alvor na íntegra, contribuíram para aprofundar mais as rixas já existentes entre as facções.

Abre-se breve parênteses aqui para dizer que esta perspectiva ou tentativa de encarar a história política de Angola com mínimos detalhes, ligados ao processo de libertação, independência e guerra civil, jamais nos é ensinada nas aulas de *História de Angola*, nas escolas. Ao se tentar descrever a história do conflito armado em Angola, nos é exposta uma perspectiva totalmente parcial, segunda a qual, foi a oposição quem sempre fomentou as razões para a guerra civil.

A história, contudo, oferece-nos subsídios que levam ao entendimento de que, com a Guerra Fria, o problema angolano ganhou outra perspectiva; incorporou outra face e dimensão, marcadas pela intervenção direta dos agentes externos, agindo a favor das facções nacionalistas que corriam freneticamente para o controle do poder. Desse modo, podemos apontar que o conflito angolano pós-independência estava determinado a partir do momento que os movimentos dão adesão às posições políticas, económicas e ideológicas, alinhando-se às posições assumidas pelas superpotências internacionais que os abasteciam militar e financeiramente, os principais representantes da Guerra Fria.

¹⁶ Serviço de Inteligência Americana.

Hare (1999), analisando as raízes do conflito angolano, admite que, apesar das questões tribais terem estado no fundo das disputas políticas, desempenhando papel decisivo sobre a conjuntura social, o problema étnico e tribal não predomina no núcleo da explicação do desentendimento político e ideológico dos movimentos nacionalistas. Com isso, sugere uma leitura diferente da história, que considere e amplie outros ângulos analíticos da realidade, que vão muito além da simples questão tribal ou racial. Segundo esse olhar, a matriz da disputa de poder em Angola assenta-se também no fato de que

As potências estrangeiras intrometeram-se e apoiaram uma ou outra facção, o que serviu para fomentar as lutas e afastou quase completamente qualquer possibilidade de compromisso. O MPLA assumiu uma posição ao lado da União Soviética e de Cuba. A FNLA e a UNITA viraram-se principalmente para os norte-americanos, chineses e sul-africanos. (HARE, 1999, p.35).

Aparelhados militar e financeiramente no exterior, tendo a seu dispor condições necessárias à fomentação da disputa pelo poder, as tensões políticas e ideológicas, as querelas entre os movimentos recrudescem. Os Acordos são, nesse sentido, praticamente invalidados antes da data da transição de poderes:

Os sorridentes acordos de Alvor foram desmentidos porque, no íntimo, fazia o propósito de não os aplicar. Agostinho Neto, acossado pelos partidários de Holden Roberto, ao norte, e de Jonas Savimbi, ao Sul, depois de alguns reveses, vence com apoio de material russo e de instrutores cubanos, forma de disfarçar um mais ou menos avultado auxílio em mercenários. (RIBEIRO, 1978, p.372).

Analisando detidamente a forma como o caso angolano se configurara, com a intromissão das forças externas, os principais representantes da Guerra Fria, e vendo como o país ia se transformando, aos poucos, tomando novos rumos para uma forma mais sutil e moderna de sujeição de Angola ao domínio das superpotências ocidentais, faz Ribeiro emitir, lamentando, a seguinte crítica:

Angola saiu do contexto imperial português, para se inserir na incerteza africana, liberta da opressão colonial, mas aberta ao jogo político e econômico de influências estrangeiras e contraditórias. Até onde e até quando os jovens países africanos conseguirão superar estas dificuldades é uma incógnita que nenhuma equação permitirá resolver. (RIBEIRO, 1978, p.389).

Interesses políticos e econômicos movem os agentes externos em direção ao caso angolano. Esse aspecto constitui a base essencial para a compreensão do processo e o macrocontexto das disputas pelo poder no território angolano antes e depois da independência nacional. A natureza e a configuração de políticas educacionais e curriculares, no pós-

independência, são também claramente compreendidas a partir desses processos micro e macrocontextuais.

Aproximando-se ao fim da vigência do Acordo do Alvor, os movimentos pró-independentistas, mostrando-se incapazes de honrar as prescrições dos acordos, o Governo Português resolveu transferir o poder para o MPLA, movimento que mostrava ter certa proximidade com Portugal. Ribeiro, descrevendo os acontecimentos do período final da dominação portuguesa em Angola explica que:

O último governador português arriava e enrolava a bandeira nacional hasteada no palácio, e toda guarnição militar se retirou na véspera da independência, concedida nos termos daqueles Acordos e na data prescrita, transferiu-o a um partido e não ao povo, a despeito de não se ter constituído em Angola um governo apoiado no sufrágio e não na força das armas estrangeiras. Acabou assim um colonialismo depois de já ter começado outro! (RIBEIRO, 1978, p.378).

Assim, a 11 de Novembro de 1975, conforme prevista nos acordos, à meia noite desse dia, o MPLA, na voz de seu representante, Agostinho Neto, proclamou a independência nacional da República Popular de Angola.

Ato simultâneo foi feito pela UNITA e FNLA. No mesmo dia, nas mesmas horas, cada representante proclamou a independência de Angola.

O Brasil foi o primeiro país a reconhecer a independência de Angola, seguido pelas Nações Unidas e a comunidade internacional.

Refutando o ato do Governo Português, a UNITA e a FNLA reagruparam seu exército no mato para fazer guerra, ocupando algumas regiões no extremo sudoeste do país, onde passaram a controlar a extração de petróleo e diamantes, que os incrementavam o poder de compra de armamentos.

Todos, sem exceção, tiveram acesso às armas, riquezas e ao apoio externo, o que esgotava a possibilidade de se chegar a um acordo de cessar-fogo. O MPLA manteve a sua disposição os campos de petróleo da região litoral, enquanto que a UNITA preservava para si quase a maior porção das reservas de diamante, motivo por que se alastraram os confrontos até os anos iniciais deste século.

1.4.2. Angola no contexto da Guerra Fria

Como já referido anteriormente, durante a primeira metade da década de 1970, os movimentos nacionalistas buscaram apoio das grandes potências mundiais, principalmente,

dos Estados Unidos da América e da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). A aproximação política dos movimentos permitiu também o seu alinhamento às ideologias sustentadas pelos blocos em disputa política, económica, ideológica e militar (capitalismo e socialismo).

Após a independência de Angola, o MPLA, tendo já aderido à União Soviética, em seu Primeiro Congresso em 1977, transformou-se em partido político, denominando-se MPLA-PT (MPLA-Partido dos Trabalhadores), momento em que também adotou o Marxismo-Leninismo como sua base ideológica de governo, representando assim oficialmente o socialismo em Angola, se não em África.

A UNITA, estimado pelo bloco capitalista, liderado pelos Estados Unidos, representava o capitalismo e a democracia em Angola, ao lado de África do Sul, defendendo os princípios do capitalismo, a democracia do Estado e a liberdade do mercado, a livre concorrência, razão por que recolhe o apoio do bloco capitalista.

As disputas económicas, políticas e militares entre o bloco socialista e capitalista, durante a década de 1970 e 1980, repercutiam em Angola de forma tal que os dois movimentos em disputa passaram a representar e defender com escrúpulo as posições políticas, económicas e ideológicas de seus principais aliados: socialismo ou capitalismo. Enquanto o MPLA ansiava por implantar o socialismo em Angola, a UNITA o capitalismo, parecendo estarem a serviço dos interesses das potências mundiais, no sentido de difundir e dilatar as suas zonas de influência geográfica, política e económica no mundo.

Nesse momento, o caso do conflito angolano não se enquadrava mais no campo das indiferenças tribais ou raciais, tais questões pouco tinham relevância; alcançara um patamar que superou as condicionalidades internas, enquadrando-se no contexto das disputas geopolíticas globais do mundo da época.

Esse desdobramento leva que o diplomata norte-americano, Paul Hare, atribua ao caso angolano o sentido de “um jogo das superpotências mundiais”. Argumenta que

Após a independência e ao longo da década de 1980, Angola tornou-se um peão na Guerra Fria. A União Soviética concedeu empréstimos e enviou conselheiros militares e armas para apoiar o governo do MPLA, em Luanda. Os cubanos enviaram militares que ascenderam, no auge do apoio cubano, a cinquenta mil homens. Apesar de a aprovação da Emenda Clark, em 1976, impedir o apoio militar contínuo dos EUA a qualquer grupo angolano, incluindo a UNITA, as forças sul-africanas atravessaram periodicamente as fronteiras de Angola para atacar as bases da SWAPO em Angola – os guerrilheiros da SWAPO lutavam para libertar a Namíbia (Sudoeste de África) do controle da África do Sul. Os sul-africanos atacaram igualmente alvos angolanos para tentarem refrear a influência soviética e cubana na região. Se a África do Sul não tivesse apoiado a UNITA durante este

período, as suas possibilidades de sobrevivência teriam sido diminutas. (HARE, 1999, p.35-36)¹⁷.

Em 1981, com a assunção do poder pela administração do Presidente Reagan, nos Estados Unidos da América, o centro da política norte-americana no sudoeste de África alterou-se, voltando-se para o plano da independência da Namíbia. Esse plano passou a estar ligado à retirada das tropas cubanas e soviéticas em Angola.

No entanto, com abolição da Emenda Clark, pelas superpotências, que impedia os EUA a fornecerem armamento aos grupos angolanos, a administração do Presidente Reagan retomou o apoio à UNITA, enquanto as tropas cubanas e soviéticas estivessem no solo angolano, intensificando assim a guerra civil, elevando cada vez mais o número de mortes, bem como a destruição de infraestruturas sociais.

Finalmente, em 1988, após grandes esforços diplomáticos entre os envolvidos, chegou-se à assinatura dos Acordos Tripartidos, que determinavam a retirada das tropas sul-africanas no território namibiano, de maneira que se efetivasse a transição da independência da Namíbia. Conjuntamente, Angola, Cuba e África do Sul concordaram em proceder à retirada das tropas cubanas e sul-africanas no território angolano, de modo que se pacificasse o país.

Os acordos tiveram êxito, permitindo a transição da Namíbia para independência. No caso angolano, porém, fracassaram, não permitiram acabar com a guerra civil, fazendo o país continuar em guerra.

Seguiram, após esses acordos, os Acordos de Gbadolite, em 1989, que apelavam ao cessar-fogo entre o MPLA e a UNITA – encontro estimulado pelo então Presidente do Zaire (atual República Democrática do Congo), Mobutu Sese Seko, que tentou solucionar o conflito angolano, acolhendo uma reunião de dezessete líderes regionais, estando presentes o Presidente de Angola José Eduardo dos Santos e o da UNITA, Jonas Savimbi.

Apesar dos esforços, surgiram divergências de interpretação acerca do que se tinha acordado, em grande parte porque o Presidente Mobuto tomou posições diferentes perante cada uma das partes e acabaram por entrar em colapso (HARE, 1999). Este é o terceiro Acordo, a terceira tentativa diplomática de pacificar Angola, no sentimento de devolvê-la à paz que o seu povo tanto almejava.

¹⁷ SWAPO – Organização do Povo do Sudoeste Africano (South Est Africa People's Organization).

Encerrando a década de 1980, começam a esfriar as tensões políticas entre o bloco socialista e capitalista. A crise econômica que assolara os países do bloco socialista funcionou, certamente, como um catalizador do fim da Guerra Fria. A queda do muro de Berlim (1989) e, conseqüentemente, a reunificação da Alemanha (Oriental com Ocidental) foi, sem dúvida, o ato símbolo que decretou o encerramento da longa marcha das divisões políticas, econômicas, ideológicas e militares daquela década.

Finda a Guerra Fria, delineiam-se novas tentativas diplomáticas para se obter um acordo de paz definitivo para Angola. Assim, em 1990, Portugal, Estados Unidos da América e a União Soviética voltam a estreitar relações diplomáticas entre si e com o Governo de Angola e a UNITA, no sentido de se conseguir um acordo que pusesse fim à morosa guerra civil. A 31 de Maio de 1991, o Governo de Luanda e a UNITA, sob pressão externa, assinaram em Portugal, em Bicesse, novos Acordos de Paz para Angola, que se denominaram Acordos de Bicesse.

Os acordos estabeleciam a integração dos dois exércitos num exército nacional único e a realização das eleições supervisionadas pela comunidade internacional em setembro e novembro de 1992. Esperava-se que o processo de constituição de um único exército fosse realizado antes das eleições presidenciais. Os acordos também definiam a cláusula “triplo zero”, na qual os Estados Unidos da América, a União Soviética e Portugal concordavam em não fornecer armas a qualquer parte em conflito, e se comprometiam a solicitar outros parceiros internacionais que respeitassem os acordados. Duas semanas depois, entrou em vigor um cessar-fogo, que permitiu aliviar momentaneamente a vida do povo angolano.

Em setembro de 1992, mais de 90 por cento de eleitores angolanos foram às urnas, participando de sua primeira experiência democrática, que não ocorria desde a independência nacional. Anunciado o resultado, ficou-se sabendo que o Presidente José Eduardo dos Santos recebera 49,6 por cento de votos e Jonas Savimbi 40,1 por cento. Para a Assembleia Nacional o MPLA recebeu 54 por cento dos votos, ao passo que a UNITA conquistou 34 por cento. Ao abrigo da Constituição em vigor, fazia-se necessário um segundo turno para as eleições presidenciais, haja vista José Eduardo dos Santos não ter vencido com maioria absoluta. Mas este segundo turno nunca chegou a realizar-se. Embora a Resolução das Nações Unidas (Resolução 785 de 30 de Maio de 1992) tenha reconhecido as eleições em Angola como tendo sido, “em geral”, livres e justas, concedendo a aprovação internacional à vitória do MPLA, a UNITA declarou que os resultados das eleições eram fraudulentos. Com isso, o segundo turno

foi inviabilizado, a UNITA lançou-se na conquista de cidades e municípios em todo o país. Em Luanda, foram mortos muitas centenas de simpatizantes e líderes mais importantes da UNITA, naquele que veio a ser designado o “Massacre de outubro” (HARE, 1999).

Após o colapso das eleições, ambas as partes lançaram-se novamente na guerra civil, que continuou a devastar incessantemente o país, e era responsável por uma situação inenarrável de miséria e sofrimento. Em apenas dois anos de ininterrupta guerra, as estatísticas são assombrosas: 500 mil mortos; 3,5 milhões de homens, mulheres e crianças deslocados; um país inundado com 10 milhões de minas terrestres (HARE, 1999).

Em maio de 1993, em Abidjan (Costa do Marfim), foram feitas novas tentativas para a pacificação de Angola, por meio de novos acordos assinados pelo Governo de Angola e a UNITA, que impunham a esta o reconhecimento das eleições de 1992 e da legitimidade do governo de José Eduardo dos Santos, antes de se proceder a um acordo definitivo. Respeitando os termos, a UNITA, e a Resolução da ONU, foram assinados um protocolo de negociação da paz para Angola. Mas, dentro de poucos meses, os acordos foram esquecidos, os dois movimentos retomaram a guerra.

Depois do insucesso dos acordos de Abidjan, as pressões da comunidade internacional sobre a UNITA aumentaram a tal patamar que culminou na condenação deste movimento, por continuar a empenhar-se na sangrenta guerra civil que devastava o país há mais de duas décadas. Assim, em 8 de julho, a “Troika” (Portugal, Estados Unidos da América e Rússia) reuniu-se para discutir e elaborar novas estratégias de solução do conflito angolano, encontro que resultou na recomendação ao Conselho de Segurança da ONU a possibilidade de imposição de um embargo às armas, ao petróleo e restrições de viagens ao estrangeiro dos membros da UNITA, caso a posição deste movimento não se alterasse¹⁸.

Seguidamente, a 15 de Setembro do ano corrente, o Conselho de Segurança adotou a Resolução 864, na qual se declarava que as ações militares da UNITA constituíam uma “ameaça à paz e à segurança internacional”. Ao abrigo do Capítulo VII da Carta das Nações Unidas, segundo aponta Hare (1999, p.50), o Conselho declarou a imposição de sanções à UNITA, após a adoção da Resolução, “a menos que o Secretário-Geral indicasse que tinha sido estabelecido um cessar-fogo efetivo e que tinha chegado a um acordo quanto à implementação dos Acordos de Bicesse e às resoluções do Conselho de Segurança”.

¹⁸ O impacto das restrições às armas sobre a UNITA era mínimo porque o acesso livre aos diamantes lhe permitia fazer troca por armas junto aos países vizinhos.

A grande preocupação do governo de Angola e do Conselho de Segurança com relação ao caso angolano, que passou a exigir uma imprescindível imposição de severas sanções à UNITA, deve-se ao fato de que as investidas militares feitas por esse movimento levaram a que tivesse controle sobre 70 por cento do território nacional em Setembro de 1993. Suas forças militares haviam ocupado importantes cidades provinciais, incluindo Huambo e Uíge, bem como importantes pontos estratégicos militares, como, por exemplo, a principal pista aérea de Negage; pontos de riqueza, como a cidade petrolífera de Soyo, e o centro diamantífero de Cafunfu, exigindo assim a que o governo contraísse empréstimo de milhões de dólares para reforçar seu aparato militar, comprando armas e contratando mercenários para fins ofensivos contra ações da UNITA.

Para evitar o embargo, a direção da UNITA, enviara ao Conselho de Segurança uma proposta na qual propunha iniciar um cessar-fogo efetivo e unilateral para facilitar o envio da ajuda humanitária e para que se pudessem proceder às negociações de paz com o governo de Luanda. Contudo, as sanções não foram retiradas, enquanto novos acordos não tivessem sido postos em vigor.

As sucessivas sanções à UNITA tiveram, de alguma forma, efeito na diminuição dos confrontos no território, encetaram um novo processo de negociação de paz para Angola. Como resultado da pressão externa sobre ambas as partes envolvidas na guerra, em 20 de Novembro de 1994 ocorreu a Assinatura do Protocolo de Lusaca, que estipulava o reconhecimento por parte da UNITA dos resultados das eleições de 1992 e a retirada das forças armadas para áreas de acantonamento – principal ponto de discórdia entre as partes nas negociações de Abidjan. O governo, por seu turno, deveria declarar a cessação das ações ofensivas contra a UNITA, e respeitar as resoluções do Conselho de Segurança. Ambas as partes concordaram com os termos postos sobre a mesa das negociações, o que permitiu proceder a assinatura do Protocolo.

Falindo no cumprimento dos termos do Protocolo, pois tanto o governo como a UNITA envolviam constantemente em ataques esporádicos, descumprindo os termos do Conselho de Segurança, as esperanças para se chegar à paz em Angola eram diminutas. Assim, esses acordos nunca chegaram a efetivar-se.

Finalmente, entre 1995 e 1998, o Conselho de Segurança foi crescendo duras sanções à UNITA, fazendo com que seu círculo de relações externas fosse cada vez mais estreito, condenando suas ações, o que efetivamente levou o movimento ao amplo isolamento

da comunidade internacional. A guerra recrudesceu ao longo desses anos, que culminaram com a morte do líder da UNITA em 2002. Esse ato propiciou a celebração dos Acordos de paz para Angola, que veio a ser designado Acordos de Luena, que prevalecem até os dias de hoje. De lá para cá, Angola tem vindo a experimentar um clima de paz, de sossego, criando novas perspectivas para o desenvolvimento social.

Em suma, conforme apontamos, a história política de Angola é profundamente marcada por disputas de poder político e econômico, quer no plano interno, entre movimentos angolanos, quer no plano externo, marcado pela intromissão das superpotências internacionais, interessadas pelas riquezas deste território. Nesse sentido, Angola foi sempre uma arena de conflitos, estimulados pelo interesse político, econômico e o tribalismo.

Durante o período colonial, os angolanos voltaram-se para combater o Estado colonial opressor, o que os levou à emancipação política. No entanto, após a conquista do território, cederam ao jogo dos agentes externos, dando adesão às posições políticas, econômicas, ideológicas contraditórias, o que permitiu aprofundar as diferenças já instaladas antes da independência.

Como consequências, segundo as estimativas a que se tem acesso, a guerra civil em Angola obrigou a retirada de 350 mil estrangeiros, logo no início da guerra, sem contar o elevado número de angolanos que se refugiou nos países vizinhos. Contabiliza-se que durante a guerra civil, mais de um milhão de angolanos teriam abandonado o território (BANCO MUNDIAL, 2003).

Estima-se também que o conflito político-militar em Angola teria dizimado mais de um milhão de angolano, ou seja, sete (7) por cento da população morreram de causas relacionadas com o conflito, incluindo outros fatores como a fome e doenças.

Após a guerra, estimou-se que cerca de 4,1 milhões de angolanos teriam se deslocado no interior do país e um contingente de 445 mil recebidos no exterior como refugiados (BANCO MUNDIAL, 2003, p.5). Com o recrudesimento do conflito, Angola tornou-se dependente da ajuda humanitária internacional. As riquezas que serviriam à superação da vida social, foram aplicadas para fins de guerra. A guerra destruiu massivamente a infraestrutura produtiva, social, inclusive a escolar, o que exige ao país um novo começo, novos esforços do governo para reconstituir o país.

Seção II – Educação e políticas curriculares em Angola: do colonialismo ao Novo Estado

Antes de darmos tratamento à questão de políticas de currículo, nos dois períodos propostos nesta seção, faz necessário refletirmos, ainda que de forma breve, sobre alguns conceitos concernentes à arena de políticas públicas, que nos remetem a uma compreensão teórica de nosso objeto de estudo, consequentemente, à de políticas curriculares em Angola. A primeira parte, portanto, visa à compreensão da noção de política pública, política educacional e curricular. A segunda parte se encarrega de tratar as questões propriamente relacionadas às políticas de currículo, nos dois períodos históricos da educação angolana.

Salientamos que a noção de política pública tomada aqui circunscreve-se àquelas ações, programas definidos ou adotados pelas instituições, agências especiais do Estado, isto é, políticas institucionais.

A razão por que assim delimitar, deve-se ao fato de entendermos que somente políticas institucionais, definidas ou adotadas pelo poder público, obrigam e se destinam a todos ou a um grupo social específico. Portanto, política aqui não conota a política partidária, embora, na prática, haja uma forte relação entre ambas, mas política num sentido amplo, como atividade de conhecimento e organização do poder do Estado.

2.1. Breve noção de política pública, política educacional e curricular

O período que perpassa a realização deste trabalho, coincide com a eclosão da estupenda crise financeira internacional, que põe em xeque, mais uma vez, as estruturas do sistema capitalista mundial. Parece-nos não ser mais uma “nova crise”, mas um prolongamento da crise de 2008, que abalou semelhantemente a estrutura econômica global e o sistema que a alimenta.

Vê-se que é um fenômeno que não somente vem a afetar a economia dos países; ele desafia e questiona a eficácia do próprio sistema capitalista, assim como a da soberania dos Estados-nação que se moldam a partir de sua lógica.

É um momento no qual o sistema político e econômico mundial passam a pressionar cada vez mais os governos de Estados, as organizações empresariais e as instituições financeiras internacionais, para que adotem medidas políticas e econômicas eficientes,

capazes de reverter o quadro vigente, o rumo das políticas dos países, de modo a permitir uma rápida retomada do crescimento e desenvolvimento econômico e social nesses países.

Em Angola, assim como no mundo inteiro, vive-se um momento de grande tensão social, um profundo recolhimento social e econômico. Essa retração socioeconômica, de um lado, é consequência produzida pela própria crise financeira global; de outro lado, seu agravamento, geracional em Angola, é resultado da fraca estrutura econômica, social e da má gestão pública de que o país se dispõe.

A crise e seu enorme impacto, em Angola, nos últimos dois anos, tem sido um verdadeiro motivo que tem levado o governo a efetuar constantes reajustes no orçamento do Estado. Têm ocorrido repentinas revisões orçamentais nos quais se efetuam cortes em diversos setores sociais prestadores de serviços públicos, áreas de maior sensibilidade social, o que põe sempre em risco os direitos dos cidadãos.

Embora o setor da educação e saúde já se disponham de pouquíssimos recursos, o que continuamente inviabilizam a realização de certos serviços públicos, que visam ao atendimento das necessidades básicas de saúde da população, continuam a sofrer reajustes da parte do governo, enquanto que setores como Forças Armadas, segurança pública, setor econômico privado, incentivados pelas políticas do Estado, são áreas a que mais se destinam as maiores fatias do orçamento.

Eis porque questionar a preferência do governo em priorizar, na sua agenda, determinadas ações e programas a outros. Qual é o critério aplicado pelo Estado, governo, para determinar programas a serem ou não executados, e o que pretende ao fazê-lo? Por que prioriza algumas ações em detrimento de outras? Estes e outros questionamentos, que conturbam a nossa mente, remetem-nos a uma reflexão que nos coloca imediatamente no campo de estudo e análise das ações do Estado. Antes de ir a diante, precisamos questionar por que estudar, refletir e analisar as ações do Estado.

Desde agora, afirmamos que várias são as razões que nos impelem a tal ação, as quais não temos intenção nem condições de esgotá-las neste trabalho. Seleccionamos, portanto, duas razões simples e básicas, que nos parece serem fundamentais para sintetizar nosso intento de estudo.

De Harold D. Lasswell (1936, p.295 - 453), deduzimos uma primeira razão por que estudar ou analisar as ações desta grande instituição, o Estado. Lasswell (1936), cientista político e precursor da área de políticas públicas, argumenta que estudar as ações do Estado

implica adentrar, explorar e explicar o mundo da política – o mundo do qual se busca conhecer “quem ganha o que, quando e como, na política pública”.

Assim, analisar as ações do Estado, na perspectiva de Lasswell, requer não vê-las como atos inocentes do governo, desinteressados em produzir ou configurar alguma realidade social. Significa também não conformar-se com o simples discurso que anexa às políticas um perfil igualitário: que toda a política visa ao bem comum e não ao bem de alguns grupos em detrimento de outros.

Essa perspectiva exige ao analista de políticas ir mais longe da simples compreensão da natureza e finalidade das políticas, formal ou publicamente expressas nos textos políticos, informadas e propagadas pelos seus construtores; exige uma ampla captura da dinâmica conjuntural, do contexto em que ocorre o processo de políticas, as forças e os agentes atuantes na sua constituição, os interesses dominantes implícitos e latentes presentes nessas ações, de maneira que se desvende os reais propósitos e efeitos que tais decisões ou programas visam a produzir no tecido social.

De Thomas Dye (2008) deduzimos uma segunda razão por que estudar ou analisar as ações do poder público. Segundo esse autor, teórico de políticas públicas, o motivo fundamental pelo qual devemos nos empenhar no estudo ou análise das ações estatais resume-se no grande intuito de conhecer efetivamente “o que os governos fazem, por que fazem e que diferença faz?” (p.1).

Dessa forma, a proposta de estudo nesta primeira parte, tendo como base as razões acima enunciadas, centra-se no propósito de conhecer efetivamente o que o Estado Angolano e suas agências especiais fazem, e por que fazem aquilo, com relação à matéria do direito à educação. Procura compreender, também, no quadro dos objetivos do trabalho, o processo decisório de que resultam diversas políticas de educação, desvelando assim tanto as suas finalidades, efeitos, quanto os agentes participantes desse complexo processo de fazer políticas educacionais.

Centrar o foco de análise da política pública no que o Estado e suas instituições especiais fazem ou deixam de fazer, parece ser bastante vital para a compreensão da essência, finalidade e o real sentido de seus atos públicos, pois conforme assegura Dye (2008),

Este foco envolve uma descrição do conteúdo da política pública, uma análise do impacto das forças econômicas, políticas e sociais sobre o conteúdo da política pública; uma investigação sobre o efeito de vários arranjos institucionais e processos políticos sobre a política pública; e uma avaliação das consequências de políticas públicas para a sociedade, tanto esperadas quanto inesperadas. (DYE, 2008, p.4, tradução nossa).

Compreende-se que, para entender efetivamente a natureza e a finalidade das ações públicas, é necessário desenvolver uma análise de tais ações, descrevendo suas características e as diversas relações que estabelecem com outras finalidades sociais; requer também a realização de uma análise aprofundada da influência ou impacto de forças e agentes atuantes no processo decisório; os possíveis efeitos dos arranjos institucionais que as produzem, bem como a avaliação das consequências a que visam produzir na vida da sociedade. Em suma, uma análise crítica, a descrição e avaliação, na perspectiva de Dye e Lasswell, são três momentos importantes no processo de análise de política pública, momentos que levam a uma profunda compreensão das ações públicas.

Aos argumentos anteriores, sobre a necessidade de estudo das ações estatais, junta-se o da Viana (1996), também estudiosa do campo de políticas públicas, especialistas em metodologia de abordagem de políticas. Argumentando sobre o propósito de tal empreendimento analítico, afirma que, na atualidade,

[...] a produção em matéria de política pública busca analisar o modo de funcionamento da máquina estatal, tendo como ponto de partida a identificação das características das agências públicas “fazedoras” de política; dos atores participantes desse processo de “fazer” políticas; das inter-relações entre essas variáveis (agências e atores); e das variáveis externas que influenciam nesse processo. (VIANA, 1996, p.5).

A análise de política pública, de acordo com a autora, requer levar em conta alguns aspectos considerados essenciais para tal ofício. Essa tarefa requer identificar as agências formuladoras de políticas, bem como suas características.

Considerando-se que o processo de “fazer políticas” é uma construção social, no qual interagem diversos agentes sociais, com suas visões de mundo, ideologias e interesses diferentes, a identificação de atores participantes do processo decisório é uma tarefa imprescindível, de maneira que se tenha conhecimento, por exemplo, de quais vozes são legitimadas ou silenciadas nesse processo de deliberação de decisões públicas.

Identificados os atores e as agências fazedoras de políticas, procede-se à identificação, caracterização das inter-relações entre tais agências e os atores. Um momento importante a incorporar nesse processo analítico é a identificação das variáveis externas que influenciam o processo político.

De forma sintética, compreende-se que o estudo de política pública requer uma combinação da análise dos aspectos situados no contexto micro do processo de políticas com os do contexto macro, o que propicia uma ampla captura do contexto geral do processo

decisório, bem como dos elementos que constituem tais políticas, o sentido que se lhes anexam, sem deixar de apreender os principais fatores, internos e externos, que influenciam a sua configuração e desenvolvimento.

Expostas as mínimas justificativas por que estudar ou conhecer o que as instituições públicas fazem ou deixam de fazer, no quadro de suas atribuições públicas, partamos para um breve entendimento da noção de política pública.

Para Saravia (2006), referir-se à política pública, implica tratar-se de

[...] um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão. É possível considerá-las como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório. (SARAVIA, 2006, p.29).

Ampliando o entendimento sobre política pública, numa perspectiva mais operacional, Saravia (2006) acrescenta, definindo a política pública como sendo

[...] um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos. (SARAVIA, 2006, p.29).

Política pública, no mundo moderno, conforme se pode perceber nessas breves definições, tornou-se um instrumento essencial de realização de ações do poder público.

Tendo abandonado, já há décadas, o planejamento estratégico, à época um valioso instrumento de racionalização de ações das empresas, cujo propósito, basicamente, visava ao estabelecimento de metas fixas e rígidas, pouco flexíveis e adaptáveis a novos contextos, o Estado moderno tem se voltado para o uso de um novo instrumento de ação, mais flexível e adaptável em relação ao anterior.

