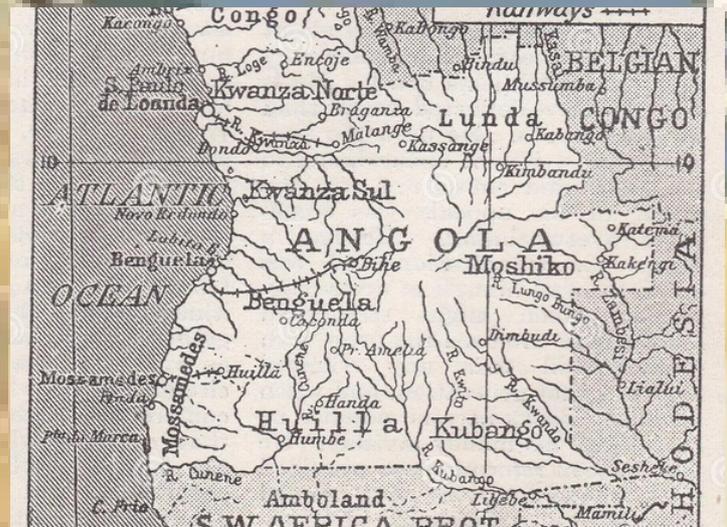
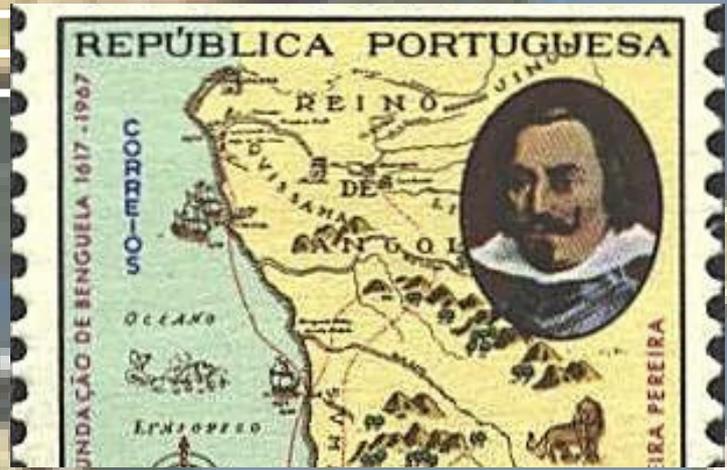
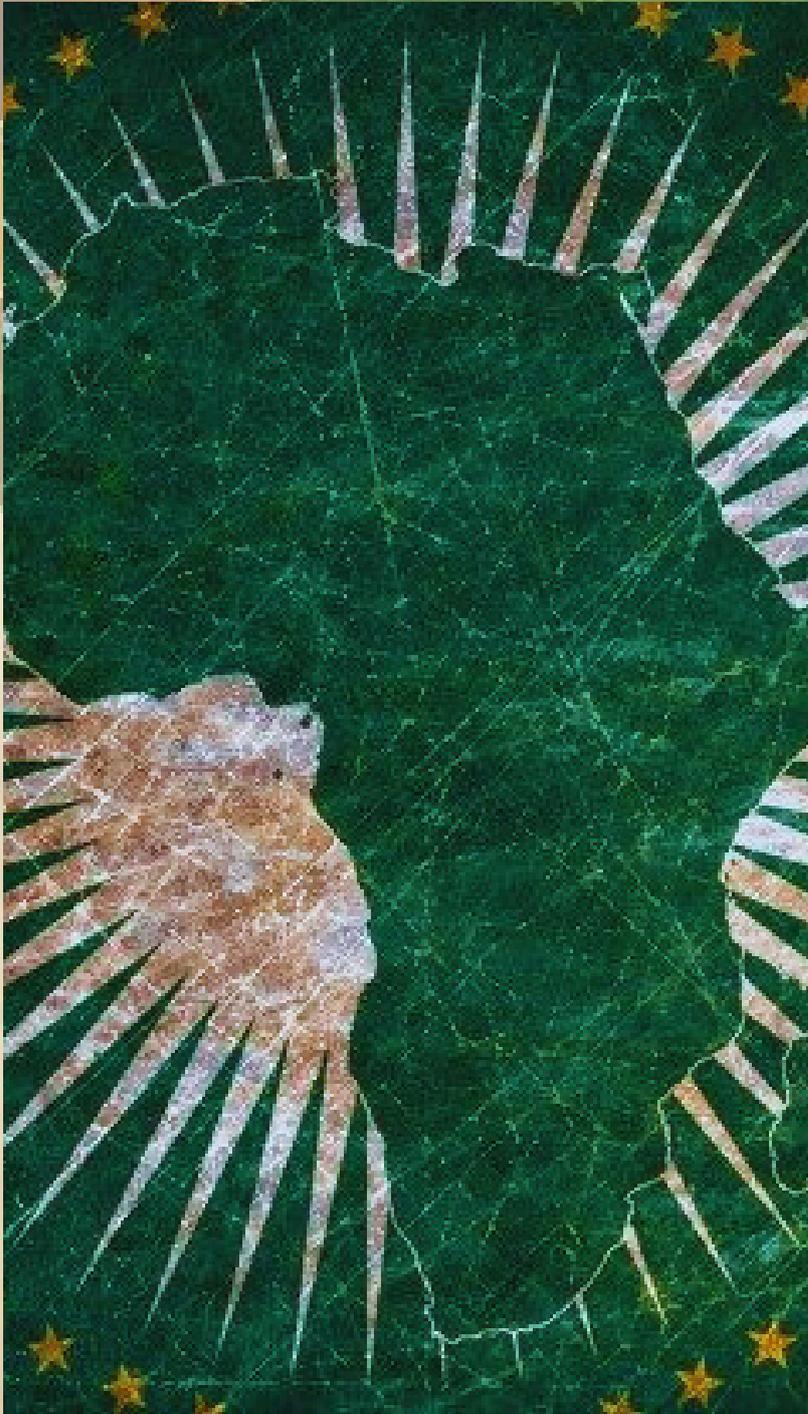


REVISTA

Dado(s) de África(s)



Vol. 4 n° 07

2023

Revista Dados de África(s)

Volume 04, n. 07, Jan – Jun 2023.

Revista Dados de África(s)

Núcleo de Estudos Africanos – NEA

Periódico mantido pelos discentes do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Estudos Africanos e Representações da África - Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus II, Alagoinhas. Grupo de Pesquisa África do Século XX – História do Tempo Presente (UNEB/UNILAB)

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da Editora. Todos os direitos reservados ao Núcleo de Estudos Africanos e ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Representações da África da UNEB. Sem permissão, nenhuma parte desta revista poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados.

Editores gerais:

Prof. Dr. Ivaldo Marciano de França Lima
Prof. Dr. Rodrigo Castro Rezende

Editoração eletrônica:

Dr. Ivaldo Marciano de França Lima
Prof. Me. Fredson Timbira Dias dos Santos

Revisão linguística:

Prof. Dr. Ivaldo Marciano de França Lima
Prof. Dr. Rodrigo Castro Rezende
Prof. Me. Fredson Timbira Dias dos Santos

Design da capa:

Profa. Susanne Guimarães Fialho

Sítio de internet:

<https://revistas.uneb.br/index.php/dadosdeafricas>

Ficha Catalográfica – Biblioteca do Campus II/UNEB – Bibliotecária: Maria Ednalva Lima Meyer (CRB: 5/504)

Núcleo de Estudos Africanos – NEA

Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Representações da África
Departamento de Educação, Campus II Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Rodovia Alagoinhas-Salvador BR 110, Km 3 – CEP 48.040-210 Alagoinhas – BA
Caixa Postal: 59 – Telefax.: (75) 3422-1139

Endereço eletrônico: estudosaffricanosuneb@gmail.com

Dados de África (s): Revista do corpo discente do Programa de Pós-Graduação em
Estudos Africanos e Representações da África, Universidade do Estado da Bahia – v4, n. 07.; il.
Semestral ISSN 2675-7699 online

© 2023 do Núcleo de Estudos Africanos da UNEB

Revista Dados de África (s), periódico pertencente aos discentes do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Estudos Africanos e Representações da África, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II, Alagoinhas, ISSN 2675-7699 online, v. 4, n. 7, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/dadosdeafricas>

Editores:

Prof. Dr. Ivaldo Marciano de França lima

Prof. Dr. Rodrigo Castro Rezende

Conselho científico:

1. Afonso Manhice – Moçambique
(manhiceafonso@gmail.com)
2. Alberto Oliveira Pinto – Universidade de Lisboa – Portugal
(alberto.o.pinto@gmail.com)
3. Álvaro Campelo – Universidade do Porto – Portugal
(campelo@ufp.edu.pt)
4. Alyxandra Gomes Nunes – UNEB/DCH-V
(alyxandragomes@gmail.com)
5. Denise Barros – USP
(yadene@gmail.com)
6. Ineildes Calheiro dos Santos – UNEB/UFBA
(ildafrica@yahoo.com.br)
7. Isabel Cristina Martins Guillen – PPGH/UFPE
(icmg59@gmail.com)
8. Ivaldo Marciano de França Lima - UNEB/DEDC II
(ivaldomarciano@gmail.com)
9. Jean Michel Tali – Universidade/Howard EUA
(talilda@yahoo.com)
10. Jose Ricardo Moreno Pinho – UNEB/DEDC II
(ricardomoreno@hotmail.com)
11. Júlio Claudio da Silva – PPGH/UFAM
(julio3oclps@gmail.com)
12. Leonice de Lima Mançur Lins - UNEB/DEDC II
(leonicelins@yahoo.com.br)
13. Mahfouz Ag Adnane – Casa das Áfricas (SP)
(tidjefene@gmail.com)
14. Marcos Carvalho Lopes - UNILAB – Campus dos Malês
(marcosclopes@gmail.com)
15. Mônica Lima – (PPGH da UFRJ)
(monicalimaesouza@gmail.com)
16. Patrício Batsikama – ISPT- Angola
(cipriano23327@ufp.edu.pt)
17. Pedro Acosta Leyva - UNILAB– Campus dos Malês
(leyva@unilab.edu.br)
18. Rodrigo Castro Rezende - UFF – Campos dos Goytacazes
(rodcastrorez@gmail.com)
19. Silvio Correia – PPGH/UFSC
(silviomscorreia@gmail.com)
20. Tomé Morais – Moçambique
(tpedromor7@yahoo.com.br)
21. Yuri Manuel Francisco Agostinho- Universidade de Luanda - Angola

(yanessanguifada@gmail.com)

Comitê editorial executivo:

1. Euclides V. Silva Afonso – UNILAB – Campus dos Malês/UNEB
(euclidesvictorinosilvaafonso@gmail.com)
2. Ineildes Calheiro dos Santos– UNEB/UFBA
(ildafrica@yahoo.com.br)
3. Ivaldo Marciano de França Lima – (UNEB DEDC II)
(ivaldomarciano@gmail.com)
4. José Fernando de Matos – UNEB
(matossizanga@gmail.com)

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Representações da África:

Prof. Dr. Ivaldo Marciano de França Lima
(UNEB/DEDC II)

Docentes:

Alexandre Antônio Timbane (Doutor) UNILAB - Campus dos Malês;
Alyxandra Gomes Nunes (Doutora) DCH V UNEB;
Antônio Vilas Boas (Mestre) DEDC XIV UNEB;
Detoubab Ndiaye (Doutor) DEDC II UNEB;
Iêda Fátima da Silva (Doutor) DEDC II UNEB;
Ivaldo Marciano de França Lima (Doutor) DEDC II UNEB;
José Ricardo Moreno Pinho (Doutor) DEDC II UNEB;
Joselito Brito de Almeida (Mestre) DEDC II UNEB;
Marcos Carvalho Lopes (Doutor) UNILAB - Campus dos Malês;
Pedro Acosta Leyva (Doutor) UNILAB - Campus dos Malês.

Apoio:

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Reitora: Profa. Dra. Adriana Marmorini Lima
Vice-Reitora: Dayse Lago de Miranda
Pró-Reitora de Pós-Graduação: Profa. Dra. Tânia Maria Hetkowski
Diretor do DEDC II: Dr. Aldrin Armstrong Silva Castellucci



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 04 | Nº. 07 | Ano 2023

EDITORIAL – É NA TEIMOSIA ACADÊMICA QUE TRILHAMOS COM A BOA VELHA E CIÊNCIA!

Rodrigo Castro Rezende

O pós-modernismo trouxe uma série de mudanças políticas, sociais e filosóficas das mais diversas. Avançamos em termos de tecnologia e de empatia, mas, contraditoriamente, parece que regredimos nos campos da tolerância e do Direito. O pós-modernismo decretou o sucesso do capitalismo e do imperialismo, caso não sejam sinônimos. Quase ninguém mais disserta sobre “Luta de Classes”, “burguesia”, “proletariado” etc. Porém, todos lutamos dia a dia com afinco, em prol das minorias. As “Classes” foram escondidas por “lutas das minorias”, o que é absolutamente louvável, mas não atinge o principal problema no mundo: a concentração de renda nas mãos de poucos.

O nosso maravilhoso Rio Grande do Sul passa por um momento crítico, desesperador e de profunda tristeza. Famílias inteiras foram despedaçadas; casas foram arrastadas pelas águas; vidas foram ceifadas; e os nossos corações inundados pelas mazelas políticas dos governantes que poderiam ter evitado essa situação. Nesse cenário, teve gente afirmando que a culpa era da “mudança climática”, enquanto que outros refletiram sobre como salvar os “povos” ditos tradicionais. Estranhamente, poucos propuseram investigar a distribuição de verbas nos bairros de ricos e de pobres; de como os banqueiros ganham o dinheiro que poderia ter sido utilizado; e outras questões. O mais incrível é que os “Jovens Líderes Globalistas” não se manifestaram sobre o assunto, embora pareçam estar em polos antagônicos. Mas, é porque só parecem mesmo...

Site/Contato

Editores

Rodrigo Castro Rezende
rodcastrorez@gmail.com

Ivaldo Marciano de França Lima
ivaldomarciano@gmail.com

Esse é o mundo pós-moderno, caro(a) leitor(a). Todos se sentem no direito de apontar o dedo e de chamar o outro de culpado, sobretudo, utilizando a velha máxima do “politicamente correto”. É espantoso que ninguém tenha chamado a atenção para as inundações no Quênia ocorridas, praticamente, no mesmo período que as do nosso formidável Rio Grande do Sul, e que matou quase 200 pessoas. A tal “mudança climática” e os “povos” tradicionais só constituem pontos de pauta quando ganham palco, malgrado a todo momento a tragédia dos palestinos apareça em nossos meios midiáticos. Não seriam os palestinos passíveis de nossos gritos em defesa dos que sofrem? Aqui, caro(a) leitor(a), temos que deixar uma coisa bem clara: Não é que os “povos” tradicionais não mereçam a nossa atenção. E também não é que a “mudança climática” constitua um falseamento da realidade. Mas, só vêm estes temas só vêm à baila quando necessário, desde que rendam visibilidade aos que supostamente gritam em prol destes. Além disso, não são todos os “povos” tradicionais, ou todos os desastres ambientais que importam para os signatários das ONG’s, que estranhamente recebem financiamentos de instituições internacionais... Essas são agendas promissoras. Como escreveu Mahmood Mamdani: o genocídio depende de quem morre...

Por todas essas elucubrações, tenho orgulho de apresentar os trabalhos dos jovens autores, que vêm na contravenção dos estímulos dados pela “obsolescência programada”, como diria Humberto Gessinger, do pós-modernismo. O primeiro artigo desse número é o de Cristiano José dos S. Monteiro, intitulado “**Política externa angolana: Breve panorama no Governo de João Lourenço (2017-2021)**”, em que faz uma bela análise sobre a política externa de Angola, através da figura do atual presidente, João Lourenço, em seu mandato de 2017 a 2021. Cristiano Monteiro nos mostra a importância da figura presidencial angolana na condução dessa política externa, muitas vezes, espinhosa.

O segundo trabalho investigativo é o de Aires Paulo Pedro Panda, sob o título “**Angola: colônia portuguesa, independência, guerra civil: reflexão teórica a partir do contexto histórico**”, em que o autor nos convida a analisar o processo histórico e formativo nacional da bela Angola nos períodos pré e pós-colonização lusitana, adentrando na longa guerra civil que devastou o país por várias décadas. Posteriormente, temos o artigo de José Corindo Muaquixe, “**A transferência de estruturas gramaticais da língua cokwe para o português: um estudo sociolinguístico no contexto da Lunda-Norte/Angola**”, no qual o autor discute a transferência das estruturas gramaticais do cokwe (vejam que nem todos na África falam iorubá, leitores) para o português. É isso mesmo! O português foi influenciado pelo cokwe e isso não é um estudo dos que se apresentam como decoloniais, mas um trabalho científico, pautado na Linguística.

O texto “**Considerações sobre o ensino de história no contexto angolano**”, de autoria de Euclides V. Silva Afonso, integra esse número e tem como proposta estudar o ensino de

História em Angola, mais detidamente sobre a curricularização e a importância da História Pública para o país das palancas negras. Assim, Angola, enquanto um país de vasta pluralidade cultural e histórica, precisa ter um ensino estrategicamente pensado em seus inúmeros contextos.

Prezados(as) leitores(as), eu já disse que sou um fã incondicional dos trabalhos angolanos? Não!?! Pois é, sou. E aqui vai outro artigo feito por um angolano, de nome João Domingos Ngoma, com o título **“O contributo do grupo ovimbundu na educação dos membros no contexto sociocultural”**, em que leva o leitor a refletir sobre a educação feita e praticada pelo povo Ovimbundu, em seu próprio contexto na contemporaneidade. Esse grupo mistura as instituições ditas tradicionais com as convencionais de ensino para instruir seus membros.

Ainda discutindo sobre educação, mas agora em Moçambique, temos o trabalho **“Políticas públicas educativas: a inclusão da cultura moçambicana no currículo do ensino básico”**, de Ivan Felisberto Mussivane, em que o autor disserta sobre a inserção da cultura moçambicana, igualmente plural, no currículo do ensino básico. Ivan Mussivane questiona os motivos pelos quais as diversas culturas locais não são incorporadas nas práticas educacionais do país.

Por último, André Pascoal Gaspar faz uma análise sobre como os estudantes advindos do continente africano são representados e tratados na querida cidade de São Francisco do Conde – BA. O seu trabalho, por isso, recebeu o título de **“Fluxo migratório de estudantes africanos no interior da Bahia: possíveis transformações no olhar do franciscano sobre o africano”**, em que o autor faz uma análise com os estudantes veteranos ou calouros no município.

Para terminarmos, gostaríamos de dedicar esse número aos inúmeros seres humanos do nosso lindo Rio Grande do Sul, da maravilhosa Quênia, da resiliente palestina e a todos e todas que são vítimas do imperialismo. A nossa esperança é que os jovens pesquisadores(as), como os que fizeram esse número possível com seus esforços, consigam transmutar as vidas dos menos abastados e dos mais indefesos em felicidades e vidas dignas.

Boa leitura!

Rodrigo Castro Resende



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 04 | N°. 07 | Ano 2023

POLÍTICA EXTERNA ANGOLANA: BREVE PANORAMA NO GOVERNO DE JOÃO LOURENÇO (2017-2021)

ANGOLAN FOREIGN POLICY: A BRIEF OVERVIEW OF THE GOVERNMENT OF JOÃO LOURENÇO (2017-2021)

RESUMO: Este artigo analisa a política externa do governo de João Lourenço, presidente de Angola, entre 2017 e 2021. O estudo traça um panorama das prioridades e áreas de maior destaque da política externa angolana nesse período, caracterizando historicamente a política externa do país e descrevendo-a durante o mandato do presidente. A metodologia utilizada é qualitativa, com ênfase na pesquisa bibliográfica. A análise da política externa se baseia na teoria realista, que permite compreender os parceiros internacionais com quem Angola estabeleceu cooperação. A figura do presidente se mostra determinante na condução da política externa, principalmente por meio das viagens internacionais.

CRISTIANO J. DOS S. MONTEIRO

PALAVRAS-CHAVE: Angola; João Lourenço; Política Externa

ABSTRACT: This article analyzes the foreign policy of the government of João Lourenço, President of Angola, between 2017 and 2021. The study provides an overview of the priorities and main areas of Angolan foreign policy during this period, historically characterizing the country's foreign policy and describing it during the president's term in office. The methodology used is qualitative, with an emphasis on bibliographic research. The analysis of foreign policy is based on realist theory, which allows us to understand the international partners with whom Angola has established cooperation. The figure of the president proves to be determinant in the conduction of foreign policy, mainly through international travels.

KEY WORDS: Angola; João Lourenço; Foreign Policy

Site/Contato

Editores

Rodrigo Castro Rezende
rodcastrorez@gmail.com

Ivaldo Marciano de França Lima
ivaldomarciano@gmail.com

POLÍTICA EXTERNA ANGOLANA: BREVE PANORAMA NO GOVERNO DE JOÃO LOURENÇO (2017-2021)

CRISTIANO JOSÉ DOS SANTOS MONTEIRO ¹

INTRODUÇÃO

O estudo das Relações Internacionais visa compreender a política internacional. Nesse sentido, o primeiro conceito que se destaca na área de Relações Internacionais é o do espaço, onde ocorrem as interações sociais, que Brillard denomina de Sistema Internacional (SI) (BRAILLARD *apud* PECEQUILO, 2012). Deste modo, as Relações Internacionais têm fornecido um entendimento dessa realidade, trazendo o contexto histórico, social e político que influencia a atuação dos Estados.

O objetivo deste artigo é analisar a política externa de Angola no governo de João Lourenço, que abrange os anos de 2017-2021. Assim, busca-se entender a direção da política externa, bem como as prioridades do seu governo. O tema é importante porque se trata de um momento novo na política angolana, pois João Lourenço é o terceiro presidente de Angola. Embora seja membro do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e tenha exercido funções políticas no governo anterior de José Eduardo dos Santos, João Lourenço iniciou no seu governo uma série de reformas na sociedade angolana e no seu partido, que incluíram também a área da política externa. É importante salientar que o mandato do presidente João Lourenço foi de 2017-2022, mas a abordagem deste artigo se limita ao ano de 2021, pelo fato de o fim do mandato do presidente ter ocorrido no dia anterior das eleições, que aconteceram no dia 24 de agosto de 2022, por isso se optou por fazer o recorte de 2017-2021.

Este artigo começa com a apresentação da metodologia utilizada, seguida de uma seção que explora a política externa de Angola, dividida em três fases que correspondem aos mandatos de Agostinho Neto (1975-1979); José Eduardo dos Santos (1979-2017) e João Lourenço - 2017 até pelo menos o ano de 2021. Em seguida, o artigo analisa as medidas da política externa no governo de João Lourenço, ou seja, esta parte do artigo mostra o que aconteceu como resultado das ações implementadas na política externa. Com base na bibliografia utilizada, podemos concluir que João Lourenço adotou novas ações para intensificar a presença de Angola na política internacional, mantendo a cooperação com os países-parceiros.

Metodologia

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), graduando em Relações Internacionais e graduado em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). cristianomonteirocris10@gmail.com

Este artigo fez uma análise qualitativa da política externa de Angola no governo de João Lourenço (2017-2021), usando a técnica de pesquisa bibliográfica para obter as informações necessárias. Assim, foram consultados livros, artigos, teses e sites como: Portal Oficial do Governo da República de Angola, Ministério das Relações Exteriores de Angola (MIREX) e o Jornal Expansão, que forneceram recursos importantes para se entender o contexto geral da política externa de Angola, até se focar no governo de João Lourenço. Neste sentido, a pesquisa qualitativa permitiu fazer uma revisão bibliográfica para coletar dados que fundamentam a política externa angolana, para depois se limitar ao primeiro mandato do governo de João Lourenço.

De acordo com Goldenberg (2015), os dados qualitativos são descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. Esses dados não são padronizados como os dados quantitativos, o que exige do pesquisador flexibilidade e criatividade na hora de coletá-los e analisá-los. Dessa forma, não há regras precisas e passos a serem seguidos, o bom resultado da pesquisa depende da sensibilidade, intuição e experiência do pesquisador. Além de ser baseado em uma revisão da literatura, creio que parte do trabalho foi apoiada com dados obtidos na internet, como no caso do site do Governo de Angola e do Ministério das Relações Exteriores de Angola. Estes sites mostram as ações do governo no âmbito interno e externo, por isso, as informações foram filtradas para não desviar o foco do texto. Dessa forma, ao se falar da pesquisa na internet Mattar (2008) destaca:

[...] devemos aplicar um rigor ainda maior do que na avaliação das fontes impressas, já que na Internet não existem necessariamente mais os filtros da cultura impressa (editor, editora, revisor etc.), e a responsabilidade dessa filtragem é transferida ao consumidor da informação. A Web desafia nossas assunções sobre a autoridade das fontes e nos lembra de que precisamos questionar todas as fontes com cuidado (MATTAR, 2008, p.179).

Contudo, por causa disso, algumas das citações diretas retiradas dos dois sites (Portal Oficial do Governo de Angola e Ministério das Relações Exteriores de Angola - MIREX) foram coletadas e estão listadas nas referências bibliográficas na seção das fontes com o respectivo endereço eletrônico e a data de acesso. A política externa angolana no governo de João Lourenço será analisada pela teoria realista, referente aos anos de 2017-2021. Neste artigo, ao usar a teoria realista tentaremos compreender como o Estado angolano manteve a política externa no período de 2017-2021.

Segundo a perspectiva realista das relações internacionais, o interesse nacional do Estado deve ser, assim como é orientado pelo poder, podendo seu comportamento estar sujeito às limitações e oportunidades externas. Os fatores da política interna são ignorados e sua conexão

com o cenário internacional (FIGUEIRA, 2011). A escolha desta teoria se baseia na constatação de que o papel do presidente foi crucial na condução da política externa angolana, isso pelas viagens internacionais, ou seja, pelas Visitas de Estado a países-parceiros, além da participação em fóruns internacionais e os discursos em organismos internacionais, como por exemplo, do Parlamento Europeu, entre outros contatos onde João Lourenço buscou fortalecer a cooperação com os países-parceiros de Angola, com o objetivo de atrair investimentos para o país, bem como apresentar uma nova imagem de Angola no cenário internacional.

Política Externa de Angola

A forma que os países interagem com o cenário internacional, chamada política externa, não se resume aos objetivos e orientações que o país segue ao se relacionar com outros atores do sistema internacional, mas também envolve estratégias de atuação nos diversos âmbitos do cenário internacional, considerando o poder relativo que cada Estado possui em relação aos seus pares. Esse poder é dinâmico, pois não depende apenas de como o país aproveita as oportunidades internas para benefícios externos, mas também de como percebe as mudanças estruturais e conjunturais do sistema internacional para transformar potencialidades, que eram menos relevantes, em fontes de poder (FIGUEIRA, 2011). Portanto, a política externa engloba vários fatores dentro do sistema internacional, onde o poder é determinante nas relações entre os Estados.

Em relação à política externa regional de Angola, ela se origina do processo amplo de construção do Estado e da centralidade das elites do MPLA. A figura do presidente é essencial para definir as diretrizes centrais de política externa. No entanto, o partido MPLA e seus órgãos internos estabeleciam os objetivos políticos e as orientações de metas de ações fundamentais. Existiam três esferas decisórias principais: (1) O Congresso do Partido, que reunia uma assembleia de delegados e definia as orientações políticas gerais; (2) O Comitê Central, que formulava as políticas específicas, em áreas de responsabilidade do seu secretariado, incluindo os departamentos de Política Externa e Defesa e Segurança; (3) o Bureau Político, órgão eleito do Comitê Central e destacado do partido, que tinha o poder de fiscalizar a implementação da política partidária (tinha grande influência na agenda). Contudo, as relações entre partido e Executivo determinavam o processo de decisão na política externa. Dessa forma, o presidente e o partido não foram os únicos a influenciar as políticas doméstica e externa do país, mas também os militares que gradativamente ganharam mais relevância diante dos desafios de segurança internos e externos (MALAQUIAS, 2002, p.15-19 *apud* CASTELLANO DA SILVA, 2015).

Entretanto, desde a obtenção da independência a Política Externa de Angola tem sido conduzida com base nas orientações da política do governo angolano, liderado pelo MPLA, desde a gestão do primeiro presidente angolano Agostinho Neto (1975-1979), seguida por José Eduardo dos Santos (1979-2017) e João Lourenço - 2017 até o presente momento (2023) em seu segundo mandato. Segundo Jovita (2017), analisando os anos de 1975 a 1991, a política externa foi marcada pelos “limites de autonomia”, em razão do cenário da Guerra Fria e Guerra Civil que o país enfrentou, o que tornou a política externa isolada ao longo desse período, focando na defesa e preservação da soberania, bem como da integridade territorial, ou seja, a aspiração do país de se destacar no âmbito regional, embora fosse almejada, era dificultada pelos contextos sistêmicos e domésticos.

Já no segundo período, que abrange de 1992 a 2016, a política externa angolana foi caracterizada por um “pragmatismo propositivo” por causa do fim da Guerra Fria e Guerra Civil angolana, assim como aos processos de globalização, que trouxeram novos atores, temas e agendas, fazendo com que o alto crescimento econômico decorrente das exportações de petróleo e outros recursos, assim como a reconstrução nacional e a recuperação da imagem externa do país em todas as suas áreas. Dessa forma, Angola para cumprir com os objetivos de sua política externa optou por priorizar cooperações estratégicas e ampliou a sua participação em contextos multilaterais, com destaque para a postura do Brasil, Rússia, EUA e da China, nesse período (JOVITA, 2017).