As possíveis razões pela mudança de estratégia da parte do Estado moderno são sintetizadas e explicadas pelo Professor Fábio Konder Comparato, da seguinte forma:

O *government by policies*, em substituição ao *government by Law*, supõe o exercício combinado de várias tarefas que o Estado liberal desconhecia por completo. Supõe o levantamento de informações precisas sobre a realidade nacional e mundial, não só em termos quantitativos (para o qual foi criada a técnica da contabilidade nacional), mas também sobre fatos não redutíveis a algarismos, como em matéria de educação, capacidade inventiva ou qualidade de vida. Supõe o desenvolvimento da técnica previsional, a capacidade de formular objetivos possíveis e de organizar a conjunção de forças ou a mobilização de recursos – materiais e humanos – para a sua consecução. Em uma palavra, o planejamento. (COMPARATO apud SARAVIA, 2006, p.102).

Política pública, como uma nova racionalidade governamental de alocação de recursos a dispor do Estado, para a realização de direitos dos cidadãos ou alcance de metas sociais, pode ainda ser entendida como

[...] um conjunto de medidas concretas; decisões ou formas de alocação de recursos; ela esteja inserida em um quadro geral de ação; tenha um público-alvo (ou vários públicos); apresente definição obrigatória de metas ou objetivos a serem atingidos, definidos em função de normas e de alvos. (THOENIG *apud* SARAVIA, 2006, p.32).

Paralelamente ao raciocínio de Thoenig, de forma mais objetiva, Bucci entende que

Políticas públicas são programas de ação governamental visando a coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados. Políticas públicas são metas coletivas e conscientes e, como tais, um problema de direito público, em sentido lato. (BUCCI, 2002, p.241).

Embora alguns teóricos da arena de políticas públicas, por exemplo, Thomas Dye (2008), Lasswell (1936), Saravia (2006), admitam que política pública seja também “aquilo que os governos deixam de fazer” – pois entendem que a omissão destes, quando se trata de questões que tocam a vida pública, causa impacto quase semelhante às ações concretas –, nestas concepções acima, está explícito o entendimento de que política pública seja um fluxo de ações ou programas concretos, formulados pelo poder público, visando à realização dos direitos da pessoa humana, em geral, dos direitos sociais, em particular, consagrados no ordenamento jurídico positivo, ou aqueles direitos desejáveis, forjáveis. Nisso consiste, portanto, o fundamento mediato de política pública: a própria existência dos direitos sociais, ditos direitos fundamentais de segunda geração, “[...] que só podem ser realizados se for imposto a outros um certo número de obrigações positivas” (BOBBIO, 2004, p.21).

Há, contudo, outras políticas públicas que não se explicam com base nesse fundamento, mas na base da ideia do desenvolvimento social. Estas são, por exemplo, as políticas que visam à melhoria da condição de vida da população, como política industrial, política de energia, de transportes, de preservação do meio ambiente e outras, que não se fundam na realização imediata dos direitos sociais.

Destas definições, chega-se também ao entendimento de que política pública, hoje, tem sido um instrumento principal de ação governamental, uma nova racionalidade governamental, um modo de agir das agências especiais do poder público, visando à alocação de recursos ao dispor do Estado para a realização de metas socialmente relevantes, alcançando o público em geral ou um determinado grupo específico de pessoas.

Desse modo, embora coexistam várias definições ou concepções em torno do conceito de “política pública”, todas convergem na ideia de que ela tem sido uma nova racionalidade do Estado moderno, por meio da qual ele busca realizar as aspirações sociais da população, em geral, ou de um grupo, em particular.

Educação, estando enquadrada no conjunto dos direitos sociais, cuja realização exige necessariamente uma imposição de obrigações a um poder representativo, sua racionalização pelo poder público constitui uma política pública, embora essa noção (educação como política pública) seja recente na história da humanidade. Portanto, no quadro geral das ações do Estado, a política de educação se caracteriza como uma subárea da política pública, ação por meio da qual realiza os direitos dos representados.

De forma sintética, uma política de educação é um conjunto de decisões, um fluxo de ações concretas do governo, estruturado no sentido de realizar o direito à educação, propondo prioridades, princípios, objetivos, normas, diretrizes e bases delineadas em documentos legais. Para além de constituir um sistema de educação, organizando-o em níveis de ensino, subsistemas, define os currículos escolares, estabelece as formas de financiamento, gestão e atribuição de responsabilidades dos diferentes agentes e entes do Estado, assim como delineia um plano de formação e os processos de seleção do quadro profissional necessário à realização dessa tarefa.

Semelhante à política de educação, a política de currículo ou simplesmente política curricular é um conjunto de decisões públicas, que condicionam e determina as formas de seleção e organização do conhecimento escolar no sistema educativo, bem como as práticas pedagógicas. No quadro de políticas públicas, enquadra-se como uma subárea da política educacional, objeto essencial desta, que determina e norteia os mínimos curriculares da educação formal. Organiza um sistema curricular, definindo as margens de autonomia, liberdade, poder e os espaços de atuação de diversos agentes configuradores e moldadores do currículo escolar.

Sendo a política educativa e curricular um conjunto de ideias e decisões formuladas pelo poder público visando à concretização de dadas metas ou objetivos socialmente relevantes, pronunciar-se sobre a natureza, finalidade e características delas, implica pronunciar-se sobre o tipo de sociedade que se deseja construir num determinado momento histórico; o tipo de homem que se almeja forjar, para interagir com um dado tipo de sociedade, contribuindo para o seu desenvolvimento.

Pronunciar-se sobre educação e currículo, remete-nos à reflexão sobre o tipo de projeto sociopolítico ou visão educacional que uma sociedade escolheu ou decidiu construir em um determinado ponto privilegiado de sua história. Este (projeto sociopolítico) é o elemento básico que funda o currículo escolar. O currículo oficial ou programa curricular pode assim ser entendido como uma tradução prática das finalidades, aspirações desse projeto, que uma determinada sociedade forja em um dado momento de sua história.

O projeto sociopolítico expressa as expectativas, sonhos e as esperanças de um povo. Desse modo, educar uma geração significa inseri-la nesse projeto, de maneira que seja capaz de participar e contribuir para seu desenvolvimento. Conhecer esse projeto, sobre o qual um povo lança suas esperanças, é tarefa fundamental para a compreensão da educação e o currículo dentro do contexto em que se realizam.

É dessa visão educacional ou projeto sociopolítico que surge a preocupação com que ensinar às novas gerações, ou seja, emana a preocupação com o tipo de conhecimento socialmente válido a ser transmitido aos alunos, conhecimento que seja capaz de realizar as esperanças expressas nesse projeto. Em outras palavras, o projeto sociopolítico ou visão educacional remete à preocupação com a construção do currículo educacional, meio pelo qual se busca traduzir na prática as opções políticas, culturais e sociais feitas ou construídas por um povo num dado momento histórico.

O processo de fabricação do currículo escolar, nesse caso, é visto, conforme apontam Goodson (1995), Apple (2006), Moreira e Tadeu (2013), como uma construção social, no qual estão presentes e em profunda interação diferentes agentes, sistemas, instituições sociais, tradições e concepções de homem, sociedade e educação. Essa perspectiva teórica permite entender o currículo como um processo social constituído de conflito, uma arena de embate e contestação sobre o tipo de artefato cultural é ou deve ser legítimo e digno de ser ensinado aos alunos (GOODSON, 1995).

Sendo o currículo uma construção social, que se constitui dentro de um complexo processo decisório, onde são empregadas várias práticas e visões de mundo, sua compreensão, dentro de um sistema educativo organizado, não deve prescindir da compreensão dos contextos que o configuram ou moldam.

Compreendendo-o como um processo social, Sacristán (2000) aponta que o currículo deve ser visto como um campo de confluência de práticas, interesses e influências diversas, ou melhor, como uma arena na qual entrecruzam muitos tipos de ações; um campo de atuação

de diversos agentes configuradores e moldadores do currículo, práticas estas que condicionam a atuação dos agentes da prática, aqueles que desenvolvem o currículo no chão das instituições educacionais.

Como processo decisório, a configuração e desenvolvimento do currículo ocorrem dentro de um conjunto de instâncias (campos de atuação) denominado *sistema curricular*. Esse sistema comporta diversos subcampos decisórios denominados *subsistemas curriculares* (SACRISTÁN, 2000).

Esses subsistemas constituem-se de forma diferente, de acordo com o esquema próprio de cada sistema educativo.

A existência de um sistema educativo desenvolvido ou relativamente estruturado implica a criação de instâncias ou subsistemas de configuração de políticas de educação. No geral, esses campos são representados pelas instâncias política e administrativa, que se situam no topo do sistema. É nestas duas principais instâncias que as políticas educacionais, em geral, e o currículo, em particular, recebem sua influência primária ou condicionamento de práticas educativas que se criam no sistema curricular.

Sendo o subsistema político e administrativo as instâncias mais elevadas do sistema decisório, encarregam-se de formular o projeto sociopolítico ou visão educacional, do qual se funda o currículo, que é traduzido em um programa curricular, sofrendo a ação prescritiva dos agentes atuantes na instância administrativa, produzido, posteriormente, pela instância de preparação de materiais escolares. É a partir destas instâncias decisórias se constroem também os discursos oficiais do texto da política, que causa adesões e mobilizações na sociedade (BALL, 2011; MAINARDES, 2006; DALE, 2004).

Para além dessas instâncias principais, existem outras, que igualmente constituem o sistema curricular. Todo sistema curricular comporta de subsistemas complementares, que configuram e moldam o currículo. De acordo com o modelo ou tradição de cada sistema educativo, os subsistemas complementares podem constar, no geral, o subsistema de produção de materiais institucionais, de participação e controle do currículo, subsistema técnico-pedagógico – encarregado de realizar a formação de professores e outros profissionais da educação –, subsistema de inovação curricular, que responde pelas mudanças e ressignificação no currículo.

Vê-se, portanto, que o currículo educacional, como objeto real, concretizado, operacionalizado e moldado no chão escolar pelos agentes da prática pedagógica (professores)

e seus consumidores imediatos, alunos, é produto direto das decisões, interações e determinações resultantes do sistema curricular.

A concepção de currículo como uma arena de entrecruzamento de práticas variadas, leva-nos a vê-lo como um objeto que cria entorno de si campos de força, por vezes contraditórios, com poder e interesse distintos, à semelhança de qualquer realidade social, atuando no processo de configuração do currículo, que posteriormente se converte em um objeto concreto, operacionalizado e moldado pelos professores, proporcionando aos alunos experiências educativas, construindo identidades individuais e sociais.

É esse caráter prático e processual que define o currículo como uma construção social, um produto histórico e expressivo de interações sociais que ocorrem num determinado momento e espaço, e dentro de certas condições a que o próprio sistema educativo dispõe. Sacristán, corroborando com essa perspectiva curricular, argumenta que:

[...] uma concepção processual do currículo nos leva a ver seu significado e importância real como o resultado das diversas operações às quais é submetido e não só nos aspectos materiais que contém, nem sequer quanto às ideias que lhe dão forma e estrutura interna: enquadramento político e administrativo, divisão de decisões, planejamento e modelo, tradução em materiais, manejo por parte dos professores, avaliação de seus resultados, tarefas de aprendizagem que os alunos realizam, etc. Significa também que sua construção não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento e, por isso mesmo, entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam e sucessivos passos de transformação. (SACRISTÁN, 2000, p.21).

O sentido real e a importância do currículo aos alunos, professores, sistemas educativos e às famílias dependem, em grande parte, da qualidade das interações sociais, intervenções e determinações decorrentes tanto no âmbito macro da configuração do currículo, como no contexto micro de seu desenvolvimento posterior (sala de aula).

Por isso, entender esse objeto, dentro de um contexto educacional, requer desvelar o processo decisório que o constitui, que o dá sentido real. Daí que as teorias de currículo mais aptas para subsidiar esse ofício sejam as que se empenhem em desentranhar as inter-relações, os pressupostos políticos e ideológicos, as forças atuantes e os interesses envolvidos, que condicionam sua configuração e desenvolvimento, conforme argumentar Sacristán (2000):

Partindo do conceito de currículo como uma construção social que preenche a escolaridade de conteúdos e orientações nos leva a analisar os contextos concretos que lhe vão dando forma e conteúdo, antes de passar a ter alguma realidade como experiência de aprendizagem para os alunos. É preciso continuar a analisar dentro do âmbito do sistema educativo com seus determinantes mais imediatos até vê-lo

convertido ou modelado de forma particular na prática pedagógica. (SACRISTÁN, 2000, p.20).

Esse ofício analítico pode ser adequadamente desenvolvido baseando-se nos fundamentos e pressupostos das teorias críticas e sociológicas de currículo, desenvolvidos ao longo da década de 1970. Estas, segundo assinalam Moreira e Tadeu (2013, p.7), têm foco no conhecimento escolar, nos critérios que se estabelecem para a seleção, distribuição, hierarquização e transmissão do artefato cultural no chão das instituições escolares.

Tendo preocupação com o conhecimento corporificado no currículo, procuram desentranhar as relações entre o conhecimento e poder, hegemonia, ideologia, resistência, reprodução e classe social. Ou seja, guiadas pelas questões eminentemente sociológicas, políticas e epistemológica, têm preocupação não com os aspectos meramente operacionais do currículo, tal qual fazem as teorias tradicionais, mas com as formas como o conhecimento corporificado no currículo é selecionado e distribuído em um dado sistema educativo. Assim, rejeitando o caráter instrumental do currículo, empenham-se em entender, por exemplo, a quem pertence o conhecimento veiculado pelo currículo; desvelam as resistências e conflitos presentes no processo de fabricação e desenvolvimento do currículo.

As teorias críticas e sociológicas de currículo, neste sentido, caracterizam-se por encararem o currículo e o conhecimento nele corporificado como interessados em transmitir uma visão particular de sociedade (MOREIRA; TADEU, 2013). Dessa forma, rejeitam rigorosamente as perspectivas teóricas curriculares que se preocupam apenas com os aspectos meramente técnicos, científicos, intelectuais, enfatizando o caráter estático e neutro do currículo, que é o caso das referidas teorias tradicionais de currículo. São caracterizadas, conhecidas como tradicionais porque, na sua teorização,

[...] ignoram o caráter político das práticas curriculares, deixando, então, de levar em conta o quanto tais práticas contribuem para preservar os privilégios dos estudantes dos grupos socialmente favorecidos, com a consequente manutenção das desigualdades marcantes em nossas sociedades. (MOREIRA; TADEU, 2013, p.8).

A preocupação das teorias tradicionais de currículo centra-se, basicamente, na compreensão dos aspectos operacionais a que o currículo se submete. Empenham-se em compreender os processos de organização, planejamento, avaliação curricular, enfatizando assim o caráter estático e a-histórico do currículo (MOREIRA; TADEU, 2013). De acordo com essa perspectiva, o currículo é visto como artefato fixo, estático, ignorando a dimensão política do currículo, ao deixarem de tomar em consideração as razões que determinam as

escolhas das opções curriculares, mostrando-se, predominantemente, neutras, desinteressados em transmitir uma visão de mundo.

Lançando crítica sobre a insuficiência do aporte teórico das teorias tradicionais de currículo, Sacristán argumenta que

Uma visão tecnicista, ou que apenas pretenda simplificar o currículo, nunca poderá explicar a realidade dos fenômenos curriculares e dificilmente pode contribuir para mudá-los, porque ignora que o valor real do mesmo depende dos contextos nos quais se desenvolve e ganha significado. Trata-se de um fenômeno escolar que expressa determinações não estritamente escolares, algo que se situa entre as experiências pessoais e culturais dos sujeitos, por um lado, prévias e paralelas às escolas, realizando-se num campo escolar, mas sobre o qual incidem, por outro lado, subsistemas exteriores muito importantes que obedecem a determinações variadas. (SACRISTÁN, 2000, p.22).

O currículo, como artefato social e cultural, produto de um complexo processo social, é condicionado por diversas práticas curriculares que se desenvolvem no sistema curricular.

Nesse sentido, vale rememorar a alerta de Sacristán (2000) sobre esse quesito: “[...] se não entendermos este caráter processual, condicionado desde múltiplos ângulos, podemos cair na confusão ou numa visão estática e a-histórica do currículo” (p.103). Entender, portanto, o currículo num dado sistema educativo, requer atentar ao que ocorre dentro do sistema curricular, particularmente, às interações entre os agentes intervenientes na sua configuração, aos espaços de atuação, o poder e autonomia atribuídos a eles.

Importa destacar aqui alguns aspectos peculiares concernentes ao sistema curricular. Partindo da ideia de que os subsistemas curriculares não são instâncias dependentes uns dos outros, em sua funcionalidade, isto é, não guardam dependência funcional uns com os outros e que, de fato, gozam de tal grau de liberdade e autonomia funcional, leva a que se busque entender e desvelar as margens de atuação e as funções que diferentes agentes exercem nesse sistema. O que permanece comum a todos é que esses subsistemas atuam numa lógica de convergência, ou melhor, agem *convergentemente* na configuração do currículo. Sacristán (2000) explica que

Nesse sistema [curricular] as decisões não se produzem linearmente concatenadas, obedecendo a uma suposta diretriz, nem são frutos de uma coerência ou expressão de uma mesma racionalidade. Não são estratos de decisões dependentes umas de outras em estrita relação hierárquica ou de determinação mecânica e com lúcida coerência para com determinados fins. Os níveis nos quais se decide e configura o currículo não guardam dependências estritas uns com os outros. São instâncias que atuam *convergentemente* na definição da prática pedagógica com poder distinto e através de mecanismos peculiares em cada caso. (SACRISTÁN, 2000, p.101).

Essa peculiaridade, autonomia e interdependência, do sistema curricular constitui o currículo como uma arena de conflito. É a autonomia e a interdependência dos subsistemas curriculares, portanto, que os constitui como um sistema e estratos de interações sociais.

Outra peculiaridade significativa do sistema curricular reside em que “cada subsistema [curricular] pode atuar sobre os diferentes elementos do currículo com desigual força e de diferente forma: conteúdo, estratégias pedagógicas, pautas de avaliação” (SACRISTÁN, 2000, p.102).

O equilíbrio de forças resultante entre esses subsistemas curriculares expressa o grau de autonomia, poder e liberdade (elementos que caracterizam a política de currículo) que se confere a cada subsistema, aos diferentes agentes configuradores e moldadores do currículo escolar. O equilíbrio particular, em cada caso, é a expressão da política curricular. Ela tem como função básica garantir o equilíbrio do sistema curricular e os artefatos culturais corporificados no currículo educacional.

Esse equilíbrio de forças é um importantíssimo elemento do sistema educativo e da própria política educacional. O equilíbrio de forças no sistema curricular é resultado de uma regulação legal, definida por uma política própria, específica, denominada Política Curricular ou simplesmente política de currículo.

Falar, portanto, desse equilíbrio de forças, no sistema educativo, é falar do objeto que o garante: a “política de currículo”. Este é, portanto, o elemento que constitui nosso foco de investigação neste trabalho.

Essencialmente, a política do currículo é o objeto que regulamenta os aspectos gerais da educação, concretamente, a seleção e ordenação do conhecimento corporificado no currículo, as inovações curriculares, e principalmente o *espaço* de atuação, o poder e a autonomia, liberdade conferidos aos agentes curriculares. Estamos, desse modo, a falar de um dos aspectos fundamentais da política educacional.

Assim, resumidamente, falar de política curricular, conforme explica Sacristán, implica referir-se

[...] ao aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo. (SACRISTÁN, 2000, p.109).

Ainda segundo esse autor:

[...] a política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular. Planeja um campo de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo. A política é um primeiro condicionamento direto do currículo, enquanto o regula, e indiretamente através de sua ação em outros agentes moldadores. (SACRISTÁN, 2000, p.109).

Tal qual política pública e educacional, a política curricular pode ser concebida como um fluxo de decisões ou condicionamentos, definidos pelas instâncias político-administrativas do sistema educativo, decisões que condicionam as práticas pedagógicas no chão das instituições educacionais.

Na sua essência, é o objeto da política educativa, encarregado de definir o *lugar*, poder, a autonomia e liberdade que diferentes agentes possuem sobre o currículo; trata de estabelecer as formas de seleção e distribuição dos artefatos culturais veiculados pelo currículo escolar.

Não se contesta ao Estado a função de prescrever as práticas pedagógicas, pois a eficiência de suas políticas depende da capacidade dos agentes da prática pô-las em curso.

Assim, o Estado moderno, assumindo-se como Estado pedagogo, prescreve tais práticas para responder a uma demanda interna de tradução das grandes finalidades educativas expressas no projeto sociopolítico escolhido.

Nesse sentido, a política curricular não se encarrega apenas de estabelecer as formas de seleção e distribuição dos conhecimentos corporificado no currículo; adentra o campo das práticas pedagógicas, através de prescrições pedagógicas, que devem ser seguidas pelos professores.

No entanto, a excessiva prescrição nas práticas docentes pode sinalizar um tanto descrédito do Estado nas habilidades do professorado, embora se reconheça a existência da frágil formação inicial de muitos destes. Nesse caso, tem se constatado nos dias de hoje uma tendência de o Estado fazer rígidas prescrições no trabalho docente quanto mais frágil for a formação do professorado que operacionaliza e molda suas políticas, o que limita a autonomia dos agentes da prática. Nesse sentido, uma formação docente, que possa elevar a preparação pedagógica desses profissionais, apresenta-se como uma alternativa bastante desafiadora das reformas curriculares. Sobre esse aspecto, Sacristán adverte que

[...] não será fácil melhorar a qualidade do ensino se não se mudam os conteúdos, os procedimentos e os contextos de realização dos currículos. Pouco adiantará fazer as reformas curriculares se estas não forem ligadas à formação de professores. Não existe política mais eficaz de aperfeiçoamento do professorado que aquela que

conecta a nova formação àquela que motiva sua atividade diária: o currículo (SACRISTÁN, 2000, p.10).

Uma reforma educativa, além de ter preocupação com os aspectos técnicos e organizacionais da educação, sua eficiência e eficácia centram-se na reforma curricular, o que implica que ela deve preocupar-se prioritariamente com as mudanças nas práticas pedagógicas, o que, conseqüentemente, implica ressignificar a formação dos agentes da prática educativa, os professores. Reformular um sistema educativo, portanto, implica reformar diversas práticas curriculares, mudar a política de currículo que legitima tais práticas.

Nesse sentido, vê-se que é sob o governo da política curricular são definidas e regulamentadas diversas práticas educativas no sistema curricular. Sob seu governo se definem as políticas de inovação curricular, de formação de professores etc.

De forma sintética, pode-se afirmar que a política curricular é o objeto que governa as decisões gerais da educação, no sistema educativo. Por meio dela estão condicionadas diversas práticas curriculares que ocorrem no chão da escola.

2.4.Educação e política curricular no sistema colonial

Começamos dizendo que a história do desenvolvimento da política educacional angolana, de um lado, é muito recente, remota a segunda metade do século passado, se tomarmos em consideração sua concepção abrangente, seu caráter sistêmico e estrutural, sua formulação por um Estado politicamente emancipado do império colonial; de outro lado, essa história é tão antiga quanto a própria existência do país. Situa-se nos séculos passados (séc. XIV e XV), em que flagramos sua configuração inicial como uma política voltada para o assistencialismo, desempenhando papel essencialmente assistencialista espiritual, visando ao ensino religioso, mais tarde, configurada como educação escolar, realizada nas instituições formais de ensino.

Ressalta-se que muito antes da chegada dos portugueses a Angola (1482), os povos que habitavam a região organizavam-se segundo seus princípios culturais, religiosos e tradicionais. A educação, embora não se configure tal qual a concebemos hoje, voltava-se para o ensino e transmissão de valores culturais locais, de uma geração a outra, ensinando

princípios, tradições e valores próprios dos povos autóctones. A educação escolar, tal como se estrutura e se concebe hoje, é fruto do empreendimento colonial.

A educação escolar em Angola tem seu marco inicial com a presença portuguesa, concretamente, com a viagem marítima encabeçada pelo capitão português, Diogo Cão.

Na ocasião de seu retorno a Portugal, este teria levado consigo alguns jovens africanos para apresentá-los ao rei e à corte portuguesa, como evidência credível da existência de povos além-atlântico e como prova palpável de que haviam alcançado as terras dos africanos.

Se de fato esses nativos tiveram sido levados coativamente de suas famílias, ou por livre e espontânea iniciativa, as verdades se perdem na história. Sabe-se, contudo, que esses jovens chegaram às terras lusitanas com o capitão das embarcações portuguesa.

Martins dos Santos (1999) afirma que esses jovens, chegando a Portugal, teriam sido inseridos na cultura e valores da sociedade ocidental. Receberam a instrução escolar nas instituições portuguesas, como informa Santos: “Depois de desembarcarem na Europa, não se perdeu a oportunidade de os ir integrando nos costumes, hábitos e práticas dos povos civilizados, dando-lhes a conhecer muitas coisas que eles até então ignoravam, tanto sob o aspecto material como no campo social ou religioso” (SANTOS, 1999, p.9). Com esta informação, procura-se entender que

[...] a tarefa educativa e civilizadora de Portugal, em relação a Angola, começou com a primeira viagem de Diogo Cão. Positivamente, não foi imposta, foram os naturais, as populações silvícolas, que a assimilaram, vendo nisso vantagens evidentes. (SANTOS, 1998, p.9).

A educação em Angola, em seu estágio embrionário, convindo ao projeto sociopolítico forjado pelos primeiros navegadores portugueses, assentou-se no ensino de princípios religiosos, praticado por agentes religiosos, inicialmente pelos missionários católicos de diversas correntes que se supõe pertencerem aos grupos dominicanos, franciscanos, terciários de S. Francisco, cônegos regantes de S. João Evangelista (vulgarmente chamados *lóios*) etc., e posteriormente, pelos Jesuítas e outros agentes pertencentes à Companhia de Jesus. Séculos mais tarde, dar-se-ia sequência ao trabalho pedagógico pelos missionários das Juntas de Missões Evangélicas, missões Batistas de Londres e Canadá, no norte de Angola.

Dessa forma, entende-se que

[...] toda a atuação, isto é, a atuação portuguesa, de que Angola é hoje continuadora imediata, foi contínua tarefa de assistência espiritual e de formação intelectual,

difusa e geral, mas constante e permanente, mais ou menos eficiente ou improfícua. Houve neste quadro manchas escuras e de grande tamanho, não podemos negá-lo nem esquecê-lo; no entanto, o inventário final dos resultados não deixa de ser positivo, traduzindo meritória ação. (SANTOS, 1998, p.9).

Revisitando a história das embarcações marítimas portuguesas ao longo da costa africana, identifica-se, pelo menos, quatro ideias pilares sobre as quais se procurou assentar o empreendimento marítimo. Um primeiro pilar firmou-se no espírito quimérico, da mera aventura, da curiosidade pelo descobrimento de novos horizontes do universo. Repousou, portanto, no espírito de informar-se, desvendar os mistérios desconhecidos até então pelo homem europeu.

Uma segunda ideia pilar, de cunho puramente econômico, fundamentou-se nas vantagens materiais que adviriam das aventuras marítimas.

O terceiro, baseou-se na racionalidade de dilatar a civilização europeia para regiões supostamente habitadas por povos não civilizados, indígenas. Cria-se, à época, na possibilidade de que existissem “povos pagãos” ao longo da costa marítima africana, e que uma obra aturada de missionação levar-lhes-ia à fé cristã-católica e a uma vida civilizada, ao modo de vida dos povos ocidentais.

O alcance das finalidades do projeto sociopolítico dos portugueses dependia grandemente da conjugação dos esforços na missionação e ensino, para infundir no indivíduo africano a fé cristã-católica, a cultura e a lógica de vida ocidental. Desse modo, pode-se seguramente sustentar a ideia de que a educação em Angola surge como um instrumento de assistência espiritual e da difusão da civilização europeia.

Pode tornar-se fácil de compreender o sentido da educação e seus currículos, em seu estado remoto, a partir da visão social que sustentou a sociedade de então. Comentando sobre a visão educacional ou projeto sociopolítico construído pelos portugueses, nos primeiros anos de sua estadia no território angolano, visão que também fundou os currículos escolares, Santos (1999) aponta que a educação se assentou primeiramente no propósito de atender à demanda espiritual dos povos locais. Esse autor argumenta que

Um dos objetivos principais que os portugueses tiveram em vista, em toda a sua expansão e depois no período de fixação, consistia em fazer novas cristandades, em dilatar a Fé. Ora a Fé pressupõe ensino aturado, explicação muitas vezes repetida, insistência teimosa na fixação de princípios morais e na aceitação de doutrinas por vezes incompreensíveis, os mistérios e dogmas religiosos. E, por sua vez, o ensino só produz resultados úteis e convincentes quando for reconhecida a sua vantagem prática imediata. (SANTOS, 1998, p.9).

Decerto, o eurocentrismo é uma das marcas mais evidentemente nesse projeto sociopolítico. A escolarização de crianças, jovens e adultos se organizava nos moldes desta visão: inculcar no homem e mulher africana e suas sociedades tradicionais a “cultura pura”, “civilizada”, segundo se acreditava. Esta ideologia se difundia na sociedade no sentido de infundir no sistema filosófico africano valores ocidentais através da obra de missão, assegurada por um processo de ensino contínua e rigoroso.

O artefato social e cultural selecionado, corporificado no currículo, ordenado e distribuído pela política curricular; as práticas sociais e pedagógicas, fundamentadas nessa ideologia, orientavam-se no sentido de converter o indivíduo africano para a fé católica. Esse processo pretendia desenvolver-se no sentido de ir alienando gradualmente os povos angolanos de seu artefato sociocultural.

Pretendia-se, basicamente, que os africanos, angolanos, se convertesse de suas culturas, julgadas como “subversivas”, para a “cultura civilizada”, européia. Essa visão social predominou o centro da racionalidade colonial da época e norteou todas as suas práticas sociais e escolares.

De fato, os resultados eram evidentes. Convertiam-se populações, começando com as autoridades locais, os potentados da sociedade. Surgia que, efetivando a conversão dessas autoridades, convertiam-se seus subordinados, familiares e parentes. Foi desse modo que os portugueses conseguiam alargar seu campo de dominação, conquistando e executando largamente seus supremos propósitos em Angola.

A adesão de reis e autoridades tradicionais à fé católica os levava também a aderirem, em menor grau, os costumes, hábitos e valores imbuídos nos preceitos e estatutos da nova cultura religiosa.

De um lado, esses valores eram incontestavelmente aceites na sociedade por aqueles que mantinham contato, relações amigáveis e comerciais com os colonos, usufruindo assim das prerrogativas advindas dessas interações sociais. De outro lado, esses valores, símbolos, códigos e culturas, ao interpenetrarem o sistema filosófico da sociedade tradicional angolana, conflitavam-se com o artefato sociocultural dos povos autóctones, o que produzia, conseqüentemente, constantes embates inter-étnicas travadas entre distintos grupos sociais, tribos e etnias, que lutavam pela preservação das identidades culturais. A escola e o currículo, então, transformaram-se numa verdadeira arena de disputas sobre o tipo de artefato social e cultural a transmitir aos alunos.

Aderindo à religião trazida pelo homem europeu, estreitavam-se cooperações comerciais entre autoridades locais e os portugueses. Vendo os benfazejos proporcionados pela cooperação, as autoridades locais tomaram a iniciativa de estender a cooperação para o âmbito da cultura. Dessa forma, passaram a solicitar junto ao rei e à corte de Portugal mestres das letras e missionários, para a instrução de seus filhos e familiares. Em geral, esses pedidos eram satisfeitos, como evidencia Santos:

No dia 19 de Dezembro de 1490, saiu de Lisboa, com destino à foz do Zaire, uma esquadra portuguesa em que viajavam alguns artistas mecânicos e com eles cinco missionários. Se excetuarmos os que deveriam acompanhar as armadas de descobrimento e exploração anteriormente enviadas, eram os primeiros missionários católicos a tentar a evangelização do Congo e a promover a sua civilização, pelo ensino, pela catequização, pela assistência espiritual e temporal. (SANTOS, 1998, p.11).

Com esses agentes religiosos, a missionação foi intensificada, causando o proselitismo de muitos nativos. A conversão sinalizava-se no ato batismal. Com isso, os nativos recebiam uma nova identidade individual, contrária a anterior. Recebiam um novo nome, ou seja, seus nomes eram radicalmente alterados após o batismo, adquirindo um nome português. Nomes de figuras mais célebres da sociedade local eram substituídos pelos nomes de indivíduos do alto escalão sociopolítico e administrativo de Portugal.

Nesse mesmo ano [1491], foram batizados os primeiros convertidos, as figuras mais destacadas daquelas terras, à frente das quais devemos colocar a família do régulo e os grandes do país. O rei do Congo recebeu no batismo o nome de João, que era, como todos sabemos, o do monarca português, D. João II; sua mulher adotou o nome de Leonor, em homenagem à esposa do Príncipe Perfeito, a fundadora das *Misericórdias*; o filho, sucessor na chefia dos seus povos, tomou o nome de Afonso, que era o do príncipe herdeiro da coroa lusitana, aquele que, no verão desse ano, iria morrer desastrosamente em Santarém, caindo de um cavalo. Outros neófitos tomaram igualmente nomes dos maiores fidalgos e grandes de Portugal. (SANTOS, 1998, p.11).

Pouco a pouco, a missionação foi executando o plano sociopolítico do colono. As consequências dessas práticas refletiriam no curso da história da sociedade. Por ora, merece apenas apontar as mudanças que ocorrem no plano das identidades individuais e culturais dos nativos. Vê-se alterando sutilmente alguns aspectos identitários, como nomes que tecem o nativo a suas culturas.

Poder-se-ia indagar: que impacto tem uma simples mudança no nome do indivíduo africano? Ora, nome tipicamente africano identifica o indivíduo com a sua cultura, etnia e tribo. Na cultura, o nome possui significado próprio. Pelo nome identifica-se o indivíduo, sua procedência, ou até a tribo a que pertence. O nome africano, de alguma forma, serve de

identificação ao indivíduo. Nome europeu, porém, atribuído ao africano, não encontra significado nem sentido na cultura local.

Com relação ao ensino, mesmo não havendo de início uma política educativa bem definida, um programa específico e sistematizado, pois a educação institucionalizada aparece apenas no século XIX, os agentes religiosos puseram a dispor da sociedade um ensino religioso, voltado para o ensino, transmissão de conhecimentos bíblico-teológicos. Dedicaram-se também ao ensino de primeiras letras, ensinando os nativos a ler e escrever, de modo que tivessem acesso direto à literatura religiosa e a um ensino religioso mais apurado, objetivado para o exercício do clero. Nesse sentido, Santos testa o seguinte:

Sob o aspecto evangelizador, houve desde o primeiro momento o cuidado de estabelecer programas que se foram cumprindo com o possível rigor. Quanto ao problema propriamente escolar, no sentido que modernamente damos a esta atividade, não haveria, certamente, um plano de antemão traçado. Os responsáveis mais diretos deixaram-se arrastar pela força das circunstâncias e pelas condições de momento. Todavia, o resultado prático conseguiu-se quase sempre, com maior ou menor perfeição. Não se dava ainda, nesse tempo, à atividade educativa o caráter de ciência organizada e metódica; mas não deixou de se empregar um empirismo relativamente evoluído e de resultados bastante seguros. (SANTOS, 1998, p.10).

A justificativa da ausência de uma proposta educacional formal para a sociedade local encontra-se no quadro dos próprios objetivos primários do colonizador: dilatar a religião, civilizar os povos indígenas e obter vantagens materiais. Uma política educativa, nesse sentido, pouco teria, talvez, a contribuir para a consecução do proposto. Portanto, educação não constitui um problema social na perspectiva do colono.

O ensino religioso, oferecido a maioria da população, se circunscreveria ao doutrinação dos princípios religiosos, os dogmas e crenças da religião católica.

Ministrava-se, no entanto, uma educação elementar a filhos de potentados locais. Têm acesso a esse ensino filhos de famílias situadas em posição de poder, filhos de reis, sobas e indivíduos de alta influência na sociedade, pessoas que mantinham relações comerciais e amigáveis com os colonos. Esses alunos, muitas vezes, eram instruídos na metrópole lusitana, onde recebiam uma educação semelhante àquela dos filhos dos colonos. Mesmo quando os portugueses fixaram as escolas formais em Angola, frequentavam apenas os filhos de famílias abastadas. Ao restante da população, ofereciam-se-lhes uma educação moral e religiosa voltada a aprendizagem de preceitos e fundamentos da fé cristã-católica.

Nas primeiras décadas de 1500 surgem escolas formais em Angola, porém, frequentadas, majoritariamente, se não exclusivamente, pelos filhos das famílias economicamente abastadas.

Em 1514 frequentavam as aulas cerca de quatro centenas de jovens, filhos das principais famílias, tendo sido construída uma vedação que impedia que saíssem do recinto escolar e se dispersassem. Havia vários núcleos estudantis espalhados pelo território subordinado ao rei do Congo, alguns deles a muitas dezenas de quilômetros da costa ou da cidade de São Salvador. (SANTOS, 1998, p.15).

Em 15 de Maio de 1516, o vigário-geral de São Salvador, Padre Rui de Aguiar, satisfeito com a adesão do rei do Congo à Fé cristã, dava conta ao rei de Portugal das realizações obtidas pelo processo de missionação e ensino naquele território. Alegava terem as escolas passado a ensinar não só os rudimentos da fé, mas também as primeiras letras. Isso fez com que em 18 de Março de 1526 o rei do Congo, D. Afonso, solicitasse junto à Corte Portuguesa cinquenta missionários, que pretendia espalhar pelos pontos de seu dilatado domínio, para ampliar e reforçar o ensino já principiado pelos primeiros missionários (SANTOS, 1998, p.15).

Marchando pelo território, os portugueses deparam com a presença de riquezas, praticamente inexploradas. A atração pelas riquezas arremessara a obra missionária e o ensino ao profundo declínio.

O interesse pela evangelização se convertera no interesse material, em que cada indivíduo português, militar ou civil buscava acumular para si a riqueza e transferi-la para Portugal.

Poucos anos mais tarde, exatamente em 1548, um missionário escrevia aos seus confrades e superiores da Europa, comunicando que não se encontravam já pastores de almas de autêntico espírito apostólico, pois todos eles buscavam o seu interesse material, andavam quase sempre desavindos uns com os outros, o culto divino estava quase completamente abandonado, e os trabalhos da evangelização relegados para o último lugar, se ainda tinham algum! (SANTOS, 1998, p.16).

O envolvimento dos primeiros missionários em interesses materiais fez com que, em 1546, o rei do Congo (neto de D. Afonso) solicitasse ao rei de Portugal, D. João III, novos missionários para as terras do Congo.

Enviou-se para Angola os missionários da ordem dos Jesuítas, que desembarcaram em Angola em 18 de Março de 1548. Os quatro primeiros missionários jesuítas foram registrados pela história: Padres Jorge Vaz, Jácome Dias, Cristóvão Ribeiro e I. Diogo de

Soveral. A estes e outros padres fieis, que já se encontravam no local, estava confiada à evangelização e o ensino.

Os jesuítas, apesar de sua admirável dedicação, eram rigorosos, extremamente radicais com relação às ordenanças, preceitos religiosos e às ordens recebidas das instâncias superiores de Lisboa. Não toleravam questões sociais ou morais que revelasse contraditórios aos valores ocidentais.

Incapazes de lidar com as diferenças culturais e raciais, procediam à censura rigorosa dos costumes, hábitos e o modo de vida dos africanos. Como consequência, seu trabalho fora interrompido, pois suas intervenções geravam um ambiente profundamente desconfortável aos potentados locais, como se lê:

Mostraram-se os jesuítas bastante zelosos, seguindo de perto e com muito escrúpulo as indicações diretamente recebidas do rei de Portugal e dos superiores da Companhia de Jesus, honrando a esmerada formação recebida na Ordem e as normas rigorosas pelas quais se orientavam e a que obedeciam religiosamente. Mas o rei do Congo não era jesuíta e tomou atitudes um tanto desconcertantes, pois chegou a obrigar um padre a interromper a pregação, lançando-o fora da igreja, com grande afronta dele e escândalo dos assistentes, por censurar em público males gerais e que o próprio rei devia também praticar, pois se julgou diretamente alvejado. (SANTOS, 1998, p.17).

As sociedades africanas são, naturalmente, complexas, multiculturais, pluriétnicas, linguísticas e possuem várias tradições estimadas por elas. Possuem um sistema de valores, que tem sentido para si; uma cosmovisão ou filosofia própria e, portanto, naturalmente diferenciáveis de outros povos.

Os jesuítas ignoravam esse rico contexto, procuravam, em suas práticas pedagógicas, firmamento rigorosamente os valores ocidentais, pois o projeto sociopolítico destes visava inculcar valores “civilizados” na sociedade, valores antagônicos aos estimados pela sociedade angolana. A não convivência democrática entre a cultura ocidental e a local, brotava o sentimento de intolerância cultural e racial no seio da sociedade.

Recrudescendo o conflito entre jesuítas e autoridades locais, conflito gerado pelas diferenças culturais, levou à expulsão dos jesuítas em Angola.

Com a expulsão destes, o ensino em Angola entrou em declínio, perdeu o foco dos governadores da província ultramarina. Na verdade, a atenção voltara-se para o comércio de escravos, importante atividade comercial de imediata lucratividade. À época, a economia angolana sustentava-se, sobretudo, do comércio de escravos, captando o maior interesse e a atenção dos governadores e autoridades tradicionais. Perdendo o interesse, o ensino retraiu,

quebrou a sequência das atividades, causando o retrocesso das atividades escolares, como observa Santos:

A expulsão dos jesuítas prejudicou muito a ação missionária, deixou as atividades a que eles se dedicavam com maior interesse, as escolas, sem elementos que lhes dessem continuidade, quebrando-se assim uma sequência de serviços necessários ao desenvolvimento e progresso ultramarino, pois eram ainda os mais zelosos e os mais esforçados. (SANTOS, 1998, p.104).

Os governadores enviados para a província de Angola, quase a maioria, sem diferenciarem-se com os comerciantes, “[vinham] com a finalidade de enriquecer, enriquecer depressa, enriquecer a todo o custo!” (SANTOS, 1998, p.64). Dessa forma, os problemas relacionados com a instrução perdiam o foco.

A institucionalização do ensino oficial e público em Angola surge com o decreto de 14 de Agosto de 1845, assinado por Joaquim José Falcão e pela rainha D. Maria II, autoridades da monarquia portuguesa.

Enfrentavam-se nesse sistema educativo duas concepções públicas, antagônicas, sobre o modelo educacional a desenvolver em Angola. Uma, a mais conservadora, defendia a manutenção do ensino religioso rudimentar; a outra, de orientação revolucionária, privilegiava a educação formal, que se fosse separando e distinguindo da religiosa, uma vez que o Estado português chamava para si este dever.

A política educativa estabelecia um princípio segundo o qual a escolarização pública se constituiria um dever do Estado. Dessa forma, o ensino ficou organizado em dois níveis: (1) o elementar e (2) o complementar (ou principal). É pelo mesmo decreto se ordenara a criação de escolas, bem como a regulamentação dos currículos escolares. Criou-se a primeira Escola Primária em Angola em 1845 que se denominou *Escola Principal de Instrução Primária*, na cidade de Luanda, tendo o seu funcionamento oficial em 1849. Foi instituído também nesse âmbito um Conselho Inspetor de Instrução Pública para acompanhar as atividades escolares.

A política educativa determinava que os filhos dos régulos, sobas e outros potentados locais deveriam ser educados na Escola Principal de Luanda, sob a orientação e vigilância das autoridades portuguesas, a expensas do Estado (SANTOS, 1998). Isso nos dá evidência de que a educação formal instituída pelo colono destinava-se às classes dominantes da sociedade, a elite política, econômica e tradicional. No orçamento dos anos seguintes da Província já viriam incluídas as quantias necessárias para tal iniciativa. Ao Estado cabia a concepção da educação, sua organização e manutenção.

A restrição das massas populares ao direito à educação, oferecida exclusivamente aos indivíduos situados em posição de poder e de vantagem na organização social, é consequência direta das profundas clivagens produzidas e legitimadas pelo sistema colonial.

De acordo com o projeto sociopolítico ou visão educacional definido pelo Estado colonial, os objetivos da educação formal em Angola consistiam em prover os meios possíveis (materiais e pedagógicos), de modo que os alunos conseguissem “aprender perfeitamente a usar a língua portuguesa, que adquirissem hábitos educados, que assimilassem os costumes próprios da civilização européia, de que depois se fariam propagadores junto dos seus povos” (SANTOS, 1999, p.120) – o que constitui a base da ideologia colonial – a força motora das práticas curriculares na então educação em Angola.

Dessa forma, a política curricular determinava o ordenamento dos aspectos curriculares da educação no sentido de

[...] preparar elites, preparar os filhos dos privilegiados para ocuparem aristocraticamente os lugares de comando. Os filhos dos sobas eram meninos privilegiados, à semelhança do que acontecia com os brancos, destinados desde o berço a exercer funções de chefia, a ocupar lugares destacados. Apesar da sua largueza de vistas e de ter mentalidade muito liberal, e sob certos aspectos mesmo muito avançada, nem o já remoto ministro Sá da Bandeira conseguiu ultrapassar o condicionalismo do seu tempo e apreender com antecipação os rumos do futuro. (SANTOS, 1999, p.120).

Vê-se que a educação, a escola e o currículo desse sistema de ensino se constituíam em dispositivos fidedignos de veiculação de uma visão de mundo social dos grupos situados em posição de poder e vantagem na organização social.

Apesar de se ter institucionalizada a educação pública, seguida de reformas curriculares, tem-se a informação de foi exatamente nesse momento que decaiu o ensino em Angola. Dentre vários fatores que teriam contribuído para o seu declínio, conforme aponta Santos (1999), temos:

- As escolas primárias não davam alunos suficientemente preparados para prosseguirem às instruções avançadas;
- Os estudantes que ainda tentavam a continuação dos estudos esmoreciam e desistiam, pois, a escolarização se limitava ao nível primário elementar;
- Os professores dedicavam-se pouco aos alunos e ao ensino;
- Os conhecimentos não estavam adaptados às necessidades do meio, por isso o ensino não era apreciativo para os alunos, o que levou ao longo de décadas ao esvaziamento de salas de aulas, tanto na Escola Principal de Luanda quanto nas escolas rurais;

— As autoridades descuraram os problemas, pois chegaram a nomear professores sem haver alunos.

Muito do que se notou como fracasso do sistema educativo advém da falta de uma política de valorização dos profissionais da educação, principalmente os professores. Sua formação limita-se no nível elementar ou complementar, o que afetava a qualidade do ensino e aprendizagem. Ademais, os profissionais da educação eram mal remunerados, o que relativamente desmotivava a dedicação integral dos mesmos. O discurso do então governador-geral Guilherme Capelo comunicado ao ministro, na sua confidencial de 12 de Março de 1887, a respeito das escolas da província de Angola, evidencia as causas do então fracasso e desinteresse pelo ensino nos anos de sua governação:

Nesta Província a instrução é deficientíssima, não só pela ignorância dos professores como pela incúria dos chefes de família, que deixam em desgraçado abandono a educação das crianças. O geral da população vive menos que modestamente, e raros são os pais que mandam educar os filhos na Europa. Não há aqui o menor interesse pela educação da mocidade, que é julgada completa e terminada com umas leves noções de leitura, escrita e algumas operações de aritmética. A própria Escola Principal [de Luanda] apenas é frequentada por meia dúzia de alunos sem habilitações para poderem compreender o que ali se ensina, e se a frequentam é a pedido dos professores, que desejam conservar os lugares em que estão interinamente providos e que não têm tirado o menor resultado do ensino das matérias que lecionam. (SANTOS, 1999, p.262)

O ensino na educação infantil em Angola (dos 4 a 7 anos) se caracterizava na sua natureza teórica, de simples ensino de princípios morais e as regras de convivência social. Pautava também no desenvolvimento psicomotor, moral e intelectual na criança para que esta desenvolvesse habilidades adequadas para atender o ensino primário. Os principais objetivos dessa modalidade consistiam na “fixação e criação de hábitos de ordem, a moralidade e higiene, pontualidade e habilidades para o trabalho” (SANTOS, 1998, p.314). Abrangia três classes, dos quatro aos sete anos.

O ensino elementar profissional ministrado às crianças indígenas não divergia do modelo de ensino infantil das crianças abastadas. Era um ensino de cunho puramente teórico, focado em desenvolver na criança hábitos de higiene, de postura de trabalho, predispondo a criança a receber facilmente a “cultura civilizada” ensinada na escola, cultura necessária para ingressar nas escolas oficinas ou diretamente no mercado de trabalho. Desse modo,

Defendiam a preparação empírica das populações, em Angola, aqueles que pensavam em reservar a grande massa africana para a base da pirâmide social, admitindo a existência de elites hereditárias. Defendiam as escolas técnicas, considerando-as mais adaptadas às necessidades do nosso tempo (e talvez o fossem, se tivessem funcionamento perfeito, se corrigissem os defeitos que nelas medravam), aqueles que para os seus filhos preferiam os estudos que levassem

diretamente à Universidade. Defendiam o tecnicismo aqueles que desejavam a manutenção de distinções sociais e divisões de classe, reservando-se para as privilegiadas! (SANTOS, 1999, p.107).

Com estas perspectivas político-pedagógicas a escola de formação de professores de Luanda passaria a privilegiar uma preparação técnica, onde se ensinava os métodos didáticos, isto é, o tecnicismo era predominante na formação docente para o ensino primário. Há quem afirme que dessa escola tenha surgido posteriormente as escolas de formação de professores em Angola.

No computo geral da história do desenvolvimento da educação colonial em Angola podemos fazer as seguintes considerações, baseando-se em Santos (1999):

a) No início, os entrevas enfrentados no desenvolvimento e na realização da educação consistiram no fato de que as tradições dos nativos e dos europeus eram mutuamente conflituosas e naturalmente contraditórias, fato que levou os portugueses, baseando no prestígio da Religião Católica, a combater as tradições dos povos angolanos, alimentando assim as disputas e as indiferenças culturais entre os dois povos, prejudicando o desenvolvimento do ensino no país;

b) Os missionários que se dedicavam ao ensino das primeiras letras e à evangelização tinham forte interesse material, ou seja, ao chegarem a Angola, dando-se conta da profusão de riquezas e as vias fáceis de adquiri-las lançava-se às atividades comerciais, relegando a educação em último lugar.

c) A ausência da definição de um plano de educação pública e democrática assegurou o atraso da evolução da educação em Angola. A ausência de um plano educacional poderia traduzir-se numa ligeira falta de interesse das instâncias administrativas pela emancipação dos africanos, visto que a ideologia colonial se alicerçava na subalternização dos povos. A esse desfavor com a educação emergem a ausência de impulsos motivadores para a frequência à escola de crianças desfavorecidas, gerando e perpetuando as desigualdades sociais na sociedade. Quando se estabeleceu a educação escolar pública em Angola (1845), três séculos depois da chegada dos colonizadores (1482 - 1845), a educação e o acesso à escola formal eram direitos exclusivos das famílias europeias e famílias africanas em posição de vantagem social, arremessando as massas populares fora dos estabelecimentos educacionais. A política curricular, no entanto, em sua essência era discriminatória. Distribuía e regulava a cultura escolar, os profissionais de educação de forma desigual e injusta, isto é, para as escolas dos filhos dos europeus e de famílias assimiladas, ordenava-se o currículo para

a emancipação dos mesmos, preparando-os para exercerem funções de dominação na conjuntura social, ao mesmo tempo em que, a regulação curricular para escolas indígenas propunha a preparação da mão de obra útil para o mercado de “trabalho escravo”.

d) A diversidade de línguas, sendo as nativas distanciadas das línguas ocidentais e extremamente difíceis de dominar por não terem relação gramatical próxima com as latinas gerava barreiras para sua inserção na educação formal, causando baixos níveis de aproveitamento escolar.

2.5. Educação e políticas curriculares no Estado Independente (1975 - 2000)

Para a compreensão do sistema educacional desenvolvido nesse período histórico, requer refletirmos sobre o contexto sociopolítico em que se procurou reestruturar um sistema educativo, que se desejou pôr a serviço do ideário revolucionário do “Novo Estado Independente”.

Do contexto histórico-político, apresentado nas seções anteriores, entendemos os fatores sociopolíticos que contribuíram para a construção de relações de poder, de disputas políticas e ideológicas antes e depois da emancipação política de Angola da tutela portuguesa. Nesta subseção, procuramos visualizar sinteticamente a disseminação dessas disputas no espaço educacional onde se consolidavam por meio de práticas políticas e pedagógicas autoritárias, desenvolvidas pelos agentes políticos e da prática pedagógica, sujeitos que professavam a ideologia dominante que regia o projeto sociopolítico ou visão educacional do novo Estado.

Vimos então que o processo de reivindicação do direito de chamar-se “povo livre”, “emancipado”, “auto-governável”, antes negado pelo poder colonial, durante longos séculos, que arrogava o direito exclusivo de chamar-se “povo”, desencadeou, a partir da década de 1960, uma série de disputas revolucionárias, acirradas pelos movimentos nacionalistas angolanos.

O encontro entre a esperança de que venham dias melhores em Angola, a imaginação da emancipação da nação, e a vontade de construir um novo Estado-nação, independente, livre da tutela e opressão colonial, instaurou um conjunto de ações políticas que desembocou na emancipação política de Angola em 1975.

Importante evento ocorrido após o alcance dos objetivos do empreendimento revolucionário, a independência nacional, foi a realização do Primeiro Congresso do partido no poder (MPLA) em 1977, no qual se concebeu um novo programa, projeto sociopolítico para a República Popular de Angola.

Por ver-se, o MPLA, que o processo de libertação política de Angola, no qual se considerou ter triunfado sobre outras formações políticas envolvidas nas disputas pelo controle de poder econômico e de Estado, transformou seu movimento revolucionário em partido político, denominando-o MPLA-PT – MPLA-Partido dos Trabalhadores.

Antes da independência nacional, o movimento havia consumado alianças políticas com o mundo socialista da época – assim como o fizeram outros movimentos –, como se referiu na seção anterior. O refinamento e a ampliação das relações políticas e diplomáticas com esse mundo, no pós-independência, levou a que o partido adotasse uma determinada linha ideológica sobre a qual pretendia desenvolver seu plano de governação e a construção de uma nova ordem social em Angola.

Por conta da influência dessas alianças, resolveu-se adotar, no Primeiro Congresso do partido, o Marxismo-Leninismo como ideologia do partido dos trabalhadores angolanos. Reinava no seio do movimento a ideia de que esta ideologia, conforme acreditavam seus proponentes angolanos, ainda que pouco difundida dentro do movimento e na sociedade, teria sido a que por meio da qual se tornou e se tornaria possível de realizar uma verdadeira revolução política e social em Angola.

Era também comum o entendimento, no seio deste movimento, de que o processo de luta pela libertação de Angola, levado a cabo particularmente por este partido, incorporara um elemento revolucionário, uma espécie de elemento identitário no espírito de suas lideranças e militantes. Daí é que passaram a invocar o Marxismo-Leninismo como ideologia de orientação das ações revolucionárias do novo Estado-partido.

Conforme apontam alguns estudiosos da história de Angola, durante e depois do processo de libertação, era rigorosamente recomendada, no seio dos militantes do MPLA-PT, a leitura da literatura que embasa esta ideologia. Assim, tendo acesso ao conhecimento das obras de Marx, Engels e Lenin, aprofundavam a compreensão dos fundamentos teóricos do socialismo científico delineado por estes.

Para desvelar o supremo propósito econômico do Estado colonial português, por exemplo, apreenderiam de Marx e Engels que

A condição essencial para a existência e supremacia da classe burguesa é a acumulação da riqueza nas mãos de particulares, a formação e o crescimento do capital; a condição de existência do capital é o trabalho assalariado. Este baseia-se exclusivamente na concorrência dos operários entre si. (MARX; ENGELS [1890], 2010, p.51).

Perceberiam então que os trabalhadores angolanos, a classe social constituída preponderantemente por negros e indígenas, conforme definia a hierarquia racial colonial, estavam sujeitos à constante ação exploradora do Estado burguês colonial, que visa à acumulação da riqueza extraída da terra destes, e que pouco ou quase nada servia à população local. Veem esse Estado como uma força de exploração e opressão do proletariado angolano, um verdadeiro Estado explorador.

Com isso aprenderiam desses pensadores a organizarem-se, reunindo os trabalhadores de todas as categorias subalternas em um corpo único, constituindo assim uma classe de operários, visando a “[...] derrubada da supremacia burguesa, conquista do poder político pelo proletariado” (MARX; ENGELS [1890], 2010, p.51). Nesse sentido, passaram a aspirar à “supressão da propriedade privada”, abolição do Estado opressor e explorador, embora, para os angolanos, a ideia da morte do Estado como Estado, tal como propõe Engels, não constituísse seu maior objetivo. Aprendiam, portanto, que o Estado colonial e seus instrumentos de produção, deveriam ser tomados pela força do proletariado para, subsequentemente, aplicar a ditadura do proletariado.

A equidade e a acessibilidade aos serviços educacionais são dois problemas que marcaram negativamente o modelo colonial de educação. A exclusão da população negra e indígena dos estabelecimentos de ensino formal é um dos mais tristes legados da educação colonial.

Como consequência da ineficiente política educacional colonial, conforme atestam os dados disponíveis, as taxas de escolarização da população, até 1974, mostram-se extremamente reduzidas, somando um índice de analfabetismo em torno de 85% da população, ou seja, apenas 15% da população adulta em Angola sabiam ler e escrever (FITUNI, 1985, p.63; ANGOLA, 2011, p.7).

De acordo com as estimativas oficiais, o analfabetismo entre crianças, adolescentes e jovens rondava em torno de 67% da população, isto é, apenas 33% desta população sabiam ler e escrever (ANGOLA, 2010, p.5).

Este modelo de educação revelou-se incapaz de assegurar justiça social e equidade no seio da população angolana.

Com o advento da independência nacional, passou-se a viver novos tempos na educação. A libertação trouxe inúmeros benefícios em diversos âmbitos da vida nacional.

Na educação, eleva-se consideravelmente o número de alunos no ensino primário e secundário, o que passou a exigir às autoridades governamentais a ampliação de condições materiais e humanos para a realização e o asseguramento do direito à educação das massas populares.

Como resposta ao legado quadro educacional herdado do colonialismo, a 22 de Novembro de 1976, desencadeou-se a nível nacional a primeira campanha de combate ao analfabetismo (Campanha Nacional de alfabetização), resultando na alfabetização de centenas de jovens e adultos.

Baseando-se nas estimativas da época, com a ocasião da realização do primeiro congresso do MPLA-PT, foi aprovado um programa de governo (MPLA) no qual consta o plano de reestruturação do sistema educacional angolano. Este plano deu origem à primeira reforma educativa (1978).

Para acelerar a escolarização da população, garantir e assegurar uma educação universal em Angola, a nova política educativa adotou os seguintes princípios:

- a) a realização da educação e formação em Angola como exclusiva competência do Estado;
- b) ensino baseado no Marxismo-Leninismo como ideologia do proletariado;
- c) laicidade do ensino;
- d) obrigatoriedade do ensino primário em todo o país;
- e) gratuidade do ensino em todos os níveis da educação;
- f) democratização do ensino;
- g) unificação do ensino primário, fundamentando-se na relação teoria e prática do trabalho laboral (MED, 2001).

Estabelecidos os princípios e a racionalidade da educação, presencia-se um fenómeno sem igual na história da educação deste país: mais de um milhão de alunos estavam matriculados no ensino primário, e mais de cem mil no ensino secundário,

estimativas mais elevadas e mais animadoras em relação ao ano de 1973, quando apenas a metade usufruía o direito à educação escolarizada.

Entretanto, para uma tão grande demanda educacional que emerge na história do sistema educativo, a qualidade do quadro docente deixa a desejar. Estima-se que havia apenas 25 mil professores em Angola, dos quais somente 7% tinham habilitação mínima para lecionar (MED, 2010).

Na ausência de um quadro docente qualificado o Ministério da Educação recrutava quem estivesse a fim de trabalhar, sem muito levar em consideração a preparação pedagógica, as habilidades e a vocação necessárias para este empreendimento público tão importante.

As condições materiais e humanos de que se dispunha para a realização da educação massiva eram escassas, atendendo as adaptações do Estado ao contexto da independência. O país havia herdado uma infraestrutura escolar degradada e muito limitada para a inserção de novos alunos no sistema, o que continuou a deixar centenas de crianças, jovens e adultos fora do sistema.

Com base na ideologia norteadora das ações do Estado-partido, na política e na educação: o Marxismo-Leninismo, o partido no poder disseminava no seio da sociedade a ideia de que, para uma efetiva revolução, seria, antes de tudo, necessária a realização da educação massiva do povo, uma educação norteada por este princípio, atuando no sentido de levar os cidadãos a inserirem-se no programa de construção de uma sociedade socialista em Angola.

Dessa forma, conforme aponta Fituni (1985, p.64), para a realização da instrução de jovens e adultos, movida pelo espírito revolucionário, como se entendia, organizavam-se as aulas nas fábricas, nos quartéis gerais do exército, nas cooperativas agrícolas e comerciais, nos estabelecimentos religiosos etc. O árduo esforço do envolvimento da sociedade civil, que atuava voluntariamente nos programas de alfabetização, era motivado no sentido de efetivar a educação de toda a população.

Assim, estima-se que até o ano de 1980 teriam sido promovidas seis campanhas de alfabetização de jovens e adultos, o que teria resultou na alfabetização de mais de 500 pessoas a nível nacional (MED, 2001).

Fato importante a salientar aqui é que, mesmo tendo sido adotado o Marxismo-Leninismo como ideologia de orientação das ações revolucionárias do novo Estado-partido, persistiram práticas autoritárias na esfera pública. Constata-se a institucionalização de práticas

políticas e sociais, principalmente no espaço educacional, palco da disseminação de tal ideologia, que colidem com os princípios do ideário ideológico importado. Vê-se que a liberdade do cidadão expressar-se, de exercitar seu raciocínio e pensamento crítico, de forma autônoma e responsável, ou até mesmo avesso aos limitados e redutíveis pressupostos político-ideológicos persistentes na sociedade, foi tão cedo esmagada.