Ações da política externa no governo de João Lourenço (2017-2021)

Em 2017, a política de Angola teve um momento histórico nas eleições gerais de 23 de agosto, quando João Lourenço (militar, membro do MPLA e ex-ministro da Defesa) assumiu o cargo de presidente de Angola, substituindo José Eduardo dos Santos, que era o segundo presidente mais antigo em exercício no continente africano. Logo depois de ser empossado, João Lourenço surpreendeu ao exonerar vários cargos estratégicos do Estado, desde as áreas militares e de segurança, trocando chefes da polícia e generais das forças armadas, gestores do Banco Nacional de Angola, do setor petrolífero (Sonangol) e diamantífero (Endiama), e da comunicação social (Televisão Pública de Angola – TPA, Rádio Nacional de Angola – RNA, Edições Novembro e Angop). Ao mesmo tempo, João Lourenço mudou grande parte dos governadores provinciais (ALMEIDA, 2021).

De certa forma, o governo de João Lourenço implantou algumas mudanças em diversos setores da sociedade angolana, buscando mudar a situação sociopolítica do país, para cumprir as

promessas da campanha eleitoral. No entanto, entre os vários problemas a serem enfrentados, destaca-se a corrupção. Como relata Almeida (2021):

Neste «buldózer» de exonerações, respaldado por um discurso de combate à corrupção que o próprio presidente sublinhou implicar uma destruição do «ninho de maribombos» ou de influências nefastas, o afastamento e responsabilização dos intocáveis da Dinastia Dos Santos foi amplamente aplaudida, tendo promovido uma boa imagem do presidente dentro e fora do país (ALMEIDA, 2021, p. 58).

Isso também teve como objetivo aproximar o governo da população, mostrando mudanças em relação a práticas que eram usuais em diversos setores da sociedade. Por isso, o slogan do governo de João Lourenço: “Renovação e transformação na continuidade – Aperfeiçoar o que está bem e consertar o que está mal” (ANGOLA, *online*)².

Um dos ventos de mudança de JL diz respeito, precisamente, à memória coletiva. Nomeadamente, a entrega dos restos mortais do fundador da UNITA e inimigo histórico do MPLA, Jonas Savimbi, ao seu partido e familiares em Maio de 2019. Tratou-se de um gesto com enorme carga simbólica, em que a liderança de JL procurou diferenciar-se também ao nível dos esforços de reconciliação nacional, especialmente pelo epíteto de “arquiteto da paz” atribuído ao seu antecessor, para além de ganhar o reconhecimento do maior partido de oposição (ALMEIDA, 2021, p.58).

No seu discurso de posse, o presidente João Lourenço destacou que “Angola se insere no mundo aprofundando as relações bilaterais e multilaterais com todos os países” (ANGOLA, *online*)³. De acordo com informações do Ministério das Relações Exteriores de Angola (MIREX), sobre a atuação de João Lourenço na diplomacia, ele visitou 17 países africanos, 7 europeus e foi duas vezes à Ásia desde que se tornou Presidente da República. Além disso, João Lourenço tem implementado programas de reformas no país. Por outro lado, a abertura de Angola ao mundo começou com o discurso de posse do presidente em 26 de setembro de 2017, onde João Lourenço afirmou que a diplomacia econômica, como uma das dimensões mais importantes da política externa angolana, iria estabelecer a cooperação externa de Angola no campo econômico e comercial, assim como as relações bilaterais, regionais e multilaterais. O objetivo foi divulgar o país no exterior e aumentar a exportação de bens e serviços e também atrair o investimento estrangeiro.⁴

Com isso, foram priorizados países-parceiros como Alemanha, Brasil, China, Coreia do Sul, Espanha, Estados Unidos, França, Bélgica, Itália, Índia, Japão, Rússia e Reino Unido e com

² Informações disponíveis em:< <https://mcta.gov.ao/ao/presidencia/presidente/>>. Acesso em: 02 jan. 2023.

³ Cf. em:< <https://mcta.gov.ao/ao/presidencia/presidente/>>. Acesso em: 02 jan. 2023.

⁴ Disponível em:< <https://mirex.gov.ao/PortalMIREX/#!/sobre/historia>>. Acesso em: 25 abr. 2023.

a Santa Sé (Vaticano). No entanto, o maior credor foi a China, que se dispôs a continuar financiando Angola. Em outubro de 2018, o Banco de Desenvolvimento da China anunciou um financiamento de 2 bilhões de dólares, em função de um acordo assinado em Pequim, quando o presidente angolano realizou uma visita de Estado à China (MIREX, *online*). Assim:

Angola aberta ao mundo para o domínio das relações multilaterais de cooperação bilateral nos vários contratos abertos ao mundo. Ainda no quadro da abertura de Angola para o Mundo, não só o PR fez visitas exteriores, como também muitos dos seus homólogos, com quem reforçou os laços de amizade e cooperação existentes. Destacar também as relações que Angola mantém com Portugal, impulsionadas pela visita a Angola do Primeiro-Ministro de Portugal, António Costa, em Setembro de 2018, a visita a Portugal do Presidente João Lourenço em Novembro de 2018, e visita a Angola do Presidente Marcelo Rebelo de Sousa, em março de 2019. Estas visitas serviram para cimentar ainda mais como relações de amizade e cooperação existentes, tendo igualmente sido assinadas como importantes instrumentos jurídicos de cooperação entre os dois países (MIREX, *online*).

Avaliar a política externa de João Lourenço sob a teoria realista é verificar os efeitos das diretrizes da política externa, em função das transformações que ocorreram desde os anos 2017-2021, quando se intensificou a implementação de reformas, para mostrar à comunidade internacional à nova realidade angolana, buscando mais apoio para área econômica. Diante das viagens internacionais do presidente João Lourenço, pode-se argumentar que isso teve um impacto significativo nas decisões da política externa angolana nesse período. A visão tradicionalista ou também realista considera o Estado como uma bola de bilhar (agente unitário e monolítico). Por sua vez, o interesse nacional está nas mãos do Estado, indicando fatores positivos no que se refere à centralização da forma decisória da política externa. Além disso, o foco dirige-se para o poder e segurança, sendo influenciado por limitações e oportunidades externas, entretanto, ressalta-se fatores negativos relacionados à politização de temas da política externa (FIGUEIRA, 2011).

A teoria realista enfatiza o papel do Estado que define a soberania. No entanto, há a questão do equilíbrio de poder, que faz com que os Estados busquem balancear o poder, por uma questão de medo e insegurança diante de outros Estados (dilema da insegurança) (SARFATI, 2005). Em um dos trechos do artigo do jornal Expansão elaborado por Diogo (2020) diz - “Nova era da diplomacia angolana levou João Lourenço a 29 viagens ao estrangeiro”, mas essa nova era da diplomacia é marcada por um lado pelo número de viagens do presidente, o que mostra a ideia Estadocêntrica, pois mesmo havendo o Ministério das Relações Exteriores que trata da política externa, o papel do presidente foi importante para alcançar os objetivos do governo nessa área.

Considerações Finais

A eleição de João Lourenço em 2017 inaugurou uma nova fase no processo político de Angola, que se caracterizou por mudanças na sociedade, com a implementação de reformas, que conferiram credibilidade às promessas políticas do presidente em seu discurso de posse. Assim, o presidente se orientou pelo compromisso de cumprir as promessas na política interna e externa de Angola. Em relação à política externa, o objetivo de Angola foi buscar mais investimento por meio da cooperação, para melhorar a situação econômica do país, por isso, fortaleceu-se a cooperação com os países-parceiros.

Portanto, numa visão realista, o Estado angolano buscou apresentar a nova imagem do país na política internacional. Esse foco se evidenciou pelas viagens do presidente João Lourenço ao exterior. Além disso, acredito que a política externa angolana no período de 2017-2021, sob a gestão do presidente João Lourenço, trouxe oportunidades para mostrar a mudança de paradigma na política angolana, inclusive dentro do partido MPLA, onde se adotaram novas diretrizes com um discurso prioritário do presidente, que tinha como meta combater a corrupção e outras questões que não eram prioridades na sociedade angolana, com destaque na política.

No domínio interno, com o objetivo de resolverem vários problemas sociais, como a melhoria das condições de vida da população, ajustes no setor econômico, entre outros, não se concretizaram de forma plena, fato que podemos verificar pela mobilização de protestos sociais, ocorridos em algumas províncias, com ênfase na capital Luanda, isso no período de 2020 a 2021, resultando em algumas prisões de ativistas sociais, o que levou o presidente João Lourenço a promover um encontro de consulta com parte da juventude angolana, especificamente da província de Luanda, tendo que esse encontro aconteceu no dia 26 de novembro de 2020.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Cláudia. **Angola e os ventos da mudança e continuidade de João Lourenço.** JANUS 2020-2021 – ANUÁRIO DE RELAÇÕES EXTERIORES, Lisboa, n. 20, mar. 2021.

CASTELLANO DA SILVA, Igor. Política Externa Regional de Angola: Mudanças Frente à Ordem Sistêmica (1975-2010). **Austral: Revista Brasileira de Estratégia e Relações Internacionais**, v.4, n.7, p.139-172, jan./jun. 2015.

DIOGO, Faustino. **Combate à corrupção e abertura ao investimento estrangeiro na “Bagagem”.** Jornal Expansão, 2020. Disponível em: <<https://www.expansao.co.ao/angola/interior/nova-era-da-diplomacia-angolana-levou-joao-lourenco-a-29-viagens-ao-estrangeiro-84992.html>>. Acesso em: 10 mar. 2023.

FIGUEIRA, Ariane Roder. **Introdução à análise de política externa.** São Paulo: Saraiva, 2011.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa em Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Record, 2015.

JOVITA, João Baptista de. **A política externa de Angola e as estratégias atuais**. 115 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

MATTAR, João. **Metodologia científica na era da informática**. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

PECEQUILO, Cristina Soreanu. **Manual do candidato: política internacional**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012.

SARFATI, Gilberto. **Teorias das Relações Internacionais**. São Paulo: Editora Saraiva, 2005.

Fontes

ANGOLA. Ministério das Relações Exteriores de Angola (MIREX). **História**. Disponível em:< <https://mirex.gov.ao/PortalMIREX/#!/sobre/historia>>. Acesso em: 25 abr. 2023.

ANGOLA. Portal Oficial do Governo da República de Angola. **Presidente**. Disponível em:< <https://mcta.gov.ao/ao/presidencia/presidente/>>. Acesso em: 02 jan. 2023.

Recebido em: 10/03/2023

Aprovado em: 08/07/2023



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 04 | Nº. 07 | Ano 2023

AIRES PAULO PEDRO PANDA

ANGOLA: COLÔNIA PORTUGUESA, INDEPENDÊNCIA, GUERRA CIVIL: REFLEXÃO TEÓRICA A PARTIR DO CONTEXTO HISTÓRICO

ANGOLA: PORTUGUESE COLONY, INDEPENDENCE, CIVIL
WAR: THEORETICAL REFLECTION FROM THE HISTORICAL
CONTEXT

RESUMO: Este artigo visa analisar o processo histórico de formação nacional de Angola no período antes e depois da colonização portuguesa, assim como da independência e da guerra civil. Trata-se de um artigo baseado metodologicamente na revisão teórica bibliográfica e documental. Ressalta-se que Angola localiza-se no continente africano e foi colônia portuguesa até 11 de novembro de 1975, quando alcançou a independência. O país viveu 26 anos de guerra civil (1975-2002). Isso atrasou o seu desenvolvimento em todos os aspectos. Esse estudo contribui para a reflexão do processo histórico que afetou a vida dos angolanos, bem como é relevante para que os leitores e futuras gerações possam compreender o que ocorreu nesses períodos.

PALAVRAS-CHAVE: Angola; Colônia Portuguesa; Independência; Guerra Civil

ABSTRACT: This article aims to analyze the historical process of national formation in Angola before and after Portuguese colonization, as well as independence and civil war. The research is based on a methodological approach of theoretical-bibliographic and documentary review. It is important to highlight that Angola is located on the African continent and was a Portuguese colony until November 11, 1975, when it achieved independence. The country experienced 26 years of civil war (1975-2002), which hindered its development in all aspects. This study contributes to the understanding of the historical process that affected the lives of Angolans and is relevant for readers and future generations to comprehend what happened during these periods.

KEY WORDS: Angola; Portuguese Colony; Independence; Civil War

Site/Contato

Editores

Rodrigo Castro Rezende
rodcastrorez@gmail.com

Ivaldo Marciano de França Lima
ivaldomarciano@gmail.com

ANGOLA: COLÔNIA PORTUGUESA, INDEPENDÊNCIA, GUERRA CIVIL: REFLEXÃO TEÓRICA A PARTIR DO CONTEXTO HISTÓRICO

AIRES PAULO PEDRO PANDA ¹

INTRODUÇÃO

Angola é um país do continente africano que era uma colônia de Portugal até 11 de novembro de 1975, quando se tornou independente depois de uma guerra de libertação. O país enfrentou um longo período de conflito, que começou com a resistência armada ao colonialismo português. Depois da sua independência, os movimentos nacionalistas entraram em guerra uns contra os outros pelo poder e controle político, o que terminou em 2002.

Depois de Angola ter deixado de ser colônia de Portugal e assumir a sua independência, houve conflitos internos que tiveram como principais intervenientes o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA), que culminaram com a morte do líder do partido da UNITA, Jonas Savimbi, na província do Moxico, em 22 de abril de 2002 (CUNHA, 2014, p. 23).

Este artigo tem como propósito responder a seguinte pergunta: quais as causas da guerra civil em Angola? De acordo com alguns autores, os angolanos aspiravam à sua própria independência, mas depois de alcançá-la, a construção do país não foi uma prioridade. O que importava entre os movimentos de libertação ou partidos políticos era: quem iria governar? Em outras palavras, conflitos de poder. Assim, o tema tratado neste estudo é muito importante, pois há uma carência de artigos e pesquisas sobre ele. Este artigo contribui para o entendimento do assunto e estimula o interesse dos leitores e pesquisadores por novos estudos sobre o contexto histórico da independência.

Este estudo visa fazer uma análise do contexto histórico sobre o processo de construção nacional de Angola antes e depois da colônia portuguesa e da independência, e conseqüente guerra civil. Ele está organizado em cinco partes: a primeira é a introdução, onde a problemática e o objetivo são expostos; a segunda é o referencial teórico, onde os termos Angola pós-colônia portuguesa, independência e guerra civil são citados; a terceira contém a metodologia, explicando claramente as ferramentas utilizadas para a coleta dos dados apresentados; a quarta é a análise dos resultados; e, por fim, há as considerações finais do autor sobre a temática abordada aqui.

¹ Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Graduação em Administração de Empresas pela Universidade Federal do Tocantins. pandaaires@hotmail.com

BREVE HISTÓRICO DE ANGOLA ANTES E PÓS-COLÔNIA PORTUGUESA

Os povos bantus eram os habitantes originais do território que hoje é Angola. No sul, também havia povos nativos de origem não bantu, os khoi-san. Eles ficaram mais ou menos até o fim do século XIX. Em 1482, os primeiros portugueses chegaram à costa do território, liderados por Diego Cão. Antes dos portugueses em Angola, havia alguns reinos bem estruturados, como o reino do Congo, Loango, Kakongo, Bata, Ngoyo, Ndongo, Reino da Lunda, e os vizinhos Luba e Kazembe. Esses reinos se sustentavam com a agricultura, a pesca e a caça. Com os portugueses, a região foi chamada de reino ou província de Angola, com sede em Luanda e uma administração separada da província de Benguela. O território angolano também era conhecido como a joia da coroa.

Os portugueses começaram a chegar a Angola já no fim do século XV, eles queriam que Angola e também os outros países africanos fossem bases comerciais em função do caminho para a Índia. Em 1482 Diogo Cão e a sua frota chegaram à foz do rio Congo e estabeleceram ligações com o reino do Congo. Esta primeira relação será determinante para o futuro deste território que será abrangido por Angola. Desde o século XV, Portugal seguiu duas estratégias: estabeleceu uma base comercial em Luanda e promoveu uma lenta cristianização introduzindo elementos da cultura europeia, por intermédio de padres cultos. Gradualmente, com uma série de guerras e acordos, Portugal tomou o controlo do território que se estendia até ao reino do Ndongo. Entretanto Luanda criou um tráfico de escravos com destino a Portugal e para as plantações de cana-de-açúcar no Brasil (RUBINI, 2017, p. 4).

Segundo o Angolaconsulate (2015), em 1700, os portugueses dominavam uma área de 65 mil quilômetros quadrados, a partir do litoral de Luanda e Benguela até 200 quilômetros para o respectivo interior com o objetivo único de manter abertas as rotas dos escravos a partir do planalto. Os escravos negros eram a principal mercadoria sendo "exportados" para Portugal, Brasil, Antilhas e América Central. Durante os séculos XVIII e XIX, a situação não se altera na essência de maneira significativa, aumentando apenas a área de captura dos escravos, que se estende para o planalto central, e o número dos que eram enviados para fora de Angola.

No século XVII, durante a dominação filipina de Portugal, os holandeses ocuparam Luanda. Contudo, em 1648 os portugueses lutaram contra os holandeses, retomando Luanda e em 1671 também os estados do Congo e Ndongo. Embora houvesse, desde a chegada dos portugueses, algumas incursões nos territórios do interior, intenções sérias de penetração no interior começaram somente nas primeiras décadas do século XIX. Quando foi realizada a conferência de Berlim para que se acertasse a subdivisão de África entre as potências coloniais, Portugal tinha uma presença secular no país, ainda que estivesse longe de uma "ocupação efetiva". Finalmente, depois da conferência de Berlim, Portugal passou a um esforço para ocupar todo o território da Angola atual. Este processo foi muito demorado, só depois da proclamação da

República em Portugal, a expansão avançou mais rapidamente, e em 1920 havia um domínio integral do território. Depois da ocupação efetiva, com o governo Salazar foi consolidado o Estado colonial (RUBINI, 2017, p. 4).

José (2008) afirma que a conferência estabeleceu alguns pontos importantes, como a necessidade de haver tropas para garantir os territórios coloniais, o respeito pelos tratados de protetorados com os líderes africanos, o fim da escravidão e a adoção de medidas para civilizar os nativos. No entanto, somente por volta de 1900 é que os portugueses conseguiram dominar toda a área do extenso território, que corresponde à atual República de Angola. Porém, mesmo após 1900, os angolanos seguiram resistindo ao poder português.

Nessa época, o sistema de ensino oficial em Angola subdividia-se em dois setores distintos: um para nativos e outro para brancos e assimilados (filhos de famílias de cor negra, mas civilizadas), mas essa distinção era apenas em função de grau de desenvolvimento mental e social. Fundamentalmente, havia dois graus de ensino em Angola, isto é, o Primário e o Secundário. O ensino primário era rudimentar, geral e complementar, enquanto que o ensino secundário era liceal, técnico, profissional e magistério primário. O ensino primário era destinado a crianças nativas em grau atrasado de civilização, sendo exercido oficialmente pelas missões católicas portuguesas. Incluía uma classe preparatória e três classes ascendentes, cada uma correspondendo a um ano escolar (JOSÉ, 2008, p. 12).

DESCOLONIZAÇÃO

Rubini (2017) afirma que, a partir de 1950, iniciou-se uma luta contra o domínio português, um movimento que já se espalhava por vários países após o término da Segunda Guerra Mundial. Em Angola, essa luta se tornou um conflito armado contra Portugal com três protagonistas: a Frente Nacional de Libertação de Angola (FLNA), o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA).

As lutas de libertação efetivaram-se em 15 de Março de 1961, quando um grupo armado da UPA atacou a população branca no Norte de Angola. Porém, esses acontecimentos foram precedidos por duas revoltas, a Baixa de Cassange e o assalto às cadeias de Luanda. A revolta laboral na Baixa de Cassange, a Leste de Malange, iniciada em 11 de Janeiro de 1961, mostrava o descontentamento da população nativa sobre os maus tratos do regime que lhes haviam sido impostos. E o assalto a cadeia de S. Paulo, em 4 de Fevereiro, para além de confirmar esse facto, também efetivaram o desejo da população em serem governados por pessoas que compreendessem e respeitassem as suas personalidades, facto que nunca foi claro para o governo português, que respondeu violentamente a essas revoltas. Esses acontecimentos marcavam o início de um período turbulento em Angola, onde a UPA, o MPLA e a UNITA reivindicariam a colonização portuguesa por meio da luta armada (AGUSTINHO, 2011, p. 19).

Barreto (2012) afirma que, entre 1961 e 1974, ocorreu a guerra de independência de Angola. Com o início da Revolução dos Cravos, no 25 de Abril de 1974, que derrubou o regime ditatorial do Estado Novo (1933-1974), começou um processo de negociações que terminou o conflito. Uma das medidas acordadas foi a formação de um governo de transição (composto pelos três movimentos independentistas, FNLA, MPLA e UNITA e por autoridades portuguesas). Essa medida prepararia a mais rica das colônias portuguesas no século XX para a sua autonomia política. A relação entre os movimentos de libertação, porém, era marcada por antagonismos.

A FNLA, cuja base social eram os Bakongo, tinha vínculos com o regime no Zaire e o governo dos EUA; o MPLA, com raízes sociais entre os Ambundu e a população mestiça, tinha ligações com partidos comunistas em Portugal e o apoio da União Soviética e de Cuba; a UNITA, enraizada entre os Ovimbundu, tinha o apoio da África do Sul. Portugal começou a conceder direitos de cidadão aos habitantes de Angola, que passou de colônia a província, antes de ser o Estado de Angola. Ao mesmo tempo, Portugal estendeu o ensino em Angola, de modo que os angolanos estivessem mais ligados à Metrópole. Entretanto os movimentos de libertação continuavam a luta, apesar de a possibilidade de conseguir a independência pelas armas se ter tornado muito limitada. Milhares de soldados portugueses foram para África. No curso do conflito armado, Portugal tentou consolidar a presença em Angola, também realizando importantes obras públicas (RUBINI, 2017, p. 5).

De acordo com Silva (2017), Portugal enfrentou treze anos de resistência colonial (1961 – 1974), e apenas três movimentos se destacaram nessa luta, a FNLA – Frente Nacional de Libertação de Angola; o MPLA – Movimento Popular de Libertação de Angola; e, posteriormente, a UNITA – União Nacional para Independência Total de Angola. Esses movimentos se opuseram ao colonialismo português, mas tinham diferenças entre si, as quais, após a declaração da independência, resultaram em uma guerra civil que durou vinte e seis anos.

A independência de Angola foi influenciada pela Revolução dos Cravos, que diminuiu o poder do exército português nas colônias e levou os portugueses a negociar com os angolanos. Um documento foi apresentado às Nações Unidas pela junta Salvação Nacional de Antônio Spínola, presidente de Portugal. A proposta era conceder uma autonomia aos brancos e aos grupos étnicos, incluindo os movimentos de libertação nacional. Havia vários partidos políticos formados pelos portugueses, principalmente no sul. Os movimentos de libertação nacional rejeitaram a proposta, argumentando que os brancos ou os portugueses em Angola não eram grupos étnicos e não tinham direito a declarar a independência. Em agosto de 1974, foi firmado um acordo em que a proclamação da independência seria exclusiva para os angolanos. Portugal reconheceu a autoridade dos três movimentos angolanos.

O FNLA, o MPLA e a UNITA iniciaram um processo de negociação e acordaram em formar um governo de transição composto por representantes dos três movimentos. Esse governo de transição teria a responsabilidade de criar uma constituição e uma lei eleitoral até 11 de novembro. Depois da independência, poderia começar o processo das primeiras eleições.

No entanto, os movimentos de libertação nacional tinham relações tensas. Isso levou a FNLA a se aliar ao exército do Zaire. A UNITA teve apoio da África do Sul e o MPLA teve apoio de Cuba. Os três movimentos declararam independência no dia 11 de novembro de 1975 da seguinte maneira: MPLA declarou a independência em Luanda, UNITA e FNLA declararam a independência no Huambo, mas os conflitos não pararam. A partir daí, Luanda se tornou República Popular de Angola e no Huambo sul de Angola se tornou República Democrática de Angola. Eram dois governos, dois Estados. A disputa entre os movimentos de libertação nacional era qual deles seria aceito internacionalmente.

ANGOLA INDEPENDENTE

A falta de consenso entre as três forças angolanas, motivada pela divergência política, impossibilitou um acordo após a independência de Angola. O país entrou em uma guerra civil que se prolongou por quase 30 anos e determinou os rumos do poder político angolano. A sociedade foi profundamente afetada pelo conflito interno e pela intervenção externa. A Guerra em Angola foi vista internacionalmente como um cenário de terror. Ela pode ser dividida em três períodos menores (1975-1991, 1992-1994 e 1998-2002) intercalados por frágeis tentativas de paz, e se destacou pela sua duração excessiva e pelas crueldades cometidas durante o combate (NOGUEIRA, 2019, p.1).

Com auxílio de Cuba e da União Soviética, o MPLA tomou Luanda, enquanto a FNLA teve ajuda da China e do Zaire, e a UNITA contou com apoio da África do Sul e dos Estados Unidos da América. De acordo com Rubini (2017), na primeira metade dos anos 90, as tropas cubanas que apoiavam o MPLA deixaram Angola e em 1991, sob a mediação de Portugal, da União Soviética, dos EUA e da ONU, ocorreram os acordos de Bicesse, assinados por Jonas Savimbi e José Eduardo dos Santos, marcando as primeiras eleições democráticas angolanas. As eleições políticas foram realizadas no ano seguinte e foram novamente ganhas por José Eduardo dos Santos. Apesar de Savimbi ter firmado um acordo de paz antes das eleições, ele não reconheceu a derrota e voltou a usar as armas.

De 1998 a 2002, temos a última fase da guerra, marcada na disputa pelo governo entre UNITA e MPLA, sendo que o último cada vez mais acumula o poder de vitória e a dominação da população em geral. Em 2002, como última resolução de guerra, militantes do MPLA

conseguem matar Jonas Savimbi, líder e principal estrategista militar do bloco oponente. Já enfraquecida pelos anos de guerra, a UNITA se rende e, em 4 de abril de 2002, é declarada encerrada a Guerra Civil e se assina um Acordo de Paz imediato (NOGUEIRA, 2019, p.1), como podemos observar nas eleições em 1992, o líder da UNITA não aceitou a derrota e a partir deste momento começou novamente uma guerra civil. Por causa desta luta houve várias vítimas. A guerra civil acabou após dez anos de combate com a morte do líder da UNITA.

APÓS A GUERRA CIVIL

Com o término da guerra, o MPLA, que era o Governo, busca trazer a paz, a estabilidade e também trabalha para reconstruir o país que foi destruído pelos muitos anos de guerra civil. O MPLA continua no poder em Angola desde 1975 até 2021.

Até hoje, é impossível contabilizar o número de baixas deixadas por essa guerra. Não há quase dados entre os partidos que se envolveram diretamente na disputa, além de certa negligência das nações estrangeiras que se envolveram no conflito e o fato de que a guerra durou quase 30 anos. Sabemos que o conflito deixou marcas incontornáveis entre os angolanos: as batalhas destruíram boa parte da infraestrutura do país, desestabilizaram as bases materiais da administração pública, os empreendimentos econômicos, o capital humano e até os centros de encontro religiosos do país. Até hoje o país tenta se reconstruir dos destroços de uma disputa que traumatizou toda a região do continente, influenciando no mundo político até da Namíbia, dos Congos, da Zâmbia e da África do Sul (NOGUEIRA, 2019, p.1).

Angola pode ser vista como um país distante do desenvolvimento ideal. Diante disso, torna-se crucial que o Estado assuma a responsabilidade de criar políticas públicas que assegurem condições básicas de vida para toda a sociedade angolana (PANDA, 2020, p. 205). É fundamental levar em consideração o histórico de traumas, sofrimentos e carências que marcam a população angolana, resultado da desilusão com a gestão estatal ineficaz do bem comum. Após tantos anos de guerra civil, Angola enfrenta um cenário desafiador em seus modelos políticos e econômicos. A crise financeira se entrelaça com deficiências na saúde, educação, segurança e saneamento básico, impedindo o país de ser considerado, de fato, em desenvolvimento. Apesar do crescimento econômico, o progresso social ainda é lento e insuficiente.

A paz em Angola, embora tenha renovado a esperança do povo, não significou a sua completa libertação. A persistência de uma ditadura, sem liberdade de expressão e direitos humanos, perpetua a opressão. O país se libertou do regime português, mas as práticas opressoras persistem, agora entre angolanos para angolanos (PANDA, 2020, p. 201). Para alcançar o desenvolvimento e a verdadeira liberdade, Angola precisa superar os desafios mencionados. A implementação de políticas públicas eficazes, o fim da opressão e a construção

de um sistema político e econômico justo e inclusivo são essenciais para o progresso do país e o bem-estar da população angolana.

METODOLOGIA

Este estudo tem como objetivo analisar o processo de formação nacional de Angola no contexto histórico, considerando o período colonial português, a independência e a guerra civil. O método utilizado foi a revisão teórica bibliográfica e documental. A pesquisa foi realizada entre 10 de junho e 20 de julho de 2019. Segundo Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica usa fontes que são materiais já produzidos, compostos basicamente por livros e artigos científicos disponíveis em bibliotecas. A pesquisa documental utiliza fontes mais variadas e dispersas, sem análise prévia, como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão.