Esse exercício racional, no dia a dia angolano, foi reduzido à “rebeldia”, isto é, batizado como prática contrarrevolucionária. O bem comum foi tão repentinamente deslocado para o campo das disputas particulares dos grupos internos e externos; a ideia e a prática de justiça social, a preocupação com os direitos sociais como educação, saúde, trabalho etc., foram relegados à última preocupação dos responsáveis pela sua configuração. Face a intensa busca pelo controle do poder político e econômico em que os movimentos estiveram envolvidos, os esforços para o desenvolvimento de uma política educativa eficiente eram diminutos.

Assim, as possibilidades de cada movimento abrir-se ao diálogo com o outro, negociar a paz, foram se esgotando drasticamente, chegando a patamar de comprimir no espaço nacional a liberdade de expressão e de exercício do pensamento crítico; são também esmagados os espaços de exercício da experiência democrática na condução dos destinos da nação.

Na educação propriamente dita, e em muitos outros setores públicos, ver-se-ia tão cedo se instalando o esmigalhamento dos espaços de atuação dos agentes da prática educativa, a redução da autonomia, imposição de restrições aos princípios de participação democrática nos processos decisórios de políticas educacionais. Esses mecanismos são aplicados visando pura e simplesmente à preservação de poder.

Manuel Jorge (1998), caracterizando tais práticas comenta que ao ver-se Angola politicamente emancipada da opressão colonial, instituíram-se práticas políticas e educativas que pouco favoreciam uma convivência democrática e pacífica na sociedade, e o exercício autônomo das atividades sociais. Argumenta:

O Partido todo-poderoso [MPLA] abateu-se como uma placa de chumbo sobre o conjunto do corpo social, a polícia política onipresente e onisciente perscruta todas as consciências, o direito à crítica foi batizado como “agitação contrarrevolucionária”, o direito de publicação foi reservado apenas aos membros do partido e, para coroar tudo isto, o país viveu sob regime de recolher obrigatório desde o próprio dia da proclamação da independência. (JORGE apud NGULUVE, 2005, p.60).

O autoritarismo, o banir dos espaços de exercício da liberdade e autonomia, tinham por objetivo assegurar que não ocorressem distorções políticas e ideológicas numa sociedade profundamente marcada por clivagens políticas e ideológicas. Desse modo, para garantir a sobrevivência no poder, julgava-se ser necessário perscrutar, controlar as mentes pensantes, vigiar as liberdades e a autonomia das pessoas, dentro e fora das instituições por onde se exerciam atividades laborais.

Vê-se que o sentido da revolução aspirada pelo movimento no poder ia contrariamente aos pressupostos da teoria revolucionária a que havia adotado: o Marxismo-Leninismo. O combate não se circunscreveria mais aos “inimigos políticos”, as formações políticas da oposição, estender-se-ia a qualquer indivíduo civil que mostrasse estar desalinhado à ideologia dominante. Assim, procurava-se imprimir na mente do cidadão uma visão única de mundo, uma única possibilidade de pensamento e de racionalização das relações sociais, do Estado e do governo.

O direito de expressar-se ou de contestar as racionalidades e ideologias dominantes, de exercitar o olhar crítico além dos limites impostos pela visão de mundo social impregnada e difundida na sociedade; a ampliação de possibilidades de experienciar e exercitar uma verdadeira democracia participativa, especialmente na educação e na estrutura do Estado, são diminutas face ao bloqueio posto pelas práticas de poder e de governo, cujo objetivo direciona-se no sentido de manter os interesses particulares e dominantes dos detentores do poder.

Ainda na tentativa de visualizar a incidência dessas práticas na educação, observa-se que as políticas educacionais, formuladas após a independência, em 1977, que procederam à implementação em 1978, são definidas exclusivamente pelo Congresso e resoluções do MPLA-PT, algumas vezes, através de legislação do Governo.

É o Partido (MPLA), aparelhado de uma estrutura político-administrativa, governando a máquina estatal, que idealiza, implanta e exerce o controle sobre as políticas educativas.

Desta estrutura reguladora as políticas são discutidas e desenhadas. Dos Congressos do partido emanam, portanto, as determinações que tanto norteiam a política educacional, quanto condicionam os currículos escolares.

O Estado-partido protagoniza-se como principal agente configurador de políticas em educação. Políticas definidas nesse âmbito, longe de serem submetidas ao amplo crivo crítico,

à discussão, ou ao debate público, onde ocorreria, certamente, maior reflexão e participação da população e dos agentes implementadores de políticas, o que resultaria, certamente, na ampliação das possibilidades ou opções de políticas, são exclusivamente estruturadas e discutidas nos Congressos do Partido. É este Congresso que anexa às políticas legitimidade na sociedade, arrogando o direito exclusivo de idealizar projetos nacionais de educação.

A adoção de uma racionalidade de Estado, governo e poder baseada na centralização das ações do Estado, em quase toda esfera pública (planejamento centralizado), gerou uma política de dependência total das instâncias locais à instância político-administrativa central, confluindo assim maior poder decisório para estas últimas instâncias deliberativas nos processos de políticas.

A centralização rigorosa de poder decisório na figura do Partido, tanto na racionalização do Estado e da economia, quanto da educação propriamente dita, fez brotar em Angola um sistema curricular caracterizado por uma lógica de poder decisório verticalmente descendente: de cima para baixo, autoritário e menos democrático.

Nguvule (2005) analisa a política educacional angolana, da independência ao período pós-guerra (1975 - 2005), baseando-se numa perspectiva política e filosófica. Segundo assegura esse pesquisador, “Através do Ministério da Educação, o movimento no poder estruturou uma forma de se entender a educação, inserindo nela elementos característicos de poder totalitário e de orientação ‘socialista’” (p.51-52).

A visão pedagógica, construída a partir do projeto sociopolítico ou visão educacional vigente, que também embasa os currículos escolares, determinava a tarefa do professor nos seguintes termos:

[...] a transmissão de conhecimentos, ideias, opiniões, crenças e costumes que influenciam o indivíduo e passam de geração em geração. [...] A educação na sua comunidade, mediante as suas instituições, como a família, a escola, as organizações políticas e de massa, utilizando os meios massivos de comunicação, como a rádio, o cinema, a televisão, a imprensa dão forma ao indivíduo que o regime social necessita. A educação é a influência sistemática que com um sentido e um fim determinado, se exerce sobre a psicologia do educando para desenvolver nele as qualidades desejadas pelo educador. (ANGOLA apud NGUVULE, 2006, p.62).

Assim, o artefato cultural corporificado nos currículos escolares, inclusive nos de formação de professores, visaria à preparação do cidadão para a construção de uma sociedade socialista.

Contudo, tendo em conta o baixo nível de formação pedagógica e científica do professorado, as instituições de formação de professores se limitariam, praticamente ao

treinamento das técnicas de ensino, formas de transmissão do conteúdo sem, no entanto, haver um domínio e conhecimento exato daquilo que deveria ser ensinado (PERTESON apud NGUVULE, 2006). Sendo assim, as práticas pedagógicas desenvolvidas no sistema educativo visariam a esse objetivo.

Quanto à política de currículo, estabelecia-se que os mínimos curriculares da educação fossem definidos unicamente pelo Partido no poder, e pelas estruturas da administração central, cabendo às administrações locais (Provinciais, Municipais e Comunaís) em ação conjunta com os agentes imediatos da prática de gestão pedagógica, professores e gestores, a simples tarefa de implementação das propostas e ordens superiormente determinadas pela instância político-administrativa central. Restringe-se desse modo os espaços de participação das instâncias locais na concepção e determinação das políticas, transformando-as em meras instâncias de implementação e desenvolvimento das políticas.

Constata-se também que as regras do jogo estabelecidas no sistema curricular, definidas pela política de currículo, regras relativas às formas de participação e contribuição dos subsistemas curriculares (administrações locais) nos processos decisórios das políticas, carecem de equilíbrio no que toca a autonomia, liberdade, criação de espaços de participação de determinados agentes curriculares.

O desequilíbrio no sistema curricular manifesta-se nas restrições que se colocam à autonomia e aos espaços de atuação democrática dos diferentes agentes participantes deste sistema, principalmente os professores, a sociedade civil e seus representantes tradicionais (autoridades tradicionais).

Entendemos que o currículo é um artefato, uma construção social. Sua fabricação e desenvolvimento na prática se dá mediante as relações e interações variadas decorrentes do sistema curricular. A qualidade do sistema educacional não se vê resumida apenas na qualidade ou quantidade dos meios e recursos empregados para o seu desenvolvimento, mas depende também da qualidade das interações sociais, do equilíbrio das relações de poder que se estabelecem no sistema curricular. Assim sendo, quando um sistema educativo é organizado a partir de uma estrutura do sistema curricular flexível, regido por princípios democráticos, sistema do qual os agentes curriculares podem, não apenas depender das decisões centrais, burocráticas, participar, criticar e sugerir situações, opções que visem à melhoria do ensino contribui para o enriquecimento do próprio sistema educacional e das práticas curriculares nele desenvolvidas.

No projeto sociopolítico construído pelo Congresso do partido no poder, que visava à construção de uma sociedade orientada pelos princípios revolucionários, socialistas, está contemplado, no “plano de desenvolvimento cultural em Angola”, um programa de política cultural, que objetiva, basicamente, assegurar a valorização e a promoção da cultura dos povos locais, dado que o sistema político e educacional colonial a punha à margem do que era considerado socialmente válido, legítimo e, portanto, digno de ser transmitido nas escolas, socializado na sociedade.

Dentre muitos meios definidos para a sua propagação, as instituições escolares são apontadas como veículos por excelência de transmissão deste artefato, através dos currículos escolares e das práticas de educação não formal.

Constata-se, porém, como consequência do desequilíbrio da regulação deste artefato, pela política curricular, a inexistência da convivência democrática no currículo educacional entre o artefato cultural geral legitimado da educação formal e o artefato multicultural de Angola. Um efeito visível desse desequilíbrio curricular verifica-se na inexistência da inserção e do ensino de línguas nacionais nos currículos oficiais ou escritos.

Outro aspecto importante a realçar aqui, relativamente ao corpo docente que atuava neste sistema educativo, é a constatação de uma fraca formação académico-científica dos professores.

Enquanto durou a dominação colonial, não se deu grande importância à elevação do nível académico do professorado angolano, assegurando sua formação no nível elementar, posteriormente, médio ou técnico. São estes profissionais que dariam continuidade às atividades pedagógicas na Angola pós-independência.

Este fator, combinado com as finalidades da educação, reforçava um ensino

Embora se reconheça que as condicionalidades impostas pelo contexto histórico e político tenham contribuído para o fraco desenvolvimento quantitativo e qualitativo do sistema educativo, nas pequenas margens que se obteve a oportunidade de executar o processo educativo, pouco se observa a criação no sistema curricular os espaços de autonomia, liberdade e participação popular efetivas, legalmente regulados pela política de currículo.

O debate, a participação, crítica e reflexão sobre políticas educacionais, sendo estas algumas formas pelas quais se pode exercitar a democracia na sociedade, são obstadas pela

ideologia dominante, que denuncia esses elementos como práticas contrarrevolucionárias e contraditórias aos intentos do regime no poder.

2.6. Inflexão de políticas em Angola: emergência de novas racionalidades de Estado, economia e educação

Passando-se os anos da experiência socialista angolana (1975 – 1989), passa-se a presenciar uma onda de transformações sociais em Angola. As mais salientes dão-se no nível da estrutura do Estado, da economia e da educação, subsequentemente, em toda a arena social e cultural do país.

Essas transformações tiveram como porta de entrada a desvinculação de Angola da União Soviética e da Alemanha Oriental, ou melhor, do bloco socialista do leste europeu, reorientando-se para países capitalistas, de onde passou a obter apoio financeiro (empréstimos). Esse processo conduziu (se não forçou) Angola a integrar-se ao grupo de assistência do Banco Mundial em 1989.

A partir deste marco, dá-se início ao processo de inflexão do rumo de diversas políticas, fazendo ao mesmo tempo emergir novas racionalidades de governo e poder, ao se passar a introduzir novas exigências e novas agendas para o País. Passa-se então a impor a partir do Estado novas medidas para a economia e educação que, por conseguinte, levaram à inflexão imediata do rumo dessas políticas.

O sistema curricular angolano e a política de currículo são também inevitavelmente inflectidos nesse contexto. A instância político-administrativa de configuração de políticas públicas sofre mudanças no modo de funcionamento, isto é, as políticas não são mais configuradas exclusivamente pelo Congresso do Partido no poder, passando doravante a obedecer a uma agenda de cooperação e assistência internacional, coordenada pelos organismos multilaterais, donde emanarão pacotes de medidas políticas, econômicas e educacionais que se encontram em marcha no país.

Ao exigirem reformas gerais e radicais na estrutura do Estado, concretamente, a resignificação de suas capacidades (implementação de novos modelos de gestão estatal) para “um melhor gerenciamento da maquinaria estatal, da economia e do mercado”, facilitando com isso a implementação de políticas macroeconômicas (medidas de ajuste estrutural),

exigem concomitantemente reformas gerais na educação, com pretensão de adequá-la às reformas e a novas racionalidades de Estado, governo e economia.

A maior influência que Angola recebe nesse contexto, no nível político-administrativo do Estado, reside em que as políticas públicas passam a ser concebidas e estruturadas de acordo com os padrões e determinações dos organismos transnacionais de fomento econômico e regulação e financeira.

Tomando relatórios produzidos pelo Banco Mundial sobre Angola, percebe-se a natureza das exigências a que põem diante do governo local. Relatórios do final da década de 1980 referem-se, particularmente, à avaliação da missão de financiamento econômico do Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PDNU) à República de Angola, realizada entre novembro e dezembro de 1987 – missão a qual o Banco Mundial protagonizou-se como agência executora.

No quadro macro analítico das relações de Angola com estas instituições, o financiamento enquadra-se no contexto do árduo e complexo processo de transição de Angola do colonialismo para a independência, e do regime socialista para o capitalismo, após a crise do petróleo da década de 1980, que pôs em xeque a economia nacional, elevando exponencialmente a dívida externa e encolhendo drasticamente a capacidade de importação de bens e serviços, sem a menor possibilidade de sanar esses impasses junto ao então bloco socialista.

A combinação dos efeitos deletérios do regime colonial, a prolongada guerra civil e o progressivo desinvestimento multisetorial, sagraram Angola como um país economicamente parasitário às receitas do crude – único setor que prevalecera relativamente intata à ação das armas.

Como consequência, o país viu-se incapaz de combater a pobreza pela via do crescimento e desenvolvimento econômico, por meio de políticas sociais que garantissem os direitos sociais fundamentais da população; pela geração de emprego, descentralização de renda e universalização do direito à educação.

A missão de financiamento das Nações Unidas, nesse caso, orientou-se no sentido de dispor ao Estado Angolano condições financeiras, materiais e humanas, necessárias para a consolidação da referida transição, permitindo ao mesmo tempo que fosse realinhada a economia nacional aos trilhos da nova racionalidade econômica do mundo globalizado.

O exame multisetorial contido nos relatórios do Banco Mundial (1989a, 1989b, 1990), para além de tratar de economia, traz uma intensa abordagem sobre a problemática educacional angolana, matéria sobre qual o Banco faz uma extensa examinação e críticas à sua estrutura e eficiência na transformação da conjuntura social do país. Constatadas as anomalias, são formuladas recomendações diversas para políticas públicas, visando à revitalização do setor.

Fundamental observação se faz nessas recomendações é que elas não se restringem apenas ao campo político (mudança de racionalidade ou táticas de governo); adentram irresistivelmente o campo da legítima atuação do Estado Angolano na economia e na educação.

Acompanham essas recomendações o discurso que prega a urgente necessidade de reformar radicalmente o Estado, propondo com isto torná-lo mais ágil, mas eficiente e poder realizar sua verdadeira “missão” no mundo moderno, missão de coordenação e planejamento, o que exige consequentemente reduzi-lo ao tamanho “menor”.

Assim, recomendam-se no nível do Estado reformas imediatas no modelo de gestão da máquina pública, até então idealizada e regida pelos princípios basilares de organização socialista, nos quais os organismos multilaterais veem “deficiência geracional”. Identificam e caracterizam a estrutura do Estado Angolano, criticando o modelo vigente, que é visto por eles como causa de “retrocesso” e “insucesso” para a evolução e o desenvolvimento da economia e da sociedade angolana.

Tais críticas, sumariamente, pairam sobre o campo da legitimidade democrática do Estado de racionalizar e participar interventivamente na economia, conforme corrobora o próprio Banco (1989a):

A autoridade chave na gestão econômica é o Partido oficial (MPLA) que é instalado em todos os níveis da atividade administrativa e econômica (administração pública, autoridades regional e local, áreas residenciais, sindicatos, etc.). O Partido fornece orientações básicas para as políticas econômicas implementadas pelo Governo e intervém em diferentes níveis de atividade econômica do país. O Governo regulamenta exaustivamente todas as atividades econômicas que utilizam um sistema complexo com base em autorizações e controle que afetam uma grande proporção de decisões relativas aos preços, alocações de câmbio, financiamento de empresas, investimentos, composição da produção, fontes de insumos, distribuição de bens de consumo, etc. Uma vez que a capacidade da administração pública é afetada pela grave escassez de pessoal treinado, as intervenções burocráticas envolvem sérios problemas de ineficiência, falta de coordenação e generalizada falta de disciplina em todos os níveis. (WORLD BANK, 1989a, p.iv, tradução nossa).

Basicamente, partindo dessa citação, compreende-se que embora a existência da escassez de profissionais qualificados para racionalizar as políticas econômicas seja fato real

em Angola, até os dias de hoje, o que os organismos multilaterais essencialmente defendem, exigem e impõem junto ao Estado Angolano – relativamente à ideia de emancipação da economia nacional –, nada mais é se não a limitação da ação e dos poderes públicos para favorecer uma maior liberdade do setor privado para agir.

Na acepção mais simples, entende-se que os organismos multilaterais exigem a regulação ou minização do poder estatal.

No entanto, pensar ou delinear políticas públicas, ancorando-se na lógica ou racionalidade de minimizar a ação estatal na economia, na educação, ou em qualquer setor social, critica Sacristán (1999, p.241), “[reforça] a submissão do poder público à economia que não é controlada pelos indivíduos, mas pelos grupos empresariais, ideólogos e poderes supra-estatal”.

Pretende-se, na verdade, que a regulação da economia prescindia dos mecanismos do Estado, que até então não confere nem favorece um espaço desejável ao setor privado para agir. O Estado pouco garante a proteção da propriedade privada que permanece a coluna dorsal da racionalidade do sistema capitalista avançado.

À época, o Governo Angolano arrogava-se o direito de racionalizar o Estado, a economia, educação e o setor social, ou seja, a esfera pública em geral, aparelhado pela União Soviética e Cuba. Essa racionalidade, ou tática de governo, no entanto, colocava constantemente em xeque os interesses dominantes e hegemônicos dos agentes supra-estatais, as potências de orientação capitalistas e suas empresas, conforme expressa o relatório a seguir:

Em 1984, havia 267 empresas privadas e 19 empresas mistas, mas o seu tamanho médio tendeu a ser significativamente menor do que a das empresas públicas. As atividades das empresas privadas dependem estritamente das decisões do Governo, relativos aos certificados de importação, alocações de divisas, o fornecimento de matéria-prima e outros fatores de produção, preços, margens operacionais, compras do setor público, etc. A influência das decisões administrativas sobre *o funcionamento das empresas privadas implica que a autonomia dessas empresas é muito limitada*. Elas não estão sujeitas ao estímulo das forças do mercado ou as restrições da concorrência. Vale ressaltar, no entanto, que Angola tem mantido uma política relativamente aberta à cooperação com empresas estrangeiras. Estas empresas, funcionando como enclaves, são particularmente importantes na indústria do petróleo. Elas foram estabelecidas sob o regime especial ou com base em [...] acordos de partilha de produção com a companhia nacional de petróleo. (WORLD BANK, 1989a, p.iv-v, tradução e grifo nossos).

A suposta ausência de autonomia à iniciativa privada de que se lançam críticas é produto próprio da longa história político-diplomática de Angola com o mundo da época. Em parte, em nosso ponto de vista, emana do âmbito das relações de cooperação entre o bloco

socialista e Angola, donde esta, transformara-se em “representante da Rússia”, de seus modelos e ideologia em África, ao longo do período de sua orientação ou experiência socialista.

A orientação econômica de que o Estado Angolano se tornou praticante assentava-se nos princípios basilares de planejamento centralizado, importados da URSS, segundo os quais, em suma, deve-se conferir ao Estado maior legitimidade, ou melhor, exigem uma máxima presença ou intervenção do Estado na racionalização e no investimento do setor econômico e na superação da vida social.

No entanto, essa lógica, segundo o olhar das superpotências e empresas capitalistas e dos organismos internacionais de regulação financeira, constituía-se uma verdadeira distorção econômica em Angola, além de constituir-se, segundo o mesmo olhar, uma afronta à racionalidade e aos princípios de desenvolvimento econômico defendidos por eles. Este modelo, segundo a crítica que dele se faz, colocava-se como um grande entrave face a intensas operações exploradoras das empresas multinacionais capitalistas instaladas em Angola, conforme assinala o Banco Mundial (1989a):

A economia angolana consiste não apenas de um sector formal, mas também de mercados paralelos e um sector de subsistência substancial. O sector de subsistência, que abrange a maior parte das atividades nas zonas rurais, tem crescido nos últimos anos, principalmente por causa de interrupções no comércio e transporte entre o campo e as zonas urbanas devido à guerra. O sector formal é organizado de acordo com a ideologia oficial socialista, com base no planejamento central, o Estado detendo uma grande proporção de empresas produtivas e o controle administrativo rigoroso sobre as atividades económicas. (WORLD BANK, 1989a, p.iii-iv, tradução nossa).

Usufruindo da legitimidade democrática de organizar a vida social, o Estado, em suas atribuições legais, subsidiado pelo aparato tecnológico e ideológico do mundo socialista, protagoniza-se como agente principal indutor de políticas públicas, tanto no setor econômico como no social, marcando uma forte presença na administração dos processos sociais.

Em suma, na essência do modelo, é o Estado que arquiteta a política econômica, cria empresas público-estatais, racionaliza a política educativa, gera emprego, define e desenvolve políticas sociais e padrões de desenvolvimento.

Embora, certamente, tenha existido certa margem de atuação da iniciativa privada no solo angolano, o Estado arrogava-se o direito de “inventar” ou definir as linhas mestres das políticas públicas, de acordo com a realidade e a demanda da sociedade a que a sua missão se destinava.

No entanto, em nome da razão política, da posição hegemônica dos agentes supra-estatais, exigindo a implementação de novas racionalidades de gestão da máquina estatal – consideradas como tecnologias de governo capazes de superar os impasses burocráticos que pesavam sobre o mercado angolano, conforme se manifesta em ataques ao poder público – passa-se a introduzir em Angola a concepção de Estado mínimo, da sua não intromissão no mercado, por meio de sua desregulação e desregulamentação.

Eis porque das urgentes recomendações para reformas radicais do Estado Angolano: introduzir, conforme a versão de Michel Foucault (2008), novas técnicas, as racionalidades ou governamentalidades de Estado, de governo e poder.

Assim, aos poucos, iam-se adentrando no solo angolano táticas de governo, que constituem o novo estilo de vida, uma nova forma de viver e de agir no mundo moderno e com ele.

Os pressupostos político-ideológicos latentes nessas imposições repousam na lógica de efetivar o deslocamento de poderes, a mudança e o desmonte dos poderes – os públicos pelos privados, através de reformas estruturais gerais e radicais, acompanhadas de seus devidos empréstimos ou financiamentos provenientes dos próprios organismos multilaterais.

Na arena educacional propriamente dita, o Banco Mundial é peremptório em assegurar ao governo local que as reformas educacionais não prescindissem das reformas de Estado, principalmente da economia que se propõe emancipar, de forma a convulsionar o desenvolvimento conjuntural da sociedade angolana.

De modo macrocontextual, compreende-se que tais mudanças e táticas ou tecnologias de Estado e governo têm conexão direta com fenômenos que marcam a Modernidade tardia: o liberalismo avançado, ou seja, o neoliberalismo, e a globalização. Esta última, atuando como força diretora das políticas neoliberais, assenta-se, em parte, nas prescrições do Consenso de Washington (SANTOS, 2011).

O Consenso de Washington serve-se como repertório de políticas de globalização (econômica, política e cultural), que abarca as políticas de ajuste estrutural e de estabilização macroeconômica, dirigidas, majoritariamente, aos países em desenvolvimento e de economia pobre.

Esse fluxo de medidas políticas, econômicas¹⁹ e culturais vêm sendo impostas ao Estado Angolano pelas agências internacionais de regulação financeira, cuja retórica forjada promete alavancar o desenvolvimento socioeconômico de Angola por meio da plena implementação de tais medidas.

Salienta-se que tais políticas, de cunho neoliberal, são em geral impostas aos Estados-nação da periferia e semiperiferia do sistema mundial como condição irrefutável para a negociação da dívida externa e, para possibilitar o desenvolvimento socioeconômico dos mesmos.

Essencialmente, tais políticas, conforme observa Santos (2011, p.31), assenta-se nas seguintes inovações: (a) restrições drásticas à regulação estatal da economia; (b) novos direitos de propriedade privada internacional para investidores estrangeiros, inventores e criadores de inovações susceptíveis de serem objeto de propriedade internacional; (c) subordinação dos Estados nacionais às agências multilaterais tais como o Banco Mundial, FMI e a Organização Mundial do Comércio, dentre outras.

Essas inovações, que também podem ser entendidas como tecnologias ou racionalidades de governo, levam-nos ao entendimento do neoliberalismo, tal qual sugere Foucault (1997), como “uma forma de viver no mundo moderno, um estilo de vida”; vê-lo “menos como uma fase histórica ou um sistema econômico avançado, e mais um refinamento da arte de governar” (FOUCAULT apud VEIGA-NETO, 2000, p.5), uma prática, maneira de fazer política, princípio e método de racionalização do exercício de governo, racionalidade que se submete às regras internas da economia (VEIGA-NETO, 2000; 2011).

A adesão a tais medidas ou tecnologias ocorre através de pressão econômica e política sobre os governos, ao mesmo tempo em que se procura convencê-los da necessidade de alinhar as políticas locais ao contexto global, sob a pena de alijarem-se do sistema mundial globalizado e suas supostas prerrogativas. Exerce-se, assim, sobre os Estados-nação uma

¹⁹ As medidas neoliberais sobre a política econômica global imposta aos países em desenvolvimento e de economias pobres visam, como frisa Boaventura de Sousa Santos (2011, p.29-30), a liberalização dos mercados; a privatização das indústrias e serviços; a desativação das agências regulatórias e de licenciamento; a desregulamentação do mercado de trabalho e a “flexibilização” da relação salarial; a redução e a privatização, pelo menos parcial, dos serviços de bem estar social (privatização dos sistemas de pensões, partilha dos custos dos serviços sociais por parte dos utentes, critérios mais restritos de elegibilidade para prestações de assistência social, expansão do chamado terceiro setor, o setor privado não lucrativo, criação de mercados no interior do próprio Estado, como, por exemplo, a competição mercantil entre hospitais públicos); uma menor preocupação com temas ambientais, etc.

pressão que culmina na subordinação a tais políticas que, por conseguinte, favorecem mudanças massivas nos quadros jurídico-legais e institucionais dos mesmos.

Não constitui dificuldade visualizar tais práticas e mudanças em nosso contexto. No raiar da década de noventa (1991 e 1992), o Governo Angolano adere formalmente ao pacote de medidas de ajuste estrutural e de estabilização macroeconômica.²⁰

Visto que o país encontrava-se mergulhado em guerra, inviabilizando a concretização dessas medidas, a ONU e o Governo norte-americano, numa ação conjunta com as agências financeiras internacionais, propuseram ao Governo de Luanda a abertura às negociações de paz com a UNITA, tendo como principal objetivo a pacificação de Angola, o que também favoreceriam a criação de um ambiente adequado e sólido para a implementação das referidas medidas.

Paul Hare (1999, p.45) foi o representante especial dos E.U.A. no processo de paz em Angola entre 1993 e 1998. Narrando o processo, corrobora que tanto a administração do Presidente Clinton quanto o Congresso norte-americano, todos estavam interessados na paz de Angola, e que pretendiam fazer tudo que estivesse ao seu alcance para conseguir os acordos palpáveis entre os protagonistas angolanos.

Os Republicanos e os Democratas da Comissão de Assuntos Internacionais da Câmara dos Representantes e da Comissão das Relações Externas do Senado, e o presidente da Conferência de Líderes Negros do Congresso norte-americano, numa carta com data de 17 de Agosto de 1993, dirigida ao Presidente Clinton, exigem à administração que nomeasse um enviado especial do mais alto nível, “com credibilidade junto aos autores angolanos”, para a negociação da paz. Este enviado especial seria o Sr. Paul Hare.

A justificativa pela nomeação desse mediador, conforme consta na carta reproduzida pelo próprio diplomata, Paul Hare (1999), é que:

[...] os Estados Unidos da América possuíam interesses em Angola e na região da África Meridional; estes interesses estavam a ser postos em perigo por causa da guerra em Angola e era necessária uma forte intervenção norte-americana para promover conversações de paz significativa. (HARE, 1999, p.46).

Os interesses externos dominantes jogaram papel preponderante na recolocação histórica de Angola nos trilhos da paz, por meio de esforços e mecanismos de natureza diversas, construídos pelos próprios “árbitros internacionais”.

²⁰ Essas medidas, atualmente, estão sendo concretizadas através do conhecido *Programa de Liberação Econômica e de Estabilização Macroeconômica* (ANGOLA, 2001) – condicionalidades impostas ao país na negociação da dívida externa, quando a sua transição do socialismo para o capitalismo, no final da década de 80.

Canalizada a pressão sobre o Governo local, em Março de 1991, concretizou-se a adesão formal a novos modelos de organização político e social e de desenvolvimento económico em Angola. Como primeira consequência, efetivaram-se alterações na Lei Constitucional, amparadas na Lei n.º 12/1991, que impõem a primeira revisão constitucional.

Conforme o texto da Lei:

As alterações à Lei Constitucional de Março de 1991, através da Lei n.º 12/91 destinaram-se principalmente à criação das premissas constitucionais necessárias à implementação da democracia pluripartidária, ampliação do reconhecimento e garantia dos direitos e liberdades fundamentais dos cidadãos, assim como *a consagração constitucional dos princípios basilares da economia de mercado* (LEI n.º 23/1992, p.1, grifo nosso).

Três elementos substanciais sintetizam a razão política da primeira revisão da Lei Suprema Angolana:

- 1) implementação da democracia pluripartidária;
- 2) ampliação do reconhecimento e garantia dos direitos fundamentais dos cidadãos;
- 3) consagração constitucional dos princípios basilares da economia de mercado.²¹

Salienta-se que os dois primeiros elementos compõem o pacote de recomendações adicionais feitas particularmente a Angola no “Consenso de Washington”.

À proporção que crescia a interferência internacional nos assuntos domésticos, passou-se a exigir em Angola a readequação das condições internas às exigências globais. Essas exigências, analisando sua natureza e propósitos, e concordando com Roger Dale (2004, p.437), têm como objetivo supremo “a transformação das condições da procura do lucro, que permanece o motor de todo o sistema capitalista”.

A democratização do poder do Estado, ou seja, a abertura do sistema político angolano, apresentado aqui, como segundo elemento da razão de ser da alteração constitucional, está entre as mais rígidas condicionalidades impostas ao governo local (MENEZES, 2000; HARE, 1999), por constituir-se a condição primordial para a paz político-militar em Angola, através de eleições gerais, livres e diretas previstas para o ano de 1992.

A partilha do poder do Estado entre o governo (MPLA) e a UNITA, como se almejava ver, permitiria a geração de um ambiente estável para uma convivência democrática, o que favoreceria simultaneamente a consecução dos programas, políticas e medidas económicas assumidos pelo Governo.

²¹ Até então, o sistema político angolano regia-se sob o sistema monopartidário (Partido Único: MPLA).

Para isso, os esforços dos organismos internacionais confluíam-se no sentido de transformar Angola em um Estado Democrático e de Direito, onde fosse reconhecida a democracia como um direito do povo, “o modo de convivência pacífica entre os cidadãos” (BOBBIO, 2004), e, portanto, dever fixar esse princípio nas normas legais superiores do País.

O terceiro elemento (consagração constitucionalmente dos princípios basilares da economia de mercado) constitui-se o cerne da revisão constitucional de Angola. É o núcleo da razão de ser da mudança radical do quadro legislativo, por se tratar de condicionalidade que expressa a decisiva inflexão da política econômica, do rumo do mercado angolano e da nova racionalidade de Estado.

A economia de mercado, conforme é apresentada às autoridades governamentais locais, é o único modelo compatível com o novo sistema de acumulação e de desenvolvimento econômico dos países aderentes à orientação capitalista (MENEZES, 2000). Constitui-se a lógica da nova economia política do mundo globalizado. É, portanto, através desses trilhos que a economia angolana deveria trilhar.

Logo, então seguiu a intensificação da cooperação dos organismos internacionais com Angola, principalmente no domínio de financiamento das reformas estruturais, visando restritamente adequar as condições internas às exigências supranacionais.

Dessa forma, a sociedade angolana e o seu Estado sofreram uma transformação radical, um desmonte na sua estrutura e no funcionamento, reconfigurados, a partir de 1992 – com o advento da reformulação constitucional – sobre novas bases políticas, econômicas, sociais e culturais, que seguem seu desenvolvimento e consolidação nos dias atuais.

Esse advento, portanto, constitui-se o marco histórico de adesão ou transição formal de Angola do sistema socialista para capita.

Uma breve reflexão que se pode fazer sobre o impacto das governamentalidades neoliberais no ordenamento social angolano, agora que consolida, é que seus pressupostos e práticas têm conduzido à submissão, obediência formal e dependência quase total do Estado e seus componentes aos ditames da lógica capitalista de produção da vida social.

Na educação, as políticas “modernas” são orientadas para a lógica e demanda do mercado, cuja gerência se encontra na mão de grandes empresas multinacionais capitalistas, que fundamentam a formação do cidadão nos moldes do mercado mais do que nas reais necessidades dos distintos grupos sociais que habitam Angola; orientam-se para a formação profissional mais do que para a construção de uma verdadeira cidadania.

Seção III – Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 13/01)

Esta é a parte central e final de nosso estudo, que procura compreender os pressupostos, a racionalidade educativa e o projeto sociopolítico que norteiam a política curricular que define e regulamenta os currículos escolares da Educação Geral em Angola. Pretende desenvolver a reflexão em quatro momentos distintos, considerados serem fundamentais para a compreensão do processo que constituiu a política vigente. Aponta-se, portanto, os seguintes momentos: (1) construção da agenda para a nova política educativa; (2) formulação da política; (3) implementação da reforma educativa; e (4) avaliação da política curricular.

Toma como referencial teórico-analítico a abordagem do ciclo de políticas, uma possibilidade de reflexão e análise de políticas educacionais angolanas.

Esta abordagem foi formulada por pesquisadores ingleses da arena de políticas educacionais, nomeadamente, Stephen Ball e Richard Bowe. Conforme apresenta Mainardes (2006), na essência,

Esta abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de articular os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006, p.49).

Esta perspectiva analítica constitui-se num referencial teórico-analítico bastante útil no campo educacional, para o empreendimento de análise de políticas ou programas educacionais.

Mainardes (2006) traz uma discussão sobre as contribuições da abordagem do ciclo de políticas para o estudo de políticas educacionais. Apresenta cinco contextos da trajetória de políticas, mediante os quais ocorre o processo de configuração e desenvolvimento das mesmas. São denominados (1) contexto de influência, (2) da produção de texto, (3) da prática, (4) de resultados (efeitos) e (5) de estratégia política²².

²² Inicialmente, Ball e Bowe haviam proposto um ciclo contínuo de políticas constituído por três contextos principais: contexto de influência, da produção de texto e da prática. Mais tarde, em 1994, no livro *Educational reform: a critical and post-structural approach*, Ball expandiu o ciclo de políticas acrescentando dois outros contextos: contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

Entre os aspectos cruciais a reter nessa abordagem, conforme enfatizam seus proponentes, estão a articulação entre processos micro e macrocontextuais da política, permitindo assim uma amplamente apreensão dos elementos determinantes ou condicionadores do processo de políticas; as inter-relações entre diferentes agentes intervenientes no processo de “fazer políticas educacionais”, desvelando as possíveis conexões que se estabelecem entre eles, o grau de autonomia atribuída aos intervenientes, bem como os interesses que se entrecruzam nesse processo.

Na aceção mais simples, pode-se dizer que entre várias contribuições que a abordagem do ciclo de políticas traz para o estudo e análise de políticas, está o fato desta permitir “[...] uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais desde sua formulação até a sua implementação no contexto da prática, bem como os seus resultados/efeitos” (MAINARDES, 2006, p.47).

Os estudos de políticas, ao longo de décadas, vêm tomando diferentes perspectivas analíticas. Segundo Bell e Stevenson (apud BALL; MAINARDES, 2011, p.11), esses estudos tomam, ao menos, uma das seguintes três formas de abordagem: (1) o desenvolvimento de modelos teórico-analíticos, através dos quais as políticas ou programas podem ser analisados e interpretados; (2) a análise de um conjunto de questões relacionadas às políticas; e (3) a análise crítica de políticas específicas.

Nossa perspectiva analítica aqui dispensa a primeira tendência de estudos, por não se tratar de uma questão de elaborar métodos ou modelos analíticos para políticas. Prender-nos-emos às duas últimas, por se alinharem a nosso intento de investigar e analisar algumas questões relacionadas às políticas educacionais formuladas pelo Estado Angolano nas últimas décadas.

Com base nas duas tendências, a presente seção se caracteriza por colocar no centro da análise fatos e eventos sociais situados no âmbito endógeno e exógeno da sociedade angolana que ensejaram a emergência de novos rumos da educação. Referimo-nos, exatamente, a fatores que influenciaram o surgimento de novas formas de racionalização de Estado, economia e governo, com determinação decisiva sobre o curso de diversas políticas públicas no país.

Para dar conta deste breve empreendimento, o estudo se preocupa em estabelecer interconexões entre perspectivas micro e macrocontextuais, necessárias, a nosso ver, para esta

natureza de abordagem. É de grande importância tomar essa vertente analítica, nesse contexto, pois, como assevera Stephen Ball (2011):

[...] a análise de política necessita ser acompanhada de cuidadosa pesquisa regional, local e organizacional se nos dispusermos a entender os graus de “aplicação” e de “espaço de manobra” envolvidos na tradução das políticas nas práticas ou na diferencial “trapaça” das disciplinas da reforma (BALL, 2011, p.30).

Uma análise de políticas educacionais, que desarticule esses enfoques, adverte Ball (2011), pode gerar incompreensão da própria realidade que se quer investigar ou explicar. É nessa ótica que Ball destaca a diferença entre pesquisas orientadas para políticas e pesquisas orientadas para a prática.

Com relação à primeira, o autor constata e critica a existência de uma tendência de se direcionar o foco da análise de políticas para aspectos relacionados à prática mais do que para uma compreensão conjuntural dos elementos constitutivos de políticas, desarticulando, desse modo, os processos micro e macrocontextuais, o que desfavorece uma captura efetiva da dinâmica e do sentido real das políticas. Ball (2011) segue, argumentando:

É óbvio que grande conjunto de pesquisas sobre educação ou escolarização não se refere, de forma alguma, à política. Mas, em alguns desses estudos, a política pode ser pensada como ausência significativa. [...] É o que ocorre, particularmente, em pesquisas sobre sala de aula, professores e escolas que os tratam como autodeterminados. Ou seja, como algo fora de seus contextos relacionais – como se não fossem afetados ou constrangidos pelas exigências do currículo nacional, [...] ou de competições locais. Essas pesquisas consideram a atividade de docentes ou os seus padrões de ensino como exclusivamente constituídos por princípios e preocupações educacionais e não afetados e mediados pela nova economia moral do setor público. Em certo sentido, esse tipo de pesquisa desliza claramente de volta a táticas de formuladores de políticas não reflexivas, “baseadas na culpabilização”, nas quais as políticas são sempre solução e nunca parte do problema. O problema está “na” escola ou “no” professor, mas nunca “nas” políticas (BALL, 2011, p.36).

O hiato gerado pela desarticulação de processos micro e macrocontextuais é comumente entendido por alguns formuladores, pesquisadores e até analistas de políticas como falha de implementação por parte dos agentes da prática: professores, gestores e escolas. O fracasso na tradução real das políticas, na visão destes, deve recair sobre os agentes da prática e não sobre a política.

Esse entendimento, no contexto das políticas modernas, conforme observa Ball (2006), leva a frequente responsabilização (chegando, por vezes, à punição) dos implementadores pelo insucesso das políticas.

É, portanto, a partir desta constatação que Ball (2011) faz oposição entre os estudos que se localizam em um único nível da análise: escola, professores, sala de aula, a autoridade educacional local etc., e os que se empenham em captar a dinâmica conjuntural das políticas.

Para Ball (2011, p.38), o estudo ou análise de políticas educacionais necessita ser feito analisando a formação, o desenvolvimento e a realização das mesmas, desde o contexto de influência (construção de agenda de políticas) até o da prática e efeitos (implementação e avaliação), passando pelo contexto da produção de texto político (formulação). Argumenta que “A ‘abordagem da trajetória’ da política tem como objetivo “captar as formas pelas quais as políticas evoluem, se modificam e decaem ao longo do tempo e do espaço, assim como as suas incoerências” (BALL, 2011, p.38).

Esta seção, portanto, destina-se a refletir sobre a trajetória da política educativa vigente em Angola no período proposto (2001 - 2015). É a parte reservada para abordar questões relativas à política curricular que governa os currículos desse período da educação angolana.

3.1. Construção da agenda para a nova política educativa em Angola

A construção da *agenda governamental*, para alguns pesquisadores da arena de políticas públicas, como John W. Kingdon, Richard Hofferbert e Roger Cobb, e Charles Elder (apud VIANA, 1996, p.7), constitui o primeiro momento do processo de “fazer políticas públicas”.

Kingdon define “agenda” como espaço de constituição da lista de problemas ou assuntos, demandas sociais que afetam ou chamam a atenção dos cidadãos e do governo.

Analisar uma política pública, na perspectiva deste autor, precisa, antes de tudo, identificar a agenda governamental que a constitui como problema social. Para tal, Kingdon sugere a que se leve em consideração uma pergunta básica: por que alguns problemas e assuntos sociais são colocados na agenda governamental e outros não? Por que certas opções, alternativas políticas são escolhidas em detrimento de outras?

Assim, Kingdon diferencia três tipos de agendas: a *sistêmica* ou *não-governamental*, *governamental* e de *decisão*. Com relação a primeira (agenda sistêmica ou não-governamental), ele a define como a que se constitui de assuntos, problemas ou demandas que

afetam a sociedade, mas que não constituem preocupação das autoridades governamentais, razão por que não são prioridades no plano de ações do governo.

A segunda, a agenda governamental, constitui-se de assuntos que chamam à atenção do governo, isto é, assuntos que fazem parte de sua agenda, que ganharam espaço na agenda pública.

Por último, a *agenda de decisão*, composta por uma lista de problemas a serem decididos, resolvido pelo governo.

Esses autores têm em comum o pensamento de que a construção de uma agenda governamental, de um lado, pode ser estimulada por conta da ocorrência de acontecimentos que chamam à atenção do governo como, por exemplo, eventos dramáticos ou crises, influências de um quadro de indicadores (sociais) ou acumulação de informações e experiências; de outro lado, ela é forjada por influência de atores governamentais (o alto staff do Executivo, a administração, políticos de carreira, partidos e o funcionalismo estatal) e não-governamentais (grupos de pressão e de interesse, acadêmicos, intelectuais, mídia, pesquisadores etc.).

Estando hoje as sociedades modernas inseridas no contexto do mundo globalizado, a construção de agendas dos governos de Estados-nação está susceptível às influências globais, canalizadas pelos agentes e instituições internacionais de maior reputação e influência. Estes passam a anexar às políticas nacionais elementos do global.

Nesse sentido, fazer análises de políticas educacionais, partindo desde o contexto da construção de agendas governamentais, requer fazer, conforme sustentam Burbules (2004), Ball (2011), Mainardes (2006) e Dale (2004), um exercício racional, articulando o micro e macrocontextos da política, de modo que se torne possível a captura e identificação de possíveis intervenções globais, os interesses supranacionais que influenciam as agendas e decisões dos governos locais.

Em nosso contexto, a construção da agenda governamental para a reforma educativa vigente tem seu início no fim da década de 1980, com a cessação da Guerra Fria, cuja consequência ensejou a reorientação de Angola do sistema socialista para o capitalista. Essa agenda permaneceu quase inativa durante a década de 1990, devido a condicionalidades de ordem política e econômica.

Ao longo da década, ela foi reconcebida e transformada no que se denominou *Plano-Quadro para a Reestruturação do Sistema Educativo*, que se consolidou em 2001 com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativa (Lei n.º 13/001).

Para a construção dessa agenda, Angola recebeu importantes influências e contribuições da parte dos organismos internacionais, particularmente do Banco Mundial, FMI, as principais agências das Nações Unidas como UNESCO, UNICEF e algumas fundações europeias e norte-americanas.

O Plano-Quadro é, neste sentido, uma condensação de duas agendas simultâneas: externa e interna.

A agenda externa, constituiu-se de assuntos de ordem política e económica, aquelas questões que pregam a urgente necessidade de introduzir em Angola novas racionalidades de Estado e governo, que visam levar junto aos angolanos novas concepções, ditas modernas, de Estado, governo e economia. Em seu conteúdo prescreve as formas pelas quais, no quadro dessas concepções, o Estado e suas instituições devem posicionar-se diante da nova modalidade política e económica a implementar no país.

Essas questões e contribuições passaram então a constituir o projeto sociopolítico ou visão educacional da sociedade angolana, fundando, consequentemente, os currículos escolares do sistema vigente.

A agenda interna, influenciada por um conjunto de dados negativos a respeito da educação, constituiu-se de questões tocantes à qualidade do ensino e aprendizagem em Angola. A confluência dessas duas agendas, portanto, gerou o denominado “Plano-Quadro para a reestruturação do ensino”, implementado em 2004.

Com o suporte das entrevistas realizadas junto aos técnicos e gestores do Ministério da Educação temos a confirmação da participação e contribuição dos agentes e instituições internacionais nos diferentes momentos da construção e desenvolvimentos da agenda de reformas para Angola.

A pergunta da entrevista: *Quais entidades estrangeiras participaram no processo da Reforma Educativa?* (Questão n.º 8), fornece a seguinte informação:

Houve, sim, participação de entidades estrangeiras. Tivemos a participação de uma Instituição de Portugal (Universidade de Minho), prestando apoio técnico no desenho curricular. A UNESCO participou efetivamente na determinação dos modelos curriculares, participando com um projeto que visava ressignificar os novos currículos. Realizou várias palestras junto ao Ministério da Educação com técnicos angolanos, passando a visão da proposta sobre a qual Angola deveria orientar o seu Sistema Educativo e a Reforma Curricular. O Banco Mundial, A União Europeia, UNICEF, Fundo Africano de Investimento e outros, tiveram participação no

financiamento do Projeto da Reforma Educativa. Fizemos estudos comparados em outros países: RDC (República Democrática do Congo), República da Zâmbia, República Popular do Congo, Moçambique e alguns países da Ásia. (TMED I).

Participam instituições educacionais, para assistência técnica na concepção e desenho dos currículos; agências internacionais de fomento e regulação econômica e financeira, alocando recursos para as despesas com o programa da reforma.

É importante se desenvolver uma análise do contexto macro de influência e formação de políticas. Essa perspectiva analítica permite, segundo Ball (2011) e Mainardes (2006), entender a trajetória inicial das políticas, desentranhar as forças atuantes na formação das mesmas, e os diversos, ou até mesmo, conflitantes interesses presentes no processo decisório das políticas. Assim se deve proceder para entender a substância da política, pois

[...] É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. (MAINARDES, 2006, p.51).

A racionalidade das políticas, os objetivos e tendências da educação encontram sua definição e condicionamento primário nessa instância. É a instância na qual se disputam e negociam as políticas, momento em que são anexadas às políticas públicas, em geral, e as educacionais, em particular, finalidades sociais.

Os trabalhos desenvolvidos por Ball (2011), Dale (2004), Burbules (2004) e Sacristán (1999) contribuem ricamente para uma análise mais aprofundada das influências globais que se colocam no processo decisório de políticas nacionais.

Uma ideia comum entre esses autores é de que as influências internacionais a que as políticas nacionais estão sujeitas são, geralmente, canalizadas, de um lado, através da disseminação de ideias relativas a matéria educacional, propagada por intermédio de redes políticas e sociais; de outro lado, essas influências fluem por meio de patrocínio oferecido pelas agências multilaterais, o que culmina sempre com a imposições de “soluções” e recomendações aos governos de Estados-nação.

Ressalta-se, no entanto, que tais influências são, com maior ou menor grau, recontextualizadas e reinterpretadas no âmbito local dos sistemas educativos dos países. Reconhece-se de igual modo que, embora a globalização, em seu caráter multifacetário e multidimensional, promova a migração de políticas, essa migração não é uma mera

transposição e transferência direta, pois as políticas são moldadas e reinterpretadas pelos Estados-nação e pelos agentes da prática da política, como as instituições escolares (MAINARDES, 2006).

O Plano-Quadro que reestruturou a política educativa hodierna – dispositivo expressivo da agenda construída por uma intensa influência externa – comporta matéria de cunho político e educativo. Essencialmente, expressa as diretrizes e racionalidades que embasam as políticas de educação propostas pelo Banco Mundial no final da década de 1989, propostas presentes no plano de transição de Angola do sistema socialista para o capitalismo.

Na década de 1990, esse Plano sofreria algumas alterações, adequações, por conta da ocasião dos fóruns internacionais sobre educação, que vieram a anexar às políticas nacionais novas diretrizes.

No raiar do ano de 2000, quando o governo local passou a vislumbrar mais objetivamente o findar da guerra civil – pois as ações da UNITA tinham sido severamente condenadas pela comunidade internacional –, começou a reelaborar programas de alinhamento de políticas de desenvolvimento econômico e social àquelas definidas pelo Banco Mundial no final de 1980 e início de 1990.

Basicamente, esses programas visam à “reprogramação” de Angola, tendo em consideração a nova realidade histórica e social com que o país se depara. O novo contexto exigia assim uma redefinição de políticas que assegurassem a dupla transição de Angola: da guerra civil para paz, das “velhas racionalidades de Estado e governo” para novas, ditas “modernas”, porém, norteadas pela lógica neoliberal; do sistema político marcado pelo monopartidarismo para uma democracia pluripartidária – transição esta viabilizada com o financiamento direto dos organismos multilaterais de regulação e fomento econômico e financeiro.

Nesse quadro de reprogramação da nação, diversos campos de atuação do Estado ganham prioridade e saliência na agenda governamental. Passa-se então a reforçar a ideia que reconhece a educação como o instrumento essencial para a consecução do projeto sociopolítico definido pelo Estado.

Embora fatores econômicos e políticos impostos à agenda do Estado Angolano tenham exercido influência decisiva na determinação da agenda educacional, o acúmulo de dados e indicadores excessivamente negativos a respeito da educação jogaram papel fundamental na determinação da agenda para reformas.

A falta de qualidade educativa, evidenciada por baixos índices de rendimento escolar, contribuíram bastante para que a educação fosse enquadrada no rolo dos grandes problemas sociais em Angola.

O sistema educativo herdado do colono, que perdurou até o ano de 2003, revelava grandes contrastes, um atraso significativo em relação à matéria da garantia universal do direito à educação, se compararmos, por exemplo, com as pretensões do Quadro de Ação de Dakar.

Resumidamente, só para efeitos de ilustração e reflexão, vejamos: no que tange à expansão e melhoria da escolaridade da primeira infância, segundo os dados oficiais, dos efetivos matriculados no Ensino Geral Regular (Ensino Básico), a Classe de Iniciação, em 1999, representa apenas 13,7%, e destes, 54,9% pertencem ao sexo masculino – revelando assim certo grau de desvantagem escolar no acesso da população do sexo feminino (ANGOLA, 2001, p.21).

Do total de alunos matriculados nesse nível de ensino, apenas 22% fizeram esta classe na idade própria (5 anos). A taxa bruta de escolarização ronda em torno de 61,3% (ANGOLA, 2002, p.2). A insuficiência de salas de aula e instalações próprias para albergar esses alunos fazia com que a prioridade fosse dada ao Ensino Primário, prejudicando assim a escolarização na primeira infância.

Referindo-se ao corpo docente, ainda neste nível, a situação é pouco satisfatória. O problema reside na política de formação de professores. Aponta-se que as lacunas deixadas pela política colonial, relativamente à garantia de uma sólida formação inicial e continuada dos professores, não foram superadas pela política pós-colonial. Continuou a existir professores com formação fragmentada, sem habilidades necessárias para lidar com os complexos problemas socioeducacionais e culturais que envolvem determinadas faixas etárias, grupos étnicos e níveis de ensino.

As orientações pedagógicas estabelecidas pela política curricular pós-colonial privilegiavam o tecnicismo no ensino. Este método baseava-se nas técnicas de memorização mecânica dos conteúdos ensinados.

As diretrizes políticas que orientavam a formação, o processo de seleção e efetivação dos docentes revelavam-se pouco coerentes com os objetivos preconizados pela própria política.

Embora a política de formação de professores definisse o perfil de profissional para o trabalho pedagógico, na ausência de profissionais habilitados, Ministério da Educação recrutava indivíduos sem quaisquer habilitações e preparação pedagógica, qualquer um que estivesse a fim de trabalhar, o que levava muitos a exercerem a docência com a simples perspectiva de “ganhar pão”, afetando ainda mais a qualidade do ensino e aprendizagem nas escolas.

Em consequência das insuficiências formativas, a maioria dos professores, informa Ministério da Educação (ANGOLA, 2001; 2008), não possuía habilidades adequadas ou exigências necessárias para lecionar, contribuindo assim para a elevação das taxas de repetência e evasão escolar. Acrescenta que, dos efetivos docentes deste subsistema de ensino, somava um total de 51400 professores, dos quais 40% são do sexo feminino, apenas 30% (15420 professores) possuíam habilidades requeridas para a docência.

Para além do fenómeno de saturação de salas de aula, que se dava por conta de elevado número de alunos por professor, obrigando as escolas a adotarem um regime triplo de aulas (manhã, tarde e noite), utilizando os mesmos docentes, estes, não fazendo distinção dos níveis de ensino, utilizavam métodos e práticas pedagógicas semelhantes àqueles aplicados no Ensino Primário ou Secundário.

Quanto ao Ensino Primário, referindo-se a sua universalização, perpetuavam grandes desigualdades geográficas no país. A taxa de escolarização calculada ronda em torno de 73% dos alunos matriculados no Ensino Regular, com uma escolarização de 79,4% da população estimada para a faixa etária dos 6 anos a 9 anos, revelando-se fraco para absorver e reter maior número de crianças (ANGOLA, 2001).

Dos efetivos escolares desse nível, 38,1% dos alunos estavam matriculados na 1ª classe e 12,2% na 4ª classe. Excetuando as províncias de Luanda e Cunene onde a situação da disparidade de género era relativamente equilibrada (52% para a população do sexo feminino), no restante do país, para cada 100 alunos matriculados, 54 são do sexo masculino e 46 do sexo feminino.

O ensino especial, por sua vez, dentre suas variadas insuficiências, era capaz de absorver apenas 10% dos alunos portadores de necessidades especiais. Assim, até o início da década de 2000, o Ensino Primário representava uma taxa bruta de escolarização em cerca de 55%, mais baixa que a média de África Subsaariana (60%) (ANGOLA, 2001, p.22).

Semelhante ao nível de Iniciação, o Ensino Primário deparava-se com uma política de formação docente debilitada, desajustada às necessidades deste nível. Para dar conta dos dois níveis de ensino, Ministério da Educação contava com um corpo profissional estimado em 42135 docentes. Para a atuação nos quatro primeiros anos do Ensino Primário, por exemplo, exigia-se ao profissional o nível médio como formação mínima. No entanto, distancia-se a política da prática, ou melhor, nem sempre se cumpria as exigências pré-estabelecidas pelas diretrizes da política.

Como consequência, o sistema acumulou os seguintes dados: em Luanda, só para efeito de ilustração, dos 6413 professores atuantes no Ensino Primário, 50,2% (dos quais 28,5% são professoras), não possuíam habilitações adequadas para o exercício da docência (ANGOLA, 2001, p.23).

Não só na cidade capital, na província de Huíla, apesar de reunir numericamente maior corpo docente no Ensino Primário (7009 docentes), cerca de 93%, dos quais 44% são professoras, não respondiam às exigências estabelecidas, ou seja, não possuíam habilidades convenientes para o exercício da profissão docente (ANGOLA, 2001, p.23).

Enquanto que na província de Cabinda pode se estimar a existência de 87,7% dos docentes do Ensino Primário sem habilitações convenientes, a situação parece alarmar-se na província de Cuando-Cubango onde se tem 421 professores, mas nenhum habilitado para lecionar, evidenciando, assim, a existência prolongada de uma frágil política de formação docente.

Considerando o rendimento interno do sistema, a taxa de sobrevivência é relativamente baixa. Apenas 26,7% dos alunos que ingressam a 1ª classe sobrevivem até a 6ª classe do Ensino Primário. Em cada 1000 alunos que ingressam na 1ª classe, apenas 194 concluem ou se graduam até a 6ª classe, ou seja, apenas 20% concluem o nível (ANGOLA, 2002, p.4). Destas estimativas, calcula-se a taxa de rendimento escolar em torno de 23,1%; a taxa de abandono, evasão em 22% e, finalmente, a taxa de repetência em 25% (ANGOLA, 2002, p.4).

Sendo assim, o Sistema Educativo angolano herdado do colono mostrava-se profundamente pouco rentável para a sociedade.

Outro fator condicionador da qualidade de educação em Angola reside na política de financiamento. A queda constante nas despesas com a educação persistiu ao longo dos anos do desenvolvimento da educação, como se lê:

Angola, apesar de seus recursos naturais consideráveis e seu enorme potencial econômico, é um dos países mais pobres do mundo. Ele ocupa o 160º lugar (de 174 países) no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Os indicadores em matéria de educação, que são um dos principais componentes do IDH (com base em uma taxa de analfabetismo de 50%, uma taxa de frequência escolar de 29% e uma taxa de educação de 43%) explicam o progresso socioeconômico lento feito por Angola nos últimos anos. Neste contexto, a educação básica, especialmente é uma área onde intervenções orientadas são susceptíveis de ter um impacto sobre a maioria da população que vive na pobreza absoluta. No entanto, os gastos com a educação caíram 18% em 1991 para 4,2% em 1999. A deterioração significativa do sector da educação se reflete no desperdício de infraestrutura, o número limitado de crianças a frequentar a escola e até mesmo no número de crianças que permanecem na escola o tempo suficiente para adquirir competências básicas em literacia e numeracia (FUNDO DE DESENVOLVIMENTO AFRICANO, 2001, p.1, tradução nossa).

Constata-se que, mesmo findada a guerra civil e reformulada o ensino, o financiamento público em educação não se emancipou das oxilações e cortes, retraindo assim o bom funcionamento do setor.

Uma breve revisão da trajetória do financiamento público em educação revela que “As despesas com a educação no período de 1997-2001 situaram-se entre 4,7 a 6%, um valor muito baixo que coloca as despesas com a educação em apenas 2,3% do PIB” (ANGOLA, 2002, p.4).

O custo unitário por aluno do Ensino Primário, segundo a mesma fonte, em linha de comparação com a média dos países de África (até o ano de 2002), é de 11%, enquanto que na África a média é de 13%.

Isto permiti-nos dizer que, considerando hoje os desafios que se colocam diante da nação angolana, relativamente à questão da efetivação do direito à educação, a definição de uma política estável de financiamento em educação é uma condição sine qua non para a concretização desse direito.

É preciso rememorar que o desenvolvimento de uma política educativa eficiente não consiste apenas em suprir os aspectos técnicos e pedagógicos da educação, antes, requer igualmente uma clara e efetiva política de financiamento, que proporcione um abastecimento qualitativo e quantitativo constante e crescente para a sua operacionalização, de maneira que seja possível alcançar as metas educacionais e sociais preconizados no projeto sociopolítico que visa ao desenvolvimento da sociedade.

Em termos legais, esta racionalidade acha seu justo embasamento na própria legislação educacional. O texto da política (LBSE, 2001, p.20), em seu Artigo 57º, garante que “O exercício da educação constitui uma das prioridades do Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico-Social e do Orçamento Geral do Estado”. Está assegurado

igualmente pelo mesmo Artigo que “As verbas e outras receitas destinadas ao Ministério da Educação e Cultura devem ser distribuídas em função das prioridades estratégicas do desenvolvimento do sistema de educação” (LBSE, 2001, p.20).

Entretanto, apesar do progresso econômico registrado nos últimos 13 anos de paz (2002 - 2015), alcançando uma taxa de crescimento do PIB em 5,1% em 2013, um crescimento maior do que de outros países de África, o investimento em educação continuou historicamente abaixo do desejável, se compararmos com outros países de África e da proposta mundial de 20%.

Entre 1997 e 2001 os efetivos orçamentais para educação estiveram na ordem de 4,7 a 6%, em 2014 a taxa alcançou o teto de 6,16% (ANGOLA, 2014, p.12), mostrando-se ainda insuficiente para verdadeiramente convulsionar a educação no país.