A motivação para este tema surgiu da constatação de que há poucos artigos e pesquisas sobre ele. Para este trabalho foram usados a pesquisa bibliográfica, consultas em livros, artigos, sites na internet, periódicos e apostilas. Neste artigo também foram aproveitados os resultados de pesquisas relacionadas ao assunto. Conforme Gil (1999), essa metodologia se caracteriza pelo estudo aprofundado e extenso de um ou poucos objetos, de forma a permitir um conhecimento amplo e detalhado do mesmo.

A revisão de textos, pesquisas e análise de alguns trabalhos que tratam do tema foram os meios usados para coletar as informações. Na pesquisa, foram achados alguns trabalhos sobre a guerra civil em Angola, independência nas obras dos autores Rubini, (2017), que explica desde o aparecimento dos portugueses no território angolano até a independência, Augusto (2011) e Barreto (2012), Silva (2017) e José (2008), que falam sobre o assunto de forma mais ampla, desde as origens dos movimentos de libertação nacional, acordos de Alvor, fim da escravidão, Angola colônia portuguesa. Assim, podemos afirmar que este estudo foi planejado de forma bastante flexível e com critérios e características que podem nos mostrar vários aspectos do fato estudado.

RESULTADOS

Este texto apresenta os resultados e as análises e os dados mais importantes da pesquisa sobre Angola, colônia portuguesa e independência. Pode-se afirmar que o tema da libertação de Angola de Portugal e a obtenção da independência ainda precisa de mais pesquisas, assim como

de mais discussões sobre as abordagens teóricas sobre o assunto. Os acordos para a independência tinham três aspectos essenciais. Primeiro era garantir a estabilidade nacional, segundo a elaboração de uma nova constituição e terceiro, a construção do país.

Cada grupo ou movimento de libertação nacional defendia uma ideologia. Isso fez com que, após a independência, não conseguissem chegar a um acordo e iniciassem uma guerra civil. Entre os movimentos, faltou um plano de governo, unidade entre os povos, paciência, irmandade e confiança, pois ninguém acreditava na capacidade de um ou de outro para governar. Naquele momento, cada movimento tinha à disposição um exército de militares, e o aspecto da construção do país como um todo foi deixado de lado. O processo de independência foi complexo e intenso, envolvendo um povo e uma nação. Mesmo após a independência, os movimentos de libertação decidiram proclamar a independência da seguinte forma: o MPLA em Luanda, FNLA e UNITA no Sul, enquanto o exército português se retirava do território angolano sem reconhecer a independência proclamada pelos movimentos. Faltou patriotismo entre os movimentos, pois era o momento de unirem forças para a reconstrução, e não de criar conflitos.

O MPLA disseminou rumores de que os militantes da FNLA estavam envolvidos em canibalismo como meio de afastá-los de Luanda e levá-los de volta ao norte do país. O MPLA estava determinado a proclamar a independência sem o consentimento dos outros movimentos, o que gerou desconfiança entre eles. A FNLA possuía um exército maior e mais bem organizado, seguida pela UNITA, enquanto o MPLA era considerado o mais fraco. Todos os movimentos contavam com apoio internacional de países como China, Estados Unidos, União Soviética, Cuba, África do Sul e Zaire. Essas nações forneciam armas e equipamentos aos seus aliados, movidos por interesses econômicos, pois sabiam que Angola era um território rico em recursos naturais.

De acordo com o Portal Observador (2015), o acordo de independência de Angola consistia em três elementos: um componente político, um componente social e um componente psicológico. Esses elementos envolviam a conquista da liberdade política, a liberdade social e a liberdade psicológica. Apenas a liberdade política foi parcialmente alcançada, enquanto as outras duas foram abandonadas. A recuperação da liberdade psicológica visava beneficiar o novo poder, por meio da criação de novas formas de subjugação e da adoção de instrumentos anteriormente utilizados pela potência colonial, o que teve um impacto claro na participação cívica.

A independência de Angola foi unilateral e hoje estamos enfrentando as consequências desse processo, pois criamos uma sociedade não inclusiva, na qual o ponto de vista oposto ao dos detentores do poder não é admitido. É uma sociedade totalmente instrumentalizada do ponto de vista institucional, com uma perspectiva partidária. Basta olhar para os heróis do país, eles são heróis do MPLA e não do povo (GANGSTA, 2019). Desde 2002 até 2020, o setor público em

Angola tem enfrentado uma demanda crescente por parte dos cidadãos, que esperam melhorias na prestação de serviços públicos, além de transparência e maior efetividade das políticas públicas (ROCHA, 2014, p. 21).

Esse período de 2020 é marcado pelo retrocesso da política do estado. A falta de uma gestão sólida e transparente tem gerado uma onda de manifestações da população. Há três fatores importantes que podemos levar em consideração. Angola é um país novo e tem uma população jovem, é um país rico em recursos naturais com potencialidades e tem oportunidades de investimentos estrangeiros, vantagens essas que os gestores e líderes da conjuntura atual não levaram em consideração. Continuamos a ser um só povo multicultural e multiétnico, mas ainda existe uma resistência por parte dos governantes em criar estratégias para que os interesses políticos, nacionais não separem a população nem criem desigualdades econômicas e sociais (PANDA, 2020, p. 201).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve o objetivo de refletir e analisar o contexto histórico do processo de formação nacional de Angola, antes e depois da colonização portuguesa, bem como a independência e a guerra civil no território angolano. Na base teórica, foram usados estudos sobre abolição da escravidão em Angola, libertação nacional, acordo de Alvor, independência e guerra civil. Os dados foram coletados por meio da revisão teórica e bibliográfica e se classifica como pesquisa bibliográfica descritiva e documental.

Para isso destacamos alguns aspectos importantes. Os portugueses ao chegarem em Angola primeiro fizeram um acordo com o Reino do Congo, que dominava toda a região. No começo do século XIX, Portugal já explorava suas colônias como fonte de mão de obra barata. O racismo e os trabalhos forçados foram características deixadas pelo colonialismo. O racismo foi imposto no país como lei administrativa e política. O fim da escravidão ocorreu com a revolução dos Cravos de 25 de abril, que derrubou a ditadura de Salazar. Isso influenciou a saída das tropas portuguesas em Angola, aceitando que a antiga colônia se tornasse independente. Em relação à independência os portugueses tentaram fazer um acordo com os movimentos de libertação nacional. A criação de um governo de transição em que os portugueses também participariam do processo chamado de “independência branca” não deu certo.

As relações entre os colonos portugueses e os nativos prosperaram com a formação de representações diplomáticas e acordos de trocas comerciais. Vemos que, com o término do regime ditatorial de Salazar em Portugal, o governo de MFA tomou o poder e iniciou a institucionalização da democracia. O governo de MFA implementou a política dos três “D”, que visava democratizar, descolonizar e desenvolver. A revolução dos cravos possibilitou, assim, a independência das antigas províncias ultramarinas. Os movimentos de libertação nacional após a

saída dos portugueses em Angola passaram a mostrar seu interesse em governar o país. Embora cada um defendesse uma ideologia diferente, a questão era o poder e não a construção do país. Então, todos foram em busca de apoio de outros países. A guerra civil depois da independência é a evidência que os movimentos não estavam preparados para governar.

É evidente a escassez de estudos sobre a abolição da escravatura em Angola, bem como sobre a libertação nacional, independência e guerra civil. As discussões desses temas no país são fundamentais para ampliar a reflexão sobre o assunto, e este estudo apresentado não esgota todas as possibilidades de delimitação desse campo. O tema em questão continua sendo relevante, uma vez que a história de Angola não é contada pelos angolanos, sendo necessário criar mecanismos de fiscalização dos livros que distorcem a história de Angola visando interesses políticos.

Podemos afirmar que os movimentos de libertação nacional, após a independência, criaram divisões no povo angolano. Ainda existe discriminação contra alguns grupos étnicos, como os do Norte, que são pejorativamente chamados de "zaienses" e associados à prática de canibalismo. O MPLA, partido no poder desde a independência, adotou o regime colonialista que estava estabelecido no país, promovendo uma visão eurocêntrica e negligenciando a cultura nativa dos angolanos. Pode-se observar a presença predominante de pessoas de pele mais clara, chamadas de "mulatos", nas instituições angolanas. Em conclusão, podemos constatar que o país possui um governo militarizado. Além disso, é preocupante que as discussões sobre política e paz, em vez de serem civis, frequentemente se tornem militarizadas (MATOS, 2020, p. 46).

Para futuras pesquisas, é recomendável realizar novos estudos com o objetivo de dar continuidade à abordagem aqui apresentada, explorando o contexto histórico de Angola. Sugere-se ampliar os debates sobre o assunto em escolas públicas, faculdades e promover a publicação de artigos relacionados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO, Asp Cav Feliciano Paulo. **Guerra em Angola as Heranças da Luta de Libertação e a Guerra Civil**. Dissertação (Mestrado em Ciências Militares Especialidade de Cavalaria) - Academia Militar Lisboa, 2011.

BARRETO, Isabel de Souza Lima Junqueira. A descolonização de Angola: Migração e Adaptação de Portugueses e Brancos Angolanos no Rio de Janeiro. **Cadernos CERU**, vol. 31, n. 1, jun. 2020.

CUNHA, Wesa Tatiana Simão Da. **Mercado Monetário e a Supervisão do Sistema Financeiro do Banco Central de Angola**. Dissertação (Mestre em Auditoria Contabilística Econômica e Financeira) - UAL. Lisboa, 2014.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: Editora UEC, 2002.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

JOSE, Joveta. Angola: independência, conflito e normalização. In: MACEDO, JR. (Org.). **Desvendando a história da África [online]**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008, Diversidades séries, p. 159-17.

MATOS, José Fernando de. O Processo de Paz em Angola Como Ponto DE Viragem Para A Reconciliação Nacional: Caminhos e Perspectivas. **Áfricas(s)**, vol. 1, n1, p.31-50, 2020.

NOGUEIRA, **André**. Hoje na História 17 Anos do Fim da Guerra Civil em Angola. Portal AH. **Aventuras na História**, 2019.

PANDA, Aires Paulo Pedro. Uma Reflexão Teórica Em Torno Dos 19 Anos de Paz EM Angola. **Áfricas (s)**, vol. 7, nº. 13, p. 199- 209, 2020.

ROCHA, Alves Da. **As Perspectivas de Crescimento Económico de Angola até 2020. V. 2. ed. Luanda**: Luanda - Angola Editora: CEIC-UCAN Centro de Estudos e Investigação Científica da Universidade Católica de Angola. 2014.

RUBINI, Andrea. Angola e Portugal: **Os Restos da Colonização**. Monografia (Licenciatura em Línguas, Civilização e Ciências da Linguagem Currículo Político – Internacional). Universidade de Ca' Foscari, Venezia 2017.

SILVA, Antônio Carlos Matias da. Angola: História, Luta de Libertação, Independência, Guerra Civil e Suas Consequências. **Cadernos de Relações Internacionais Damas**, Vol. 8, n. 15, p. 12-32, 2017.

DOCUMENTOS:

ANGOLACONSULATE-CA. ORG. **Consulado Geral de Angola Em Los Angeles**. HISTÓRIA de Angola. 2015.

SITES:

WEBNIVEL. Miguel Neto. Conversa com o Gangsta. 7 de jun. de 2019. 1 vídeo (1h 24min 5seg). Publicado pelo canal WEBNIVEL MIGUEL NETO. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=j1_GeEYIg08. Acesso em 20 de jun.de 2022.

Observador, Portal Educativo. Angola Tem Crescimento Econômico sem Desenvolvimento Social. Disponível em: <https://observador.pt/2015/05/09/angola-tem-crescimento-economico-sem-desenvolvimento-social/> . Acesso em 21 de jun. de 2022.

Recebido em: 09/02/2023

Aprovado em: 16/06/2023



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 04 | N°. 07 | Ano 2023

JOSÉ CORINDO MUAQUIXE

A TRANSFERÊNCIA DE ESTRUTURAS GRAMATICAIS DA LÍNGUA COKWE PARA O PORTUGUÊS: UM ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO NO CONTEXTO DA LUNDA-NORTE/ANGOLA

THE TRANSFER OF GRAMMATICAL STRUCTURES FROM COKWE TO PORTUGUESE: A SOCIOLINGUISTIC STUDY IN THE CONTEXT OF LUNDA -NORTE/ANGOLA

RESUMO: Este trabalho analisa a transferência de estruturas gramaticais de cokwe para o português a partir da pergunta sobre quais motivos influenciaram esse fenômeno. De caráter bibliográfico, este estudo apresenta resultados analisados e baseados em pesquisas de vários autores. Os principais resultados apontam dois fatores que interferem na ocorrência de transferência das estruturas da língua cokwe para o português. O primeiro mostra a influência estabelecida entre cokwe e o português, por coexistirem no mesmo contexto. Assim, o falante que tem cokwe como língua materna (L1), terá as suas produções linguísticas em português com base na gramática universal da sua L1, sem organizar ou seguir normas. O segundo indica o desconhecimento de regras da gramática normativa do português europeu pelos usuários.

PALAVRAS-CHAVE: Estruturas de língua; Língua Cokwe; Língua Portuguesa

ABSTRACT: This work analyzes the transfer of grammatical structures from Cokwe to Portuguese, based on the question of from the question of what motives influenced this phenomenon. This bibliographic study presents results analyzed and based on the studies of several authors. The main results point to two factors that interfere with the occurrence of transfer of structures from the Cokwe language to Portuguese. The first factor shows the influence established between Cokwe and Portuguese, due to their coexistence in the same context. Thus, the speaker who has Cokwe as their mother tongue (L1) will have their linguistic productions in Portuguese based on the universal grammar of their L1, without organizing or following norms. The second factor indicates the lack of knowledge of the rules of normative European Portuguese grammar by users.

KEY WORDS: Language Structures; Cokwe Language; Portuguese Language

Site/Contato

Editores

Rodrigo Castro Rezende
rodcastrorez@gmail.com

Ivaldo Marciano de França Lima
ivaldomarciano@gmail.com

A TRANSFERÊNCIA DE ESTRUTURAS GRAMATICAIS DA LÍNGUA COKWE PARA O PORTUGUÊS: UM ESTUDO SOCIOLINGÜÍSTICO NO CONTEXTO DA LUNDA-NORTE/ANGOLA

JOSÉ CORINDO MUAQUIXE ¹

INTRODUÇÃO

A língua é entendida como um fator social, em termos linguísticos, e a sua mudança ou transformação depende da dinâmica que a sociedade impõe. Quando há duas ou mais línguas faladas no meio social, o que se nota é o que Cunha e Cintra (1985) abordam, de que a língua tem que evoluir constantemente, acompanhando o organismo social que a criou, ou se influenciando mutuamente. Os falantes utilizam a língua para estabelecer a comunicação em uma determinada comunidade, ou seja, a língua funciona como o meio pelo qual os usuários se servem para atenderem suas necessidades de comunicação. No campo linguístico, a visão de Sausurre sobre a língua é citada por Labov (2008, p.217), quando diz que “[...] langue est la partie sociale du langage...elle n’existe qu’en vertu d’une sorte de contrat passé entre les membres de la communauté [...]”. É importante destacar que, com base nesse pensamento, a língua é um instrumento inseparável da comunidade linguística e por meio dela se estabelece contato entre pessoas, sendo parte social da linguagem expressa, que só existe em função das necessidades dos usuários que a empregam.

O convívio entre as línguas cokwe e português, no contexto da Lunda Norte, provoca alterações na forma de falar o português por parte da população falante de língua portuguesa, que manifestam influências fônicas, sintáticas e morfológicas da língua cokwe. Este estudo analisa a transferência de estruturas gramaticais do cokwe para o português no contexto da Lunda Norte, partindo da questão sobre quais fatores contribuem para esse fenômeno. As razões para a sua realização derivam da observação empírica, como residente/professor de língua portuguesa na Lunda Norte, pois, temos notado que os falantes, nesse contexto, usam palavras e/ou frases do cokwe no português para se comunicarem conforme as suas necessidades, este fenômeno é para nós um objeto de reflexão e análise, para discutir e refletir com base nas ideias de alguns autores e identificar as causas principais da transferência de estruturas gramaticais do cokwe para o português.

Este estudo tem uma natureza metodológica baseada na pesquisa bibliográfica que Severino (2007) define como aquela que utiliza os registos existentes e provenientes de pesquisas anteriores em documentos impressos, como livros, artigos, teses já elaboradas por

¹ Licenciado em Ensino de Língua Portuguesa pela Escola Pedagógica da Lunda-Norte/Angola, da Universidade Lueji A´nkonde (ULAN). josemuaquixe@gmail.com

outros pesquisadores e devidamente registradas. Assim, recorreremos ao processo que buscou identificar, selecionar e analisar informações já produzidas por outros pesquisadores para obter uma visão geral do tema que o presente estudo aborda.

Particularidades gerais: língua cokwe versus língua portuguesa

A língua cokwe é uma língua bantu que faz parte da subfamília níger-kongo, dentro da família kongo-kordofaniana e tem características que a diferenciam da língua portuguesa, que vem do latim, que é um idioma itálico, da família indo-europeia (UNDOLO, 2020). As línguas bantu, em Angola, costumam ser agrupadas em zonas para destacar as línguas que são parecidas nos aspectos fonéticos e gramaticais e essa classificação, no Leste de Angola, inclui a língua cokwe (língua dos Tucokwe) na Zona R, onde também se fala ngangela (grupo etnolinguístico dos vangangela), (COLE, 1961, apud UNDOLO, 2016).

Atentemos nalgumas particularidades de cokwe e português:

Tabela 1. Particularidades gerais da língua cokwe versus língua portuguesa

| Língua cokwe | Língua Portuguesa |
|--|---|
| <p>Flexão de palavras: de modo geral, a língua cokwe apresenta prefixos nominais que indicam a classe o número, de cada palavra: <i>Mutondo – Mitondo</i> (pau- paus) Prefixo nominal indicando a classe e o número. <i>Lunga – Malunga</i> (homem- homens)</p> | <p>Flexão de palavras: dá-se a flexão de palavras para indicar o género, número e a pessoa dos verbos em língua portuguesa através de desinências ou morfemas flexionais: Pau - Paus Para denotar o plural Aluno aluna Para caracterizar o género Tenho – temos Para indicar a pessoa verbal</p> |
| <p>Alfabeto: A, B, C, E, F, H, I, J, K, (KH), L, M, (MB), N, (ND, NG, NJ, NY), O, P, (PH), S, T, (TH), S, T, (TH), U, V, W, X, Y, Z Vogais: A, E, I, O, U Semivogais: W, Y Consoantes: B, C, F, H, J, K, (KH), L, M, (MB), N, (ND, NG, NJ, NY), P, (PH), S, T, (TH), S, T, (TH), V, X, Z</p> | <p>Alfabeto: A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, Y, Z Obs.: A língua portuguesa tem essencialmente 23 letras, as letras K, W e Y se empregam nos nomes próprios estrangeiros, nos seus derivados portugueses, nas abreviaturas e símbolos de uso internacional. Vogais: A, E, I, O, U Consoantes: B, C, D, F, G, H, J, K, L, M, N, P, Q, R, S, T, V, W, X, Y, Z</p> |
| <p>Geralmente, as línguas bantu variam entre 16 a 21 classes nominais, há diferentes fundamentos entre autores a</p> | <p>10 classes nominais, sendo 6 variáveis (substantivos, verbos, adjetivos, numerais, artigos, pronomes) e 4 invariáveis</p> |

respeito desta classificação, por isso, o que tem que ver com as classes nominais da língua cokwe variam de 18 a 19 classes.

(advérbios, conjunções, interjeições e preposições).

Fonte: elaboração própria

a. Nomes na língua cokwe:

- Em cokwe, os nomes que se referem a animais e insetos têm um só gênero gramatical, que serve para indicar tanto o masculino quanto o feminino (nomes epicenos), exceto em alguns casos, como o termo *Tu/kasumbi/galinha*, que precisa de adição de termo “*cali e ndemba*” (fêmea e macho) para diferenciar o seu gênero(as):

(1) a. *Ngulo*-porco/porca

b. *Ndvumba*-leão/leoa

c. *Kawa*-cão/cadela

d. *hund(v)u*-macaco/macaca

e. *Ngombe*- boi/vaca

f. *Puka*- zangão/abelha

g. *Ngato*-gato/gata

h. *Panga*- carneiro/ovelha

i. *Kasumbi*²- galo/galinha (macho: *ndemba*/fêmea: *cali*).

- Assim como em português, a língua cokwe também apresenta alguns pares de masculino e feminino que têm radicais diferentes:

(2) a. *Lunga-pwo* (homem-mulher)

b. *tata-mama* (pai-mãe)

b. Grau dos nomes na língua cokwe versus língua portuguesa:

As partículas *ka* (que mostra um sentido diminutivo ou fraco) e *txi/li* (que mostra um sentido aumentativo ou forte) marcam o grau dos nomes na língua cokwe.

Tabela 2. Grau dos nomes na língua cokwe e língua portuguesa:

| Grau | Português | Cokwe |
|-------------|-----------|------------------------|
| Normal | casa | <i>Zuwo</i> |
| Diminutivo | casinha | <i>kazuwo</i> |
| Aumentativo | Casarão | <i>C/Txizuwo/lizwo</i> |

Fonte: elaboração própria

² Em cokwe, a palavra galinha ou galo significa *Kasumbi*, *cali*, *ndemba*, apenas figuram como palavras que representam fêmea e macho.

Ngunga (2004), ao analisar a linguística bantu, ressalta que os aspectos que diferenciam a língua bantu de outras são, entre outros, os seguintes: os gêneros são marcados por prefixos, as classes se organizam regularmente em pares que contrastam o singular e o plural de cada gênero, não existe uma relação entre o gênero e o sexo ou outra categoria bem definida, existe um vocabulário comum com outras línguas de origem bantu, existe uma série de radicais invariáveis que formam a maioria das palavras por meio da junção de afixos.

Estruturas gramaticais da língua cokwe *versus* Estruturas gramaticais do português

Primeiramente, é preciso compreender o que são as estruturas gramaticais de uma língua e, nesse sentido, Lado (1972, p. 79) afirma que “são os mecanismos formais sistemáticos usados na língua para passar certos sentidos e relações”. Logo, com as estruturas gramaticais o falante ordena as frases para efetivamente expressar sua intenção comunicativa recorrendo à troca linguística, passar o conteúdo que atende ao meio, exprimir ideias, emoções, ordens, apelos e assim por diante.

a. Ordem de estrutura frásica na língua cokwe.

A estrutura SVO (sujeito, verbo, objeto) ou SVP (sujeito, verbo, predicativo) é a mais comum em cokwe, nas frases declarativas que são negativas ou afirmativas:

(3) a. *Puka ka kulinga Utxi* - (As abelhas fazem o mel)
 └───┬───┘ └───┬───┘ └───┬───┘
 S V O

b. *Yowanq kalj longuexj* (João é professor)
 └──┬──┘ └──┬──┘ └──┬──┘
 S V P

Fonte: Elaboração própria

b. Ordem de estrutura frásica, em língua portuguesa.

Ordenação natural de palavras na frase: SVO (sujeito, verbo, objeto/ complemento):

(4)a. *Os livros são melhores amigos do homem*
 └───┬───┘ └──┬──┘ └───┬───┘
 S V O

Atribuição de categorias sintáticas aos termos de uma oração.

b. Os livros são melhores amigos do homem.
Adjun. Adnomina verb. Cop Predic. do sujeito. Comple. nominal

Sujeito simples predicado verbal

Fonte: elaboração própria

Assim, as orações que são declarativas e que estão na forma negativa ou afirmativa, seguem principalmente a ordem de SVO (sujeito, verbo, objeto) ou SVP (sujeito, verbo, predicativo), mas o português, sendo uma língua que tem o verbo no meio, apresenta dois tipos de ordem: "a marcada e a não marcada, que muda a ordem padrão", (UNDOLO, 2020, p.58-59):

(5)a. Os escritores cultivam a língua.

↓ ↓ ↓
S V O

b. A língua cultivam-na os escritores.

↓ ↓ ↓
O V S

c. Os escritores a língua, cultivam-na.

↓ ↓ ↓
S O V

d. Cultivam os escritores a língua.

↓ ↓ ↓
V S O

e. Cultivam a língua os escritores.

↓ ↓ ↓
V O S

Assim, é preciso ressaltar que, em português, a ordem dos elementos da oração varia bastante, dependendo do modo como o falante expressa as suas ideias. Às vezes, a mudança da ordem natural dos elementos da oração tem um efeito estilístico, onde o destaque é importante, ou um efeito gramatical (Verbo+Sujeito = Que **fazes tu** de bom e grande? / Predicativo+verbo = Que **monstro seria** ela?) (CUNHA; CINTRA, 1985).

Perfil linguístico do falante na Lunda Norte

Como já afirmamos, a língua é um resultado que se forma em uma sociedade, é um organismo vivo que vai se modificando conforme a mudança social, o propósito da língua é a comunicação com o fim de atender as demandas comunicativas do usuário. Em Saussure (2006, p.17), esclarece-se que a língua “é um produto social da capacidade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pela coletividade social para possibilitar o uso dessa capacidade nos indivíduos”. Chomsky (1998, p.68) complementa que “as línguas são transmitidas socialmente”, são naturalmente organismos vivos em intensas transformações, evoluções dentro de uma determinada sociedade.

O perfil linguístico dos sujeitos falantes na Lunda Norte mostra que, o maior número de falantes, tem a LP como L2, “resultado de algumas famílias tradicionais, principalmente, nas áreas rurais e suburbanas, pois, conforme os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2016), sobre Censo 2014, cokwe é a língua mais usada na província com 62%” (MUAQUIXE, 2022b, p. 328). De acordo com o que alguns falantes, no contexto da Lunda Norte, têm previsto pela sua gramática universal, algumas das suas realizações comunicativas acontecem transferindo as estruturas da língua cokwe para a língua portuguesa, ou seja, certos falantes para se expressar em português não se preocupam em usar corretamente as estruturas da língua portuguesa ou mesmo organizar e/ou respeitar o que a norma padrão estabelece, seu objetivo se configura na comunicação, segundo a forma que faz o emprego de estruturas gramaticais da língua cokwe.

Seguindo este raciocínio, faz sentido transferir estruturas gramaticais da língua cokwe para o português, como podemos confirmar em Muaquixe:

Uma das grandes diferenças a nível fônico é a omissão do R duplo pela influência da língua majoritária (cokwe), observa-se este fenómeno pela ausência de R nesta língua e, com efeito, o falante tem tido dificuldades notórias de pronunciar esse som, mas essas são escritas corretamente:

- (1) a. Terra [tera]
- b. Carro [karu]
- c. Terreno [terenu]
- d. Arroz [aroz]

No nível morfossintático, a ênclise dificilmente acontece em frases onde adequadamente seria usada:

- (2) a. Quando veio, me falou tudo sobre ti. (PA)
- b. Quando veio, falou-me tudo sobre ti. (PE)
- c. Me disseram que aquela escola é qualificada. (PA)
- d. Disseram-me que aquela escola é qualificada. (PE)

O uso de preposições (a, ao) para reger os verbos de movimentação ocorre mais no PE do que no PA cujas preposições são substituídas pela preposição (em):

- (3) a. Vou à escola (PE)
- b. Vou na escola (PA)
- c. Vou ao rio (PE)
- d. Vou no rio (PA)

O uso do pronome você para concordar com a conjugação verbal na 2ª pessoa do singular funciona regularmente no PE e no PA:

(4) a. Você comeu (PE)

b. Você comeste. (PA) (MUAQUIXE, 2022a, p.83-84).

Tendo em conta os exemplos anteriores, podemos supor que o falante adapta as palavras a nível fonético, morfológico e sintático, de acordo com o que fala ou compreende na sua L1, sem seguir o que a gramática do PE estabelece ou normatiza. Este fenômeno acontece de forma inconsciente, de acordo com o domínio e conhecimento que o falante tem da sua L1.

De modo geral, o usuário que tem cokwe como L1, mesmo sendo letrado, não escapa, em alguns casos, da transferência de algumas estruturas de cokwe para português. Por duas línguas coexistem no mesmo território, isto é, o português neste contexto é influenciado e traz um conjunto de padrões valorativos ou característicos provenientes da língua cokwe.

Existe um forte contato entre a língua portuguesa e cokwe, no contexto da Lunda Norte, tal como já foi referido em Muaquixe (2022a.), trata-se de um contato que, através dele, têm sido evidentes as marcas de cokwe em português, tal como podemos ver, nas ilustrações a seguir:

(6) a. *Ngunai ku luiji* = vou **ao** rio;



b. *Ngunai ku zuuo lia sepa liami* = vou **à** casa do meu amigo;



(7) a. *yena walia* = **tu/você** comeste?



(8) a. *Ngunai kutala khonde ya* sagrada esperança = vou assistir **o** jogo do sagrada esperança.



De acordo com a norma culta do PE, o verbo ir indica movimentação, deslocamento, e sua regência é marcada pela preposição “a”. O que vemos nas ilustrações 6 a e b é um uso que revela a marca do PA, que resulta da transposição gerada pela influência da língua nativa cokwe. Na ilustração 7, o pronome *Yena* na língua cokwe corresponde ao pronome tu e você, e o falante na realização linguística em português transfere esse pronome como faz em cokwe, sem se preocupar com normas, apenas com a comunicação. Na ilustração 8 há transferência do verbo assistir sem a presença da preposição “a” para completar o processo de regência.

As análises linguísticas que Muaquixe (2022 a.) expõe acima, retomando a questão da variação fonética, mostram a consequência do contato estabelecido entre as duas línguas, cokwe e português, em que os falantes suprimem em algumas palavras a pronúncia do fonema /r/ duplicado, justificando-se essa ocorrência pela inexistência desse som no sistema fonológico cokwe. Esse esclarecimento está bem próximo do pensamento de que Ndombele e Timbane defendem:

No contexto angolano, a criança chega à escola com pelo menos uma língua africana. Uma vez que essa criança já consolidou a estrutura da língua africana encontra dificuldades na compreensão da estrutura do português. Em algum momento há transferência de construções gramaticais da língua africana para o português, o que faz com que os alunos tenham notas fracas na disciplina de português (NDOMBELE; TIMBANE, 2020, p. 296).

Assim, o falante da Lunda Norte que se reconhece como totalmente cokwe, nas suas produções linguísticas em português usa estruturas gramaticais com algumas características do cokwe, resultado da relação de proximidade ou influência que o cokwe e português estabelecem neste contexto linguístico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando as línguas coexistem no mesmo contexto, o provável é que elas se afetem umas às outras, ou seja, interação de várias formas que resultam em mudanças que podem ser perceptíveis ao nível de influência recíproca como, por exemplo, a formação de novas expressões, a incorporação de palavras, expressões ou estruturas gramaticais entre outros fenômenos. Dessa forma, este fenômeno explica a realidade do contexto angolano, as línguas nativas de Angola têm impacto na língua portuguesa, por isso, esta pesquisa identifica dois fatores que envolvem a transferência das estruturas da língua cokwe para a língua portuguesa como:

- O primeiro tem a ver com a influência do cokwe como motivo para esta ocorrência, ou seja, o cokwe e o português coexistem no mesmo contexto e assim o falante que tem cokwe como língua materna (L1) faz as suas produções linguísticas em português baseando-se na gramática universal da L1, percebe-se, então, que em português ele quer se comunicar do mesmo jeito que faz na sua L1 e não tenta organizar as estruturas ou seguir a normatização;
- O segundo é a falta de conhecimento das regras da gramática normativa do português europeu. Os falantes têm uma maneira particular de falar português, que vem do contato ou da in-

fluência que a língua materna cokwe tem sobre o português. Eles têm dificuldade em aprender o português europeu ou a gramática do PE, porque é diferente da forma como eles usam a língua no seu dia a dia. A língua é um sistema dinâmico que se adapta ao contexto em que é usada, mas a gramática do PE se foca nos aspectos estruturais da língua, sem considerar o contexto em que os falantes usam a língua na Lunda Norte.

Portanto, a transferência de estruturas da língua cokwe para o português é um fenômeno complexo que deve ser visto e analisado cuidadosamente. É importante evitar julgamentos prematuros e buscar entender as motivações do falante cokwe, sob ponto de vista da realidade linguística, atendendo a coexistência e influência mútua de duas línguas, sendo que o objetivo final deve ser sempre a comunicação eficaz entre os interlocutores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e Mente: pensamento atuais sobre antigos problemas**. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. **Breve Gramática do português contemporâneo**. Lisboa: Edições João Sá da Costa, 1985.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LADO, Robert. **Introdução à Linguística Aplicada**. Petrópolis RJ: Editora vozes, 1972.

MUAQUIXE, José Corindo. As implicações do tradicionalismo no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa no Colégio nº13 do Dundo (Angola). **Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**. São Francisco do Conde (BA), vol. 02, n. 01, p. 75-91, 2022 (a).

MUAQUIXE, José Corindo. Consciência Linguística em Cokwe: estudo realizado aos munícipes da Zona 1 da Centralidade do Musungue/Dundo (Angola). **Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**. São Francisco do Conde (BA), Vol. 02, n. 01, p. 325-345, 2022 (b).

NDOMBELE, Eduardo David; TIMBANE, Alexandre António. O Ensino de Língua Portuguesa em Angola: Reflexões Metodológicas em Contexto Multilíngue. Vitória da Conquista: **Fólio – Revista de Letras**, v. 12, nº1, p. 289 – 314, 2020.

NGUNGA, Armindo. **Introdução à Linguística Bantu**. Faculdade de Letras e Ciências Sociais: Imprensa Universitária, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, [trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein]. 27ªed, 2006.

TIMBANE, Alexandre António; BALSALOBRE, Sabrina Rodrigues Garcia. África em Língua Portuguesa Variação no português africano e expressões literárias. Brasil: **RILP - Revista Internacional em Língua Portuguesa** - nº 32, p. 11 – 16, 2017.

UNDOLO, Márcio. **A Norma do Português em Angola: Subsídios para seu Estudo**. Caxito: ESP-Bengo, 2016.

UNDOLO, Márcio. **Introdução à Linguística Aplicada ao Ensino de Português**. Luanda: Edições ECO7, 2020.

Recebido em: 09/04/2023

Aprovado em: 17/07/2023

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO ANGOLANO

CONSIDERATIONS ON TEACHING HISTORY IN THE ANGOLAN CONTEXT



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 04 | N°. 07 | Ano 2023

RESUMO: O artigo discute diversos aspectos relacionados ao ensino de História em Angola, apresenta os desafios para disseminação do conhecimento histórico discutindo a questão do currículo e a importância da História Pública. Faz reflexão sobre as possibilidades de uso do museu, em especial para o ensino de História. Analisa-se o firme compromisso do museu com ensino e com a comunicação. Trata-se de um trabalho que busca refletir a praticidade do ensino em seus contextos, pensando na pluralidade cultural-histórica do país. Como proposta, aponta-se em recursos metodológicos e o proceder docente.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; Angola; Educação; Museu

EUCLIDES V. SILVA AFONSO

ABSTRACT: The article discusses several aspects related to the teaching of history in Angola, presents the challenges for the dissemination of historical knowledge, and also discusses the question of the curriculum and the importance of Public History. Reflects the possibilities of using the museum, especially the teaching of history. The firm commitment of the museum to teaching and communication is analysed. It is a work that seeks to reflect a practicality of teaching in its contexts, thinking of the cultural-historical plurality of the country. As a proposal, it points to methodological resources for doing and teaching.

KEY WORDS: Teaching History; Angola; Education; Means; Museum

Site/Contato

Editores

Rodrigo Castro Rezende
rodcastrorez@gmail.com

Ivaldo Marciano de França Lima
ivaldomarciano@gmail.com

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO ANGOLANO

EUCLIDES VICTORINO SILVA AFONSO ¹

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, os processos de mudança social e as políticas de transformação educativa têm tornado os requisitos para o desempenho dos professores mais exigentes. Ensinar história, não basta apenas ter conhecimentos históricos, formação pedagógica ou certo entendimento de psicologia da aprendizagem. A ação de ensinar pode ser compreendida como uma prática social de comunicação e intercâmbio de conteúdos obtidos em um ambiente institucionalizado, com valores relacionados à cultura.

O presente artigo é fruto de reflexões e questionamentos do que poder-se-á denominar de um “modelo de educação”. As hipóteses apresentadas, são decorrentes de observações feitas em eventos e leituras no curso de licenciatura em História. Estende-se essa discussão a partir das estruturas educacionais e problemáticas internas no ensino de Angola. O artigo foca a importância de considerar aspectos internos à prática historiadora, articulados à organização do conhecimento acadêmico histórico e os estudos históricos. Realiza-se deste modo, uma pesquisa com dados bibliográficos de cunho qualitativo. Num primeiro momento, situa-se o dilema dos discentes em relação aos fatores de fragilidades e eficácia no processo de ensino e aprendizagem, aborda-se as ações educativas necessárias no contexto social por meio de uma História Pública.

São feitas considerações por sinal do papel docente no uso de ferramentas para o ensino e, o museu, serviu de debate para ampliar a questão do referencial teórico, criar hipóteses e estabelecer estratégias (RUCKSTADTER; MARCOLINO, 2023). Ao leitor, solicita-se que consulte as notas de rodapés que auxiliarão na compreensão do assunto.² Aos termos utilizados que orientam a fundamentação do artigo, referimo-nos à palavra “modelo”, “modelo de ensino”, aquilo que ao nosso entender chamamos por um “*dispositivo*”, (grifo nosso), que se compreende por um processo sistemático de subjetivação, que se adota em configurações de protocolos e procedimentos de instâncias organizacionais para garantir as ações educativas. Implica sempre uma função estratégica concreta, que se inscreve numa relação de dominação epistêmica, detectado a partir de enunciados científicos metodológico-didáticos.

A História como disciplina é fundamental na formação integral dos indivíduos, tem por objetivo auxiliar os alunos a desenvolverem habilidades e competências no exercício da

¹ Graduado em Humanidades e Licenciatura em História (UNILAB). Especialista em Estudos Africanos (UNEB DEDC II - Alagoinhas). euclidesafonso96@gmail.com

² Ver RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano; MARCOLINO, Gabrieli de Assis. O museu como possibilidade no ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma revisão integrativa de literatura. 2023.

cidadania, a partir da tônica do século XXI de expansão dos direitos e inclusão dos diversos grupos e culturas antes esquecidos (SILVA; PACHECO, 2021). E, para compreender os desdobramentos e a complexidade das questões atuais de Angola, está em um estado de crise política. O ensino de História possibilita modificar a forma de ver o mundo, as relações e processos, influenciam a compreensão de si, cria vínculos sociais (BARROS, 2013). Na brecha deste ensino, poder-se-ia mapear as tendências e questões relevantes, baseados em observações e temáticas que têm sido frequentemente discutidas. Temas como identidade, linguagem e educação patrimonial, pouco aplicados na prática docente, assim como os desafios e limitações, estão relacionados às condições do sistema de ensino em Angola.

A introdução de novos objetos de aprendizagem de níveis metodológicos na sala de aula permite criar e organizar novos exercícios, estimulando os alunos e professores a reinventarem constantemente as suas ações, aprendizagem e a didática, que possam atender às diversidades e necessidades.³ A ideia de se pensar em uma História Pública, ou melhor, em Histórias Públicas, no contexto angolano, se enquadra nas propostas sugeridas, abrangendo o conhecimento, situações, dados, fenômenos concretos e singulares. São conhecimentos essenciais para a compreensão da maioria das informações e problemas que aparecem na vida cotidiana e profissional. Considera-se que o aluno/a aprendeu quando consegue “reproduzir” (produzir/criticar). O conteúdo é um conjunto de ações coordenadas voltadas para a realização de um objetivo, pensado pelo professor. Diante do que se propõe, os professores têm a tarefa de aprimorar suas aulas, articulá-las com o momento em que se vive.

³ As causas da má qualidade nas escolas é um fato em todo território nacional. Registra-se casos de escolas em que os números são consideravelmente reduzidos para a demanda da população. Por este motivo, uma parcela de crianças encontra-se fora do sistema de ensino em zonas periféricas e rurais. Por vezes, as condições não são as mais favoráveis, as razões climáticas contribuem também para esta interferência, o sol e a chuva. Além dessa educação rural ser das mais complexas, enfrentam-se ainda obstáculos no proceder do panorama sociocultural. Ao olharmos para este fenômeno em zonas periféricas e rurais, coloca-se inclusive as evidências da realidade do país, nos centros urbanos e do perfil socioeconômico da população. Elucidando ainda este fenômeno, na província de Benguela existem inúmeras escolas que lidam ainda com problemas de estruturas nas escolas, assim como nas políticas próprias regionais, que têm impacto na aprendizagem dos alunos. No entanto, durante uma conversa que tivemos com um residente dessa localidade, queríamos saber mais ou menos das administrações locais e dos desafios que os professores enfrentam à luz das circunstâncias. Outro fato levantado são os recorrentes casos de abandono escolar nessas comunidades e cidades. O abandono dá-se em ocorrências culturais locais, pela comunidade possuir um conjunto de atividades primárias e ingênito na cultura deste povo. Mas a questão é como compreender a fuga escolar para ir à pesca ou à “lavra” em tempo de colheita. Nesse período, os alunos saem da escola para ajudar no trabalho doméstico, no tratamento do peixe e na pastorícia”. Os alunos preferem comer para se manter vivos ajudando os familiares, e que se compreende como aspecto cultural desta localidade. Portanto, a escola estará sempre em segundo plano na vida desses alunos. Existem tantos problemas que o governo não aborda, e um deles é o ensino. Registra-se ainda um outro caso na província do Huambo, segundo Chilumbo (2019), os professores acarretam muitas dificuldades ao exercerem as suas atividades, pois deparam-se com realidades diferentes das que estão acostumados, como problema de acesso às zonas onde trabalham e os alojamentos em condições precárias. Enfrentam problemas de água e luz, carecem de meios didáticos, falta de livros e bibliotecas. Nessas localidades não existem redes de comunicação e encontram-se professores que lecionam debaixo das árvores e mal remunerados. O sistema educativo e a sua inter-relação no contexto cultural das zonas rurais é muito fraco, pois carece de várias reflexões na aplicação das políticas funcionais. O sistema educativo precisa de flexibilidade pedagógica, pois as

Quadro do sistema de ensino em seus contextos

No presente estudo, fez-se um panorama do sistema curricular do ensino, ponderando os conteúdos e os desafios enfrentados. Portanto, o organograma do sistema educativo da reforma educacional está organizado da seguinte maneira: a formação básica abrange as classes da 1ª até a 6ª, correspondente ao Ensino Primário; o 1º ciclo compreende as classes 7ª, 8ª e 9ª; e o Ensino Secundário, constitui o 2º ciclo, que vai da 10ª à 12ª classe. O cerne do quadro vai às especificidades do Primeiro Ciclo e do Ensino Secundário. Dessa forma, não se tenciona perder de vista os discentes que chegam às universidades. Esses, em contrapartida, se deparam com novas abordagens e, torna-se um desafio, enigmas básicos, marcante desde o ensino fundamental.

O processo de socialização dos estudantes como integrantes das sociedades e regiões rurais é destacado. Pensar a educação circunda, entretanto, métodos e estratégias de ensino, que proporcionem e garantam qualidades. Falar de educação exige, em primeiro lugar, considerar e refletir sobre a condição humana, pois, é nela que reside o fundamento do processo educativo (FREIRE, 2013). Em Angola, existem comunidades, áreas rurais, que enfrentam sérios problemas que têm relação com o próprio sistema educacional, requerem a atenção do Estado e demandam políticas educativas urgentes.⁴ “Este subsistema enfrenta vários desafios, como a baixa qualidade, a insuficiência de infraestruturas e recursos humanos e a desigualdade no acesso” (SILVA, 2023).

A educação em Angola tem atravessado momentos pautados por avanços e retrocessos, mormente em políticas educativas que condicionam a sua evolução positiva, bem como a sua afirmação no cenário internacional e regional (LIBERATO, 2014). Nos últimos anos, assistimos a mudanças rápidas e significativas do panorama mundial no campo político, no econômico e no social, devido à crescente influência das sociedades no desenvolvimento global, muitas vezes nos esquecemos de fatores importantes (NAIFY, 2018), especialmente no campo da educação e no processo formativo. Sem embargo, o núcleo da educação é sempre o currículo, cujo elemento irreduzível é o conhecimento, um campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder (JESUS, 2012).

coordenações pedagógicas locais necessitam de autonomia para poderem desdobrar as lacunas enfrentadas no seu cotidiano (CHILUMBO, 2019).

⁴ O currículo é o elemento central do projeto pedagógico, que possibilita o processo de ensino aprendizagem. É, portanto, a conexão entre a cultura e a sociedade fora da escola e da educação; entre o conhecimento e a cultura herdadas e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria e a prática possível.

Currículo, um campo de atividades ocultas que expressam ideologias e conduz a experiência social na escola, conforme a cultura ou ideologia dominante. “O currículo é o veículo da experiência social transmitida pela escola e está sempre em consonância com a cultura ou ideologia dominante”. Além disso, “o sistema educativo estabelece os fatores que orientam a elaboração e implementação do currículo” (NSIANGENGO, 1997, p. 26). Na questão do ensino da História de Angola, Pedro Nsiangengo (1997) mostra que o currículo do ensino secundário e do ensino básico, apresenta realidades e definições que restringem o aluno, a partir de documentos administrativos preparados, que nem sempre mostram a essência desses sujeitos.⁵

Há uma conexão próxima entre sistema educativo e currículo, o currículo é um dos componentes do sistema educativo que serve como moldura e orientação. De acordo com Lacerda (1977 *apud* NSIANGENGO, 1997, p. 18), o sistema educativo significa “um conjunto de instituições educativas, unificadas pela mesma direção doutrinária, as mesmas regras orgânicas, submetidas às mesmas autoridades administrativas buscam um objetivo comum”. O sistema educativo influencia, no entanto, a moldura e o fator de orientação do currículo, a sua elaboração sempre seguirá a filosofia da educação, que define princípios, propósitos educativos, os conteúdos e o tempo de aprendizagem. O currículo tem como principal função transmitir os conhecimentos, dando menos importância às atitudes e aos valores, que são da mesma natureza.

Nsiangengo (1997) cita alguns autores que defendem a perspectiva psicológica da essência do currículo, como Mauritz Johnson Júnior, Fernando Machado e Maria Fernanda Gonçalves. De acordo com esse currículo, ele é definido como uma sequência estruturada que vai alcançar os objetivos de aprendizagem que se tem em mente, prevê, ou, pelo menos, antecipa os resultados do ensino (MACHADO; GONÇALVES, 1991, p. 54-55 *apud* NSIANGENGO, 1997, p. 17). Na visão da concepção psicológica dos autores analisados por Nsiangengo (1997), o currículo é visto como plano intencional e não exatamente como processo de aprendizagem. Assim, também cabe aos docentes a missão de estarem preparados e qualificados para poderem ensinar. Nesse cenário, é inegável que as escolas de Angola enfrentam uma crise paradigmática, que requer a busca constante de estratégias reflexivas sobre seu papel social (NAIFF et al, 2008). A mudança deveria ser feita a longo prazo, começando por uma análise do sistema curricular nacional, verificar os planos provinciais e regionais.⁶

⁵ As escolas, como também as universidades, traçam planos e elaboram disciplinas, ementas planificadas pela organização de professores, colegiado, com base nas referências dadas pelo ministério da educação, cujo objetivo é o ensino, voltada para educação, a valorização, o resgate da cultura e o ensino da história do país. Elas são pensadas propriamente para problematizar e refletir a realidade das sociedades e o seu desenvolvimento enquanto um lugar de convívio entre os homens, e seria fundamental que muitas dessas disciplinas existissem e que fossem planejadas. É urgente a expansão e generalização do acesso da população à Educação Básica e ao Ensino Técnico Profissional.

⁶ Levantar temáticas da presença europeia no território, dos primeiros colonos à chegada dos europeus, abordar as capturas de pessoas que foram escravizados dando referências às abordagens de temas da escravidão na historiografia angolana. Pois os lugares de memória permitem essa contextualização das ações dos indivíduos,

Na elaboração dos Planos Curriculares Nacionais, estamos a falar da disciplina de História, devem-se apresentar opções que estimulem o entendimento dos alunos, sobre o papel da memória e o saber histórico. As estratégias educacionais deveriam ser pensadas num sistema educacional que priorize a emancipação cultural da realidade. A qualidade da educação é um fator essencial na formação e, por meio de um sistema de educação de múltiplas possibilidades, consegue-se incentivar a valorização da ciência ao mesmo tempo em que a relaciona às tradições socioculturais e históricas. Nesse sentido, as contribuições no artigo, apresentamos exemplos a partir do *Museu Nacional da Escravatura*, “pode ser um potencial na construção do sujeito”.

Por uma História Pública e outras possibilidades de ensino em contexto da sociedade

As questões sobre a importância de debater a História Pública em Angola não estão voltadas para encontrar formas de ampliar o entendimento e visões, que possam gerar reflexões, o que existe é uma urgência de busca de diálogo. De fato, a discussão sobre este tema ainda não ganhou espaço e rede de apoio, não só sobre a História, mas sobre seus potenciais. Estamos distantes de concretizar quando os “usos do passado” são controlados por um grupo. A História Pública, que aborda métodos históricos, possui significados diversos, ao divulgar o saber histórico à luz do conhecimento acadêmico e ao estender-se à sociedade, produz, portanto, reflexões (LIDDINGTON, 2011 *apud* FAGUNDES, 2017). O Estado, enquanto órgão responsável pelo processo de formação de quadros deve estabelecer mecanismos que promovam pesquisa e formação.

O diálogo entre o ensino de História e o conhecimento científico é crucial para redimensionar a importância social, a promoção da formação, investigação científica e extensão universitária, constituem elementos fundamentais para alcançar a qualidade das instituições de ensino. A universidade contribui com a investigação profissionalizante. A participação do público na pesquisa histórica e no ensino é fundamental no acesso às informações, influenciadas por diversas variáveis que atendam demandas sociais. Em termos de pesquisa, Angola, o número é pequeno em comparação com outros países africanos (o caso concreto de Moçambique).

Em pesquisa, o foco é sempre a sociedade, que se beneficia do conhecimento acadêmico produzido, seja por meio do ensino. Além disso, conscientiza a comunidade acadêmica sobre questões e conhecimentos pertinentes a ela. O Estado tem desempenhado um papel significativo

dinâmicas nos espaços sociais e institucionais. Importa fazer referência que história como ciência é uma disciplina que sempre procurou orientar os homens no tempo presente, atentar em fatos do passado e explicar as suas relações, sempre entrelaçada com a dinâmica da vida e das sociedades. Ela é constantemente formada. Deste modo, esse lugar não transmite somente os conhecimentos remotos, passa a ser, nada obstante, o artefato que permite a compreensão da realidade das sociedades, como elas evoluíram e se apresentam.

de parceiro neste processo, colaborando com escolas e comunidades na preservação da memória e dos patrimônios. A participação ativa do Estado nas disputas relacionadas à memória, resgata sua influência na construção dos significados históricos e políticos na sociedade. A intervenção estatal pode moldar a direção da educação formal e não formal, influenciando a compreensão do desenvolvimento e implementação de políticas educativas (SHEEN, 2007 *apud* PEREIRA, 2022).

A educação patrimonial, “por meio de projetos financiados, pode despertar a consciência dos discentes, ativar posicionamento, sentimentos, que contribuirão para a valorização de locais de memória” (AFONSO, 2022). O governo continua sendo um parceiro central no processo de reconhecimento, colaborando com as escolas na valorização dos bens. No contexto de ensino, as práticas educativas voltadas para o reconhecimento do patrimônio, apresentações e visitas em locais, atividades pedagógico-didáticas, promovem o desenvolvimento dos educandos (Ibidem, 2022).

As práticas educativas direcionadas ao reconhecimento do patrimônio, bem como as ações educativas nas comunidades, são iniciativas formativas que ampliam a capacidade de interpretar as sociedades, suas identidades e culturas, o que facilita o reconhecimento das suas práticas. A função pedagógica da disciplina de História, quando aplicada em termos propícios, forma e desenvolve características, criando opiniões. A necessidade da História Pública em Angola⁷ busca-se não só abordar temas e propostas da cultura nacional, se criar novas interpretações, novos formatos de acessar o conhecimento, distanciando cada vez mais das narrativas convencionais.⁸

A divulgação busca induzir um pensamento sobre o que é essencial para chegar ao público, está relacionado, no caso de Angola, à formação dos professores e à complexidade do debate metodológico sobre o conhecimento do passado no país. Existe alguma coisa que parece estar fora da ordem no sistema de ensino angolano, uma delas apontamos aqui é a formação dos professores de História. Portanto, um dos principais obstáculos à construção de currículos de formação inicial condizentes com as necessidades profissionais exigidas, visível aos docentes da escolarização básica. A falta de competências acadêmicas e de qualificações didáticas na formação inicial do professor de história passa a ser uma das contingências.

⁷ Na preservação das figuras históricas e culturais de Angola, dever-se-iam criar projetos para a construção de monumentos, trazer e homenagear figuras que contribuíram na história do país.

⁸ As aulas durante o semestre nas universidades ocorreram tendo em conta os tempos atuais. Indubitavelmente que os modelos de sala de aula hoje vêm sofrendo mudanças, com novas tecnologias e avanços, nas formas de ensino e métodos. Com as metamorfoses e necessidade urgente das sociedades, o protótipo de sala de aula tradicional não funciona bem, já que vivemos em uma época de continuidades e rupturas. Investir em formatos inovadores para garantir maior qualidade no aproveitamento dos alunos nos assuntos aprendidos, se tornando aplicáveis no dia a dia, é atender as demandas do mercado. Os novos caminhos para aprender, por outro lado, têm visões bem diferentes a respeito da maneira como o conhecimento é construído.

Na realização de pesquisa, uma das dificuldades seria a obtenção de acesso à documentação ou então a falta de conhecimento na exploração desses espaços, no caso de museus, biblioteca nacional assim como os arquivos. O Arquivo Nacional de Angola, é um depósito do patrimônio material e imaterial da cultura angolana, pelos bens culturais que protegem e pelo valor cultural, histórico e científico. É de livre acesso para todas as pessoas na consulta de documentos (ANA, 2023). Como órgão tutelado pelo Ministério da Cultura, coordena a política arquivista nacional, competindo-lhe avaliar, recolher, classificar, conservar e divulgar os documentos de valor arquivístico e histórico. É um espaço de transformação de prática historiográfica e lugar de memória (ANJOS, 2012), nele realiza-se pesquisa e podemos torná-lo um espaço de ensino.

Arquivo Nacional de Angola, foi criado ao abrigo da portaria nº 6, de 8 de setembro de 1938, (B.O'1ª Série), aquando da criação do Museu de Angola, incorporando nas suas Instalações, sitas no extinto depósito de degredados (Fortaleza de São Miguel), a Biblioteca e o Arquivo Histórico, este último dependente do Arquivo Histórico Colonial sediado em Lisboa. Desde a sua fundação, os seus fundos estiveram sujeitos a várias movimentações. Iniciada a sua instalação nos serviços de Instrução, passando pela fortaleza de São Miguel, em 1958, dizia-se que a título provisório, iria para a cave do edifício do então Museu de Angola, hoje Museu Nacional de História Natural (ANA, 2022).

O acervo bibliográfico é composto por livros e outros documentos armazenados em uma biblioteca. Um acervo documental agrupa todos os documentos referentes a uma questão específica. Por exemplo, o arquivo público de uma cidade disponibiliza todos os documentos históricos referentes à cidade em questão. O acesso ao Arquivo Nacional Angola pode oferecer acesso ao conhecimento histórico, incorporando experiências do tempo que refletem a identidade e a sua importância. No seu sentido mais abstrato, a essa prática, de uma História Pública, alude ao trabalho realizado por historiadores e ao método histórico fora das instituições, como agências governamentais, empresas privadas, meios de comunicação, sociedades históricas, museus e até espaços privados (CARVALHO, 2017).

Os historiadores públicos atuam em todas as localidades, utilizando suas competências profissionais, eles fazem parte do processo público, utilizando suas competências profissionais (Ibidem, 2017). Um exemplo de historiador que tem contribuído na divulgação do conhecimento histórico, na perspectiva da História Pública, é o professor Alberto de Oliveira Pinto, com seu canal no Youtube “Lembra-te Angola”, publica conteúdo que se relaciona com sua atividade enquanto escritor e historiador: eventos, entrevistas, caracterizando mais pela história de Angola.

O ensino e aprendizado de uma história centrada nos indivíduos são construídos como espaços de reflexão e crítica da realidade social, com ênfase na construção das identidades dos sujeitos. A construção de identidades pessoais e sociais está intrinsecamente ligada à memória,

tanto no plano individual quanto no coletivo, permite que cada geração estabeleça vínculos com as gerações anteriores. Essa formação, segundo a Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola (2001, p. 10), visa a melhor integração do indivíduo na vida ativa, podendo ocorrer em diferentes níveis e por meio de diferentes modalidades, complementando a formação escolar no contexto da educação permanente.

As evidências recentes demonstram que é possível utilizar outros recursos, aproveitando as potencialidades pedagógicas das redes sociais no processo de aprendizagem da História, expandindo a perspectiva para além do simples uso como ferramenta didática.⁹ Entende-se, portanto, que o ensino de História se configura como um espaço de interseção entre Educação e História, considerando as diversas facetas que o compõem, com as múltiplas situações propostas pela prática educativa e as demandas contemporâneas. Torna-se necessário, nos dias atuais, refletir sobre a aprendizagem histórica na Era Digital, promover uma nova cultura de aprendizagem (MORAES; ANDRADE, 2019; e MONTEIRO; PENNA, 2011). Hoje, é possível ensinar e aprender História por meio das redes sociais.

No período de isolamento social, surgiu a oportunidade de começar a utilizar recursos como ferramentas pedagógicas.¹⁰ No entanto, observa-se que, diante da realidade brasileira, marcada pela proliferação de discursos negacionistas e pelo amplo alcance da internet, é crucial que os professores saibam selecionar conteúdos midiáticos ou provenientes desses canais (RODRIGUES, 2021, p. 175). Com o avanço das tecnologias de informação e comunicação, surgem novas possibilidades em termos de instrumentos de apoio aos professores e alunos, as redes sociais no suporte ao processo de ensino-aprendizagem (PEREIRA, 2018, p. 7).