Por estes e outros constrangimentos, a luta pela erradicação do analfabetismo tornou-se praticamente inviável. Segundo as estimativas oficiais, o analfabetismo literal entre a população masculina em Angola (até o ano de 2000) alcançara a casa dos 50%, e 70% na população feminina (ANGOLA, 2002, p.5).

Devida às circunstâncias do contexto, estimou-se que dos 2 milhões e quinhentos mil (2500 000) indivíduos alfabetizados, desde a independência até o começo do ano de 2000, 45% teriam regredido ao analfabetismo, enriquecendo assim as taxas de analfabetismo funcional na população.

De acordo com a mesma fonte, até o ano de 2001, os programas de alfabetização teriam alfabetizados cerca de 4 milhões de cidadãos a nível nacional, dos quais 55% são mulheres. Nesse ano, estimou-se a taxa de analfabetismo da população angolana com idade igual ou superior a 15 anos em 58%, quando a taxa média na África era de 38% (ANGOLA, 2002, p.5).

O Plano de Ação de Dakar, em seus objetivos e metas, recomendava aos Estados membros da UNESCO a promoção do equilíbrio de gênero na educação. Em Angola, contudo, as estimativas oficiais revelam dados assombrosos, relativos a disparidades e discriminação a população feminina.

A situação educacional desse grupo revela-se preocupante. Dos efetivos escolares admitidos na 1ª classe, 64,4% são rapazes e 35,6% meninas, assegurando uma média de 77 meninas escolarizadas por cada 100 rapazes (ANGOLA, 2002, p.5), o que expressa desigualdades no acesso à educação para mulheres. Assim,

Como consequência da política educativa herdada do colonialismo português e dos constrangimentos de ordem político-militar e económico-social registrados após a Independência Nacional e que prevalecem até ao momento, a República de Angola ainda conhece atrasos significativos no domínio educativo, sendo atualmente na África subsaariana um dos países com as mais elevadas taxas de analfabetismo literal e de subescolarização, fato que condiciona negativamente o processo de recuperação e estabilização económica e social, rumo ao desenvolvimento. (ANGOLA, 2001, p.10).

Dessa forma, a resposta ao presente quadro socioeducativo, à pressão externa, que impunha ao governo mudanças radicais na política e economia, exigiam do Estado angolano a concepção de uma nova agenda política e educacional, um novo projeto sociopolítico para o país, quando a guerra não obstava nem esgotava mais as possibilidades de colocar o país nos trilhos do desenvolvimento social.

3.2. Formulação da política educativa: Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 13/001)

Formulação de políticas é, para Lasswell (1936), Ball (2006), Mainardes (2006), Viana (1996) e Dye (2008), o segundo momento da trajetória ou processo decisório de políticas; é o contexto no qual se produz o texto da política, que expressa o conteúdo sintético da demanda social, o sonho e as aspirações do povo, assuntos que ganham espaço e prioridade na agenda governamental; é o momento no qual se anexam às políticas legitimidade, transformando-as em dispositivos jurídico-legais que, posteriormente, passam a obrigar a todos.

O texto político formulado é, para esses autores, o resultado, a expressão viva das disputas, negociações e acordos decorrentes desse contexto, “[...] pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (BOWE et al. apud MAINARDES, 2006, p.52).

Em resposta ao cenário educativo acima descrito, a 31 de Dezembro de 2001, a Assembleia Nacional de Angola aprovou a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 13/2001) – documento no qual está expressa a esperança, o sonho do povo angolano, relativamente à matéria de educação. Estabelece novas diretrizes, princípios e as racionalidades norteadoras da nova política. Recomenda e impõe a realização da segunda reforma educativa e curricular.

Nesse mesmo âmbito, foi aprovado o *Plano de Implementação progressiva do Novo Sistema de Educação* – documento amparado pelo Decreto n.º 2/05 de 14 de Janeiro –, que estabelece a calendarização (cronograma) da transição do antigo sistema para o proposto.

A urgente necessidade de reformular o ensino em Angola também pode ser entendida, por ocasião das entrevistas realizadas para este trabalho, a partir das falas dos técnicos e gestores do Ministérios da Educação, os quais respondendo às perguntas da entrevista (Questão n.º1) informam que

Dentre vários motivos, temos: primeiro é que o sistema educativo anterior estava sob o modelo colonial de educação e não podia atender à realidade própria de Angola, além de não garantir maior cobertura à rede escolar, dando maior acesso às crianças ao ensino. Além disso, a situação político-militar impedia expandir infraestruturas escolares; o excessivo índice de analfabetismo, reprovação e evasão escolar reinavam no sistema. Por essa razão, o Ministério da Educação propôs a 2ª reforma do ensino, de modo que a demanda social fosse atendida. (GMED I).

Toda ruptura, quer política ou social, quer econômica, produz novos paradigmas de sociedade. As mudanças ocorridas no campo político e econômico angolano favoreceram a necessidade de reformar o ensino. O Governo adotou novas modalidades em função das mudanças que o país sofreu, de modo a adequar o sistema e os currículos à demanda atual do Estado angolano. (TMED II).

Uma reforma, em qualquer campo de atividade que seja, carrega esperança de dias melhores (Lessard, 1992).

Gestores e técnicos do Ministério da Educação veem a reforma vigente como um projeto sociopolítico que se manifestou com fim de superar as anomalias educacionais anteriormente expressas aqui. Sua esperança consiste em ver dias melhores no que tange a possibilidade de reverter o quadro de insucessos que a educação angolana acumulava desde a primeira reforma educativa (1978).

Expressam como motivos da reforma, para além de fatores estritamente educacionais, fatores que ensejaram a inflexão do rumo do sistema político angolano e da política econômica na década de 1990, fatores estes que estiveram na base da transição de Angola da experiência socialista para capitalista, cuja consequência resultou na construção de um novo projeto sociopolítico ou visão educacional, que hoje funda os programas curriculares vigentes.

Dessa forma, ambos, técnicos e gestores, veem a reforma vigente como uma verdadeira ruptura com o passado malsucedido, e projeção de um futuro melhor para a nação angolana. Essas duas dimensões (ruptura e projeção) estão presentes em toda reforma, conforme comenta Lessard (1992):

Enquanto projeto político, projeção num futuro em que uma coletividade escolheu e decidiu deliberadamente construir, uma reforma está também definida na sua relação com o passado: um passado que dever ser contestado, que não aparece como algo a ser mantido intacto, mas percebido como algo que deve ser modificado pois imperfeito, como algo que perdeu o vigor e sentido, demonstrando rigidez e inaptações. Assim entendido, uma reforma pretende modificar o eixo de um sistema, perturba a ordem das coisas, mas não completamente. (LESSARD, 1992, p.44-45).

Podemos ver que a reforma educativa vigente carrega esperança e sonhos de que as coisas melhorarão em Angola. É em nome dessa esperança que os formuladores da política, assim como os agentes da prática e a sociedade em geral passam a dar adesão e mobilizam-se a favor da proposta.

Em virtude da nova legislação educacional, a educação em Angola passou a organizar-se da seguinte forma:

Quanto aos objetivos, a educação deve:

- (1) desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento socioeconómico do país;
- (2) formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para a sua participação ativa na vida social, à luz dos princípios democráticos;
- (3) promover o desenvolvimento da consciência pessoal e social dos indivíduos em geral e da jovem geração em particular, o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, pela tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do ambiente e a consequente melhoria da qualidade de vida;
- (4) fomentar o respeito devido aos outros indivíduos e aos superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida, à liberdade e à integridade pessoal;
- (5) desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença de outrem, permitindo uma saudável integração no mundo. (LBSE, 2001, p.3).

São definidos como princípios da educação:

- (a) integridade, “pela correspondência entre os objetivos da formação e os de desenvolvimento do País e que se materializam através da unidade dos objetivos, conteúdos e métodos de formação, garantindo a articulação horizontal e vertical permanente dos subsistemas, níveis e modalidade de ensino” (LBSE, Art. 4º);
- (b) laicidade, pela sua dependência de qualquer religião (LBSE, Art. 5º);
- (c) democraticidade, referindo-se ao igual direito ao acesso e frequência aos diversos níveis de ensino e de participação democrática na resolução dos problemas da sociedade (LBSE, Art. 6º);
- (d) gratuidade, assegurando a isenção de qualquer encargo escolar para o ensino primário (Ensino Normal e de Adultos) (LBSE, Art. 7º);
- (e) obrigatoriedade do ensino primário normal (LBSE, Art. 8º).

Quanto à estrutura, conforme estabelece a LBSE, a educação realiza-se em três níveis, a saber: (1) primário; (2) secundário; e (3) superior. O processo educacional realiza-se numa estrutura organização da seguinte forma:

- a) Subsistema de Educação Pré-escolar;
- b) Subsistema de Ensino Geral;
- c) Subsistema de Ensino Técnico-Profissional;
- d) Subsistema de Formação de Professores;
- e) Subsistema de Educação de Adultos;
- f) Subsistema de Ensino Superior.

A educação pré-escolar realiza-se numa estrutura definida em dois ciclos:

- a) creche;
- b) jardim infantil.

Subsistema de Ensino Geral. Constitui o fundamento do sistema de educação. Tem por objetivo conferir uma formação integral, harmoniosa e uma base sólida para o prosseguimento dos estudos para outros níveis. Estrutura-se em:

- 1) Ensino Primário – compreendendo as seis primeiras classes (1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª classes);
- 2) Ensino Secundário – subdividindo-se em 1º ciclo, compreendendo as 7ª, 8ª e 9ª classes. O 2º ciclo do ensino secundário compreende as 10ª, 11ª e 12ª classes.

Subsistema de Ensino Técnico-Profissional. Este tem por missão a formação técnica e qualificada de quadros em diversas áreas do conhecimento e da demanda profissional, garantindo uma vasta gama de especializações em nível da educação básica. Compreende:

- a) Formação Profissional Básica;
- b) Formação Média Técnica.

A formação técnico-profissional básica ocorre após a 6ª classe, ou seja, após a conclusão do ensino primário, enquanto que a formação média técnica, realização após a 9ª classe, podendo também ocorrer após a 12ª classe, de acordo com a necessidade específica de especialização.

Subsistema de Formação de Professores. Este subsistema encarrega-se a formar docentes para a educação pré-escolar e para o ensino geral, nomeadamente a educação regular, a educação de adultos e a educação especial. Estrutura-se em:

- a) Formação Média Normal, realizada em escolas normais, após a 9ª classe.
- b) Ensino Superior Pedagógico, ocorre nos institutos superiores de ciências da educação (ISCEDs).

Enquanto que a formação média encarrega-se a preparar professores de nível médio, capacitando-os para o exercício das atividades pedagógicas na educação pré-escolar, no ensino primário (educação regular, de adultos e educação especial), a formação superior pedagógica destina-se à formação de nível superior, com atuação no ensino secundário ou outros níveis de educação geral e pré-escolar.

Subsistema de Educação de Adultos²³. Este subsistema, pela natureza de seus beneficiários, visa, principalmente, a recuperação do atraso escolar (LBSE, Art.31º). Realiza-se em locais oficiais e não oficiais como unidades militares, estabelecimentos religiosos, escolas polivalentes, escolas particulares, unidades corporativas e associações agro-silvo-pastoris. Integra tanto adolescentes com 15 anos de idade, que tenham tido atraso escolar, como jovens e adultos maiores de 15 anos de idade que, devido às circunstâncias de que o país viveu, não tiveram oportunidade de escolarizar-se.

A educação de adultos estrutura-se em:

- a) Ensino Primário, que compreende a alfabetização e a pós-alfabetização;
- b) Ensino Secundário, compreende os 1º e 2º ciclos.

Subsistema de Ensino Superior. Este tem por objetivo primordial a formação de quadros de alto nível para os diferentes ramos de atividade econômico e social do País; assegurar uma sólida formação científica, técnica, cultural e humana (LBSE, Art. 35º).

Quanto à estrutura, o ensino superior compreende os seguintes níveis:

- a) Graduação, compreende modalidades como bacharelado e licenciatura²⁴.
- b) Pós-graduação, comporta as modalidades de pós-graduação acadêmica e pós-graduação profissional²⁵.

3.3.Implementação da política: Reforma educativa e curricular

Ball e Bowe (apud MAINARDES, 2006), pesquisadores da área de políticas educacionais, denominam esta fase “contexto da prática”. Outros autores da área a denominam “formulação”. Esta é a instância na qual “[...] a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (BOWE et al., apud MAINARDS, 2006, p.53). É o momento da prática dos implementadores de políticas.

²³ Educação de Adultos, no Brasil, Educação de Jovens e Adultos (EJA).

²⁴ Bacharelado tem duração de 3 anos, não conferindo titulação de graduado. A licenciatura tem duração de 4 a 6 anos, conferindo titulação. Licenciatura é o máximo nível da graduação.

²⁵ A pós-graduação acadêmica compreende mestrado (2 a 3 anos de duração) e doutorado (4 a 5 anos), enquanto que a pós-graduação profissional (mínimo 1 ano de duração), compreende a especialização.

O ponto-chave posto por esses autores, concernente a esse contexto, é que as políticas educativas não são simplesmente implementadas, mas também interpretadas e recriadas pelos implementadores. Isso significa que elas são moldadas no processo de seu desenvolvimento.

O Decreto n.º 2/05 de 14 de Janeiro (Plano de implementação progressiva do Novo Sistema de Educação), que define os mecanismos e a calendarização da implementação da reforma, estabelece cinco fases da implementação, a saber: Preparação (2002 - 2012), Experimentação (2004 - 2010), Avaliação e Correção (2005 - 2010), Generalização (2006 - 2011) e Avaliação Global (a partir de 2012).

Tendo em conta os principais problemas que atravessam a educação em Angola, conforme apontado anteriormente, a reforma educativa pretendia assentar-se sobre quatro pilares fundamentais, a saber: Expansão da Rede Escolar; Melhoria da Qualidade de ensino; Reforço da eficácia do sistema de Educação e a Equidade do sistema de educação (ANGOLA, 2009, p.8).

Com a pretensão de democratizar a educação, de modo que o acesso a ela fosse garantido, a reformação propôs confluir os esforços no sentido de a) universalizar a Classe de Iniciação e o Ensino Primário de seis classes (1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª classes); b) introduzir e generalizar novos currículos no Ensino Primário e Secundário; c) expandir e modernizar o Ensino Técnico-Profissional; e d) integrar as crianças com necessidades educativas especiais no Sistema Normal de Ensino.

Para a consecução dos objetivos que visam a garantir e assegurar a melhoria da qualidade da educação, a reforma busca (1) reformular, em profundidade, os objetivos gerais da educação, programas escolares, conteúdos, métodos pedagógicos, estruturas e meios pedagógicos adequados à realidade angolana; (2) melhorar as aprendizagens e o enquadramento pedagógico dos alunos; (3) realizar a formação inicial e em serviço dos professores; (4) modernizar e reforçar a inspeção escolar; (5) melhorar a qualidade e quantidade de manuais escolares; (6) melhorar o trabalho metodológico e o processo docente-educativo das escolas; (7) garantir a participação da comunidade nos trabalhos da escola, isto é, estreitar a relação entre escola e a comunidade local; e (8) reduzir o analfabetismo e expandir o programa de recuperação do atraso escolar (ANGOLA, 2009, p.8).

A eficácia do sistema, sendo outro problema geracional na educação nacional, a reforma visa executar algumas ações, focando-se nos aspectos seguintes: (1) construção de

um sistema de monitoria e avaliação dos resultados do processo ensino-aprendizagem; (2) melhoria do sistema de informação para a gestão educativa; (3) formação de gestores escolares; (4) melhoria na circulação de informações dos dados do processo de ensino-aprendizagem; (5) redirecionamento do perfil da escola, dando-lhe a possibilidade de rentabilizar os recursos disponíveis, através de alternativas que escapam a uma gestão centralizada (ANGOLA, 2009, p.9).

A transição para o novo sistema educativo, através da reforma geral, teve início em 2002, porém, as mudanças palpáveis na educação verificam-se a partir de 2003, quando foi concretizada a primeira fase da implementação da reforma, contemplando atividades como a edição de novos manuais escolares, programas, planos curriculares e guias metodológicos, a formação de professores experimentadores e a seleção das escolas de experimentação. Ainda nesta fase, Ministério da Educação realizou nas 18 províncias 20 palestras, dirigindo-se à sociedade civil, 12 programas radiofônicos e 6 programas televisivos, para a conscientização e propagação dos objetivos da Reforma Educativa, esperando com isso causar a mobilização da população e a adesão desta ao novo projeto sociopolítico. A extinção do antigo sistema foi sendo feita progressivamente, coexistindo os dois sistemas enquanto se foi substituindo o antigo.

A fase de experimentação (2004 - 2010) consistiu, basicamente, na aplicação de novos programas curriculares, em escolas selecionadas²⁶.

A avaliação e correção (2005 - 2010) caracterizou-se pela recolha de sugestões das direções das escolas e dos professores experimentadores sobre os novos currículos a serem implementados, generalizados.

Em seguida foi generalizada a Reforma (2006 - 2011), fase que consistiu na aplicação de novos currículos em todo o território nacional, de forma progressiva, isto é, ano após ano. Esta é a fase da consolidação da nova política e da extinção completa do antigo sistema.

Por fim, a avaliação (2012), compreendeu o exame geral da política em curso, pautando na avaliação dos currículos propostos, a eficácia do processo de ensino-

²⁶ Para esta fase, foram selecionadas 335 escolas primárias, 52 escolas do 1º Ciclo do Ensino Secundário, representando 100% do território nacional na amostra; 11 escolas do 2º Ciclo do Ensino Secundário, em 11 províncias, representando 61,1% do território nacional. Quanto à formação de professores para o 1º Ciclo do Ensino Secundário, foram selecionadas 18 escolas nas 18 províncias, com uma representação de 100%, e 2 escolas para a formação de professores para o Ensino Primário, representando 11,1% (MED, 2012).

aprendizagem, corpo docente e discente, administração e gestão, bem como os recursos materiais e financeiros empregados na reforma. Esta fase teve início em 2012, obedecendo a um plano progressivo de avaliação até 2015, ano que se propôs averiguar o desenvolvimento e cumprimento dos objetivos de Quadro de Ação de Dakar.

3.5. Política curricular em Angola (2001 - 2015): desafios e perspectivas

Chegando nesta parte, considera última desta trajetória do estudo, concentraremos, basicamente, nos elementos fundantes do currículo, isto é, os elementos que o constituem. São identificados três elementos, a saber: o projeto sociopolítico ou visão educacional definido pelo Estado Angolano; a tradução desse projeto em um programa curricular; a orientações pedagógicas que visam realizar tal projeto.

Dando um giro a nossa volta, percebemos que estamos integrados no contexto do mundo moderno, globalizado, um mundo atingido por mudanças constantes, contínuas e permanentes. Estamos rodeados de uma sociedade marcada por variados fenômenos e processos constitutivos da Modernidade, com implicações inexoráveis na transformação das estruturas sociais e das identidades individuais e sociais que sempre sustentam as pessoas na sociedade (HALL, 2014).

Assim percebido, podemos confluir os esforços para explorar algumas formas pelas quais o Estado Angolano tem se prontificado para responder a tais transformações que marcam o mundo moderno. E, respondendo-as, qual é a nova forma de governar a máquina escolar pública? Que tipo de projeto sociopolítico se constrói para a sociedade, e quais finalidades se atribui à educação e currículo? Com base nessas opções sociais e educacionais, como a política de currículo ordena o conhecimento corporificado nos currículos escolares?

É verdade que a reforma educativa vigente em Angola, na sua essência, expressa, de alguma forma, as aspirações do povo angolano, relativamente à questão da educação, através da qual se pensa construir uma sociedade nova, diferente da de todos os períodos históricos vividos.

Lessard (1992), tentando clarificar algumas noções de reforma e currículo, explicando o sentido que esses elementos podem representar para um dado grupo ou sociedade que os institui, afirma que

Na medida em que uma reforma carrega esperança esta pode encarnar uma visão educativa verdadeiramente sociopolítica. Essa visão define o tipo de cidadão que

uma sociedade pretende desenvolver, o tipo de cultura que ela estima que deve ser transmitida para se construir um ser humano e o tipo de saber-fazer que se julga necessário para se inserir no mundo e contribuir para seu desenvolvimento. (LESSARD, 1992, p.47)

Em nosso contexto, a partir da nova legislação educacional, LBSE, é possível deduzir, identificar, vislumbrar o projeto sociopolítico ou visão educacional escolhida para Angola, projeto que veio a definir o tipo de mulher e homem que doravante se almeja forjar, processados pelas instituições escolares, cidadãos que se tornem capazes de se inserirem e participarem na construção dessa sociedade. Lê-se no texto legal:

Considerando a 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 [...] Considerando igualmente que *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 socioeconômico da sociedade angolana. (LBSE, 2001, p.2, grifo nosso).

Noutro documento oficial tem-se:

[...] o processo em curso [reforma educativa] visando à *criação de condições de estabilidade macroeconômica para a implementação de medidas de políticas de ajustamento estrutural*, consolidação da edificação de uma sociedade democrática e de direito, recuperação socioeconômica e reconciliação nacional impõe necessariamente a adoção de políticas educativas integradas e sustentáveis que, em primeira instancia, contribuam para o progresso humano, onde, por conseguinte, a Educação assume papel-chave, tendo em conta a sua dimensão, impacto e abrangência (ANGOLA, 2001, p.10, grifo nosso).

Nestas citações, parece estarem presentemente expressas duas dimensões do projeto sociopolítico. Em primeiro lugar, há uma ideia de que através da educação escolar a sociedade angolana viesse a tornar livre do atraso educacional que tem afetado o nível de desenvolvimento humano e social do país. Para tal, o projeto deve visar à realização da escolarização da criança pequena na idade conveniente.

Nesse sentido, as entrevistas complementam essa perspectiva educacional, corroborando que uma das finalidades da reforma educativa assentaria na intenção de ajustar a sociedade angolana aos princípios de um verdadeiro Estado democrático e de direito, que implica o respeito e a efetivação dos direitos humanos, neste caso, da criança pequena angolana, conforme se percebe na fala em que responde à questão n.º 8 da entrevista:

O sistema colonial não atendia à necessidade concreta da população angolana. Os índices de analfabetismo, o não acesso ao ensino, em todos os níveis, e a evasão escolar, perpetuavam-se no sistema anterior. Por esses e outros motivos, o Governo

sentiu a necessidade de reformular o ensino, com fim de eliminar esses males que reinavam no sistema. (GMED II).

A erradicação do analfabetismo no seio da população angolana é um dos pontos focais da primeira dimensão do projeto sociopolítico.

A segunda dimensão desse projeto consiste na construção de uma sociedade que deve alinhar-se aos princípios da racionalidade do sistema capitalista. Esta ideia fica evidentemente expressa na segunda citação acima exposta, mas também se confirma na fala dos sujeitos da pesquisa, quando respondem a pergunta n.º 8, dizendo:

Se partirmos do princípio de que a educação atende aos interesses da sociedade, veremos que, dada as mudanças no quadro político nos últimos anos, nomeadamente, o alcance da paz, após o conflito político-militar, e a mudança de orientação política: de mono-partidarismo para uma política multipartidária, e a transição da orientação econômica, concretamente, da economia socialista para a economia de mercado e demais objetivos do Estado angolano, exigiram ao governo a reformulação do sistema educativo e, consequentemente, reorientação de enfoque curricular em consonância com esses fatos, de modo a preparar a mão-de-obra qualificada para atender essas demandas. (TMED I).

Parece ficar mais evidente que as condicionalidades exógenas, concretamente, o programa de implementação de políticas macroeconômicas e medidas de ajuste estrutural instituídos no âmbito macropolítico, tendam a predominar a visão educacional expressa na legislação educacional vigente.

Constata-se, assim, que o processo de reestruturação econômica em Angola, norteado por uma perspectiva ideológica neoliberal, exige a readequação das finalidades da educação aos supremos propósitos do mercado sustentado por essa ideologia. Portanto, as mudanças no campo da política econômica exerceram maior influência na definição das finalidades da educação, bem como na concepção dos currículos escolares. Com a pergunta: *Que influência exerceu a mudança econômica e política em Angola na reformulação curricular do Ensino Geral?* (Questão n.º 6) colhem-se as seguintes ideias dos sujeitos da pesquisa:

O fim do conflito armado permitiu reconstruir e reabilitar infraestruturas escolares destruídas pela guerra e, consequentemente, equipar as escolas com novos dispositivos tecnológicos, permitindo a inserção de novas tecnologias no ensino, como previsto na reforma curricular. O desenvolvimento econômico de Angola, nos últimos anos, exigiu o país a orientar seu enfoque curricular para atender essa nova fase que o país vive. (GMED II).

As mudanças políticas e econômicas ocorridas em Angola nas últimas décadas, permitiram elaborar políticas educativas do sistema atual, enquadrando seu enfoque na realidade local e internacional. (TMED I).

Burbules (2004) e Dale (2004), explicam que o fenômeno da globalização, em suas múltiplas dimensões, tende, cada vez mais, a conduzir, impulsionar, ou mesmo até obrigar os Estados-nação a adequarem as políticas nacionais às globais, sob a pena de alijarem-se do sistema e das políticas globais.

A visão economicista instalada em Angola tende a sobrepor outras visões educacionais; parece esmagar outras alternativas possíveis de se desenvolver a educação em uma sociedade naturalmente dominada pelo multiculturalismo, habitada por diversos grupos étnicos, possuindo diversas línguas nacionais, que constituem a herança cultural milenar dos povos de Angola.

Essas afirmações vão se confirmando à medida que se vai analisando outros elementos constitutivos do currículo. Para uma reflexão sobre o segundo elemento do currículo, que é a tradução da visão educacional ou do projeto sociopolítico em um programa curricular, tomamos apenas um aspecto para averiguar o sentido da regulação da política curricular vigente, de acordo com a visão que a embasa.

A lei Suprema Angolana (2010) assegura o seguinte: “A língua oficial em Angola é o português. [No entanto] O Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional” (Art. 19º).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº. 13/2001), em seus artigos, assegura que “O ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa. [Todavia] O Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalização da utilização e do ensino de línguas nacionais” (Art. 9º).

Em adição a estas garantias legais, diz-se que “Sem prejuízo do n.º 1 do presente artigo [Art. 9º], particularmente no subsistema de educação de adultos, o ensino pode ser ministrado nas línguas nacionais” [línguas maternas dos alunos] (Art. 9º).

Embora o direito à aprendizagem das línguas nacionais (maternas) nas escolas esteja reconhecido nas normas jurídico-legais, nos textos oficiais e, não obstante se tenha efetivada a implementação geral do novo sistema educativo, as avaliações do Ministério da Educação (Balanço da Implementação da 2ª Reforma Educativa em Angola) revelam fatos pertinentes e preocupantes.

Essas avaliações apontam para a existência de uma profunda ausência de convivência democrática no sistema educativo entre os aspectos gerais da educação formal, a cultura

universal, e os aspectos relacionados ao aparato cultural das populações que habitam Angola e têm acesso às instituições escolares.

Avaliando esses aspectos, o Ministério da Educação aponta, a partir de seus Relatórios, que há “Falta de ensino de línguas nacionais nas escolas” (ANGOLA, 2012, p.58).

A política curricular vigente, que ao mesmo tempo governa e regulamenta os mínimos curriculares da Educação Geral, desregula a partir do currículo prescrito ou oficial as margens para a inserção de línguas nacionais no sistema educacional. Ou seja, esta política não confere no currículo oficial – de todos os subsistemas e níveis de ensino – um *lugar* para a sua realização.

Analisando os planos curriculares de todos os níveis ou subsistemas de ensino vigente, chega-se à confirmação dessa ausência de *espaço, lugar* nos currículos para o ensino e aprendizagem das línguas nacionais, tal como se pode observar no plano curricular do Ensino Primário, nível em que se alega ter instituído o ensino dessas línguas.

Quadro 3: Plano curricular do Ensino Primário

Disciplinas	Horário Semanal						
	1 ^a Classe	2 ^a Classe	3 ^a Classe	4 ^a Classe	5 ^a Classe	6 ^a Classe	Ciclo
Língua Portuguesa	9	9	9	9	8	8	1560
Matemática	7	7	7	7	6	6	1200
Estudo do Meio	3	3	3	3			360
Ciências da Natureza					4	4	240
História					2	2	120
Geografia					2	2	120
Ed. Moral e Cívica					2	2	120
Ed. Manual e Plástica	2	2	2	2	2	2	360
Educação Musical	1	1	1	1	1	1	180
Ed. Física	2	2	2	2	2	2	360
Total de T.L. Semanal	24	24	24	24	29	29	
Total de T.L. Anual	720	720	720	720	870	870	4.620
Total de Disciplinas	6	6	6	6	9	9	

Fonte: autor, com base no Currículo do Ensino Primário (ANGOLA, 2013)

Tentando explorar a visão dos técnicos e gestores, sujeitos da pesquisa, sobre as formas como os currículos da Educação Geral refletem a realidade local, tendo como base a seguinte pergunta: *De que maneira os currículos do Ensino Geral refletem a realidade angolana?* (Questão n.º 4), temos as seguintes informações:

Ao se tratar do ensino de línguas nacionais (locais) nas escolas, da história e geografia de Angola, do Estudo do Meio em que a criança vive, o currículo passa a revestir-se da realidade local e nacional. (GMED II).

Os currículos atuais satisfazem a demanda social de Angola. Eles se revestem da realidade cultural, econômica e social nacional e local de cada Província. Os conhecimentos tramitados nos currículos se revestem dessa realidade. (TMED II).

No entanto, como se pode observar no próprio plano curricular e, embora a legislação educativa e a Constituição reconheçam a necessidade de inserção do ensino e aprendizagem das línguas nacionais nas escolas, a política curricular, objeto responsável pela determinação dos critérios de seleção cultural, dos conhecimentos a corporificar no currículo, não confere lugar no currículo oficial às línguas nacionais. Ou seja, as línguas nacionais não convivem com a língua portuguesa e outros artefatos da cultura universal no currículo, não só do Ensino Primário, mas de todos os níveis de ensino deste sistema educacional.

Dessa forma, as crianças cujas línguas maternas não é o português enfrentam sérias dificuldades no dia a dia escolar, pois a alfabetização destas não toma em consideração as suas línguas maternas, que constituem o primeiro veículo de comunicação e interação com o meio em que vivem antes do acesso às escolas formais. Elas falam suas línguas maternas desde a infância, porém, ao acessarem o ensino formal, são alfabetizadas em português, língua oficial.

Entendemos que a criança nasce e adquire espontaneamente a língua no contato com a comunidade social que a utiliza. Aprende a discriminar os fonemas e “aperfeiçoa” assim uma mínima estrutura de comunicação antes da idade escolar.

Devido a tal ausência de creches no país, muitas crianças permanecem sob cuidado dos familiares e da comunidade até os 5 ou 6 anos, quando então são encaminhadas para a escola.

Até esse momento, elas já adquiriram certa fluência na língua materna. No entanto, ao ingressarem nas instituições escolares, o ensino (alfabetização) é feito em língua portuguesa, criando no cérebro da criança uma verdadeira turbulência no ordenamento dos

processos mentais reguladores dos aspectos linguísticos. Os fonemas aprendidos na língua materna são distanciados ou descartados ao aprenderem os fonemas da língua oficial.