O uso do museu para o ensino de História

Na cultura ocidental contemporânea, o conceito de patrimônio engloba os bens ou riquezas de um indivíduo, família ou organização, abrangendo tanto os itens valiosos para pessoas, comunidades e nações. O patrimônio representa uma riqueza simbólica, cosmológica e tecnológica desenvolvida e transmitida pelas sociedades como herança ou legado. Sua origem

⁹ As redes sociais têm contribuído significativamente para a formação e aprendizado dos alunos e dos professores, enriquecendo as aulas e ampliando o entendimento dos conteúdos, além de oferecer outras possibilidades para o ensino. É bem verdade que muitos discentes recorrem a essa ferramenta para ter o domínio e apoiar na compreensão do assunto. Passou a ser um recurso utilizado socialmente para aprendizagem. Os professores usam nas suas aulas e recomendam vídeos. Seria uma forma de aproximar os acadêmicos, pesquisadores e alunos do conteúdo proposto, inculcado pelo professor. Pode-se utilizar essas ferramentas disponíveis dentro da própria rede social para oferecer novas formas de aprendizagem.

¹⁰ No século XIX a missão educativa dos museus tornou-se sua razão de ser. Na Europa a criação de departamentos de educação nos museus viabilizou a política de dar acesso a todas as formas de conhecimento para a população, forjando o cidadão e essa ideia vem para reforçar a ideia de nacionalismo (ALMEIDA, 1997, p. 51).

remonta à palavra “pater”, que significa pai em latim, referindo-se ao que um pai deixa para seus filhos.

O patrimônio compreende os conjuntos de conhecimentos e realizações de uma sociedade, acumulados ao longo de sua história, que conferem sua identidade em relação a outras sociedades. O museu representa um grande avanço na valorização da construção da história, espaço de memória com vastas possibilidades de encontrar vestígios do passado. Os arquivos públicos e os museus,¹¹ detêm recursos históricos que facilitam o processo educacional e cultural no ensino da História.¹²

Na área da ciência arqueológica, de acordo com Etchevarne e Pimentel (2011), um objeto ou sítio que foi destruído, possui valor histórico, proporciona oportunidades para documentar histórias e eventos extraordinários. Envolve ou, pelo menos, deveria envolver uma atitude valorativa não apenas por parte do pesquisador ou especialista e sim pela própria comunidade onde o material está fisicamente inserido ou exposto, desde que tenha laços de pertencimento ou identificação com um grupo.

A justificativa para a preservação desses objetos ou sítios pode se basear em diversas razões, históricos, religiosos, étnicos, cívicos, que o próprio grupo considere prioritários. A noção de patrimônio implica a existência de uma relação de identidade comum e de pertencimento coletivo. Logo, seria exclusivamente um grupo ou, em termos mais amplos, uma sociedade que deveria determinar o que considera como seu próprio patrimônio.

As sociedades possuem sistemas culturais complexos, nos quais coexistem vários sistemas simbólicos, que podem ser conflitantes e/ou harmoniosos, incorporados ou compartilhados de maneira específica em cada contexto, podendo adquirir novos significados (LETÍCIA, 2012).

A observação do crescente fenômeno de patrimonialização¹³ por parte de certos grupos sociais contemporâneos evidencia claramente a importância da atitude valorativa ou do sentimento coletivo em relação ao objeto a ser patrimonializado (ETCHEVARNE; PIMENTEL, 2011, p. 9). Além de seu papel informativo/educativo por meio de exposições, atividades recreativas e filmes que retratam momentos passados, os museus constituem um espaço ideal para despertar curiosidades, reflexão e promover a socialização (AFONSO, 2022).

A compreensão do passado por meio da disciplina da História é precípua para construir o presente, a sustentabilidade das mudanças e das ideologias com base em elementos é o que se

¹¹ Pensar em uma educação por meio de patrimônios, é valorizar uma aprendizagem que extrapola os muros da escola e interage com a cidade em suas múltiplas dimensões.

¹² De acordo com Silva (2011), a patrimonialização é uma ação que tem como finalidade fomentar o desenvolvimento através da valorização, revitalização de uma determinada cultura e do seu patrimônio cultural,

¹³ Calcula-se que tenham saído de Angola entre 1501 e 1866 quase 5,7 milhões de escravos. Angola foi uma das grandes fontes emissoras desde o século XV até meados do século XIX, que forneceu escravizados nas Américas.

torna essencial para a construção da sociedade. No ensino de História, museus evidenciam materiais e objetos do passado.

O museu da escravatura de Angola, reúne e expõe peças no período do tráfico de escravizado, bem como diversos materiais que contemplem um diálogo sobre o passado. Este local foi uma antiga propriedade do Capitão de Granadeiros D. Álvaro de Carvalho Matoso, Cavaleiro da Ordem de Cristo, filho de D. Pedro Matoso de Andrade, capitão-mor dos presídios de Ambaca, Muxima e Massangano.

O Museu Nacional foi criado em 1977 pelo Instituto Nacional do Património Cultural, com a finalidade de divulgar e destacar o reconhecimento na História da escravatura de Angola. Sua sede situada na Capela da Casa Grande, templo construído no século XVII, era o lugar onde as pessoas eram mantidas em cativeiro antes de serem transportadas para o continente americano.

D. Álvaro de Carvalho Matoso era um dos maiores comerciantes de escravos da costa africana a partir da primeira metade do século XVIII. Falecido em 1798, seus familiares e herdeiros continuaram com tráfico de pessoas no mesmo local até 1836, quando um decreto de D. Maria II de Portugal passou a proibir as colônias portuguesas de exportar escravos.¹⁴

Imagem 1.

Ilustração presente no Museu Nacional da Escravatura

¹⁴ Os museus vêm sendo explorados pelos professores em sua função didática, onde a turma é levada com o objetivo de vivenciar uma experiência entre sujeito (aluno(a) e objeto (exposição). O atual conceito de museu já estabelece a dimensão educativa da instituição e mesmo nas formatações mais antigas, sempre foram espaços dedicados ao ato de aprender e de ensinar (SILVA; PACHECO, 2021). O professor desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem da história. Encarregado de criar situações de troca e estímulo, estabelecer conexões, oferecer novos conhecimentos e explicar teorias históricas. Dessa forma, o fundamento social da História pode ser compreendido como a convicção de que o passado é uma matéria viva, repleta de narrativas e processos sociais e políticos, e que, tem significado para outros públicos em suas vidas individuais e/ou coletivas (FAGUNDES, 2017). Não se pode subestimar a importância do papel docente como mediador decisivo nos processos de ensino-aprendizagem (ACOSTA, 2013 *apud* CAIMI, 2015). Ao transmitir conteúdo, o professor deve levar em consideração as limitações dos discentes. Na prática docente, é exigida ainda a competência para trabalhar de forma integrada com outras disciplinas e áreas do conhecimento, abordando as principais demandas diante das pluralidades e complexidades presentes nas escolas. São os desafios do ensino de História. Deve existir um compromisso ético, social, político e técnico (CAIMI, 2015). Nesse contexto plural e complexo que emerge na contemporaneidade, as instituições de ensino e a própria formação docente são desafiadas. Muitos professores que ensinam História não têm formação específica nessas áreas, o que torna necessário redefinir acordos mínimos para a formação dos futuros profissionais (Ibidem, 2015). O professor deve estar atento aos antecedentes do conhecimento que está ensinando, levando em conta a natureza dos conceitos (CAIMI, 2005). Para uma compreensão mais aprofundada desse contexto de ensino de História, a professora Selma Pimenta (2015), apresenta um debate sucinto sobre questões formativas e práticas pedagógicas. Destaca a importância de não dissociar o ensino de História das identidades discentes, enfatiza conhecer previamente os alunos, suas demandas e singularidades; cultura, religião e a economia. Ensinar História, portanto, requer do professor a habilidade de buscar sentido e significado para o conhecimento que ministra, indo além da mera transmissão de informações. Dessa forma, os alunos absorvem melhor os conteúdos, despertarão interesse nas atividades do cotidiano, participarão ativamente da sociedade e terão a oportunidade de desenvolver habilidades de análise da própria realidade social e política (analisar essa questão de Angola).



Fonte: <https://escreveelianaescreve.com/tag/museu-nacional-da-escravatura/> Acesso: 22.07.2022

Segundo Silva e Pacheco (2021, p. 7):

Da ideia mais simples de ‘coleção’ às suas mais diversas e abrangentes funções, o museu hoje é, além de um espaço de preservação da memória, um lugar de estudo, investigação, questionamento e ressignificação do passado a partir da demanda e do olhar crítico do presente.

De acordo com Ramos (2004 apud SILVA; PACHECO, 2021), museus não são extensões das salas de aula, apesar de serem lugares próprios para o ensino e a aprendizagem, se constituem em instituições com objetivos mais amplos, usos diversos e de utilização de toda sociedade.¹⁵ Por exemplo, as estátuas de heróis e heroínas, guerrilheiros nacionais, fazem parte da história política, militar e cultural de Angola, estão expostas no Museu Nacional de História Militar em Luanda (PINTO, 2018), esses espaços precisam ser explorados, podendo oferecer aprendizagem tanto cognitiva quanto afetiva (ALMEIDA, 1997). A outra questão é sobre as fontes históricas, como o professor pode as utilizar em sala. Os jornais interagem com a história, com a historiografia, de diversas maneiras, constituem poderosos instrumentos e, o jornal como uma ferramenta pedagógica no ensino de história significa combinar várias metodologias:

Além de serem de fato instrumentos de produção de discurso que agem na sociedade de muitas maneiras, os jornais constituem um ‘meio de comunicação’ voltado para a captação das massas ou de segmentos ao menos significativos da população, com a capacidade de abranger uma diversidade de assuntos de interesse público, embora também exista uma margem relevante de jornais direcionados para setores mais específicos da população ou para grupos muito restritos, assim como jornais especializados em aspectos singulares como a economia, ciência, humor ou esporte. Esta tendência a abranger assuntos e

¹⁵ Na ação educativa, prevalece a necessidade do desenvolvimento de “práticas reflexivas” por parte do professor (TEIXEIRA, 2014).

âmbitos diversos, e, mais particularmente, a alternância e complementaridade que se dão entre o aspecto ‘noticioso / informativo’ dos jornais e os ‘textos de opinião’ neles presentes – estes já pertencentes declaradamente à ordem dos discursos (BARROS, 2021, p. 425).

Os textos jornalísticos são ótimos recursos didáticos, uma vez que possibilitam a relação entre presente e passado, sendo utilizados na contextualização dos conteúdos escolares. Pensa-se que a utilização do jornal no ensino da disciplina de História pode ser de grande valia, explora-se variados gêneros textuais que podem estar relacionados aos conteúdos trabalhados em sala. Os textos jornalísticos impressos, podem ser utilizados para aprofundar um conceito já apresentado, contribuir na compreensão do “fato histórico”, gerar discussões a respeito do assunto.

Considerações finais

Considerando-se que o ensino de História tem a função de criar percepções, dos participantes do processo histórico, de sujeito, é fundamental que as práticas de ensino proporcionem reflexão (a partir de lugares de memória, arquivos e documentos), para a compreensão das questões que se associam às vivências, situar-se a sociedade contemporânea.

A educação contemporânea demanda um constante movimento reflexivo e ajuste dos métodos e práticas. Ao considerar outras modalidades de ensino em história, o artigo refletiu a necessidade de abordar a História por meio de outras ferramentas e novos métodos, a educação histórica no contexto angolano por meio da História Pública. Considerou-se que as opções e meios de aprender história são ainda limitados, isto é, ao modo de se criar percepções e sentidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. O arquivo como um “lugar para a história” reflexões a partir da prática de pesquisa em história da educação no oitocentos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 12, n. 46, p. 173–189, 2012.

ALMEIDA, M. A. Desafios da relação museu-escola, **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 10, n. 50, p. 50-56, 1997.

BARROS, F.H.C. Ensino de História, memória e história local. **Revista de História da UEG**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 301–321, 2013.

BARROS, J. A. Sobre o uso dos jornais como fontes históricas, uma síntese metodológica. **Revista Portuguesa de História** – t. LII (2021) – p. 421-443.

CAIMI, F. E. O que precisa saber um professor de história. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015.

- CARVALHO, B. L. P. de. História Pública: uma breve bibliografia comentada. (Bibliografia Comentada). In: **Café História – história feita com cliques**. Publicado em: 6 nov. 2017.
- CHILUMBO, A. E. J. O sistema educativo angolano e sua adequação no contexto cultural das zonas rurais em Huambo – Angola (África). **Revista Científica Multidisciplinar**, Núcleo do Conhecimento, v. 13, n. 7, p. 05-19, 2019.
- ETCHEVARNE, C; PIMENTEL, R. (Orgs.). **Patrimônio arqueológico da Bahia**. Salvador: SEI, 2011.
- AFONSO, E. V. S. (2022). Arquivo Público Municipal de São Félix como espaço de construção histórica. **Oficina Do Historiador**, 15(1), e43080.
- FAGUNDES, B. F. L. O que é, como e por que história pública? algumas considerações sobre indefinições. **VII Encontro Estadual de História**, de 09 a 11 de outubro de 2017.
- FREIRE, P. 1921-1997. **Educação e mudança** [recurso eletrônico] / Paulo Freire. - 1. ed-Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. recurso digital.
- JESUS, A. C. R; SILVA, G. S. S. O uso do museu como método de ensino: uma experiência PIBID, **XXVII Simpósio Nacional de História**, Natal-RN, 22 A 26 DE JULHO DE 2013. Anais. 2013.
- JESUS, A. R. de. Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional. Agência financiadora: CAPES, UEL – PUC São Paulo. 2015
- KEITH, J. **História Repensada**. São Paulo: Editora Contexto, 3. ed., 2004.
- LIBERATO. E. Avanços e retrocessos da educação em Angola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, 2014.
- MARTINS, A. R. N. L. **A musealização de heranças difíceis: o caso do Museu do Aljube - Resistência e Liberdade**. (Dissertação) Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova Lisboa, 2015.
- MONTEIRO, A. M. F. C.; PENNA, F. A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1. p. 191-211, 2011.
- MORAES, Daniela Martins De Menezes. **O ensino de história e os usos pedagógicos da rede social digital Instagram**. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019.
- NSIANGENGO, P. **Currículo de História no ensino básico angolano: Influências, divergências e problemas actuais**. (Dissertação) Administração da Educação, Universidade de Aveiro, 1997.
- PEREIRA, M. R. **Uso do Youtube como ferramenta pedagógica**. (Monografia) Departamento de Ciência da Computação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

RODRIGUES, I. Usos pedagógicos para YouTube e podcast. In: PINSKY, J. PINSKY, C. B. (Orgs.). **Novos combates pela História: desafios ensino**. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano; MARCOLINO, Gabrieli de Assis. O museu como possibilidade no ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma revisão integrativa de literatura. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 25, p. 1-26, 2023.

SILVA, S. S. **Patrimonialização e Desenvolvimento. Anais do Circuito de Debates Acadêmicos: programa e resumos**. – Brasília: Ipea, 2011.

SILVA. G. P.; P. PACHECO. R. A. O uso do museu no ensino escolar de História. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v.7, n.1, 2021.

SILVA. V. B. A importância da renovação e do escrutínio para a melhoria do ensino geral em Angola. Academia de Moscovo e Évora. 2023.

SITE

Historiadores e antropólogos querem mais divulgação da história nacional: faltam monumentos de figuras nacionais. Publicado em: Oct 04. 2018 às 00h21min, por Amélia Santos. Luanda, Revista nova Gazeta. 2018.

DOCUMENTO

Lei de Bases do Sistema de Educação. Luanda 31 de dezembro de 2001.

Recebido em: 10/04/2023

Aprovado em: 23/08/2023



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 04 | N°. 07 | Ano 2023

JOÃO DOMINGOS NGOMA

O CONTRIBUTO DO GRUPO OVIMBUNDU NA EDUCAÇÃO DOS MEMBROS NO CONTEXTO SOCIOCULTURAL

THE CONTRIBUTION OF THE OVIMBUNDU GROUP IN THE
EDUCATION OF MEMBERS IN CULTURAL PARTNER
CONTEXT

RESUMO: O artigo em questão busca analisar as contribuições dos Ovimbundu na educação de seus membros no contexto sociocultural na contemporaneidade. Este grupo utiliza instituições educacionais tradicionais, como epata, onjango, ekwenje e ocitunga cokukwela, para instruir seus membros. Localizados nas províncias de Wambu, Mbaka e Viye, em Angola, os Ovimbundu mantêm uma tradição de transmissão oral de conhecimento, fundamental para seu processo educacional. O estudo baseou-se em documentos específicos relacionados ao tema e em uma revisão bibliográfica detalhada sobre o assunto.

PALAVRAS-CHAVE: Antropologia; Cultura; Família; Escola Nativa; Saber Local

ABSTRACT: The present article aims to discuss some preliminary issues regarding the contribution of the Ovimbundu to the education of men and women belonging to the mentioned group, in the contemporary sociocultural context. The Ovimbundu educate their members in "so-called traditional" schools, named epata, onjango, ekwenje, and ocitunga cokukwela. In terms of location, this people live in the provinces of Wambu, Mbaka, and Viye, in Angola. The transmission of oral traditions is typical in this process of teaching, learning, and education. For this work, specific documents addressing the topic at hand were used, along with specific bibliographic review on the subject.

KEY WORDS: Anthropology; Culture; Family; Native school; Know Location

Site/Contato

Editores

Rodrigo Castro Rezende
rodcastrorez@gmail.com

Ivaldo Marciano de França Lima
ivaldomarciano@gmail.com

O CONTRIBUTO DO GRUPO OVIMBUNDU NA EDUCAÇÃO DOS MEMBROS NO CONTEXTO SOCIOCULTURAL

JOÃO DOMINGOS NGOMA ¹

INTRODUÇÃO

Oferecer insights para a Antropologia e contribui para uma melhor compreensão do papel educativo que o grupo Ovimbundu transmite aos seus membros, através do legado recebido ao longo do tempo. O interesse em abordar as “escolas” nativas no contexto da educação sociocultural levou vários autores a aprofundarem o assunto em linhas concretas, porém diversas. Os trabalhos de André Lukamba (2014), José Imbamba (2010), João Domingos Ngoma (2020a, 2020b, 2020c, 2021d, 2021e), Raul Altuna (2006), Rosa Melo (2005) e Teresa Neto (2014), examinam temas relacionados à educação no contexto sociocultural, colocando no cerne de suas ideias os processos educativos que também ocorrem na comunidade Ovimbundu.

Para o grupo Ovimbundu, a epata (família) é uma realidade inegável. Enfatiza-se o seguinte adágio: “epata l'ikola - a família é tudo o que se pode ter e com a qual se pode contar em qualquer contexto e circunstância da vida”. Apesar de sua flexibilidade como instituição, é o que eleva o homem como tal. As "escolas" nativas obedecem às estruturas típicas; nelas não existem PDI (Projeto de Desenvolvimento Institucional), PPC (Projeto Pedagógico dos Cursos) e professor, existe sim um sekulu (ancião-mestre), não existe alunos/estudantes, existem os membros/comunidade. A família é essencialmente a base do ser biológico, social, cultural e espiritual, onde omunu (a pessoa humana) assimila conhecimento através do processo de endoculturação desde o nascimento até o desaparecimento físico. O conhecimento endógeno (conhecimento integral, puro, imaculado, imensurável) é adquirido na epata; no onjango; na ekwenje e na ocitunga cokukwela, considerados como os fundamentos da aquisição dos saberes que consolidam a cultura.

A família se apresenta estruturalmente com funções irrefutáveis, na perspectiva de (CAMUANHA, 2019, p. 89), que são: função procriativa (okucita omalã), "que atende à confirmação da união por meio do casamento (alombamento), (...) com o propósito de continuar com a prole"; seguida pelas funções educativas (okulonga), "com o propósito de educar, ensinar e instruir os membros por meio dos ditames da tradição"; função econômica (usesiyi) "embora o sistema de parentesco seja avuncular e o casamento matrilocal, nesta ordem, o pai (ise) é o garantidor do sustento da família."

¹ Docente na Faculdade de Artes da Universidade de Luanda. Doutorando no Programa de Pós-Graduação Multi-Institucional em Difusão do Conhecimento – UNEB/Brasil. Mestre em Ensino de História de Angola, pelo Instituto

Os Ovimbundu, como grupo sociocultural, se congregam e transmitem valores culturais, sociais, morais e éticos aos seus membros em todos os contextos da vida comunitária, como enfatizado por (MONTANI, apud IMBAMBA, 2010, p. 27); a cultura em sua totalidade "pertence exclusivamente ao homem, pelo homem e para o homem, pois é o que o torna um ser especificamente humano, racional, estético, crítico e eticamente comprometido". Sendo a cultura um fator essencial para o homem, ela interconecta os membros do grupo, esclarece e dá significado à cosmologia do agregado, priorizando o valor identitário em vínculo com o território. A epata é uma "escola" nativa na visão de mundo dos Ovimbundu, onde se aprendem valores de sabedoria "olondunge", que se apresentam como o molde do conhecimento local resultante das experiências recebidas oralmente.

Os membros são iniciados pela família e não só, a eles são transmitidos os primeiros valores da vida por meio do processo de endoculturação. Nesta etapa de transmissão, dependendo da visão social de cada família, os membros são orientados para a ekwenje e/ou ocitunga cokukwela. Além disso, na comunidade, os membros são acompanhados minuciosamente pelos tutores "olonawã", visando as perspectivas sociais e de socialização, especialmente na escola nova, cujo objetivo é formar o homem. O grupo Ovimbundu sempre teve a noção de "educação-okulonga" como ponto fulcral e essencial para os membros. Essa educação referida não é isolada, segue os parâmetros da organização social, onde as atividades realizadas são uma continuação da educação escolar (okutanga), como mencionado por (ALTUNA, 2006, p. 289):

os mestres ensinam o que os indivíduos devem saber para cumprir com perfeição os seus compromissos sociopolítico-religiosos. Têm em conta as funções que cada um deve desempenhar no grupo, preparam e proporcionam os meios para a sua realização. (...) empregam diversos processos mágicos que conseguem as virtudes sociais mais valiosas. Os indivíduos chegam a conhecer os segredos tribais através da recitação da tradição oral repetida (ulonga) e acompanhada de danças e cantos.

Omunu “o ser”: realidade antropológica

No grupo Ovimbundu, o ucitiwo "o nascimento" é considerado um dos primeiros passos que iniciam uma pessoa na jornada dos ritos de passagem. Acredita-se que, nessa fase, a pessoa recém-nascida tenha vencido o mundo tenebroso e ressurgido (da morte para a vida - wayula olofa). Esse momento, enraíza, conecta e marca a existência da pessoa em relação à família, à comunidade e ao território. De acordo com Altuna (2006, p. 273), após o nascimento "(...) segue-

se a iniciação na puberdade, no matrimônio e na morte", chamados pelo autor de "grandes ritos de passagem", comuns a todos. O nascimento de um membro sempre foi motivo de grande expectativa e ansiedade. Quando é chegada a hora do nascimento, a comunidade, ávida pela situação, permanece na aldeia, sem realizar atividades, tais como: a prática agrícola à beira do rio (olonaka), o pasto, a caça; todas atividades laborais são interrompidas em celebração da chegada de um novo ser. A visita (ukombe) é recebida e marcada por festança e alegria (ocipito kwenda ocisola), acompanhada por palmas e aclamações "uuuuuu - uluwe uluwe uluwe" de forma intensa. Após o nascimento, ao recém-nascido:

é colocado no pulso do recém-nascido uma pulseira de pele de um antílope – “ekombo”, com uma pulseira «omota, vulgarmente chamada por missanga». As pulseiras colocadas no pulso funcionam como defesa do mau-olhado, para livrar o recém-nascido de certas apetências espirituais malignas (ulyangu) até mesmo a morte (olofa). As mesmas pulseiras denotam-se pelos seguintes simbolismos: “a pulseira do menino tem por significado, mostrar as futuras atividades de caça que viria a exercer futuramente e a pulseira da menina simboliza o profundo cuidado que esta viria ter com a terra, com os trabalhos domésticos (TERESA NETO, 2014, p. 116).

O nascimento é um dos aspectos proeminentes na dinâmica da cultura do grupo, pois não é uma realidade particular que fecha a pessoa em si mesma. Como afirmou (IMBAMBA, 2010, p. 44), "é um fato evidente que cada povo enfatiza nas relações entre si, garantindo o respeito, a fraternidade, a unidade, a solidariedade". Nesta cultura, a vida é essencialmente caracterizada pelas relações entre todos e com tudo. Conforme observado por (LUKAMBA, 2014, p. 44), "a pessoa não é um número, mas um membro vivo que se desenvolve e se realiza plenamente". Entre o nascimento e a pessoa humana (omunu), existe uma relação profunda. Não se pode falar apenas do nascimento em si mesmo, mas sim do nascimento de uma pessoa, sendo esta última o elemento central do ato, com ritmos e simbologias significativas, pois constitui a sua essência. As correspondências estabelecidas entre o nascimento e a pessoa "são determinantes para o grupo, cujo contexto histórico define a sua cultura como herança cheia de simbolismos que a todos impregnam e acompanham no decorrer da vida" (LUKAMBA, 2014, p. 49).

A vida como relação é certamente a expressão mais profunda para descrever a maneira mais distintiva que os Ovimbundu vivem, "uma relação com todos os seres pessoais e impessoais, relação caracterizada principalmente pela comunicação interpessoal e pela ação recíproca" (LUKAMBA, 2014, p. 37). Nascer é poder viver os ditames existenciais da nação Ovimbundu. Neste propósito, o nascimento é "essencialmente relação onde a pessoa humana aparece fundamentalmente como um ser-com-e-para-todos-os-outros". O nascimento é algo "extraordinário porque se conjuga a força vital-fecundidade do casal com o beneplácito ativo de outras forças mágico-misteriosas" (ALTUNA, 2006, p. 273).

A antroponímia na cosmovisão da nação ovimbundu

Entre os Ovimbundu, o onduko (nome) é um sinal vital que mensura o "ocimbundu" (na língua umbundu, singular de Ovimbundu, membro do grupo Ovimbundu) de acordo com as circunstâncias sociais e culturais, seguindo os contextos oportunos. Conforme observado por (ALTUNA, 2006, p. 268), "o nome, como parte constitutiva, completa a pessoa, explica a natureza própria do ser individual, mostra a sua realidade e descobre a sua interioridade". O nome faz com que o ocimbundu seja idêntico consigo mesmo, por conta de sua unicidade e singularidade, revelando seu ser e pressupondo o revitalizar da identidade. Para o autor acima:

o nome situa o homem no grupo; é a denominação que permite reconhecê-lo, o sinal da sua situação, da sua origem, da sua atividade, das suas relações com os outros. Pela sua origem concreta não só nomeia, mas explica. É mais que um sinal, (...) o nome está carregado do dinamismo vital participando da vida da comunidade. Por isso a imposição de um nome obedece a motivações que afetam vitalmente tanto a pessoa como a comunidade (LUKAMBA, 2014).

Dentro deste contexto de socialização, não há um único ocimbundu sem onduko (nome), o que evidencia a importância da antroponímia entre os Ovimbundu. Isso revela a preservação da língua, dos ritos, dos mitos, dos simbolismos e das superstições relacionadas à atribuição de nomes, um momento que vai além do sublime, sendo condicional para a vida da família e da comunidade, representando a valorização desse ser. A atribuição de um nome a um ocimbundu varia de acordo com os interesses e objetivos da família como parte do grupo. Nesse sentido, não há uma única pessoa responsável por atribuir o nome; esse ato depende muito do contexto da vida total da comunidade:

dar nome a alguém é definir a sua personalidade. Cada nome numa sociedade (...) é um testemunho, é um documento, é uma memória para história (...). O nome representa a pessoa. Chamar pelo nome é evocar a pessoa naquilo que tem demais íntimo. O nome relaciona-se com a pessoa, ter um nome significa ter uma história, ter uma missão e ser possível ser chamado. O vasto repertório de nomes umbundu, assim como dos outros grupos socioculturais de Angola, também adotou nomes bíblicos. (...) há possibilidade de as pessoas criarem nomes compostos que tanto podem ser utilizados em casa como noutras circunstâncias que exijam reduções de nomes compridos, ex.: FACAYA, é o nome composto com as primeiras sílabas dos seguintes nomes: FÁTIMA CAMUNJI YAMBO. O nome é uma mensagem e não uma simples etiqueta posta sobre a cabeça do indivíduo (YAMBO, 2003, p. 25-28).

Com mais detalhes, apresento exemplos ligados ao diagrama do parentesco da família NGOMA (oñgoma da língua umbundu – Bатуque), que faz parte do grupo Ovimbundu: João é o

nome que me foi atribuído, também é o nome do meu trisavô paterno "João Carlos", ao mesmo tempo meu xará (duas pessoas com o mesmo nome). O nome Domingos foi-me atribuído por ter nascido num domingo, e Ngoma é o sobrenome da nossa família, herdado de nosso pai "Alberto Ngoma". Meu irmão chama-se Adolfo Lohoka Kavanda Ngoma Katanya. Adolfo Kavanda é o nome de seu xará, Lohoka é o nome do nosso avô materno "Lohoka Pena", e Katanya é um nome supersticioso atribuído ao meu irmão porque, quando nosso pai faleceu, foi deixado no ventre de nossa mãe "Felícia Kalueio", sem vê-lo nascer.

Outro exemplo pertence ao agregado familiar de meu primo materno. Ele se chama Albino Benedito Kasola Kufa. Albino Benedito é o seu nome, Kasola é o sobrenome da sua família, herdado de seu pai "Adelino Kasola", e Kufa é um nome supersticioso atribuído às circunstâncias de mortes sucessivas antes do seu nascimento.

O último exemplo a considerar é o da minha família: o meu filho se chama Benedito Elias Caheta Ngoma. Benedito Elias é o nome do marido da minha irmã mais velha "Benedito Elias Salazar", xará do meu filho. Caheta é o nome da parte da materna "Arlete Rebeca Caheta Ngoma, minha esposa", e Ngoma é o sobrenome da minha família. Eli é o nome pelo qual o chamamos em casa, por ter nascido numa sexta-feira santa, segundo o calendário litúrgico católico, e conota-se com o Eli da Bíblia ("Elí, Elí – meu Deus, meu Deus", cf. Mateus 27:46 e Marcos 15:34). Depois, vem o Ismael Moisés Caheta Ngoma. Ismael é o nome do meu filho, Moisés é o nome do meu cunhado (irmão mais velho da minha esposa), neste caso seu xará. Caheta é o nome da parte materna, e Ngoma é o sobrenome da parte paterna. Wesley é o nome pelo qual o chamamos em casa, atribuído pela minha esposa, fruto da fé protestante que ela professa. Entre os meninos está a menina Akira Manuela Inácio Ngoma. Akira é o nome da minha filha, Manuela é o nome de seu xará. Inácio é o nome da parte materna, e Ngoma é o sobrenome da parte paterna. Akira é o nome pelo qual a chamamos em casa, atribuído em função do contexto literário da cultura asiática/Japão. O filho mais novo se chama Atanásio Luther Caheta Ngoma. Atanásio Luther é o seu nome, uma mistura do nome de um cristão católico (Santo Atanásio) com o do defensor dos direitos dos negros dos EUA "Martin Luther King". Caheta é o nome da parte materna, e Ngoma é o sobrenome da parte paterna. Enzo é o nome pelo qual o chamamos em casa, atribuído pela minha esposa, fruto do contato literário.

Olhando para os exemplos acima, ALTUNA (2006, p. 29) afirma que, a atribuição do nome "realiza-se pela força da vida que é a palavra", justificando-se através de um adágio em umbundu (ondaka ikola). O autor vai além:

em Angola, há grupos onde quem escolhe o nome é a avô. Noutros grupos, se é um menino, o pai dá-lhe o nome de um antepassado; o mesmo faz a mãe, quando é menina. Às vezes, escolhe-o a parteira que o anuncia no dia seguinte com este rito: Coloca o menino à porta da casa e borrifa-o com água da sua

boca. Entretanto, pronuncia o seu nome várias vezes. Às vezes, dão-lhe um pouco de comida enquanto repetem o nome. Por vezes dão-lhe o nome do dia da semana em que nasceu, ou fica com o nome da primeira palavra que a mãe ouviu depois do parto. Por isso, aparecem nomes extravagantes. Certas circunstâncias podem também determinar o nome: a morte, um visitante ilustre, uma pessoa que granjeia confiança e respeito ou um parto em circunstâncias invulgares. Com frequência, dão a criança o nome de um antepassado, sobretudo se a sua conceição foi atribuída a seu favor, se lhe encontram alguma pertença, ou desejam manifestar a sua presença e estima. Conseguem-se assim uma comunhão vital transformadora e vivificante. A união vital do nome com a essência da pessoa entra no campo da (umbanda²), está exposta à interação vital (ALTUNA, 2006, p. 269).

O manancial antroponímico umbundu desperta as consciências, demonstrando o valor de um nome nas sociedades. Nomear alguém de acordo com as circunstâncias palpáveis em que o ocimbundu nasce, parte também pela preocupação de perpetuar a memória individual e coletiva deste ou daquele ente querido em relação ao grupo (ociluke cange – sando - xará). YAMBO (2003, p. 22-23) fundamenta que, a “comunidade joga um papel psicológico de forma a recriar, pelo menos de mente, a figura daquele ente querido falecido, cujo nome se deu ao recém-nascido”. Daí muitas vezes ouve-se dizer sobre ocimbundu que “está a agir como o xará dele, até o andar”. Esta forma de nomear marca o “desejo de ver reencarnado na criança o ente querido defunto”, nos seguintes dizeres o “seu xará voltou através de ti - o nomeado”. O nome está carregado de significados dos momentos e circunstâncias de como são atribuídos aos membros. Neste quesito, o autor referenciado faz a seguinte alusão sobre as principais circunstâncias que orientam a escolha de um nome, particularmente nos Ovimbundu:

(i) a classe de nascença do nomeado, conta muito por causa dos direitos e deveres na sociedade; assim as crianças nascidas de uma mesma mãe sabe cada qual o seu lugar; (ii) os gêmeos segundo os sexos e os que vêm depois; (iii) os dias da semana; (iv) o nome dos progenitor; (v) os traços físico do recém-nascido; (vi) uma circunstância ligada ao nascimento; (vii) coincidência com acontecimentos sociais, falecimentos, festas etc.; (viii) em relação com os falecimentos dos seus antecessores e/ou progenitores; (ix) as relações sociais; (x) nomes mensagens, por exemplo: de agradecimento a Deus, de pedido de proteção, de lamentações, de censuras, de preocupação quotidianas; (xi) nomes teóforos; (xii) nomes de honra (YAMBO, 2003, p. 23-24).

É indiscutível que os membros sejam seres de linguagem, um ocimbundu dialoga, fala, comunica e exterioriza o que pensa. “A importância da linguagem é inegável. Pois, a língua é o primeiro elemento que faz sair o indivíduo singular de si mesmo e mete-o em comunicação com

² Umbanda é definida por Adriano Pereira (2010, p. 676), como “ordem do conhecimento e, em princípio, arte mágica (...) de bem fazer, em prol da vida. A umbanda é, na tradição Ovimbundu, a base de apoio e o sustentáculo vital de todas as instituições sociais “nativas”, mormente as do poder e autoridades. Não se trata de feitiço. (...) É a mundivivência, a práxis (...) o modus vivendi ditado e como naturalmente imposto pela visão e explicação do cosmos”.

os outros” (IMBAMBA, 2010, p. 41-42-43)”. O nome se desenrola na língua com uma tipicidade de linguagem cultural.

Diz ALTUNA (2006, p. 37), “os africanos conservam um passado (...) os seus conhecimentos e culturas são transmitidos e conhecidos (...)”. Omunu enquanto ente, é a partir deste pressuposto, um ser comunitário, de acordo com LUKAMBA (2014, p. 44), quando afirma que “na cultura em que a vida se caracteriza essencialmente pelas relações entre todos e com tudo, pode ser clara a grande importância dada à comunidade, onde a pessoa não é um número, mas um membro vivo que se desenvolve e se realiza plenamente”. Pode-se compreender que, a epata como instituição com sistemas culturais, opera na vida dos membros assumidos como seres essencialmente culturais e se recolhem para se aglomerarem com os outros constituindo um grupo, colocando no pódio da sua relação a alteridade. Tendo em vista, a diversidade cultural, a epata se dedica à cautela comportamental etnocêntrica dos membros, dá a entendê-los os valores sociais em relação as outras.

A função social do grupo na vida dos membros

O papel fundamental do grupo no processo de educação dos membros se centra no alicerçamento dos saberes socioculturais nos membros, de acordo com o contexto, também, suscita o interesse e o gosto pela formação humana desde que aumente valores positivos, segundo a visão do grupo. Os Ovimbundu obedecem à demarcação sociocultural mediante a realidade local, do meio envolvente, dos indivíduos e do espaço em vínculo com o território promovendo a transmissão dos valores e as idiosincrasias. Estas realidades, produzem consequências exaustivas, reveladas na educação dos bons cidadãos que são os membros, quer no âmbito social, econômico, político, cultural e espiritual. Os conhecimentos a eles transmitidos causam equilíbrio social, estabelecem a organização no espaço; tudo isto; é resultado dos fatores conjugados que se transformaram em operações comportamentais, onde o quadro da alteridade face às relações entre os grupos socioculturais são estáveis. Não obstante a esta visão IMBAMBA (2010, p. 33-34) salienta que:

(...) uma nação, um povo constituem-se em comunidade social graças à sua unidade cultural, porque é esta que lhe dá uma configuração precisa, nobreza única e singularidade inconfundível. Uma nação não é somente uma soma de homens, mas é uma realidade que transcende esta soma; é uma complexidade de realizações e de valores e esta complexidade se chama exatamente cultura, a qual, (...) é o que de mais profundo existe na alma dum povo, e é também a linfa vital que a sustenta e alimenta.

O conservadorismo, a produção e a reprodução dos saberes endógenos (cultura) carecem de um olhar atento porque; (i) por hoje estão relegados à sua sorte; (ii) são desvalorizados; (iii) não são tomados em conta e estão sendo dissociados do corpus social; este mal observado, inicia nas administrações locais do aparelho do Estado angolano até aos cidadãos, que de algum modo, bebem dos mesmos saberes culturais. Para MONDIN (apud IMBAMBA, 2010, p. 117):

a grandeza e a miséria duma cultura dependem da grandeza e da miséria dos seus valores. Porque são sempre os valores que dão unidade, consistência, solidez, vida e luz a qualquer cultura, tanto assim que, todas as expressões culturais, tais como a política, a arte, a religião/espiritualidade, a literatura, a educação, etc., fazem referência a um valor ou vários valores que entendem promover e encarnar. (...) São os valores que iluminam e orientam a sociedade e os membros que a compõem para a consecução da realização almejada. É verdade que quando esses começam a vacilar e a ser ofuscada, também a cultura que os assumiu, entra inexoravelmente em crise.

As instituições e sistemas culturais na cosmologia Ovimbundu, de forma geral, refletem o saber endógeno como resultado da experiência vivida e transmitida oralmente pelos ancestrais, “akulu”. Essas instituições culturais são percebidas pelos Ovimbundu como uma espécie de “escola” de iniciação, onde o ocimbundu é educado de forma abrangente. Participam desse processo educacional a epata, que significa “família” na língua umbundu. Dentro desse grupo social, todos os membros são educados, levando em consideração a cultura, os interesses e os objetivos sociais. Vale ressaltar que a educação entre os Ovimbundu ocorre por meio de:

saber tradicional, para inserir o membro na sua cultura pela capacidade que se tem de conservar, na memória popular as verdades indispensáveis e a capacidade de lidar com a cultura e a tradição. A educação (...) está implícita nos contos, nos provérbios, nas histórias, nos mitos e ritos, na música e dança; em todas as manifestações culturais dos membros (...). A aprendizagem se processa com base na tradição oral como testemunho transmitido de geração em geração. (...) O grupo sempre se preocupou com a preparação cuidada de seus descendentes, ensinando-lhes a serem úteis a si e a sociedade. Desde cedo, as crianças (...) são ensinadas a acompanhar os adultos (...) nas lavouras onde participam de serviços leves, adequados as suas idades, como cuidar do irmão menor, espantar os pássaros, etc. (TERESA NETO, 2014, p. 83-85).

A socialização dos membros também ocorre através do onjango, que significa “alpendre comunitário” na língua umbundu. Nesse espaço comunitário, o sekulu tem a responsabilidade de transmitir a educação para a comunidade de forma oral, por meio de diversas formas de expressão, como contos, histórias/estórias, canto, dança, adágios, provérbios, adivinhas, poesias, anedotas, ritos e magia. Essa transmissão cultural, ocorre ao redor da fogueira, acompanhada de diversos alimentos e bebidas típicas. Esse processo é lúdico e interativo, ocorrendo à noite sob à

luz do luar, em uma prática conhecida como esikamo y'okulonga, que significa "serão para educar".

(...) durante os serões, também descascam as sementes, são preparadas as armadilhas e utensílios de artesanato diversos. Os adultos contam histórias, anedotas, adágios e suas experiências de juventude. (...) a questão sexual não é conversada com as crianças, mesmo que estas ousassem perguntar. Esta forma de educação (...) é o processo para perpetuar e tornar comum as ideias, os saberes, os valores, as crenças e tudo aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida (TERESA NETO, 2014, p. 84-85).

Pela ekwenje, que na língua umbundu significa "processo de circuncisão", ocorre uma instituição destinada exclusivamente para homens, funcionando como uma "escola" de iniciação masculina. Nesse contexto, os meninos ou pubescentes são iniciados para a vida adulta por meio de rituais. Destaca-se nesse processo de aprendizado, a transmissão dos valores fundamentais para a vida no próximo nível, que é a de adulto. O iniciado deve aprender a se fortalecer com o isolamento, a sobreviver em condições precárias e a estar preparado para as dificuldades da vida. Por exemplo, muitas iniciações exigem que o iniciado construa sua própria cabana, onde ficará isolado durante o ritual. Além disso, ele deve aprender habilidades tais como: caçar, pescar, conhecer a fauna e a flora, ser um bom trabalhador e chefe de família, entre outras. Conforme salienta ALTUNA (2006, p. 279):

a iniciação masculina na puberdade, se realiza a circuncisão do adolescente, esta iniciação completa-se com os seguintes ritos sucessivos, o adolescente é separado da família, da comunidade é recluso num local reservado (acampamento aberto na selva) em uma situação marginal, ressurreição, regeneração e saída-regresso à aldeia com a reintegração na comunidade. A iniciação se parece com um "sacramento" que põe o homem em contato com o transcendente, que lhe revela parte do sagrado, e o sacraliza o homem.

Os membros são educados com o objetivo de se tornarem olongunja, ou seja, excelentes trabalhadores, akongo, excelentes caçadores, olonganji, excelentes oradores, e ise, excelentes pais de família, bons transmissores dos valores adquiridos. Akulu, têm a nobre missão de educar o ocindada, o iniciado, sob a tutela de nawã, o padrinho-tutor, sobre o qual recaem todas as responsabilidades de seu afilhado. Nesse sentido, conforme TERESA NETO (2014, p. 85-94), surge a seguinte observação:

quando os adolescentes atingissem uma certa idade da puberdade, considerada própria para a educação de iniciação, as crianças de ambos os sexos saem do convívio familiar durante meses, os meninos entram na "ekwenje" e as meninas entram na "ocitunga cokukwela", onde completam suas preparações para vida adulta. Só nessas "escolas" de iniciação as crianças ouviam pela primeira vez falar de assuntos sobre sexo. Porque só a partir dessa fase as crianças começam

a ser consideradas maduras para assuntos da idade adulta. A iniciação para os meninos representa uma concentração dos mesmos para o período da circuncisão e preparação para a vida adulta por meio de transmissão do saber nativo, dos anciãos para os meninos, sob ritos de iniciação. Antes de introduzir os ritos de iniciação, os adolescentes recebem inicialmente, orientação sobre os mitos (princípios, valores, filosofia, visão de mundo). O mito forma a base da educação de iniciação de grupo. Pela participação na vida do grupo, da família e da comunidade, integrando-se nos trabalhos dos campos, ouvindo os relatos dos anciãos e assistindo as cerimônias coletivas, as crianças e os jovens adquiririam pouco-a-pouco, ao longo dos anos a educação necessária para sua reintegração na sociedade.

Na ocitunga cokukwela, um espaço de preparação da rapariga para o casamento na língua umbundu, as meninas são iniciadas na educação direcionada para se tornarem potenciais futuras mulheres, donas de casa, mães de filhos, mulheres fortes, respeitadas, valentes e visionárias. A tutora, conhecida como oshây, mãe-tia-madrinha-tutora, irmãs mais velhas das mães das púberes, têm a responsabilidade de transmitir conhecimentos às noviças. Todas as orientações são fornecidas sem segredos, incluindo ensinamentos sobre economia doméstica para o sustento do lar, terapia e cuidados de saúde, a importância da sexualidade, como praticá-la e o valor da maternidade. O ponto alto desse processo é a ocorrência da menarca (a primeira menstruação), seguidamente, o casamento (alombamento) a união dos nubentes, etokeko.

Para os Ovimbundu, essas instituições são referências, pois é lá onde as pessoas (omanu), aprendem a educação pela instrução e ensinamento. Esses valores adotados são para toda a vida, definem "o homem ser homem e a mulher ser mulher", conforme expresso por TERESA NETO (2014, p. 83), que a "aprendizagem da educação" é baseada na tradição oral, transmitida de geração em geração. Vale ressaltar que, os membros que não passam por essas três últimas instituições não são considerados nem homens nem mulheres, porque, ser iniciado ou iniciada dentro da cultura implica aceitação e posição social, vencedor de etapas da vida enquanto indivíduo por ter passado por estágios de morte e ressurreição, por ter enfrentado todas as alegrias, tristezas, dores, mágoas e angústias, porém, estas são as manifestações culturais mais proeminente nesse espaço comunitário.

A educação nativa ultrapassa o paradigma de ler e escrever, interpretação dos fenômenos sociais". Nessa perspectiva de educação, a intenção é equipar os membros com habilidades mais do que suficientes, ensinando-os a construir suas casas, explorar a terra e o campo, pescar, caçar, cultivar, educar os filhos, respeitar todos, cuidar dos animais, praticar a higiene, honrar os mortos e os vivos, prestar culto e homenagem aos ancestrais, viver em solidariedade, estar unido, respeitar os símbolos e a paz, rejeitar a guerra, ser grato pelo dom da vida, dar e doar-se, ser hospitaleiro, compreender a etnomatemática, preservar a cultura, a natureza e tudo o que os cerca, priorizar a alteridade, conhecer a filosofia e a etnohistória, dominar a moral e a ética e todos os valores axiológicos aceitos socialmente. Apesar da escola nova propor a integração do

conhecimento científico, os Ovimbundu continuam a educar os seus membros, transmitindo-lhes as experiências de vida mediante a cultura, nos contextos dados pelas verdades paradoxais histórico-antropológicas ligadas ao grupo.

Alombamento: “casamento indissolúvel”

O alombamento, conhecido como casamento, é a etapa mais importante na vida dos membros do grupo. Através do rito do alombamento, o ocimbundu renasce, adquire status e se qualifica para a vida adulta (ukulu - okwete olonduge). Embora seja comum ouvir falar do termo alambamento ou alembamento, sua origem reside no termo umbundu, lamba significa "apoderar-se de" ou "perseguir", do verbo okulambalala, e alembamento "consolar", do verbo okulemba. No contexto matrimonial, se utiliza o termo lomba, do verbo okulomba, que significa "pedir" ou "suplicar". Este é o ato que simboliza o casamento, um prêmio concedido aos pais da noiva pelo sacrifício que a família enfrentou desde a gestação até ao casamento.

A primeira fase do alombamento, se chama okutambela, do verbo okutamba, que significa "pescar" ou "seduzir", envolve o interesse do noivo em garantir a noiva. Sua família envia emissários para dialogar com a família da noiva. A segunda fase, ocitindiko, do verbo okutindika, envolve a entrega de presentes à família da noiva para evitar que ela seja entregue ao outro interessado. A terceira fase é conhecida como ovilombo, que envolve a entrega de presentes à família da noiva. Essas fases culminam no alombamento, o selo da união dos nubentes, precedido duma carta que lista os presentes a serem dados pela família do noivo à família da noiva. O ato é sagrado e envolve juramentos por parte dos nubentes, justificando a união das duas famílias, pois, na cultura Ovimbundu, ambas as famílias são partes envolvidas no processo matrimonial, as duas famílias se tornam numa só, em função do alombamento. Para enfatizar esses aspectos, TERESA NETO (2014, p. 113-114) argumenta:

o “alombamento”, é o casamento tradicional, é um valor que faz parte da cultura nativa de Angola e prevalece como prática de educação, o alombamento tem grande significado dentro da cultura. (...) com o decorrer da colonização, o alombamento, tal como os outros valores culturais dos nativos, também, foi sujeito ao mesmo tratamento de desprezo e petulância colonial (...).

Olofa: a morte na tradição ovimbundu

Olofa representa o estágio mais complexo na vida da comunidade, envolvendo o ritual de okusakalã onambi, os ritos fúnebres, sempre despertaram perguntas sobre a morte para o grupo Ovimbundu. Para o grupo, por trás desse evento sempre há um culpado, seja a maldade dos

espíritos, danos corporais ou circunstâncias físicas ou ainda a velhice, sem implicar a ação de agentes sobrenaturais. No momento da morte, as lamentações são constantes, pois o falecido parte sem retorno. O corpo é colocado sobre uma mesa na sala, envolto em um pano branco, enquanto as mulheres velam o cadáver, chorando e cantando expressando angústia e melancolia.

Os homens cuidam dos preparativos funerário, enquanto todos os presentes expressam profunda dor. Cada cântico e brinde das mulheres é permeado por uma tristeza quase infinita. O momento mais doloroso para o ocimbundu é quando o caixão desce à sepultura. A morte afeta toda a comunidade como o último drama da vida, com clamores e questionamentos sobre a morte. Toda a comunidade participa do funeral, demonstrando solidariedade, chorando com os enlutados.

De salientar, que a morte de um soberano é um problema sério, exige reflexão urgente, especialmente quando durante a doença surgiram rumores hipoteticamente a sua partida inevitável. O corpo do soberano falecido nunca é enterrado com a cabeça, o mesmo é levado para as montanhas em segredo, o cadáver é colocado sobre um kacalo “cadeira real”, lhe é amarrada uma corda a volta do pescoço, e pessoas designadas diariamente se deslocam para o local, com o intuito de puxarem faseadamente a corda para separar a cabeça do corpo. Caída ao chão, a cabeça é untada com óleo de palma “omasi y'ondende”, após esse processo, é colocada em um pano branco e levada para um local sagrado chamado akokoto, onde estão depositados os crânios de todos os soberanos que reinaram naquela unidade política. Esta cabeça se torna um tesouro para a comunidade, é venerada e suplicada em momentos de escassez de chuva e fraca colheita, mortes e violências, catástrofes naturais e/ou provocadas, etc. Sobre a sacralidade da olofa, ALTUNA (2006, p. 438) argumenta:

pelo nascimento, o “muntu” passou a este mundo, e pelos ritos de puberdade, à sociedade. Pelos ritos fúnebres se restabelece a comunhão que lhe assegura a sobrevivência. Considera o defunto como um ser em devir, em projeto, que deve chegar a plenitude, à realização definitiva de antepassado. Encerra tal causalidade mística, que se converte na única ponte de passagem entre os dois mundos. Se os ritos se realizarem segundo a tradição e o desejo dos antepassados, o mesmo defunto chegará ao seu destino transformado na sua realidade existencial, já que se opera uma mutação ôntica.

Considerações finais

O presente artigo buscou esboçar ideias preliminares sobre o papel do grupo Ovimbundu na educação de seus membros no contexto sociocultural. O grupo desempenha um papel fundamental na educação dos membros, mediante os saberes socioculturais instigando o interesse e o amor pela formação humana, ensinando-lhes os valores culturais, sociais, morais e

éticos da comunidade. Os Ovimbundu educam os seus membros em “escolas” nativas, como epata, onjango, ekwenje e ocitunga cokukwela, transmitindo a importância da iniciação na senda de sua prática e vivência.

Os valores socioculturais iluminam e orientam o grupo e os membros para a consecução da realização almejada. Mas quando esses valores são ofuscados, também a cultura que os assumiu, entra inexoravelmente em crise. O conservadorismo, a produção e a reprodução do conhecimento (cultura) carecem de um olhar atento, pois estão relegados ao esquecimento, desvalorizados e dissociados do corpus social, desde as administrações locais do aparelho do Estado angolano até aos cidadãos comuns, que de certa forma observam tão somente a sua realidade. Nesse sentido, a educação dos Ovimbundu é um dos campos que exige maior exploração, a fim de permitir novas perspectivas e abordagens para enfrentar novos desafios e promover sua renovação em Angola contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARDUINI, Juvenal. **Antropologia: Ousar para Reinventar a Humanidade**. São Paulo: Editora Paulus, 2009.

ALTUNA, Raúl Ruiz de Ansua. **Cultura Tradicional Bantu**. Edição revisada por Alfredo Teixeira. Portugal: Editora Centro de Difusão Paulinas, 2006.

CAMUANHA, Gemelarte. **Iniciação à Antropologia: O Saber que Não Sabia**. Luanda: Monográfica Editora, 2019.

IMBAMBA, José. **Uma Nova Cultura para Mulheres e Homens Novos**. Luanda: Editora Filhas de S. Paulo, 2010.

LUKAMBA, André. **A Evangelização como Encontro Vivo na Cultura Umbundu de Angola**. Huambo: CERETEC, 2014.

LUSAKALALU, Pedro. **Línguas e Unidades Glossonímicas: Contribuição para um Estudo da Diversidade Linguística de Angola e Namíbia**. Luanda: Editorial – Nzila, 2005.

MALUMBU, Moisés. **Os Ovimbundu de Angola: Tradição, Economia e Cultura Organizativa**. Roma: Editora Vivere, 2006.

MALUMBU, Moisés. **Gramática da Língua Umbundu**. Roma: Editora Vivere, 2005.

MELO, Rosa. **Identidade e Género entre os Handa no Sul de Angola**. Luanda: Editora Nzila, 2005.

NETO, Teresa. **História da Educação e Cultura de Angola**. Luanda: Editora Zainas Editores, 2014.

PEREIRA, Adriano. **Dicionário de Etnologia Angolana**. Porto: Porto Editora, 2013.

NGOMA, João Domingos. "Entronização do Candidato ao 'Poder Político Endógeno' Africano: Um Olhar sobre a Organização Política do Subgrupo Vambalundu do Reino de Ombalundu dos Ovimbundu de Angola, Província de Wambu". **Revista Dados de África(s)**, Vol. 01, nº 2, 2020.

NGOMA, João Domingos. "Fome Pode Destruir o Carácter da Pessoa". Luanda: **Jornal O PAÍS**, 28 de junho de 2021.

NGOMA, João Domingos. "Construção da Identidade a partir da Família". Luanda: **Jornal O PAÍS**, 8 de janeiro de 2021.

NGOMA, João Domingos. "Os Riscos da Sedentarização dos Koisan". Luanda: **Jornal O PAÍS**, 24 de agosto de 2020.

NGOMA, João Domingos. "Avô: Um Tributo aos Guardiões dos Valores da Família". Luanda: **Jornal de Angola**, 26 de julho de 2020.

COMISSÃO DO REAL INSTITUTO DE ANTROPOLOGIA DA GRÃ-BRETANHA E DA IRLANDA. **Guia Prático de Antropologia**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Editora Cultrix, 1973.

Recebido em: 27/03/2023

Aprovado em: 18/06/2023



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 04 | N°. 07 | Ano 2023

IVAN FELISBERTO MUSSIVANE

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS: A INCLUSÃO DA CULTURA MOÇAMBICANA NO CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO

EDUCATION PUBLIC POLICIES: ANALYSIS OF THE INCLUSION OF MOZAMBICAN CULTURE IN THE PRIMARY SCHOOL CURRICULUM

RESUMO: Este estudo investiga a inserção da cultura moçambicana no currículo do ensino básico, dentro do contexto das políticas públicas educativas. O objetivo é compreender as razões e os desafios relacionados à falta de incorporação da cultura local nas práticas educacionais, além de propor estratégias para promover uma educação mais inclusiva e valorizar a diversidade cultural em Moçambique. A pesquisa parte do reconhecimento da exclusão das famílias, professores, alunos e da sociedade civil nas decisões sobre as políticas educacionais, o que resulta na ausência de representatividade da cultura moçambicana nos currículos escolares. Diante desse cenário, conclui-se que é necessário revisar as políticas educativas, assegurando a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional e a inclusão da cultura moçambicana nos currículos escolares. A valorização da diversidade cultural promoverá uma educação mais contextualizada, inclusiva e enriquecedora para os estudantes moçambicanos.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura; Currículo; Políticas Públicas educativas; Inclusão

ABSTRACT: This study examines the inclusion of Mozambican culture in the basic education curriculum within the context of educational public policies. The aim is to understand the causes and challenges related to the lack of integration of local culture in educational practices, as well as to propose strategies to promote a more inclusive education and value cultural diversity in Mozambique. The research starts from the recognition of the exclusion of families, teachers, students, and civil society in decisions about educational policies, resulting in the lack of representation of Mozambican culture in school curricula. Given this context, it is concluded that a review of educational policies is necessary, ensuring the active participation of all involved in the educational process and the inclusion of Mozambican culture in school curricula. Valuing cultural diversity will contribute to a more contextualized, inclusive, and enriching education for Mozambican students.

KEY WORDS: Culture; Curriculum; Educational Public Policies; Inclusion

Site/Contato

Editores

Rodrigo Castro Rezende
rodcastrorez@gmail.com

Ivaldo Marciano de França Lima
ivaldomarciano@gmail.com

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS: A INCLUSÃO DA CULTURA MOÇAMBICANA NO CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO

IVAN FELISBERTO MUSSIVANE¹

INTRODUÇÃO

A educação é um processo fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade. Para garantir sua eficácia é essencial incluir diversos setores envolvidos, como famílias, professores, alunos e sociedade civil, na tomada de decisões sobre as políticas educacionais. No entanto, em Moçambique, houve uma exclusão desses atores, o que dificultou a conciliação de interesses e a construção de políticas mais inclusivas e representativas. Nesse contexto, este artigo busca analisar a exclusão da participação da sociedade civil nas políticas educacionais em Moçambique, especificamente no processo de ajuste dos currículos escolares. É evidente que as contribuições da sociedade civil não foram incluídas e consideradas, resultando em uma falta de credibilidade em relação às políticas orientadoras, mesmo com a compreensão de que as políticas educacionais devem refletir os projetos coletivos do Estado e da sociedade.