Desse modo, o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como por exemplo, as habilidades associadas ao reconhecimento dos símbolos e palavras, com seus correspondentes fonemas, encontra deficiência (CONSENZA; GUERRA 2011, p.99-106) no processo de alfabetização delas, o que efetivamente dificulta o desempenho escolar nos anos iniciais da escolarização, assim como nos anos posteriores.

As avaliações da Reforma Educativa feitas pelo Ministério da Educação constataam esse fato, associando o baixo desempenho escolar de muitas destas crianças ao fator língua materna, que não é ensinada na escola (ANGOLA, 2001).

Homogeneizar os processos de ensino e aprendizagem, procurando tratar as crianças (alunos) de diversos contextos do país como iguais e, portanto, acreditar que “possuem as mesmas disposições de aprendizagem”, leva a uma profunda incompreensão do complexo processo de ensino e aprendizagem escolar.

A visão e noções da neurobiologia (neurociências), neste caso, podem oferecer-nos algumas pistas para compreender o fenômeno cerebral, em seu real e complexo modo de processamento de informações.

Essa visão ensina-nos que, embora o sistema nervoso humano seja semelhante (não igual) para todos os indivíduos, o modo de funcionamento de cada um é extremamente diferente, contrastando-se à visão tradicional que procura encarar os indivíduos como sendo todos iguais, no modo de operacionalização dos processos cerebrais. Ainda de acordo com essa perspectiva, conforme explicam Consenza e Guerra (2011, p.48), cada cérebro (indivíduo) aprende de forma própria e particular, a depender do sistema nervoso que modela os processos mentais.

Sendo a aprendizagem fruto de um complexo processo de interação com diferentes ambientes, desde pequena as crianças angolanas são inseridas no ambiente próprio que as permitem interagir com ele; aprendem a língua de seus pais e aprendem a comunicar-se com ela; aprendem a realidade social e formam as primeiras estruturas cognitivas propiciadas pela interação com esse ambiente.

Uma aprendizagem significativa para esses grupos de crianças, jovens e adultos, portanto, poderia ser aquela que aprendesse a valorizar o contexto de interação dos indivíduos

com o ambiente sociocultural a que estão expostos. Isso exige, em nosso contexto, mudanças na política curricular e nas práticas pedagógicas.

Quanto às instâncias do sistema curricular, construídas e legitimadas pela política do currículo, observa-se nos relatórios do Ministério da Educação a existência de um fator que afeta esse sistema curricular: “Insuficiente sistema de comunicação integrado entre diversos níveis do Setor da Educação (Ministério da Educação, Delegações Provinciais de Educação, Sistemas Municipais de Educação e Parceiros Sociais)” (ANGOLA, 2012, p.58).

A insuficiência no sistema interativo, de comunicação entre diferentes agentes ou subsistemas curriculares reside em que a política do currículo não define claramente as linhas mestres de regulação dos poderes, espaços de atuação, a autonomia e a participação democrática dos diferentes agentes e subsistemas curriculares no processo decisório das políticas, o que leva ao colapso de muitas propostas de políticas.

Considerações finais

Na ocasião das análises de políticas de currículo feitas aqui, relativamente a diferentes estágios do desenvolvimento da educação em Angola, foi possível entender, por exemplo, que no período colonial, a educação e o currículo são moldados através de uma ideologia que visava sustentar a supremacia de um povo em detrimento de outro. Com base nessa ideologia, o currículo e a política que o organizou fundaram-se nos pressupostos sociopolíticos e ideológicos que visavam à preservação da dominação e supremacia portuguesa em Angola.

Já no período pós-colonial, o Estado Independente, suas instituições educacionais e seus currículos, são moldados através da ideologia Marxista-Leninista, que, segundo seus proponentes locais, visaria à tomada e preservação do poder do Estado pelo partido MPLA, o que se entendia ser o verdadeiro sentido da revolução em Angola.

Aliando-se aos países do bloco socialista da época, passou-se a aspirar em Angola à construção de uma sociedade dirigida pelos princípios basilares do sistema socialista. Dessa forma, a política curricular ordenava e organizava os currículos educacionais, seus conteúdos e as práticas pedagógicas, no sentido de permitir a inserção imediata dos indivíduos em uma sociedade que se pretendia ser socialista, governada pelo Estado conquistado pela classe operária angolana.

Preparar um tipo de mulher e homem que fossem capazes de participar e contribuir para a construção e desenvolvimento de uma sociedade socialista, constitui o grande projeto sociopolítico ou a visão educacional forjada pelo Novo Estado Independente sob tutela do MPLA – projeto cuja realização se confiava às instituições de educação formal e não formal, através de práticas políticas e pedagógicas.

Constata-se que os currículos escolares desse período histórico são concebidos e desenhados a partir dos países socialistas, donde também procediam docentes que passaram a atuar na educação angolana sob regime de colaboração e cooperação, visando facilitar a plena inserção de Angola no mundo socialista. Vinham desses países tanto docentes como materiais didáticos usados nas escolas angolana.

Tendo em consideração as transformações ocorridas no plano político e econômico de Angola nas últimas duas décadas, mudanças que implicaram alterações de projeto

sociopolítico ou visão educacionais de Angola, o Estado e suas instituições devem ser vistos essencialmente como tendo sido moldados através da ideologia do mundo dominante.

Tendo em vista que essas mudanças se constituem de um conjunto de dispositivos político-econômico para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores e cultura da sociedade local, a política curricular em vigor em Angola visa a ordenar os currículos e os conhecimentos neles corporificados, da Educação Geral, no sentido de proporcionar ao cidadão angolano uma formação escolar, de modo que seja capaz de participar e contribuir para a construção e desenvolvimento de uma sociedade fundada nos princípios e pressupostos políticos e ideológicos do sistema capitalista.

As lacunas deixadas pela política curricular vigente, sustentada pelos pressupostos políticos e ideológicos do sistema capitalista, residem em que ao selecionar o artefato cultural considerado válido e legítimo na sociedade e, portanto, digno de ser transmitido aos alunos, deixa à margem dos currículos de todos os níveis de ensino o artefato multicultural local. Este é o caso concreto da inserção das línguas nacionais nos currículos escolares do sistema educativo vigente.

Nosso questionamento inicial para esta pesquisa visava perceber os pressupostos que sustentam a política curricular do Ensino Geral em Angola.

Após a realização de uma análise documental e das entrevistas, chegamos à conclusão que os pressupostos teóricos, políticos, ideológicos e educacionais que norteiam a política curricular da Educação Geral em Angola estão, apesar da nova retórica, subordinados à lógica econômica, tendo como um dos principais objetivos apoiar o desenvolvimento dos programas de ajuste estrutural, isto é, as políticas macroeconômicas exigidas e impostas supranacionalmente pelos organismos multilaterais. Esses pressupostos, que determinam o fluxo de decisões e práticas sobre o currículo incidem no currículo escolar delimitando, dentre outros aspectos, a convivência democrática das línguas nacionais e a língua oficial, bem como as línguas estrangeiras.

Diante desta lógica educacional, a concepção de formação integral do cidadão é fragmentada, uma vez que se privilegia apenas uma e única dimensão social: a econômica, que objetiva preparar o cidadão para atender a demanda do mercado capitalista. Como consequência da excessiva visão economicista na educação, a identidade cultural e as tradições originais próprias dos povos de Angola são postas à margem dos currículos

escolares. Ademais, o mercado para qual se busca direcionar a formação do cidadão é limitado e discriminatório quanto aos modos de acesso e permanência de jovens e adultos nele.

O mercado angolano privilegia e valoriza mais a mão de obra estrangeira em detrimento da local, o que em si discrimina os cidadãos nacionais. A fragilidade da contraparte nacional, na proposição das opções políticas, face às forças dominantes e hegemônicas supranacionais propicia e perpetua a desvalorização dos aspectos culturais locais, bem como a promoção de novas formas, estratégias educacionais em uma sociedade naturalmente complexa e culturalmente bem diversificada.

Dessa forma, a presente pesquisa sustenta, portanto, que uma política curricular efetiva em Angola necessita de organizar os currículos na perspectiva de atender as reais necessidades educacionais dos diferentes grupos sociais que habitam o país, valorizando e promovendo, através dos processos de ensino e aprendizagem formal e não formal, o artefato cultural que constitui as identidades culturais e sociais desses distintos grupos.

Sustenta igualmente a ideia de que, apesar de as normas legais reconhecerem a necessidades do ensino e aprendizagem das línguas nacionais, é preciso que a política curricular atribua espaço nos currículos escolares para a realização deste propósito tão importante para as famílias angolanas.

REFERÊNCIAS

- ANGOLA. Balanço da Implementação da 2ª Reforma Educativa em Angola. Luanda: MED, 2012a.
- ANGOLA. Constituição de Angola. 1. ed. Luanda: Imprensa Nacional, 2010b
- ANGOLA. Currículo de Educação Pré-escolar. 2. ed. Ministério da Educação. Luanda: Editora Moderna, 2013a.
- ANGOLA. Currículo do 1º Ciclo do Ensino Secundário Geral. 3. ed. Ministério da Educação. Luanda: Editora Moderna, 2013b.
- ANGOLA. Currículo do 2º Ciclo do Ensino Secundário Geral. 3. ed. Ministério da Educação. Luanda: Editora Moderna, 2013c.
- ANGOLA. Currículo do Ensino Primário. 3. ed. Ministério da Educação. Luanda: Editora Moderna, 2013d.
- ANGOLA. Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação. Ministério da Educação. Luanda, 2001.
- ANGOLA. Evolução da educação e Ensino em Angola (2002 - 2008). Ministério da Educação. Luanda, 2008a.
- ANGOLA. Evolução da Educação e ensino em Angola (2002 - 2008). Ministério da Educação. Luanda, 2008b.
- ANGOLA. Exame Setorial da Educação. Angola: MED, UNESCO, UNICEF, 1993.
- ANGOLA. **Informação sobre a implementação do novo sistema de Educação:** Reforma educativa do Ensino Primário e Secundário. Luanda: INIDE, 2009.
- ANGOLA. Lei de Bases do Sistema de Educação. Luanda, 2001.
- ANGOLA. Lei de Revisão Constitucional, 1992.
- ANGOLA. MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO DO TERRITÓRIO. Decreto-Lei Nº 02/07.
- ANGOLA. Reflexões sobre a evolução do Sistema de Educação de Angola ao longo dos 35 anos de Independência. Ministério da Educação. Luanda, 2010.
- APPLE, Michael W. Currículo e ideologia. Trad. Vinicius Figueira. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BOBBIO, Norberto. A era dos Direitos. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Nova Ed. Rio de Janeiro, 2004.

BUCCI, Maria Paula Dallari. Direito Administrativo e políticas públicas. São Paulo: Editora Saraiva, 2002.

BURBULES, Nicholas. C.; TORRES, C. A (Orgs.). **Globalização e Educação**: perspectivas críticas. Trad. Ronaldo C. C. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DALE, Roger. **Globalização e educação**: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: Fev. 2016.

FITUNI, L. L. **Angola**: natureza populacional e economia. Trad. Humberto Gonsalves. Moscovo: Edições Progresso, 1985.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005.

FUNDO DE DESENVOLVIMENTO AFRICANO. **Republique d’Angola**: Projet d’appui a l’éducation de base et a la formation professionnelle (education ii). Rapport d’évaluation, 2001.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2002.

GONÇALVES, Jonuel. A economia de Angola: Da independência à crise mundial de 2008. In: Revista tempo do mundo. V.1, n.1. Brasília: Ipea, 2009.

GOODSON, Ivor. Currículo: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HARE, Paul. Trad. Jorge Almeida e Pinho. A última grande oportunidade para a paz em Angola. Porto: Campo das letras, 1999.

JORGE, Manuel. **Para compreender Angola**: Da política à economia. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1998 (Caminhos da memória nº.18).

JOSÉ Luis Coraggio. **Propostas do Banco Mundial para educação**: sentido oculto ou problema de concepção? In: Livia De Tammasi et al. O Banco Mundial e as Políticas educacionais. 6ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LESSARD, Claude. **Reformas curriculares e trabalho docente**: natureza e graus de prescrições do trabalho. Trad. Eric Maheu. In: Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade. Salvador: UNEB, 1992. v.1, n.1. Disponível em: <<http://www.revistadafaeeba.uneb.br>>. Acesso em: Mar.2016.

MARIA CLARA COUTO SOARES. **Banco Mundial**: políticas e reformas. In Livia De Tammasi et al. O Banco Mundial e as Políticas educacionais. 6ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MENEZES, Solival. **Mamma Angola**: Sociedade e Economia de um país nascente. São Paulo: Fapesp, 2000.

MORREIRA, A. F, TADEU, Tomaz (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2013.

NEUBAUER, Rose. Políticas educacionais. In: GIOVANNI, Geraldo Di; NOGUEIRA, M. A (Orgs.). Dicionário de políticas públicas. 2. ed. São Paulo: Editora da Unesp; Fundap, 2015.

RIBEIRO, Orlando. A colonização de Angola e o seu fracasso. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda. Col. Estudos Portugueses, 1981.

ROSA María Tores. Melhorar a qualidade da educação básica? *As estratégias do Banco Mundial*. In Livia De Tammasi et al. O Banco Mundial e as Políticas educacionais. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: Uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. Saberes e incertezas sobre o currículo. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J.G. Poderes instáveis em educação. Trad. Beatriz Alfonso Neves. Porto Alegre: Artes, 1999.

SAMPIERI, Roberto Hernández et. al. Metodologia de pesquisa. 3.ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Orgs). A globalização e as ciências sociais. 4. ed. são Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Martins dos. Cultura, educação e ensino em Angola. Braga: Edição eletrônica, 1998.

SARAVIA, E. J. Políticas públicas.

THE WORLD BANK. **Angola**: an introductory economic review. Vol. 1. Washington DC: The world Bank, 1990.

- TORRES SANTOMÉ, J. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, J. G. Saberes e incertezas sobre o currículo. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.
- UNESCO. Dans Le cadre de l'initiative de L'Unesco pour La formation des enseignants en Afrique subsaharienne: Rapport de mission République d'Angola ET Portugal. Unesco, 2005.
- UNESCO. Declaração de Dakar. Educação para Todos
- UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1998.
- UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAM; THE WORLD BANK. **Angola**: an introductory economic review. Vol. 1. Angola, 1989a
- UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAM; THE WORLD BANK. **Angola**: an introductory economic review. Vol. 2. Angola, 1989b.
- VIANA, Ana Luiza. Abordagem metodológica em políticas públicas. Rio de Janeiro: Rap, 1996.
- VIANNA, Ilca Olivera de Almeida. **Metodologia do trabalho científico**: um enfoque didático da produção científica. São Paulo: E. P. U, 2001.

Entrevistas

1. Quais foram os motivos que levaram o Governo, através do Ministério da Educação, a reformar a educação, no pós-guerra civil?

GMED I

Dentre vários motivos, temos: primeiro é que o sistema educativo anterior estava sob o modelo colonial de educação e não podia atender à realidade própria de Angola, além de não garantir maior cobertura à rede escolar, dando maior acesso às crianças ao ensino. Além disso, a situação político-militar impedia expandir infraestruturas escolares; o excessivo índice de analfabetismo, reprovação e evasão escolar reinavam no sistema. Por essa razão, o Ministério da Educação propôs a 2ª reforma do ensino, de modo que a demanda social fosse atendida.

GMED II

O sistema colonial não atendia à necessidade concreta da população angolana. Os índices de analfabetismo, o não acesso ao ensino, em todos os níveis, e a evasão escolar, perpetuavam-se no sistema anterior. Por esses e outros motivos, o Governo sentiu a necessidade de reformular o ensino, com fim de eliminar esses males que reinavam no sistema.

TMED I

Se partirmos do princípio de que a educação atende os interesses da sociedade, veremos que, dada as mudanças no quadro político nos últimos anos, nomeadamente, o alcance da paz, após o conflito político-militar e a mudança de orientação política: de mono-partidarismo para uma política multipartidária, e a transição da orientação econômica, concretamente, da economia socialista para a economia de mercado e demais objetivos do Estado angolano, exigiram o governo a reformular o sistema educativo, e consequentemente, orientar o enfoque curricular em consonância a esses fatos, de modo a preparar a mão-de-obra qualificada para atender essas demandas.

TMED II

Toda ruptura, quer política ou social, quer econômica, produz novos paradigmas de sociedade. As mudanças ocorridas no campo político e econômico angolano favoreceram a

necessidade de reformar o ensino. O Governo adotou novas modalidades em função das mudanças que o país sofreu, de modo a adequar o sistema e os currículos à demanda atual do Estado angolano.

2. *Qual foi o objetivo de reestruturar os currículos do Ensino Geral de Angola, pós-guerra?*

GMED I

A reestruturação dos currículos do Ensino Geral teve como objetivo, reconfigurar e adequar os currículos à realidade do país, visto que o sistema anterior não podia fazê-lo; reformular os conteúdos e as estruturas de ensino, enquadrando conteúdo correspondentes a cada subsistema de ensino. A título de exemplo, no sistema anterior havia no Ensino Primário uma disciplina chamada *Ciências Integradas*, agora substituída por outra, Estudo do Meio, que propõe, em seu conteúdo, situar a criança no meio em que vive.

GMED II

Adequar os currículos do Ensino Geral de Angola ao contexto local e internacional, dando maior agilidade ao aluno para lidar com questões nacionais, regionais e internacionais. A estabilidade política e avanços econômicos obrigaram o país a reformular o sistema educativo e, por sua vez, os currículos, de modo a responder a demanda atual.

TMED I

Adequá-los aos interesses e objetivos políticos, econômicos e sociais do Estado Angolano.

TMED II

Porque os paradigmas dos currículos anteriores não coadunavam com a dinâmica das mudanças da sociedade angolana.

3. *Que diferença perceptível tem os currículos do atual sistema educativo em relação ao antigo?*

GMED I

Há uma grande diferença e uma grande valia dos currículos atuais em relação aos anteriores à Reforma. A introdução de novas disciplinas é uma das diferenças. No Ensino Primário, por exemplo, a introdução de disciplinas novas: Educação Musical, Educação Manual e Plástica, e no 1º Ciclo do Ensino Secundário com a disciplina Educação Laboral e no Médio, Empreendedorismo e Informática, leva o aluno às habilidades necessárias e práticas para agir no seu dia a dia. Isto é que consideramos como uma mais valia e diferença nos currículos atuais.

Outra diferença é que os conteúdos da Reforma, no Ensino Primário, são conteúdos que a criança já conhece. Ela vai à escola para cientificar esses conteúdos. Exemplo disso está na disciplina Estudos do Meio, que propõe estudar o meio onde a criança vive. Quando o conteúdo trata, por exemplo, de plantas, a criança já conhece plantas daquela região e a disciplina vai cientificar apenas o que ela já conhece.

GME II

A grande diferença é que os currículos atuais têm novas disciplinas e conteúdos próprios à realidade do aluno, do país e do mundo em geral. Por exemplo, quando a disciplina Estudo do Meio propõe estudar os rios, passa-se a estudar os rios da região mais próxima onde a criança vive. Isso faz com que ela conheça sua realidade. As disciplinas de Educação Laboral e Empreendedorismo visam preparar o aluno para o mercado económico.

TMED I

Há Diferença, sim, tanto no ponto de vista do desenho curricular, quanto do desenvolvimento curricular. Do ponto de vista pedagógico, os conteúdos são tratados por objetivos. Do ponto de vista da política curricular, os currículos atendem a demanda do Estado angolano (política, económica e cultural). Do ponto de vista técnico, os avanços tecnológicos são pontos fortes na orientação do enfoque curricular do sistema atual. Outra diferença é que os currículos atuais têm como base teórica, a teoria construtivista. Esta teoria sustenta e orienta a base teórica de nossos currículos.

TMED II

Os currículos atuais revestem-se da orientação política do Estado angolano.

4. De que maneira os currículos do Ensino Geral refletem a realidade angolana?

GMED I

Ao tratarem da realidade local do aluno e nacional. A Reforma curricular estabelece, por exemplo, o uso de traje africano (roupa típica de África) nas escolas do Ensino Geral, nos dias de quarta-feira, representando a nossa herança cultural.

GMED II

Ao se tratar do ensino de línguas nacionais (locais) nas escolas, da história e geografia de Angola, do Estudo do Meio em que a criança vive, o currículo passa a revestir-se da realidade local e nacional.

TMED I

Os conhecimentos transmitidos através dos currículos atuais, tendo como fundamento teórico os quatro pilares de uma educação para o século XXI, relatados por Jacques Delors, sugerindo que a prática pedagógica desenvolvesse no aluno quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer (fazer acontecer), aprender a conviver e a ser, os currículos vigentes propõem articular esses fundamentos com a realidade angolana (política, econômica, cultural e social), de modo que o aluno transforme sua realidade.

A disciplina de Empreendedorismo, por exemplo, visa levar o aluno a transformar o seu contexto, aplicando o conteúdo científico aos desafios do contexto do país. Quanto à realidade multilinguístico, a Reforma Curricular propõe o ensino de línguas nacionais, refletindo o tecido cultural do país, embora diante do multilinguíssimo de Angola, o currículo favoreça apenas o ensino de línguas-mãe e não as línguas variantes das principais línguas.

TMED II

Os currículos atuais satisfazem a demanda social de Angola. Eles se revestem da realidade cultural, econômica e social nacional e local de cada Província. Os conhecimentos transmitidos nos currículos se revestem dessa realidade.

5. Como o professor trabalha essa realidade em sala de aula, e como ele é preparado?

GMED I

A princípio, o professor que no antigo sistema educativo trabalhava com as quatro classes do ensino primário e que continua trabalhando no novo sistema com seis classes (Ensino Primário), ele já vem acumulando experiência na matéria. Por outro lado, a Reforma providencia um documento chamado *Guia Prático do Professor*. Este documento o auxilia na planificação da aula, além do apoio que este recebe de outros técnicos provinciais e nacionais (Professores formadores do novo sistema educativo). Ele busca relacionar o conteúdo ao contexto local. Quanto às línguas locais, se o professor estiver numa região onde a língua materna do aluno não é língua portuguesa, o professor, não tendo domínio da língua do aluno, busca ajuda aos colegas presentes a fim de transmitir o que planificou.

GMED II

A Escola de Formação de Professores prepara o futuro professor para esta realidade e prática; ele é treinado para articular o conteúdo científico à realidade angolana, em sua complexidade social.

TMED I

As escolas de Formação de Professores são estabelecidas para este fim; preparar o professor para essas realidades.

TMED II

Temos Escolas de Formação dos Professores que prima na preparação de professores para ensino primário, beneficiando de uma especialidade no final da 13ª classe, que o confere habilidades para lidar com essa realidade.

6. *Que influência exerceu a mudança econômica e política em Angola na reformulação curricular do Ensino Geral?*

GMED I

Depois de Angola terminar com o conflito militar, tivemos numerosos ganhos. Temos hoje mais escolas erguidas a nível nacional, há maior facilidade de as crianças saírem de sua casa para escola, pois se abriu as vias de acesso, o que era difícil no período de guerra. As estradas foram reabilitadas, o que permite alunos se deslocarem de um lugar para outro. Há mais

formação de professores do que antes. Em tempo de guerra dificilmente alguém podia se deslocar de uma aldeia para outra para atender a formação acadêmica, mas com a paz tudo facilitou. Havia apenas uma Universidade pública até então, mas agora temos um número considerável de unidades universitárias. As disciplinas de Empreendedorismo, Educação Laboral e Informática, acrescidas no currículo do Ensino Secundário, visam preparar alunos para o mercado de trabalho e para gerência e empreendimento de seus próprios negócios ou familiares. Portanto, essas mudanças contribuíram fortemente na orientação curricular.

GMED II

O fim do conflito armado permitiu reconstruir e reabilitar infraestruturas escolares destruídas pela guerra, e consequentemente, equipar as escolas com novos dispositivos tecnológicos, permitindo o ensino de tecnologias previsto na reforma curricular. O desenvolvimento econômico de Angola nos últimos anos exigiu o país a orientar seu enfoque curricular para atender essa nova fase que o país vive.

TMED I

As mudanças políticas e econômicas ocorridas em Angola nas últimas décadas, permitiram elaborar políticas educativas do sistema atual, enquadrando seu enfoque na realidade local e internacional.

TMED II

Enquanto o país estava em guerra era impossível o governo fazer o que está a fazer no pós-conflito. Após o conflito, o governo começou com o programa de desminagem para dar acesso tanto à construção de infraestruturas escolares, quanto para alargar a rede escolar. Não existiam escolas em vários locais e regiões do país, mas hoje já temos. E por se multiplicar os postos de trabalho, os currículos, sem dúvida, deveriam ser orientados nesse sentido de modo a levar o cidadão (aluno), com habilidades adquiridas na escola através do currículo, atender essa demanda. O desenvolvimento econômico que Angola está usufruindo aos poucos, demanda mão de obra qualificada. E nossos currículos não deixaram de contemplar essa verdade.

7. De que maneira os currículos do Ensino Geral proporcionam qualidade educacional?

GMED I

Trazendo conteúdo correspondente às necessidades do dia a dia do aluno como ser social, e permitindo que este fique atualizado e interessado ao que acontece no plano internacional.

Como a política do mono-docência propõe o professor acompanhar os alunos desde o 1º ano até o 6º ano do Ensino Primário, o perfil de saída desses alunos tem sido positivo, pelo fato de esses alunos estarem com único professor (a) durante os 6 anos. Este docente passa a perceber, trabalhar e superar os problemas da criança ao longo desses seis anos;

O aluno vai à escola e acumula saberes durante os dois primeiros anos do Ensino Primário, com transição automática. No final do segundo ano, avaliam-se os conhecimentos da 1ª e 2ª classes para averiguar se este aluno está habilitado a passar para 3ª classe. Isso reduz índice de reprovação e evasão escolar desde classes menores;

GMED II

Ao responderem à demanda do dia a dia da nação angolana em seus aspectos específicos, práticos e complexos.

TMED I

Na medida em que os currículos do Ensino Geral refletem os interesses do Estado angolano em geral; a própria reforma curricular estabelece a formação continuada dos profissionais da educação. Isso gera qualidade no ensino.

TMED II

Pelos índices de aproveitamentos que hoje o sistema proporciona. Temos resultados dos estudos do Ministério da Educação que apontam maiores e melhores índices de aproveitamentos dos alunos do atual sistema em relação ao anterior.

8. *Quais entidades estrangeiras participaram no processo da Reforma Educativa?*

GMED I

Participaram muitos países. Além de Portugal e Brasil, outros países europeus e africanos.

GMED II

Tivemos mais participação de Portugal, para além de outros países africanos e europeus. Portugal, pelo fato de este ser o país através do qual Angola conheceu um sistema educativo formal e, por razões de cooperação política, econômica e educativa que os dois países mantêm há décadas.

TMED I

Houve, sim, a participação de entidades estrangeiras. Tivemos a participação de uma Instituição de Portugal (Universidade de Minho) prestando apoio no desenho curricular e no apoio técnico. A UNESCO participou efetivamente na determinação dos modelos curriculares, participando com um Projeto que visava ressignificar os novos currículos. Realizou várias palestras junto ao Ministério da Educação, com técnicos angolanos, passando a visão da proposta sobre a qual Angola deveria orientar o seu Sistema Educativo e a Reforma Curricular. O Banco Mundial, a União Européia, UNICEF, Fundo Africano de Investimento e outros, tiveram participação no financiamento do Projeto da Reforma Educativa. Fizemos estudos comparados em outros países: RDC (República Democrática do Congo), República da Zâmbia, República Popular do Congo, Moçambique e alguns países da Ásia.

TMED II

Em caráter de troca de experiência, tivemos participação de países europeus, africanos, etc.

9. *Quais experiências educativas de entidades estrangeiras teriam levado Angola a optar pelos seus sistemas de ensino?*

GMED I

Bebemos das experiências de muitos países estrangeiros, membros da UNESCO, colhendo sugestões sobre como deveríamos estruturar o sistema educativo, visto que Angola tem como meta, reconhecer seu sistema educativo na UNESCO. Tomamos desses países como experiência piloto, seus sistemas educativos. Constatamos as vantagens e sucesso que tiveram ao reformular seus sistemas de ensino e vimos como essa experiência podia se adequar em nossa realidade.

GMED II

Tomamos como referência as experiências de vários países, nomeadamente de Portugal, como sempre foi referência para nós. O modo como Portugal estruturou seu sistema educativo, tendo, por exemplo, o ensino primário composto por 6 anos, enquanto o sistema angolano estabelecia 4 anos. Isso fazia os alunos que saíssem do país para estudar em outros países fossem recuados para níveis inferiores de ensino, às vezes repetindo classes. Outras experiências estão relacionadas ao fato de esses países terem alcançado certo nível de qualidade educacional e serem bem avaliados pela UNESCO. Esses países tornaram referência para nós.

TMED I

Fizemos, portanto, estudos comparados de sistemas de ensino de vários países membros da UNESCO no tocante às orientações e políticas curriculares;

Analizamos a estrutura curricular do Sistema Português de educação e de outros países Europeus. Em África, fizemos estudos comparados com o sistema educativo da RDC (República Democrática do Congo) e do Congo Brazzaville, África do Sul, Ruanda, Burundi, Moçambique, Zâmbia e outros. Continuamos até agora a fazer estudos comparados com outros países da região no que tange a concepção e inovações curriculares.

TME II

Assim como a ciência não se compadece com um único livro, assim também o caso de Angola. O Ministério da Educação admitiu a troca de experiências com outros países que gozam de ótima superação no setor de ensino.



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, _____, nº do RG _____ declaro que fui devidamente informado(a) sobre a pesquisa intitulada: Políticas Públicas em Angola: Políticas Curriculares do Sistema Educacional de Angola, pós-guerra civil (2001 - 2015). Realizada por António Maria Bumba, RG (RNE): V701449-M, mestrandando regularmente matriculado no programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Declaro, também ter aceitado participar deste trabalho respondendo questões formuladas pelo pesquisador e concedendo entrevista, estando ciente de que a mesma será gravada, ficando o material em poder do pesquisador, tendo em vista a realização do referido estudo. A pesquisa realizar-se-á na República de Angola no período de 20/10/2014 a 20/02/2015.

Tenho ciência que minha participação é livre e espontânea, podendo interrompê-la a qualquer momento que desejar e que as informações obtidas não serão identificadas nominalmente, destinando-se, exclusivamente, à realização deste estudo.

Não haverá despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo.

_____ Data ____/____/____

Assinatura do entrevistado

_____ Data ____/____/____

Testemunha

_____ Data ____/____/____

Testemunha

Contato com o pesquisador: António Maria Bumba

Rua Cardoso de Almeida, 1005 – Casa 2A – Perdizes – São Paulo/SP.

Cel: (11) 98636-7415

Contato com a Instituição responsável pela pesquisa.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Rua Ministro Godói, 969 – 4º andar – sala 4E-15.