Além disso, destaca-se a importância da dimensão cultural no contexto educacional. A educação está intrinsecamente ligada às normas, valores e identidades de uma determinada sociedade, e a escola desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento escolar, utilizando elementos e valores das culturas moçambicanas. Por meio dessa abordagem, busca-se contribuir para o entendimento das políticas públicas e promover a valorização da cultura de Moçambique nas escolas, criando um espaço de interação entre as culturas das comunidades e os novos paradigmas científicos. Espera-se que este estudo estimule reflexões e ações que possam fortalecer a participação da sociedade civil na construção de políticas educacionais mais inclusivas e culturalmente relevantes em Moçambique.

Referencial Teórico

Nesta seção, vamos introduzir o referencial teórico que fundamenta nosso artigo, abordando conceitos fundamentais, como políticas públicas, currículo e cultura. O entendimento desses conceitos é fundamental para a análise crítica das questões educacionais em Moçambique e para a compreensão dos desafios e possibilidades de integração da cultura no currículo escolar.

¹ Gestor Educacional no Distrito de Chongoene, em Gaza, Moçambique, Mestrando em Educação com especialização em Currículo na Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia da UNISAVE, Gaza, Moçambique. mussivane2021@gmail.com

a) Cultura

Segundo Pinto (1973), a cultura é uma criação do ser humano, resultante da complexidade crescente das operações que ele realiza para interagir com a natureza e garantir sua sobrevivência. Para o mesmo autor, a cultura abrange as atividades e práticas desenvolvidas pelo homem, englobando aspectos materiais e simbólicos. Geertz (1989, p. 14) apresenta diversas definições de cultura, como "o modo de vida global de um povo", "o legado social adquirido pelo indivíduo de seu grupo", "uma forma de pensar, sentir e acreditar", "um conjunto de orientações padronizadas para problemas recorrentes" e "um conjunto de técnicas para se ajustar ao ambiente externo e às interações sociais". Essas definições ressaltam a abrangência da cultura e seu papel central na formação da identidade e nas interações sociais.

É imperativo enfatizar que, à luz das perspectivas dos autores previamente discutidos, não se pode afirmar a superioridade de uma cultura sobre outra. Conforme argumentado, a cultura é intrinsecamente um patrimônio local, embora sua riqueza e significado possam transcender fronteiras geográficas para se tornar parte do patrimônio universal. Esta visão destaca a importância da valorização da diversidade cultural e reconhece a capacidade das culturas de contribuir para o enriquecimento do conhecimento e das interações humanas em um contexto global. Portanto, ao integrar a cultura no currículo, é essencial abraçar essa noção de igualdade cultural e reconhecer a contribuição valiosa que cada cultura oferece para o enriquecimento do conhecimento e das interações humanas. Nesta perspectiva, Forquin (1993, p. 24) destaca que: "Quando a escola busca legitimar os contextos culturais nos quais emergem e se institucionalizam os conteúdos escolares", ela reconhece que toda aprendizagem envolve a aquisição e assimilação de valores culturais nacionais e locais, além da interação entre as diferentes culturas".

Isso destaca a relevância de levar em consideração e valorizar os contextos culturais na elaboração do currículo e nas práticas educacionais. Reforça a concepção de que a educação não se desenvolve em um vácuo cultural, mas se enriquece quando os contextos culturais são reconhecidos e incorporados, facilitando uma compreensão mais profunda e uma apreciação das diversas culturas tanto dentro quanto fora da sala de aula.

b) Currículo

Epistemologicamente, o termo "currículo" tem sua origem no latim "currere", que significa "correr". Esse termo está relacionado ao substantivo masculino "cursus", que significa "carreira, corrida", e ao substantivo neutro "curriculum", que significa "carreira". De acordo com

Lopes (2011), a pergunta "o que é currículo?" não possui uma resposta fácil. Estudos curriculares realizados há pelo menos dois séculos têm definido o currículo de maneiras bastante diversas, abrangendo desde guias curriculares propostos pelas instituições de ensino até o que ocorre efetivamente em sala de aula. O termo está vinculado a questões como grade de disciplinas, atividades, carga horária e programas de disciplinas. Por sua vez, Pacheco (1996, p. 15) afirma que:

o currículo não deve ser apenas uma lista de matérias a serem ensinadas, mas sim um compromisso com o desenvolvimento integral dos indivíduos. [...], o currículo deve abranger não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também valores, habilidades, competências e a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Grundy (1987) argumenta que o currículo não é apenas um conceito, mas sim uma construção cultural. Ou seja, não é um conceito abstrato com existência externa e independente da experiência humana, mas sim uma maneira de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas. Por sua vez, Apple (1989) considera o currículo como um artefato social e cultural, que pode ser compreendido em um contexto mais amplo, considerando suas determinações sociais, históricas e contextuais.

[...] De forma geral, todas as definições permitem concluir que o currículo é uma dimensão de saberes epistemológicos e, culturalmente, é uma forma institucionalizada de transmissão da cultura, ou seja, de símbolos, significados e sentidos[...] (SACRISTÁN, 2000, p. 111).

No entanto, é importante ressaltar que o currículo é definido de acordo com a visão social, cultural, política de cada autor, e não existe uma definição única e final do currículo. Portanto, não devemos analisar o currículo apenas como uma área técnica pedagógica, mas sim de forma ampla, considerando o contexto cultural, sociológico, político, ideológico, econômico, entre outros. No entanto, cada nova definição do termo surge para refutar, complementar ou discutir as limitações das definições anteriores, e essas definições devem ser consideradas e contextualizadas historicamente (LOPES, 2011).

c) **Políticas Educativas:**

De acordo com Freire (1996), as políticas educativas são um conjunto de políticas estatais que visam a constituição do conhecimento escolar. Elas abrangem um conhecimento construído tanto para a escola (por meio de ações externas à instituição) quanto pela escola (em suas

práticas institucionais cotidianas). Essas políticas educativas podem ser compreendidas em três dimensões:

- a) Política educativa como política cultural;
- b) Política educativa como atribuição de posições e status sociais; e
- c) Política educativa na perspectiva econômica.

O mesmo autor argumenta que as políticas educativas devem levar em consideração a realidade social e política dos alunos, promovendo uma educação crítica que os capacite a compreender e transformar a sociedade em que vivem. Sua conclusão é que as políticas educativas devem ser orientadas por uma perspectiva emancipatória, enfatizando a participação ativa dos estudantes e valorizando suas experiências culturais. Em conclusão, as políticas educativas desempenham um papel crucial na melhoria e desenvolvimento do sistema educacional. Elas têm o potencial de promover a equidade, a inclusão e a qualidade da educação, desde que sejam bem planejadas, adequadamente implementadas e acompanhadas de forma sistemática. A colaboração entre governo, educadores, pesquisadores e outros atores-chave é fundamental para garantir que as políticas educativas sejam eficazes e atendam às necessidades dos estudantes e da sociedade em geral.

A análise da integração da cultura na escola moçambicana: Uma perspectiva contextual

Em todos os Estados dominados pelo sistema colonial, a escola defendeu um capital cultural proveniente da cultura dominante. Esse capital teve uma força energética de submeter todas as culturas ao seu domínio. A dominação cultural europeia em África e, sobretudo, em Moçambique foi forte e esteve sob a alçada da assimilação. As escolas do aparelho colonial dedicaram-se a transmitir a cultura portuguesa como um capital cultural reconhecido em detrimento das culturas construídas dentro dos grupos étnicos existentes.

Com a independência nacional, Moçambique se tornou numa República Popular e adotou como modelo o socialismo, cujo fundamento era a formação do “homem novo”. Este homem novo devia se despir da sua tradição que até então constituía a sua identidade cultural. Como consequência, foi destruída a tradicional base identitária do povo, considerada na época como sendo velha e nociva às pretensões da nova República. Portanto, as culturas locais foram banidas energicamente. Para o sistema, não representavam mais do que obscurantismo. A destruição das autoridades tradicionais, que são a base da transmissão dos valores e, por conseguinte, de qualquer tipo de educação às novas gerações, torna difícil, se não impossível, a edificação dos valores que podem ser tomados como modelo, referência para as gerações vindouras.

Após a Independência, Moçambique adotou a língua portuguesa como língua nacional e língua de escolaridade, para permitir que todos os moçambicanos tivessem o direito à escola, de se comunicarem e de se compreenderem dentro da diversidade, evitando deste modo que a multiplicidade de línguas e culturas, hábitos e costumes continuasse a promover o regionalismo, fenômeno que era incentivado pelo regime colonial, o que resultava em discórdias e desigualdades. Na altura da Independência de Moçambique, em 1975, uma das palavras de ordem era “Unidade”, e esta unidade só poderia ser garantida através de uma língua comum, sem ignorar as línguas maternas. A esse propósito, Samora Moisés Machel (1976) defendia que: Uma das primeiras preocupações que a educação deve transmitir é a da unidade do Povo. O colonialismo procurou acentuar todas as divisões étnicas, linguísticas, religiosas, culturais que podiam existir entre a população moçambicana. Por outro lado, a educação tradicional, exaltando o culto da comunidade linguística a que a pessoa pertence, inculcou-lhe uma atitude de desprezo, por vezes mesmo de ódio, em relação a outras comunidades. Aliado a esse discurso, Basílio (2017, p. 57) explica que:

O objectivo de construir um Estado único com uma cultura específica estimulou a construção de um currículo nacional que se distanciou das culturas locais. Os direitos culturais eram restritos, as culturas locais eram quase fechadas ao desenvolvimento moderno. Havia falta de comunicação entre as culturas nacionais.

Não há dúvida de que o projeto de construção de uma única cultura nacional teve suas falhas ao excluir as culturas tradicionais na educação. Esse foi um dos motivos invocados pelos estudiosos do currículo para fundamentar a tese de que o currículo não pode ser considerado apenas como um conjunto de conhecimentos adensados, sequenciados, mas sim um artefato sociocultural construído pelas populações nativas. A cultura que frequentemente chamamos de nacional é, na verdade, apenas uma parte desse vasto e diversificado mosaico cultural. Para compreender verdadeiramente a identidade moçambicana, devemos reconhecer a riqueza das tradições, línguas e etnias que contribuem para a formação dessa nação única, como destacado por Fanon. A cultura de um povo não pode ser reduzida a uma única identidade, é como um rio em constante fluxo, alimentado por inúmeras correntes.

A educação desempenha um papel crucial na promoção dessa compreensão, pois permite que as futuras gerações apreciem e respeitem a complexidade cultural que é Moçambique. Essa perspectiva ressalta a importância da diversidade cultural como um recurso valioso e destaca o papel fundamental da educação na construção de uma sociedade mais inclusiva e consciente em Moçambique. Vale ressaltar que a questão da língua local (parte da cultura) é um dos fatores que exerce maior influência no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo nos primeiros anos de

escolaridade, uma vez que a maioria dos alunos moçambicanos, ao ingressar na escola pela primeira vez, fala uma língua materna diferente da língua de ensino. Esse fator faz com que muitas das competências e habilidades, principalmente a competência comunicativa, adquiridas pelas crianças antes de ingressarem na escola, não sejam aproveitadas. Juridicamente, essa intenção encontra-se expressa na Lei 4/83² do Sistema Nacional de Educação, no seu Artigo 5, que estabelece a necessidade de valorizar as línguas nacionais como componente da cultura: “O Sistema Nacional de Educação deve, no quadro dos princípios definidos na presente lei, contribuir para o estudo e valorização das línguas, cultura e história moçambicana, com objetivo de preservar e desenvolver o património cultural da Nação”.

A integração da cultura local na prática pedagógica, articulando-se com o currículo nacional, representa um momento significativo para o reconhecimento e o resgate das culturas moçambicanas. O reconhecimento e a subsequente integração das culturas moçambicanas na escola estão alinhados com a intenção política de consolidar a unidade nacional e desenvolver o patrimônio cultural da nação. Segundo Basílio (2017), a Lei 4/83 apenas promovia a valorização das línguas, cultura e história moçambicanas, sem avançar nas possibilidades de seu resgate e integração na escola. A forte política de uma única nação e cultura, a partir da qual, outras culturas seriam representadas, acabou por atrasar o processo de integração das culturas nacionais na escola.

Além do atraso científico-cultural, essa exclusão e discriminação contribuíram para o abandono escolar, a retenção, entre outros problemas. Segundo esse autor, a integração prevista na Lei 4/83 não se concretizou devido à persistência da escola como centro de exclusão cultural, onde ocorria a discriminação da cultura em geral, inclusive na proibição do uso das línguas nacionais, que também fazem parte da cultura. As políticas não estavam articuladas; eram apenas decretos escritos, sem uma política de integração curricular clara. Na perspectiva de Sanchez (2003, p. 5):

[...] não basta reduzir o processo de formulação de políticas públicas a um único actor (o governo), ou tornar este processo ‘exclusivista’ ou ‘elitista’, porque o sucesso das Políticas públicas requer necessariamente que se tomem em conta os pontos de vista das organizações da sociedade civil, representando todas as esferas da vida [...].

Para Conceição et al., (1998), várias práticas socioculturais, que representam aprendizagens dentro do contexto da educação familiar, frequentemente influenciam a

² A Lei 4/83, de 23 de Março de 1983, foi um instrumento jurídico que regulava o Sistema Nacional de Educação na República Popular de Moçambique. Essa legislação estabelecia os fundamentos, princípios e objetivos da educação no país, garantindo o acesso à educação para todos os cidadãos e promovendo a igualdade de oportunidades. A lei

participação das crianças em atividades escolares e questionam o próprio valor da escola. Muitas crianças, desde tenra idade, estão envolvidas em atividades produtivas, auxiliando os pais na lavoura, cuidando do gado e em outras tarefas domésticas em geral". Sobre a relação entre a escola e a cultura, Forquin (1993, p. 24) destaca que:

[...] Quando a escola busca legitimar os “contextos culturais no interior dos quais emergem e se institucionalizam os conteúdos escolares” demonstra que toda a aprendizagem passa pela aquisição e pela assimilação de certos valores culturais nacionais e locais e pela interação entre as culturas.

Com base nos estudos acima mencionados, concluímos que, mesmo com a inclusão da cultura no currículo em 1983 por meio da Lei 4/83, até 1998 ainda não havia reconhecimento da cultura moçambicana nem sua integração na escola. O objetivo não era transformar a escola em um instrumento exclusivo para a preservação das culturas tradicionais, mas sim criar um espaço de interação entre as culturas das comunidades e os novos paradigmas da cientificidade. No entanto, a política não alcançou seus objetivos e tornou-se ineficaz devido ao descompasso entre as culturas locais e a escola até meados de 2003.

Para resolver esse distanciamento, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINED) realizou uma reforma em 2003, na qual o currículo passou a ser fundamentado em teorias culturais. O objetivo do MINED era integrar as culturas moçambicanas na escola, com base no respeito às diferentes culturas. Essa política visava resgatar os grupos minoritários, que até então tinham uma existência apenas privada, proporcionando-lhes uma existência pública. O propósito era não apenas afirmar a existência pública desses grupos, mas também legitimar sua participação na sociedade moçambicana. Nesse contexto, com a assistência técnica e financeira da UNESCO e dos Países Baixos, foi desenvolvido o "novo" Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) em 2003, que fortaleceu a ideia de que a melhoria do ensino deveria envolver uma forte participação da sociedade civil na gestão e responsabilização dos resultados dos professores.

A reforma curricular de 2003 introduziu uma componente do currículo local, que não apenas reconhecia a diversidade cultural, mas também integrava as culturas nacionais na escola. O PCEB (2003) estipulou que a escola teria um tempo reservado para a introdução de conteúdos locais considerados relevantes para a inserção adequada dos alunos em suas resp Com base nos estudos acima mencionados, concluímos que, mesmo com a inclusão da cultura no currículo em 1983 por meio da Lei 4/83, até 1998 ainda não havia reconhecimento da cultura moçambicana nem sua integração na escola. O objetivo não era transformar a escola em um instrumento exclusivo para a preservação das culturas tradicionais, mas sim criar um espaço de interação

visava a formação de um "homem novo", liberto de influências coloniais e enraizado em valores universais, utilizando a ciência e técnica para promover o desenvolvimento econômico, social e cultural.

entre as culturas das comunidades e os novos paradigmas da cientificidade. No entanto, a política não alcançou seus objetivos e tornou-se ineficaz devido ao descompasso entre as culturas locais e a escola até meados de 2003.

Para resolver esse distanciamento, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINED) realizou uma reforma em 2003, na qual o currículo passou a ser fundamentado em teorias culturais. O objetivo do MINED era integrar as culturas moçambicanas na escola, com base no respeito às diferentes culturas. Essa política visava resgatar os grupos minoritários, que até então tinham uma existência apenas privada, proporcionando-lhes uma existência pública. O propósito era não apenas afirmar a existência pública desses grupos, mas também legitimar sua participação na sociedade moçambicana. Nesse contexto, com a assistência técnica e financeira da UNESCO e dos Países Baixos, foi desenvolvido o "novo" Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) em 2003, que fortaleceu a ideia de que a melhoria do ensino deveria envolver uma forte participação da sociedade civil na gestão e responsabilização dos resultados dos professores.

A reforma curricular de 2003 introduziu uma componente do currículo local, que não apenas reconhecia a diversidade cultural, mas também integrava as culturas nacionais na escola. O PCEB (2003) estipulou que a escola teria um tempo reservado para a introdução de conteúdos locais considerados relevantes para a inserção adequada dos alunos em suas respectivas comunidades. A carga horária dedicada ao currículo local era de 20% do total do tempo de ensino de cada disciplina. A integração das culturas na escola conferia status político aos grupos culturais. Além da exclusão, outro erro foi a falta de formação adequada dos mediadores desse conteúdo, ou seja, dos professores, o que mais uma vez resultou em fracasso.

A carga horária dedicada ao currículo local era de 20% do total do tempo de ensino de cada disciplina. A integração das culturas na escola conferia status político aos grupos culturais. Além da exclusão, outro erro foi a falta de formação adequada dos mediadores desse conteúdo, ou seja, dos professores, o que mais uma vez resultou em fracasso.

O fracasso da integração da cultura na escola moçambicana: uma análise crítica dos desafios e obstáculos

A compreensão dos desafios e obstáculos enfrentados na integração da cultura na escola moçambicana é essencial para identificar estratégias e soluções que possam promover uma educação mais inclusiva, contextualizada e sensível às diversidades culturais do país. Por meio dessa análise crítica, busca-se contribuir para o debate e a reflexão sobre as políticas educacionais, o currículo e a valorização da cultura no contexto escolar moçambicano, com o

objetivo de desenvolver propostas e ações que superem os obstáculos existentes e promovam uma educação mais abrangente e enriquecedora para todos os alunos.

É importante destacar que, apesar dos planos estratégicos de educação (PEE), especialmente o de 2012-2016, destacarem a contribuição da sociedade civil na elaboração de suas políticas, relatórios de estudos conduzidos por instituições independentes contestaram essa afirmação, constatando que a sociedade civil tem pouca participação nos processos de elaboração das políticas públicas no setor da educação. Nesse contexto de gestão das políticas públicas de educação em Moçambique, observa-se uma ressignificação do conceito de descentralização, em que, ao retirar o Estado das funções que envolviam a socialização, surge uma nova tendência de burocratização com uma centralização implícita. Mesmo assim, a discrepância entre a cultura e a escola, relatada em 1983 e 2003, prevaleceu até 2020, conforme afirmado pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH, 2020, p. 7):

Segundo o Relatório das Pesquisas Antropológicas sobre a Interação entre a Cultura Tradicional e a Escola Oficial, há um desfasamento da ação educativa relativamente à cultura e tradições culturais que influi no valor atribuído pelas comunidades à escola e na consequente retenção/abandono escolar.

Podemos afirmar que, quando as políticas educacionais são implementadas em desacordo com os paradigmas científicos, tornam-se imposições, e os executores não se identificam com elas. Isso se refere a todos os agentes envolvidos no processo: conselhos escolares, professores, alunos, pessoal técnico-administrativo da escola e a sociedade em geral. Várias pesquisas realizadas em Moçambique mostram que a conciliação dos interesses dos diversos setores envolvidos na educação tem sido dificultada pela exclusão das famílias, professores, alunos e da sociedade civil na tomada de decisões sobre as políticas educacionais. Ou seja, sempre que há um ajuste nos currículos escolares, as contribuições da sociedade civil não são incluídas e consideradas, o que gera desconfiança em relação às políticas orientadoras.

Segundo Freitas (2001), qualquer mudança no campo da educação só pode ser feita "com" os professores, mas, para isso, eles precisam ser informados, capacitados e, igualmente importante, avaliados, incentivando boas práticas e compartilhando experiências. Dessa forma, o que diferencia a política educacional de outras políticas são os objetivos definidos e a população-alvo para os quais foram direcionadas. Além da exclusão dos professores, observa-se a exclusão social. Conforme apontado pelo relatório da AfriMAP (2012), atualmente no país existe uma tradição de baixa participação da sociedade civil nos processos decisórios. As ações de envolvimento da sociedade civil na elaboração de políticas públicas no setor de educação são mais impulsionadas por imposição dos doadores, por iniciativas de ONGs e de alguns fóruns cívicos nacionais. Sobre o mesmo tema, Pereira (2008, p. 21) argumenta que: “São poucas

organizações ou fóruns da sociedade civil que conseguem influenciar o resultado das políticas públicas, o que prejudica a sua implementação”.

Jenset (2005) concorda com os autores mencionados anteriormente ao afirmar que as mudanças que ocorrem na educação em Moçambique não derivam apenas de mudanças internas, mas, sobretudo, são uma resposta às pressões e constrangimentos das agências e organizações internacionais sobre as estratégias de desenvolvimento de sua política educativa. O autor acrescenta ainda que:

Os governos externos (centrais), as agências e organizações internacionais continuam tendo uma grande influência nas políticas educativas dos diversos países periféricos, pela imposição dos condicionalismos nos processos de ajudas sectoriais (...) e podem influenciar não somente nas áreas em que prestam, mas na estratégia nacional de desenvolvimento (JENSET, 2005, p. 39).

O fracasso de muitas políticas públicas nacionais, em geral, é atribuído à exclusão, pois além da interferência externa, há a exclusão dos profissionais da educação, que são os mediadores das políticas, conforme relata Faria (2020, p. 2). Segundo ele,

A política educacional é diferente das demais e não se pode efetuar uma mudança curricular dentro de um sistema de ensino ou introduzir novas políticas educacionais sem fazer uma auscultação aos professores. Introduzir um sistema educacional sem informar o professor, sem consultar os profissionais de base, faz com que o processo da sua implementação corra mal e gera fracasso dentro do sistema.

De acordo com Castiano e Ngoenha (2013), ainda hoje, as políticas educativas nacionais são cada vez mais influenciadas pelas políticas e, conseqüentemente, pelas prioridades e capacidades de financiamento estabelecidas por organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Esta perspectiva é corroborada por Libâneo (1998), que reitera o raciocínio sistematicamente reiterado por agências financeiras internacionais, como o Banco Mundial, de que novos tempos requerem nova qualidade educativa, implicando mudanças nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização.

Análise das políticas públicas de educação em Moçambique

A análise das políticas públicas de educação é um tema recente, com estudos mais conhecidos realizados por Ball e Bowe (1992), que propuseram o modelo de análise de políticas de educação denominado abordagem de ciclo de políticas. Segundo os autores, essa análise

segue um ciclo contínuo composto por três domínios: o domínio da política proposta, o domínio da política de fato e o domínio da política em uso (MAINARDES, 2006, p.12).

O domínio da política proposta se refere às intenções do governo, de seus assessores, instituições e funcionários centrais ligados à implementação de políticas educacionais, bem como às intenções da sociedade civil. Já o contexto de influência das políticas públicas de educação, segundo Ball e Bowe (1992, citado em MAINARDES, 2006), é onde essas políticas se iniciam, com vários grupos de interesse desafiando-se para influenciar as finalidades sociais da educação e fazer valer seus conceitos. Essas influências podem ser internas e externas, globais e internacionais.

Contexto de influência das políticas públicas de educação

O processo de formulação das políticas públicas de educação é influenciado por uma variedade de atores, conforme apontado por Ball e Bowe (1992, citado em MAINARDES, 2006). Tais influências se manifestam tanto internamente, por meio de partidos políticos, sociedade civil, fóruns econômicos, grupos profissionais, entidades religiosas e acadêmicos, quanto externamente, envolvendo influências globais e internacionais.

Nesse contexto, o processo revolucionário em Moçambique aproveitou a educação como uma ferramenta fundamental para moldar o "Homem Novo" em conformidade com as exigências da guerra de libertação e as diretrizes políticas e econômicas estabelecidas. A visão delineada pela Agenda 2025 destaca o papel crucial da educação no país. De acordo com a Agenda 2025, a educação visa não apenas formar indivíduos integralmente, mas também prepará-los para um mundo cada vez mais globalizado e tecnológico. Ela busca desenvolver cidadãos autônomos, conscientes de sua identidade cultural e abertos ao conhecimento universal. Além disso, a educação é vista como um meio para superar as tensões entre o local e o global, o tradicional e o moderno, contribuindo assim para o desenvolvimento socioeconômico de Moçambique.

Influência dos ideais de educação de período 1983-2020

Os países socialistas, como a União Soviética, a República Alemã e Cuba, desempenharam papéis significativos no cenário educacional global. Figuras proeminentes da história africana, como Mwalimo Julius Kambaraje Nyerere, James Africanus Beale Horton e Edward Wilmot Blyden, também deixaram suas marcas na educação de seus países, como Tanzânia e Libéria. Paralelamente, a legislação educacional, como o Bantu Education Act (1953)

na África do Sul e o National Education Policy Act (1996), moldou os sistemas educacionais em diferentes partes do mundo.

Além disso, o financiamento externo à educação por parte de países como Finlândia, Dinamarca, Noruega e Suécia, juntamente com contribuições da Alemanha, EUA, Grã-Bretanha, França e Japão, desempenhou um papel crucial no desenvolvimento educacional global. Organizações internacionais, como a UNESCO, UNICEF, Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), também foram importantes na promoção de iniciativas educacionais em todo o mundo. Essas influências e colaborações internacionais ajudaram a moldar as políticas e práticas educacionais em diversas nações, contribuindo para o progresso e a evolução do sistema educacional global.

[...] a entrada massiva de atores externos na educação trouxe consigo novos problemas: o desenho administrativo de educação tinha que se adaptar a esta realidade porque pura e simplesmente os diferentes programas e projectos tinham, à sua frente cooperantes estrangeiros a coordenarem e a dirigirem. (...) a entrada massiva de estrangeiros exigiu maior flexibilidade na tomada de decisões (CASTIANO; NGOENHA, 2006, p. 104-105).

Produção de textos

O contexto da produção de textos das políticas públicas de educação pode variar, incluindo textos legais ou oficiais, comentários oficiais, vídeos, entre outros formatos. Um exemplo disso é o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), que, antes de ser submetido à Assembleia da República para aprovação oficial, passou por um extenso debate público. Este debate envolveu diversos segmentos sociais, como indicado na introdução do próprio PCEB (2008). Essa abordagem demonstra a importância de considerar múltiplos pontos de vista e perspectivas da sociedade durante o processo de formulação e implementação de políticas educacionais.

[...] foram tomadas em consideração as reflexões de diferentes estudos feitos por instituições do Ministério da Educação, em particular, do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação- INDE, bem como de outras entidades colectivas e individuais. (...) tomadas em conta as recomendações dos professores, dos supervisores e dos inspectores educacionais, dos pais e dos encarregados de educação, em geral, das diferentes sensibilidades da sociedade moçambicana: governantes, políticos, religiosos, empresários, sindicalistas, autoridades e líderes locais, organizações não-governamentais, de entre outras. [...] foram equacionadas as experiências curriculares de outros países, sobretudo os da região Austral da África (PCEB, 2008, p. 8).

Conforme observado, o processo de produção dos textos de políticas educacionais envolve debates de ideias, negociações e acordos entre os grupos interessados na educação.

Esses textos consideram as limitações e as possibilidades reais da implementação das políticas em questão, o que tem consequências significativas na próxima etapa do contexto de políticas.

Contexto da prática

Na fase da prática, identificada pelo MINED como o contexto de implementação das políticas públicas de educação, estas são reinterpretadas e recriadas visando gerar mudanças e transformações na política original. Bowe, conforme citado por Mainardes (2006, p. 53), destaca que este processo pode ser exemplificado pela implementação do Currículo Local:

Um dos grandes objectivos da presente proposta curricular é formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, a vida da sua família, da comunidade e do país, partindo da consideração dos saberes locais das comunidades onde a escola se situa. Para tal, os programas de ensino devem prever uma margem de tempo, que permite a acomodação do currículo local. Isto é, a escola tem à sua disposição um tempo para a introdução de conteúdos locais, que se julgar relevante para uma inserção adequada do educando na respectiva comunidade. A carga horária do currículo local é de 20% do total do tempo previsto para a leccionação em cada disciplina (PCEB, 2003, p. 27).