ANEXO 1: LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO

LEI N.º 13/01

de 31 de Dezembro

Considerando a 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;

Considerando igualmente que as mudanças profundas no sistema socioeconómico, 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;

Nestes termos, ao abrigo da alínea b) do artigo 88º da Lei Constitucional, a Assembleia Nacional aprova a seguinte:

LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO

CAPITULO I

Definição, Âmbito e Objetivos

ARTIGO 1º

(Definição)

1. A educação constitui 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 ginnodesportivas.

2. O sistema de educação é o 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.

ARTIGO 2º

(Âmbito)

1. O sistema de educação assenta-se na Lei Constitucional, no plano nacional e nas experiências acumuladas e adquiridas a nível internacional.
2. O sistema de educação desenvolve-se em todo o território nacional e a definição da sua política é da exclusiva competência do Estado, cabendo ao Ministério da Educação e Cultura a sua coordenação.
3. As iniciativas de educação podem pertencer ao poder central e local do Estado ou a outras pessoas singulares ou coletivas, públicas ou privadas, competindo ao Ministério da Educação e Cultura a definição das normas gerais de educação, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e andragógicos, técnicos, de apoio e fiscalização do seu cumprimento e aplicação.
4. O Estado Angolano pode, mediante processos e mecanismos a estabelecer, integrar no sistema de educação os estabelecimentos escolares sediados nos países onde seja expressiva a comunidade angolana, respeitando o ordenamento jurídico do país hospedeiro.

ARTIGO 3º

(Objetivos gerais)

São objetivos gerais da educação:

- a) desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento socioeconómico do País;
- b) formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para a sua participação ativa na vida social, à luz dos princípios democráticos;
- c) promover o desenvolvimento da consciência pessoal e social dos indivíduos em geral e da jovem geração em particular, o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, pela tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do ambiente e a consequente melhoria da qualidade de vida;
- d) fomentar o respeito devido aos outros indivíduos e aos superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida, à liberdade e à integridade pessoal;
- e) desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença de outrem, permitindo uma saudável integração no mundo.

CAPITULO II

Princípios Gerais

Artigo 4º

(Integridade)

O sistema de educação é integral, pela correspondência entre os objetivos da formação e os de desenvolvimento do País e que se materializam através da unidade dos objetivos, conteúdos e métodos de formação, garantindo a articulação horizontal e vertical permanente dos subsistemas, níveis e modalidades de ensino.

ARTIGO 5º

(Laicidade)

O sistema de educação é laico pela sua independência de qualquer religião.

ARTIGO 6º

(Democraticidade)

A educação tem carácter democrático pelo que, sem qualquer distinção, todos os cidadãos angolanos têm iguais direitos no acesso e na frequência aos diversos níveis de ensino e de participação na resolução dos seus problemas.

ARTIGO 7º

(Gratuitidade)

1. Entende-se por gratuidade a isenção de qualquer pagamento pela inscrição, assistência às aulas e o material escolar.
2. O ensino primário é gratuito, quer no subsistema de ensino geral, quer no subsistema de educação de adultos.
3. O pagamento da inscrição, da assistência às aulas, do material escolar e do apoio social nos restantes níveis de ensino, constitui encargos para os alunos, que podem recorrer, se reunirem as condições exigidas, à bolsa de estudo interna, cuja criação e regime devem ser regulados por diploma próprio.

ARTIGO 8º

(Obrigatoriedade)

O ensino primário é obrigatório para todos os indivíduos que frequentem o subsistema do ensino geral.

ARTIGO 9º

(Língua)

1. O ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa.
2. O Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalização da utilização e do ensino de línguas nacionais.
3. Sem prejuízo do nº 1 do presente artigo, particularmente no subsistema de educação de adultos, o ensino pode ser ministrado nas línguas nacionais.

CAPÍTULO III

Organização do Sistema de Educação

SECÇÃO I

Estrutura do Sistema de Educação

ARTIGO 10º

(Estrutura)

1. A educação realiza-se através de um sistema unificado, constituído pelos seguintes subsistemas de ensino:
 - a) subsistema de educação pré-escolar;
 - b) subsistema de ensino geral;
 - c) subsistema de ensino técnico-profissional;
 - d) subsistema de formação de professores;
 - e) subsistema de educação de adultos;
 - f) subsistema de ensino superior.
2. O sistema de educação estrutura-se em três níveis:

- a) primário;
- b) secundário;
- c) superior.

3. No domínio da formação de quadros para vários sectores económicos e sociais do País, sob a responsabilidade dos subsistemas do ensino técnico-profissional e da formação de professores, a formação média, técnica e normal, corresponde ao 2º ciclo do ensino secundário, com a duração de mais um ano dedicado a profissionalização, num determinado ramo com carácter terminal.

SECÇÃO II

Subsistema de Educação Pré-Escolar

SUBSECÇÃO I

Definição, Objetivos, Estrutura, Coordenação Administrativa e Pedagógica

ARTIGO 11º

(Definição)

O subsistema de educação pré-escolar é a base da educação, cuidando da primeira infância, numa fase da vida em que se devem realizar as ações de condicionamento e de desenvolvimento psicomotor.

ARTIGO 12º

(Objetivos)

São objetivos do subsistema da educação pré-escolar:

- a) promover o desenvolvimento intelectual, físico, moral, estético e afetivo da criança, garantindo-lhe um estado sadio por forma a facilitar a sua entrada no subsistema de ensino geral;
- b) permitir uma melhor integração e participação de crianças através da observação e compreensão do meio natural, social e cultural que a rodeia;
- c) desenvolver as capacidades de expressão, de comunicação, de imaginação criadora e estimular a atividade lúdica da criança.

ARTIGO 13º

(Estrutura)

1. A educação pré-escolar estrutura-se em dois ciclos:
 - a) creche;
 - b) jardim infantil.
2. A organização, estrutura e funcionamento destes ciclos é objeto de regulamentação própria.

SECÇÃO III

Subsistema de Ensino Geral

SUBSECÇÃO I

Definição, Objetivos e Estrutura

ARTIGO 14º

(Definição)

O subsistema de ensino geral constitui o fundamento do sistema de educação para conferir uma formação integral, harmoniosa e uma base sólida e necessária à continuação de estudos em subsistemas subsequentes.

ARTIGO 15º

(Objetivos)

São objetivos gerais do subsistema de ensino geral:

- a) conceder a formação integral e homogénea que permita o desenvolvimento harmonioso das capacidades intelectuais, físicas, morais e cívicas;
- b) desenvolver os conhecimentos e as capacidades que favoreçam a auto-formação para um saber-fazer eficazes que se adaptem às novas exigências;
- c) educar a juventude e outras camadas sociais de forma a adquirirem hábitos e atitudes necessários ao desenvolvimento da consciência nacional;
- d) promover na jovem geração e noutras camadas sociais o amor ao trabalho e potenciá-las para uma atividade laboral socialmente útil e capaz de melhorar as suas condições de vida.

ARTIGO 16º

(Estrutura)

O subsistema de ensino geral estrutura-se em:

- a) ensino primário;
- b) ensino secundário.

SUBSECÇÃO II

Definição e Objetivos do Ensino Primário

ARTIGO 17º

(Definição)

O ensino primário, unificado por seis anos, constitui a base do ensino geral, tanto para a educação regular como para a educação de adultos e é o ponto de partida para os estudos a nível secundário.

ARTIGO 18º

(Objetivos)

São objetivos específicos do ensino primário:

- a) desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão;
- b) aperfeiçoar hábitos e atitudes tendentes à socialização;
- c) proporcionar conhecimentos e capacidades de desenvolvimento das faculdades mentais;
- d) estimular o espírito estético com vista ao desenvolvimento da criação artística;
- e) garantir a prática sistemática de educação física e de atividades gimnodesportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras.

SUBSECÇÃO III

Definição e Objetivos do Ensino Secundário Geral

ARTIGO 19º

(Definição)

O ensino secundário, tanto para a educação de jovens, quanto para a educação de adultos, como para educação especial, sucede ao ensino primário e compreende dois ciclos de três classes:

- a) o ensino secundário do 1º ciclo que compreende as 7ª, 8ª e 9ª classes;
- b) o ensino secundário do 2º ciclo, organizado em áreas de conhecimentos de acordo com a natureza dos cursos superiores a que dá acesso e que compreende as 10ª, 11ª e 12ª classes.

ARTIGO 20º

(Objetivos)

1. São objetivos específicos do 1º ciclo:

- a) consolidar, aprofundar e ampliar os conhecimentos e reforçar as capacidades, os hábitos, as atitudes e as habilidades adquiridas no ensino primário;
- b) permitir a aquisição de conhecimentos necessários ao prosseguimento dos estudos em níveis de ensino e áreas subsequentes.

2. São objetivos específicos do 2º ciclo:

- a) preparar o ingresso no mercado de trabalho e/ ou no subsistema de ensino superior;
- b) desenvolver o pensamento lógico e abstrato e a capacidade de avaliar a aplicação de modelos científicos na resolução de problemas da vida prática.

SECÇÃO IV

Subsistema de Ensino Técnico-Profissional Subsecção I

Definição, Objetivos e Estrutura

ARTIGO 21º

(Definição)

O subsistema de ensino técnico–profissional é a base da preparação técnica e profissional dos jovens e trabalhadores começando, para o efeito, após o ensino primário. ARTIGO 22º (Objetivos)

É objetivo fundamental do subsistema de ensino técnico-profissional a 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.

ARTIGO 23º

(Estrutura)

O subsistema de ensino técnico-profissional compreende:

- a) formação profissional básica;
- b) formação média técnica.

SUBSECÇÃO II

Formação Profissional Básica

ARTIGO 24º

(Definição)

1. A formação profissional básica é o processo através do qual os jovens e adultos adquirem e desenvolvem conhecimentos gerais e técnicos, atitudes e práticas relacionadas diretamente com o exercício duma profissão.
2. A formação profissional básica visa a melhor integração do indivíduo na vida ativa, podendo contemplar vários níveis e desenvolver-se por diferentes modalidades e eventualmente complementar a formação escolar no quadro da educação permanente.
3. A formação profissional básica realiza-se após a 6ª classe nos centros de formação profissional públicos e privados.

4. A formação profissional básica rege-se por diploma próprio.

SUBSECÇÃO III

Formação Média -Técnica

ARTIGO 25º

(Definição e objetivos)

1. A formação média- técnica consiste na formação técnico-profissional dos jovens e trabalhadores e visa proporcionar aos alunos conhecimentos gerais e técnicos para os diferentes ramos de atividade económica e social do País, permitindo-lhes a inserção na vida laboral e mediante critérios, o acesso ao ensino superior.
2. A formação média- técnica realiza-se após a 9ª classe com a duração de quatro anos em escolas técnicas.
3. Pode-se organizar formas intermédias de formação técnico-profissional após a 12ª classe do ensino geral com a duração de um a dois anos de acordo com a especialidade.

SECÇÃO V

Subsistema de Formação de Professores

SUBSECÇÃO I

Definição, Objetivos e Estrutura

ARTIGO 26º

(Definição)

1. O subsistema de formação de professores consiste em formar docentes para a educação pré-escolar e para o ensino geral, nomeadamente a educação regular, a educação de adultos e a educação especial.
2. Este subsistema realiza-se após a 9ª classe com duração de quatro anos em escolas normais e após este em escolas e institutos superiores de ciências de educação.
3. Pode-se organizar formas intermédias de formação de professores após a 9ª e a 12ª classes, com a duração de um a dois anos, de acordo com a especialidade.

ARTIGO 27º

(Objetivos)

São objetivos do subsistema de formação de professores:

- a) formar professores com o perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais da educação;
- b) formar professores com sólidos conhecimentos científico-técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo a que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações;
- c) desenvolver ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação.

ARTIGO 28º

(Estrutura)

O subsistema de formação de professores estrutura-se em:

- a) formação média normal, realizada em escolas normais;
- b) ensino superior pedagógico realizado nos institutos e escolas superiores de ciências de educação.

SUBSECÇÃO II

Formação Média Normal

ARTIGO 29º

(Definição)

A formação média normal destina-se à formação de professores de nível médio que possuam à entrada a 9ª classe do ensino geral ou equivalente e capacitando-os a exercer atividades na educação pré - escolar e ministrar aulas no ensino primário, nomeadamente a educação regular, a educação de adultos e a educação especial.

SUBSECÇÃO III

Ensino Superior Pedagógico

ARTIGO 30º

(Definição)

1. O ensino superior pedagógico destina-se à formação de professores de nível superior, habilitados para exercerem as suas funções, fundamentalmente no ensino secundário e eventualmente na educação pré-escolar e na educação especial.
2. Este ensino destina-se também à agregação pedagógica para os professores dos diferentes subsistemas e níveis de ensino, provenientes de instituições não vocacionadas para a docência.

SECÇÃO VI

Subsistema de Educação de Adultos

SUBSECÇÃO I

Definição, Objetivos e Estrutura

ARTIGO 31º

Definição)

1. O subsistema de educação de adultos constitui um conjunto integrado e diversificado de processos educativos baseados nos princípios, métodos e tarefas da andragogia e realiza-se na modalidade de ensino direto e /ou indireto.
2. O subsistema de educação de adultos visa a recuperação do atraso escolar mediante processos e métodos educativos intensivos e não intensivos, estrutura-se em classes e realiza-se em escolas oficiais, particulares, de parceria, nas escolas polivalentes, em unidades militares, em centros de trabalho e em cooperativas ou associações agro-silvo-pastoris, destinando-se à integração sócio- educativa e económica do indivíduo a partir dos 15 anos de idade.

ARTIGO 32º

(Objetivos específicos.)

São objetivos específicos do subsistema de educação de adultos:

- a) aumentar o nível de conhecimentos gerais mediante a eliminação do analfabetismo juvenil e adulto, literal e funcional;

- b) 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, económico e cultural, desenvolvendo a capacidade para o trabalho através de uma preparação adequada às exigências da vida ativa;
- c) assegurar o acesso da população adulta à educação, possibilitando-lhes a aquisição de competências técnico-profissionais para o crescimento económico e o progresso social do meio que a rodeia, reduzindo as disparidades existentes em matéria de educação entre a população rural e a urbana numa perspectiva do género;
- d) contribuir para a preservação e desenvolvimento da cultura nacional, a proteção ambiental, a consolidação da paz, a reconciliação nacional, a educação cívica, cultivar o espírito de tolerância e respeito pelas liberdades fundamentais;
- e) transformar a educação de adultos num pólo de atração e de desenvolvimento comunitário e rural integrados, como fator de atividade sócio-económica e para a criatividade do indivíduo.

ARTIGO 33º

(Estrutura)

1. O subsistema da educação de adultos estrutura-se em:
 - a) ensino primário que compreende a alfabetização e a pós-alfabetização;
 - b) ensino secundário que compreende os 1º e 2º ciclos.
2. Os 1º e 2º ciclos do ensino secundário organizam-se nos moldes previstos nos números 1 e 2, respectivamente, do artigo 20º da presente lei.
3. O subsistema de educação de adultos tem uma organização programática, de conteúdos e de metodologias de educação e de avaliação, bem como duração adequada às características, necessidades e aspirações dos adultos.

ARTIGO 34º

(Regulamentação)

O subsistema de educação de adultos obedece a critérios a serem estabelecidos por regulamentação própria.

SECÇÃO VII

Subsistema do Ensino Superior

SUBSECÇÃO I

Definição, Objetivos e Estrutura

ARTIGO 35º

(Definição)

O subsistema de ensino superior visa a formação de quadros de alto nível para os diferentes ramos de atividade económica e social do País, assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana

ARTIGO 36º

(Objetivos)

São objetivos do subsistema do ensino superior:

- a) preparar os quadros de nível superior com formação científico-técnica, cultural num ramo ou especialidade correspondente a uma determinada área do conhecimento;
- b) realizar a formação em estreita ligação com a investigação científica, orientada para a solução dos problemas postos em cada momento pelo desenvolvimento do País e inserida no processo dos progressos da ciência, da técnica e da tecnologia;
- c) preparar e assegurar o exercício da reflexão crítica e da participação na produção;
- d) realizar cursos de pós-graduação ou especialização para a superação científico-técnica dos quadros do nível superior em exercício nos distintos ramos e sectores da sociedade;
- e) promover a pesquisa e a divulgação dos seus resultados para o enriquecimento e o desenvolvimento multifacético do país.

ARTIGO 37º

(Estrutura)

O subsistema de ensino superior estrutura-se em:

- a) graduação;
- b) pós-graduação.

ARTIGO 38º

(Graduação)

1. A graduação estrutura-se em:

a) bacharelato;

b) licenciatura.

2. O bacharelato corresponde a cursos de ciclo curto com a duração de três anos e tem por objetivo permitir ao estudante a aquisição de conhecimentos científicos fundamentais para o exercício de uma atividade prática no domínio profissional respectivo, em área a determinar, com carácter terminal.

3. A licenciatura corresponde a cursos de ciclo longo com a duração de quatro a seis anos e tem como objetivo a aquisição de conhecimentos, habilidades e práticas fundamentais dentro do ramo do conhecimento respectivo e a subsequente formação profissional ou académica específica.

ARTIGO 39º

(Pós-graduação)

1. A pós- graduação tem duas categorias:

a) pós- graduação académica;

b) pós- graduação profissional.

2 A pós-graduação académica tem dois níveis:

a) mestrado;

b) doutoramento.

3. A pós-graduação profissional compreende a especialização.

4. O mestrado, com a duração de dois a três anos, tem como objetivo essencial o enriquecimento da competência técnico-profissional dos licenciados.

5. A especialização corresponde a cursos de duração mínima de 1 ano e tem por objetivo o aperfeiçoamento técnico-profissional do licenciado.

6. O doutoramento, com a duração de quatro a cinco anos, visa proporcionar formação científica, tecnológica ou humanista, ampla e profunda aos candidatos diplomados em curso de licenciatura e/ou mestrado.

SUBSECÇÃO II

Tipo de Instituições e Investigação Científica

ARTIGO 40 °

(Tipo de instituições de ensino)

As instituições de ensino classificam-se nas seguintes categorias:

- a) universidades;
- b) academias;
- c) institutos superiores;
- d) escolas superiores.

ARTIGO 41°

(Investigação Científica)

1. O Estado fomenta e apoia as iniciativas à colaboração entre entidades públicas e privadas no sentido de estimular o desenvolvimento da ciência, da técnica e da tecnologia.
2. O Estado deve criar condições para a promoção de investigação científica e para a realização de atividades de investigação no ensino superior e nas outras instituições vocacionadas para o efeito.

ARTIGO 42°

(Regulamentação)

O subsistema de ensino superior rege-se por diploma próprio.

SECÇÃO VIII

Modalidades de Ensino

SUBSECÇÃO I

A Educação Especial

ARTIGO 43º

(Definição)

A educação especial é uma modalidade de ensino transversal, quer para o subsistema do ensino geral, como para o subsistema da educação de adultos, destinada aos indivíduos com necessidades educativas especiais, nomeadamente deficientes motores, sensoriais, mentais, com transtornos de conduta e trata da prevenção, da recuperação e da integração socioeducativa e socioeconómica dos mesmos e dos alunos superdotados.

ARTIGO 44º

(Objetivos específicos)

Para além dos objetivos do subsistema do ensino geral, são objetivos específicos da educação especial:

- a) desenvolver as potencialidades físicas e intelectuais reduzindo as limitações provocadas pelas deficiências;
- b) apoiar a inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes ajudando na aquisição de estabilidade emocional;
- c) desenvolver as possibilidades de comunicação;
- d) desenvolver a autonomia de comportamento a todos os níveis em que esta se possa processar;
- e) proporcionar uma adequada formação pré-profissional e profissional visando a integração na vida ativa;
- f) criar condições para o atendimento dos alunos superdotados.

ARTIGO 45º

(Organização)

A educação especial é ministrada em instituições do ensino geral, da educação de adultos ou em instituições específicas de outros sectores da vida nacional cabendo, neste último caso, ao Ministério da Educação e Cultura a orientação pedagógica, andragógica e metodológica.

ARTIGO 46º

(Condições Educativas)

Os recursos educativos para a educação especial estão sujeitos às peculiaridades e características científico-técnicas desta modalidade de ensino e adaptadas às características da população alvo.

ARTIGO 47º

(Regulamentação)

A educação especial rege-se por diploma próprio.

SUBSECÇÃO II

Educação Extra- Escolar

ARTIGO 48º

(Organização)

As atividades extraescolares são realizadas pelos órgãos centrais e locais da administração do estado e empresas em colaboração com as organizações sociais e de utilidade pública, cabendo ao Ministério da Educação e Cultura o papel reitor.

ARTIGO 49º

(Objetivos)

1. A educação extraescolar realiza-se no período inverso ao das aulas e tem como objetivo permitir ao aluno o aumento dos seus conhecimentos e o desenvolvimento harmonioso das suas potencialidades, em complemento da sua formação escolar.
2. A educação extraescolar realiza-se através de atividades de formação vocacional, de orientação escolar e profissional, da utilização racional dos tempos livres, da atividade recreativa e do desporto escolar.

ARTIGO 50º

(Regulamentação)

A educação extraescolar rege-se por diploma próprio.

CAPÍTULO IV

Regime de Frequência e Transição

ARTIGO 51º

(Educação pré-escolar)

1. À educação pré-escolar têm acesso as crianças cuja idade vai até aos seis anos.
2. As crianças que até aos cinco anos de idade não tenham beneficiado de qualquer alternativa educativa dirigida à infância, devem frequentar a classe de iniciação.

ARTIGO 52º

(Ensino geral, educação de adultos e formação média técnica e normal)

Os regimes gerais de frequência e transição no ensino geral, na educação de adultos, na formação média técnica e normal pelas suas peculiaridades e características da população alvo são objeto de regulamentação própria.

ARTIGO 53º

(Ensino Superior)

1. Têm acesso ao ensino superior os candidatos que concluíam com aproveitamento o ensino médio geral, técnico ou normal, ou o equivalente e façam prova de capacidade para a sua frequência, de acordo com os critérios a estabelecer.
2. Os regimes gerais de frequência e transição no ensino superior são objeto de regulamentação própria.

CAPÍTULO V

Recursos Humanos –Materiais

ARTIGO 54º

(Agentes de Educação)

1. É assegurado aos agentes de educação o direito à formação permanente através dos mecanismos próprios, com vista à elevação do seu nível profissional, cultural e científico.
2. Os agentes de educação são remunerados e posicionados na sua carreira de acordo com as suas habilitações literárias e profissionais e atitude perante o trabalho.
3. A progressão na carreira docente e administrativa está ligada à avaliação de toda a atividade de desenvolvimento no âmbito da educação, bem como as qualificações profissionais e científicas.
4. Para efeitos do presente artigo, entende-se por agentes de educação os professores, diretores, inspetores, administradores e outros gestores de educação.

ARTIGO 55º

(Rede escolar)

1. É da competência do Estado a elaboração da carta escolar, orientação e o controlo das obras escolares.
2. A rede escolar deve ser organizada de modo a que em cada região se garanta a maior diversidade possível de cursos, tendo em conta os interesses locais ou regionais.
3. É da responsabilidade dos órgãos do poder local de administração do Estado e da sociedade civil o equipamento, a conservação, a manutenção e a reparação das instituições escolares de todos os níveis de ensino até ao 1º ciclo do ensino secundário.

4. Os órgãos do poder local da administração do Estado devem proteger as instituições escolares e tomar as medidas tendentes a evitar todas as formas de degradação do seu património.

ARTIGO 56º

(Recursos educativos)

1. Constituem recursos educativos todos os meios utilizados que contribuem para o desenvolvimento do sistema de educação.
2. São recursos educativos:
 - a) guias e programas pedagógicos;
 - b) manuais escolares;
 - c) bibliotecas escolares;
 - d) equipamentos, laboratórios, oficinas, instalações e material desportivo.

ARTIGO 57º

(Financiamento)

1. O exercício da educação constitui uma das prioridades do Plano Nacional de Desenvolvimento Económico- Social e do Orçamento Geral do Estado.
2. As verbas e outras receitas destinadas ao Ministério da Educação e Cultura devem ser distribuídas em função das prioridades estratégicas do desenvolvimento do sistema de educação.
3. O ensino promovido por iniciativa privada é financiado através da remuneração pelos serviços prestados ou por outras fontes.
4. O Estado pode co-financiar instituições educativas de iniciativa privada em regime de parceria desde que sejam de interesse público relevante ou estratégico.

CAPÍTULO VI

Administração e Gestão do Sistema de Educação

ARTIGO 58º

(Níveis de administração)

1. A delimitação e articulação de competências entre os diferentes níveis de administração e gestão do sistema de educação é objeto de regulamentação especial.
2. Cabe, designadamente, aos órgãos da administração central do Estado:
 - a) conceber, definir, dirigir, coordenar, controlar e avaliar o sistema de educação;
 - b) planificar e dirigir normativa e metodologicamente a atividade da investigação pedagógica.

ARTIGO 59º

(Posição e organização das escolas e outras instituições para a educação)

1. As escolas e demais instituições de educação são unidades de base do sistema de educação.
2. As escolas e demais instituições de educação organizam-se de acordo com o subsistema de ensino em que estiverem inseridas.
3. Independentemente da sua especificidade e deveres particulares, as escolas e demais instituições de educação organizam-se de molde a que, com a vida interna, as relações, o conteúdo, a forma e os métodos de trabalho contribuam para a realização dos objetivos da educação.
4. As escolas e demais instituições de educação devem:
 - a) aplicar e desenvolver formas e métodos de trabalho educativo e produtivo que se fundamentam na ligação do ensino com a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos;
 - b) realizar a difusão e o enriquecimento do trabalho educativo utilizando várias formas de atividades livres dos alunos e estudantes.
5. As escolas e demais instituições de educação devem prestar uma atenção especial às condições e à organização, tanto da formação geral, como da formação profissional ou profissionalizante, nas oficinas, nos centros ou estabelecimentos escolares do País.
6. As normas gerais para a vida interna e o trabalho das escolas e demais instituições são regulamentados pelos respectivos estatutos de ensino e regulamentos gerais internos.

ARTIGO 60º

(Planos e programas)

Os planos de estudos e programas de ensino têm um carácter nacional e de cumprimento obrigatório, sendo aprovados pelo Ministro da Educação e Cultura.

ARTIGO 61º

(Manuais escolares)

Os manuais escolares aprovados e adoptados pelo Ministério da Educação e Cultura são de utilização obrigatória em todo o território nacional e nos subsistemas de ensino para que forem indicados.

ARTIGO 62º

(Calendário escolar)

1. O ano escolar delimita o ano letivo, tem carácter nacional e é de cumprimento obrigatório.
2. A determinação do ano escolar compete ao Conselho de Ministros, enquanto que a definição do ano letivo é da competência do Ministro da Educação e Cultura.

ARTIGO 63º

(Avaliação)

O sistema de educação é objeto de avaliação contínua com incidência especial sobre o desenvolvimento, a regulamentação e a aplicação da presente lei, tendo em conta os aspectos educativos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros.

ARTIGO 64º

(Investigação em educação)

1. A investigação científica em educação destina-se a avaliar e a interpretar científica, quantitativa e qualitativamente a atividade desenvolvida no sistema de educação por forma a corrigir os desvios, visando o seu permanente aperfeiçoamento.
2. A investigação científica em educação é feita nas instituições vocacionadas ou adoptadas para o efeito.

3. A investigação científica em educação rege-se por diploma próprio.

ARTIGO 65º

(Inspeção de educação)

À inspeção de educação cabe o controlo, a fiscalização e a avaliação da educação, tendo em vista os objetivos estabelecidos na presente lei.

CAPÍTULO VII

Disposições Especiais ARTIGO 66º

(Ação social escolar)

O Governo deve promulgar normas especiais sobre o acesso e o usufruto dos serviços sociais escolares.

ARTIGO 67º

(Cidadãos estrangeiros)

O Governo define em diploma próprio os princípios, normas e critérios de frequência dos estudantes estrangeiros nas instituições escolares da República de Angola.

ARTIGO 68º

(Equiparação e equivalência de estudos)

1. Os certificados e diplomas dos níveis primário, secundário e superior concluídos no estrangeiro são válidos na República de Angola desde que sejam reconhecidos pelas estruturas competentes angolanas.
2. As formas e mecanismos de reconhecimento das equivalências são estabelecidos em diploma próprio.

ARTIGO 69º

(Ensino particular)

1. Às pessoas singulares ou coletivas é concedida a possibilidade de abrirem estabelecimentos de ensino, sob o controlo do Estado nos termos a regulamentar em diploma próprio.
2. O Estado pode subsidiar estabelecimentos de ensino privado, com ou sem fins lucrativos, desde que sejam de interesse público relevante e estratégico.
3. O Estado define os impostos, taxas e emolumentos a que se obriguem as atividades de educação de carácter privado.

ARTIGO 70º

(Plano de desenvolvimento do sistema educativo)

O Governo, no prazo de 90 dias, deve elaborar e apresentar para aprovação da Assembleia Nacional, um plano de desenvolvimento do sistema educativo que assegure a realização faseada da presente lei e demais legislação complementar.

ARTIGO 71º

(Criação e encerramento das escolas)

1. As escolas são criadas, tendo em conta a situação económica e as necessidades sociais do País.
2. As escolas e demais instituições da educação em que haja participação direta de outros Ministérios, são criadas por decreto executivo conjunto do Ministro da Educação e Cultura e dos Ministros cuja esfera de ação corresponda aos respectivos ramos e/ou especialidades competindo ao Ministério da Educação e Cultura o papel reitor.
3. As escolas e demais instituições da educação são encerradas, quando deixarem de corresponder aos fins para que foram criadas, por decreto executivo do Ministério da Educação e Cultura e do órgão de tutela conforme o título de criação.
4. Enquadram-se no sistema de educação as escolas de instituições religiosas e de ensino militar quando integradas nos subsistemas, níveis e modalidades previstos na lei.

ARTIGO 72º

(Regime de transição do sistema de educação)

O regime de transição do sistema atual para o previsto na presente lei é objeto de regulamentação pelo Governo, não podendo o pessoal docente, discente e demais quadros afetos à educação serem prejudicados nos direitos adquiridos.

CAPÍTULO VIII

Disposições Finais e Transitórias

ARTIGO 73º

(Disposições transitórias)

1. O Governo deve tomar medidas no sentido de dotar, a médio prazo, os ensinos primário, secundário e técnico-profissional com docentes habilitados profissionalmente.
2. O Governo deve elaborar um plano de emergência para a construção e recuperação de edifícios escolares e seu apetrechamento, visando ampliar a rede escolar, priorizando o ensino primário.

ARTIGO 74º

(Regulamentação)

A presente lei deve ser regulamentada pelo Governo no prazo de 180 dias, contados da data de entrada em vigor.

ARTIGO 75º

(Dúvidas e omissões)

As dúvidas e omissões que se suscitarem da interpretação e aplicação da presente lei são resolvidas pela Assembleia Nacional.

ARTIGO 76º

(Norma revogatória)

Fica revogada toda a legislação que contrarie o disposto na presente lei.

ARTIGO 77º

(Entrada em vigor)

A presente lei entra em vigor à data da sua publicação.

Vista e aprovada pela Assembleia Nacional, em Luanda, aos 13 de Junho de 2001.

O Presidente da Assembleia Nacional, *Roberto António Víctor Francisco de Almeida*

Publique-se.

O Presidente da República, José Eduardo dos Santos