Os profissionais envolvidos no contexto da prática educacional, como os da escola, não apenas recebem os textos políticos como meros leitores, mas os interpretam à luz de suas próprias histórias, experiências, valores e objetivos políticos. Essa interpretação pode variar, uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. Assim, no contexto da prática, o professor e outros profissionais desempenham um papel ativo na interpretação e reinterpretação das políticas públicas de educação, pois suas crenças e opiniões têm implicações significativas para a implementação dessas políticas.

Justificativa Científica

A justificativa científica para a substituição da seção de resultados e discussão em um artigo se baseia na natureza exploratória da pesquisa, que não envolveu a coleta de dados empíricos. Em vez disso, a análise e discussão de conceitos e teorias existentes possibilitam uma reflexão profunda sobre a integração da cultura na escola moçambicana, enriquecendo o conhecimento acadêmico sobre o tema. A abordagem adotada nesta pesquisa fundamenta-se em uma revisão crítica da literatura disponível, permitindo uma análise aprofundada das políticas educativas, do currículo e da cultura no contexto moçambicano. Ao examinar diferentes perspectivas teóricas e contribuições de pesquisas anteriores, busca-se compreender questões-chave e identificar lacunas no conhecimento existente.

Assim, mesmo que não haja apresentação de resultados empíricos oriundos de coleta de dados primários, a análise crítica da literatura possibilitará uma compreensão mais abrangente e profunda sobre a integração da cultura na escola moçambicana. Essa abordagem permite a exploração de conceitos-chave, a análise de experiências de outros contextos educacionais e a identificação de possíveis estratégias para promover uma educação mais inclusiva e sensível às diversidades culturais em Moçambique. Portanto, a substituição da seção de resultados e discussão por uma análise crítica da literatura é justificada pela natureza exploratória do estudo e pela necessidade de explorar conceitos e teorias existentes para ampliar o entendimento sobre a integração da cultura na escola moçambicana.

O sistema educacional moçambicano enfrenta desafios significativos em relação à integração da cultura local no currículo escolar. Ao longo da história, a escola moçambicana foi influenciada pelo sistema colonial, que promovia um capital cultural proveniente da cultura dominante, marginalizando as culturas locais. Após a independência, houve uma busca por uma identidade nacional, resultando na supressão das tradições culturais locais em prol da construção de um "homem novo". Nesse contexto, é essencial compreender como a integração da cultura na escola pode contribuir para a valorização das identidades culturais moçambicanas e promover uma educação que reconheça e respeite a diversidade. Ao explorar essa temática, busca-se identificar desafios, oportunidades e estratégias para integrar de maneira significativa a cultura no ambiente escolar. Assim, a presente pesquisa visa contribuir para o avanço do conhecimento científico no campo da educação em Moçambique, preenchendo a lacuna existente na literatura acadêmica sobre a integração da cultura na escola moçambicana e fornecendo subsídios para a formulação de políticas educacionais mais eficazes, que promovam uma educação mais inclusiva e sensível às particularidades culturais do país.

Considerações finais

Ficou evidente que a integração da cultura local no currículo e nas práticas educativas enfrenta desafios significativos em Moçambique. A influência do sistema colonial, a centralização do currículo em padrões eurocêntricos, a interferência de agências financiadoras e a exclusão do professor e da sociedade civil nas políticas educativas contribuíram para o fracasso dessa integração. A falta de valorização da diversidade cultural moçambicana e a predominância de conhecimentos e referências eurocêntricas têm prejudicado a construção de uma educação mais inclusiva e contextualizada. Essa realidade exige uma reflexão crítica sobre as políticas educativas no país e a necessidade de promover mudanças que valorizem e respeitem as culturas locais.

Diante desses desafios, é fundamental adotar uma abordagem pedagógica que dialogue com as diferentes expressões culturais em Moçambique. Isso implica na inclusão de práticas e conteúdos que representem a diversidade cultural moçambicana, além do envolvimento ativo dos professores e da sociedade civil na definição e implementação das políticas educativas. Além disso, é essencial fortalecer a formação inicial e contínua dos professores, fornecendo-lhes conhecimentos e habilidades para lidar de maneira sensível e adequada com a diversidade cultural em sala de aula. O fortalecimento da capacitação dos professores pode contribuir para a criação de um ambiente educacional mais acolhedor e inclusivo, onde os estudantes se sintam valorizados e representados.

Em resumo, a integração da cultura na escola moçambicana é um desafio complexo, porém necessário para promover uma educação que valorize a diversidade cultural e ofereça oportunidades de aprendizagem significativas para todos os estudantes. Para avançar nesse sentido, é crucial um compromisso conjunto de governantes, educadores, pesquisadores e outros atores-chave, visando a elaboração de políticas educativas mais inclusivas e sensíveis às particularidades culturais do país. Essas considerações finais destacam a importância contínua de explorar e debater a integração da cultura na escola moçambicana, com o objetivo de construir um sistema educacional mais equitativo, inclusivo e enriquecedor para todos os alunos do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michel. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: USP. 1989.

BASÍLIO, G. **O Estado e a escola na construção da identidade política moçambicana**. São Paulo: PUCSP. 2014.

CASTIANO, José; NGOENHA, Severino. **A Longa Marcha dum “Educação para Todos” em Moçambique**. Maputo: UEM. 2010.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC. 1989.

GOLIAS, Manuel. **Educação Básica: Temáticas e Conceitos**. Maputo: DINAME – Editora Escolar. 1999.

LIBÂNEO, José. C. **Educação Escolar; Políticas, Estrutura e Organização**. São Paulo: Cortez Editora. 2014.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais**. Campinas: UEPG. 2006.

MINED. **Plano Curricular do Ensino Básico**. Maputo: INDE. 2008

MINED. **Lei 4/83 do Sistema Nacional de Educação**. Maputo, 1983.

NGOENHA, Severino. E. **Estatuto e Axiologia da Educação**. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, Livraria Universitária. 2000.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre Políticas Educacionais. Terreno de Contestação**. Porto: Porto Editora. 2000.

SACRISTÁN, José. G. **O currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed. 2000.

Recebido em: 18/03/2023

Aprovado em: 27/07/2023



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 04 | N°. 07 | Ano 2023

ANDRÉ PASCOAL GASPAR

FLUXO MIGRATÓRIO DE ESTUDANTES AFRICANOS NO INTERIOR DA BAHIA: POSSÍVEIS TRANSFORMAÇÕES NO OLHAR DO FRANCISCANO SOBRE O AFRICANO

**MIGRATORY FLOW OF AFRICAN STUDENTS IN THE
INTERIOR OF BAHIA: POSSIBLE TRANSFORMATIONS IN
THE FRANCISCAN VIEW OF THE AFRICAN**

RESUMO: Este estudo tem como objetivo investigar a forma como os estudantes africanos são percebidos e tratados atualmente pelos moradores de São Francisco do Conde, município localizado no Recôncavo baiano. Focalizando nas transformações ocorridas entre os anos de 2014 e 2021, período que coincide com o início das atividades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) na região, o artigo examina as percepções dos moradores locais em relação aos estudantes estrangeiros. A análise é baseada em uma abordagem autoetnográfica e nos relatos de estudantes veteranos, bem como em estudos que abordam o estranhamento e os estereótipos associados ao continente africano na cidade. O objetivo é compreender como os estudantes africanos são atualmente vistos e tratados neste município.

PALAVRAS-CHAVE: Estudantes Africanos; Estudantes Universitários de/em São Francisco do Conde (BA); Etnologia de São Francisco do Conde (BA); Estudantes da UNILAB

ABSTRACT: This study aims to investigate how African students are currently perceived and treated by the residents of São Francisco do Conde, a municipality located in the Recôncavo region of Bahia. Focusing on the transformations that have taken place between 2014 and 2021, a period that coincides with the beginning of activities of the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB) in the region, the article examines the perceptions of local residents regarding foreign students. The analysis is based on an autoethnographic approach and the accounts of veteran students, as well as studies addressing the estrangement and stereotypes associated with the African continent in the city. The goal is to understand how African students are currently viewed and treated in this municipality.

KEY WORDS: African Students; Ethnology - São Francisco do Conde (BA); Students UNILAB - São Francisco do Conde (BA)

Site/Contato

Editores

Rodrigo Castro Rezende
rodcastrorez@gmail.com

Ivaldo Marciano de França Lima
ivaldomarciano@gmail.com

FLUXO MIGRATÓRIO DE ESTUDANTES AFRICANOS NO INTERIOR DA BAHIA: POSSÍVEIS TRANSFORMAÇÕES NO OLHAR DO FRANCISCANO SOBRE O AFRICANO

ANDRÉ PASCOAL GASPAR ¹

INTRODUÇÃO

É evidente o fluxo populacional em todas as sociedades do mundo, impulsionado pela busca de objetivos, pois aqueles que o fazem acreditam ser possível alcançá-los em outros lugares com realidades distintas de suas origens. Dessa forma, vários estudantes africanos migram de seus países de origem para buscar formação acadêmica e oportunidades profissionais em outros países. Jovens deixam suas famílias em busca da realização de seus sonhos. Assim, podemos considerar que a migração “hoje não se refere à substituição de quadros coloniais, mas sim à formação de quadros em busca da consolidação interna e externa dos Estados-nação, na busca de um espaço na divisão internacional” (GUSMÃO, 2012, p.17).

O Brasil, por meio da cooperação Sul-Sul que engloba os países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), recebe estudantes dessas regiões desde 2011, através da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), com destino aos estados da Bahia e do Ceará, onde estão localizados os *campi* da universidade. Na Bahia, o campus dos Malês, situado no município de São Francisco do Conde, recebe estudantes de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, além de estudantes brasileiros de diversas partes do país.

Com o início das aulas dos cursos de graduação presencial em 2014, o campus, assim como a cidade de São Francisco do Conde, recebeu inicialmente um total de 55 estudantes, sendo um de nacionalidade angolana, cinco de Cabo Verde, quarenta e sete guineenses, um moçambicano e um são-tomense (BENDO, 2016). Apesar das diferenças, todos os estudantes eram frequentemente chamados de angolanos, pois para muitos residentes de São Francisco do Conde, a África é um país, com Angola sendo sua capital. Bendo (2016) também observa que a chegada dos estudantes africanos revelou o olhar dos moradores locais sobre eles, principalmente com relação ao lugar de onde vieram e como chegaram ao Brasil, baseando-se numa percepção exotizada do continente africano.

No ano de 2018, no mês de junho, iniciei meus estudos na UNILAB. Naquele mesmo ano, vários estudantes veteranos relatavam que, apesar de já estarem no município há três anos, não eram facilmente identificados como africanos e podiam, portanto, integrar-se à comunidade

¹ Graduando do curso de Bacharelado em Humanidades pela UNILAB. Interdisciplinar em Humanidades pela Universidade da Integração. andelsongaspar@gmail.com

local e serem vistos como parte dela. Entretanto, quando sua identidade africana era percebida, eles notavam um tratamento e olhar diferenciados por parte dos moradores locais, influenciados por estereótipos sobre a África e os africanos, associando-os à pobreza, fome e falta de capacitação. Com base em uma análise autoetnográfica e nos relatos de muitos estudantes veteranos, além de trabalhos acadêmicos que abordam a questão do estranhamento e dos estereótipos sobre o continente africano em São Francisco do Conde, busco compreender como nós, estudantes africanos, somos percebidos e tratados nos dias atuais, visando identificar se ainda persistem o estranhamento e, caso existam, como se manifestam.

Dessa forma, busquei investigar se houve alguma mudança na forma como os habitantes da região enxergam os estudantes africanos durante os sete anos de nossa presença como residentes ou temporários na cidade de São Francisco do Conde. A pesquisa apresentada foi conduzida principalmente por meio de entrevistas abertas realizadas com estudantes africanos e moradores locais, mas ganhou significado e relevância por meio das minhas próprias experiências como estudante africano no Brasil.

A SAÍDA DOS ESTUDANTES AFRICANOS DOS PAÍSES DE ORIGEM

A dispersão de africanos pelo mundo é motivada por uma variedade de razões, alguma pessoais e outras coletivas. No entanto, para os estudantes africanos da UNILAB, essa mobilidade é bastante singular, pois, embora a trajetória de cada um seja particular, todos são impulsionados pelo mesmo desejo: a busca por uma formação diferenciada e de qualidade. Isso se deve ao fato de que os países africanos de língua oficial portuguesa têm características semelhantes no que diz respeito à educação, especialmente no ensino superior.

A presença de universidades públicas nesses países ainda é relativamente baixa, o que torna o acesso difícil, ao contrário das universidades públicas no Brasil, onde o ingresso é totalmente gratuito. De acordo com Rolim (2020), entre os países do PALOP, Cabo Verde é uma exceção devido ao expressivo crescimento na taxa de matrícula entre 2003 e 2018, em comparação com a situação geral na África. Um ponto comum para a entrada nas universidades públicas nesses países é a realização de provas de admissão, um processo que ocorre anualmente, exigindo que os candidatos realizem exames em cada uma das universidades que desejam frequentar. Além disso, é importante destacar que a realização dessas provas geralmente requer o pagamento de uma taxa, o que muitas vezes impossibilita o acesso para estudantes cuja realidade socioeconômica não permite.

A estudante cabo verdiana Lenira Gonçalves relata que nunca teve a intenção de deixar seu país para buscar formação acadêmica, mas se viu obrigada a fazê-lo devido à falta de

condições econômicas para ingressar e permanecer em uma instituição pública, já que em seu país, tanto nas universidades públicas quanto nas privadas, são cobradas mensalidades. Ela compartilha os motivos que a levaram a emigrar de seu país:

A condição em que eu observava a minha família, especialmente a minha mãe, me motivava a ter uma vida melhor, pois vivíamos sob constante dificuldade em diversas vertentes. Ainda muito pequena, recordo que aquela realidade me deixava abismada e almejava ver a minha família em situações melhores. Minha mãe tinha um emprego, porém o salário não era suficiente para suprir as demandas em casa e ainda menos para responder as necessidades como pagar as mensalidades das universidades caboverdianas, pois em Cabo Verde, há universidades públicas e privadas, porém em qualquer das instituições de ensino, se deve pagar um valor mensal para o acesso e permanência da(o) discente. Existem várias discrepâncias entre as universidades no Brasil e em Cabo Verde, sendo uma delas, referencio o fator mensalidade, visto que no Brasil, as instituições públicas são gratuitas, enquanto que em Cabo Verde não são. Recordo que, na época em que eu fui concorrer, o valor mensal era equivalente ao salário mínimo, evidentemente que, minha mãe, assim como muitas famílias caboverdianas, não obtém recursos para o acesso à universidade pública.²

A realidade vivenciada por Lenira reflete a de grande parte dos estudantes africanos que ingressam na UNILAB, oriundos de famílias com baixa renda e experiência em áreas periféricas. Esses jovens são impulsionados não apenas pelas condições socioeconômicas desfavoráveis, mas também pelo reconhecimento da qualidade do ensino oferecido em países desenvolvidos e em desenvolvimento, tanto pelo governo quanto pelas instituições de trabalho de seus países de origem, como é o caso de Angola. Muitos jovens angolanos percebem que estudar fora do país não apenas oferece uma educação de melhor qualidade, mas também proporciona mais oportunidades de emprego. Essa realidade só é perceptível para aqueles que a enfrentam, pois, assim como no Brasil, em Angola a desigualdade social é evidente e o Estado parece não conseguir combatê-la.

Além disso, é possível acrescentar à análise anterior a percepção, entre os jovens africanos, de que obter um diploma universitário no exterior confere prestígio social. Por esse motivo, muitos estudantes africanos dos PALOP optam por emigrar em busca de uma educação diferenciada, mesmo enfrentando os desafios e as experiências de estudar em outro país, como a adaptação a uma nova cultura, o domínio de uma variação linguística diferente, a assimilação dos comportamentos da população local e outras questões desafiadoras que surgem durante esse primeiro contato.

² Mais informações da lei de criação disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12289.htm.

A UNILAB E AS IDEIAS SOBRE ÁFRICA

Como mencionado anteriormente, o Brasil mantém uma relação de cooperação com o continente africano através da chamada cooperação sul-sul. No contexto da educação superior, essa cooperação foi iniciada durante o mandato do ex-presidente Lula e é direcionada aos países africanos de língua oficial portuguesa, visando que o Brasil possa compensar o que ele considera uma "dívida histórica", decorrente do processo de escravização dos negros africanos trazidos para o Brasil. Em uma entrevista ao site de notícias G1 em julho de 2010, Lula declarou que o Brasil tem um compromisso político de auxiliar os países africanos, e que essa assistência será prestada através da solidariedade.

O Brasil tem compromissos políticos de ajudar o continente africano a se desenvolver. O Brasil tem dívida histórica com os africanos, e nós achamos como essa dívida não pode ser paga com dinheiro. Ela é paga com solidariedade, com gestos políticos e com ajuda”, disse Lula durante o programa desta segunda-feira.³

Nesse cenário, a UNILAB foi instituída pelo ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, que apresentou o modelo da universidade em 25 de julho, durante a 7ª Conferência de Chefes de Estado e Governo da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), realizada em Lisboa. Antes disso, Lula havia encaminhado o projeto de Lei nº 3.891 ao Congresso Nacional, com o objetivo de criar a universidade.⁴

De acordo com a sua lei de fundação, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira tem como propósito oferecer cursos de ensino superior, realizar pesquisas em diversas áreas de conhecimento e promover atividades de extensão universitária. Sua missão institucional específica é formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países-membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, especialmente os países africanos, além de promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional.

Localizada inicialmente no nordeste do Brasil, no Maciço de Baturité, estado do Ceará, nas cidades de Redenção e Acarape, e posteriormente no Recôncavo baiano, estado da Bahia, na cidade de São Francisco do Conde, a universidade iniciou suas atividades acadêmicas em 25 de maio de 2011. No ano seguinte, ocorreu a inauguração do Campus da Liberdade em Redenção/CE, em julho, a inauguração da Unidade Acadêmica dos Palmares em Acarape/CE, e em maio de 2014, a inauguração do Campus dos Malês em São Francisco do Conde/BA.

³ LENIRA MENDES MONTEIRO GONÇALVES, cabo-verdiana, mestranda em Estudos Feministas pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, entrevistada no dia 16 de julho de 2021.

Segundo o último censo populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), São Francisco do Conde é a região metropolitana de Salvador com a maior proporção de população negra (superior a 90%), estimada em 31.699 habitantes na época, com uma atualização mais recente (2020) indicando um crescimento para 40.245 habitantes.

O Campus dos Malês ocupa uma área cedida pela prefeitura de São Francisco do Conde, com 2.710m² de extensão. Embora os prédios oficiais da universidade ainda estejam em construção, o espaço atual conta com uma estrutura de dois pavimentos, incluindo 10 salas de aula, laboratório de informática, auditório para 120 pessoas, rampa de acessibilidade ao pavimento superior, enfermaria, restaurante universitário, biblioteca, banheiros adaptados para deficientes, quadra poliesportiva coberta e área administrativa. As atividades acadêmicas do campus começaram em fevereiro de 2013, com cursos de graduação e pós-graduação a distância (EAD), e as aulas dos cursos de graduação presenciais iniciaram em maio de 2014.

A inauguração da universidade em 12 de maio de 2014 foi marcada pela participação significativa da comunidade franciscana, com a ex-reitora Nilma Lino Gomes enfatizando a natureza pública da UNILAB e seu interesse na integração entre os moradores locais e os estudantes africanos. Durante o evento inaugural do campus em São Francisco do Conde, o ex-presidente Lula reiterou o compromisso do Brasil com o continente africano, dizendo:

Durante séculos, a África perdeu parte de sua juventude para ser escrava em vários países do mundo. Tomei consciência de que a dívida do Brasil com a África era de tamanha magnitude que ela teria que ser paga com solidariedade e com reconhecimento de que foi a mistura de negros, índios e europeus que transformou o Brasil nesta coisa bonita e alegre que é. Então, achei que uma das formas de contribuir seria criar uma universidade em que pudéssemos trazer para cá jovens africanos, formá-los profissionalmente e devolvê-los ao seu país para que ajudasse a África a dar o salto de qualidade que tanto precisa dar.⁵

Desempenhando seu papel de promover a integração entre os moradores de São Francisco do Conde e os estudantes africanos, a UNILAB tem incentivado a comunidade local por meio de cursos de extensão e eventos culturais. Essas iniciativas não apenas são divulgadas no site oficial da universidade, mas também na página oficial da cidade, facilitando a interação e o intercâmbio de conhecimentos entre esses dois grupos populacionais e estimulando a participação de estudantes locais nos cursos de graduação presencial. No entanto, a adesão desses estudantes tem sido historicamente limitada.

Além das atividades acadêmicas regulares, a universidade realiza anualmente diversos eventos, incluindo a Semana da África, que ocorreu pela primeira vez de 22 a 25 de maio de

⁴ LUÍS INÁCIO LULA DA SILVA, *Café com Presidente*, G1, 12/07/2010.

⁵ Aula inaugural na UNILAB, LUÍS INÁCIO LULA DA SILVA, *Assecom/Unilab*, 12/05/2014.

2015, sob a organização da Associação dos Estudantes e Amigos da África (ASEA). O propósito desse evento é proporcionar reflexões sobre o continente africano. No entanto, é comum observar uma maior participação de estudantes africanos nessas celebrações.

A CHEGADA DOS ESTUDANTES AFRICANOS EM SÃO FRANCISCO DO CONDE

Com a inauguração do Campus dos Malês em São Francisco do Conde, o município passou a receber, desde 2014, diversos estudantes africanos provenientes de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, geralmente em duas ocasiões a cada ano. Ao chegarmos em São Francisco do Conde, passamos por processos de adaptação e ajuste. Passamos a ter mais cautela com nossa linguagem e o uso de certas palavras que podem ter significados diferentes no português brasileiro. Os homens evitam vestir roupas cor de rosa, tomamos cuidado ao elogiar alguém para não sermos mal interpretados, evitamos encarar os policiais diretamente e não respondemos de forma desafiadora. Também somos mais cuidadosos ao usar o celular na rua, entre outras precauções.

A partir dessas adaptações, surgem inúmeros choques e diferenças culturais que tornam nossa estadia e adaptação como estudantes e recém-chegados desafiadoras, uma vez que surge a sensação de não pertencimento e estranhamento em relação a este local, devido ao fato de que, nos contextos sociais e de convivência em nossos países de origem, esses elementos funcionam de maneira completamente diferente. Como relatado por Eliseu, estudante angolano:

Tive e ainda tenho muita dificuldade em lidar com muitos, tanto é que evito conversar muito com brasileiros porque sei que vai haver dificuldade de percepção, pois muitos mantêm idealizado que não entendem o modo como os africanos falam. Tive dificuldades em me adaptar com o clima da cidade, chover em tempo de frio e de calor ao mesmo tempo não acontece em Angola. ⁶

Segundo Gusmão (2012), o processo migratório internacional em que estamos inseridos é reconhecido como uma migração temporária e especial, já que, como estudantes, nos deslocamos de nosso espaço nativo em busca de formação em outro lugar. A autora também destaca que, diante desse processo migratório, o indivíduo é motivado por diversos fatores, especialmente pela realidade encontrada nos países para os quais imigram, não apenas por questões econômicas, como é comum em outros contextos migratórios, denominados pela autora como migração tradicional. Pessoalmente, não senti um choque ao chegar em São Francisco do Conde, pois não criei expectativas que não estivessem relacionadas à minha formação e também tive o

⁶ ELISEU GABRIEL VÍCTOR, estudante angolano, entrevistado no dia 04 de maio de 2021.

privilégio de ser informado por um amigo que já estava na região antes da minha chegada, sobre a realidade local. Porém, Langa (2012) afirma:

Os imigrantes africanos saem de seus respectivos países com expectativas acadêmicas em relação ao Brasil, um país em desenvolvimento, com experiência e enorme produção acadêmica, alimentando esperanças de facilidades de inserção por conta de uma língua e culturas em comum – a língua portuguesa, a culinária, a religiosidade e a cultura negra, trazidas pelos escravos. Chegados ao Brasil, os imigrantes africanos enfrentam diversos desafios, particularmente, as dificuldades econômicas devido ao elevado custo de vida desta metrópole e a discriminação racial em graus e formas distintas das encontradas em nas suas terras de origem (LANGA, 2012, p.4).

No artigo em questão, o autor explora a diáspora africana no estado do Ceará, investigando as interações e representações que surgem entre os cearenses e os imigrantes africanos. Esse contexto é marcado pelo preconceito racial e pelas dificuldades econômicas enfrentadas por esses imigrantes. Essas situações são comuns em todo o Brasil onde há presença de migrantes africanos ou negros de outras regiões, como o Haiti, por exemplo. Ser migrante no Brasil é um desafio significativo, especialmente para nós, estudantes africanos, que muitas vezes começamos a refletir e discutir sobre questões raciais após nossa chegada ao território brasileiro.

Eu cresci em um bairro chamado Angolano, no município de Cazenga, em Luanda, e durante minha infância tinha amigos com tons de pele mais claros e outros mais escuros. Como qualquer criança, nosso cotidiano era permeado por brigas e desentendimentos diários que resultaram em discussões. Nessas situações, os que tinham pele mais escura chamavam os de pele mais clara de “mulato-kanga-massa”, enquanto estes retrucavam chamando os de pele mais escura de “escuribaba” ou “mbumbu”. Essas expressões eram consideradas insultuosas devido à sua conexão com questões de cor da pele.

Isso nos preocupava bastante, especialmente porque tínhamos referências, na época, da telenovela brasileira “Xica da Silva”, onde a subordinação do homem negro ao homem branco como escravo era retratada. Os meninos mais claros se sentiam incomodados porque, enquanto se referiam aos amigos de pele mais escura como “contratador” ou “capitão More” (personagens da novela, os donos dos escravos), estes retrucavam dizendo que, por terem a pele mais clara, eram frágeis e qualquer toque em seus corpos deixaria marcas facilmente. Gusmão (2012) afirma:

a migração temporária e especial de estudantes africanos é aqui considerada como processo social [...]. São eles, parte de um contingente que carrega trajetórias e expectativas diversas, contudo são todos agentes de um duplo processo: o da internacionalização das realidades africanas e brasileiras; e, sujeitos cujo processo de circulação traz à tona, os processos de cooperação entre países e nações que, a um só tempo, incidem diretamente naquilo que são

como indivíduos sociais e coletivos, inseridos num campo de tensão cultural e política, individual e coletiva (GUSMÃO, 2012, p.19).

Nesse contexto, mesmo considerando que São Francisco do Conde seja uma cidade com uma população predominantemente negra, alguns de nós não nos sentimos totalmente identificados, pois enfrentamos duas grandes questões: a identidade negra e a identidade africana. Essa dualidade ainda gera muita estranheza e preconceito em relação a nós e ao continente africano por parte de alguns franciscanos. Conforme relatado por muitos estudantes veteranos, há alguns anos, a identificação deles não era imediata, o que lhes permitia passar pela comunidade como parte dela. Entretanto, aos olhos dos moradores locais, essa identificação sempre foi feita facilmente, embora não como africanos, mas sim como pessoas que não pertencem originalmente ao município, devido à capacidade da população de discernir quem é nativo.

Consigo identificar um africano, porque apesar de São Francisco do Conde ter pessoas negras, são pessoas negras que no conhecimento já sabemos quem é, então por notificar as pessoas até com um andar diferente, uma gíria diferente, o modo de manejar as mãos diferente sabemos identificar que não é da cidade pelo fato de sfc ser uma cidade pequena, esse é um potencial da gente saber quem é diferente.⁷

Nos primeiros anos da presença da UNILAB no município, os primeiros estudantes enfrentaram diversas situações desconfortáveis relacionadas ao preconceito, especialmente em relação à imagem de uma África selvagem. De acordo com relatos de alguns colegas, muitos franciscanos os questionavam sobre se as pessoas na África dormiam em cima de árvores, se tinham carros, se a viagem dos estudantes africanos para o Brasil tinha sido feita de barco ou se na África realmente existiam aviões, entre outras questões. Essas perguntas constrangedoras afetavam os estudantes, no entanto, para muitos de nós que chegamos posteriormente, a situação foi menos desconfortável, pois não fomos surpreendidos por esse tipo de questionamento, já que os estudantes que enfrentaram esses episódios se dispuseram a nos informar sobre o assunto, preparando-nos para lidar e controlar nossas reações diante disso. Portanto, atualmente, mesmo que essas situações ocorram, os estudantes africanos não mais se sentem constrangidos; em certo sentido, isso reflete um processo de desconstrução que está ocorrendo, embora de forma gradual.

A ÁFRICA E O AFRICANO PARA O FRANCISCANO

⁷ VIVALDO JUNIOR, treinador de futebol, franciscano, entrevista realizada no dia 07 de maio de 2021.

Por muito tempo, os estudantes africanos se queixaram dos franciscanos que se referiam ao continente africano como um país, onde Angola seria a sua capital. Nesse sentido, é válido questionar o que é ensinado aos estudantes brasileiros/franciscanos nas instituições de ensino, especialmente quando se trata do continente africano. Em São Francisco do Conde, ainda existem pessoas desinformadas e que mantêm pensamentos estereotipados sobre a África. Este é um processo de desconstrução de preconceitos em relação ao continente africano que muitos ainda carregam, apesar da presença da UNILAB e dos estudantes africanos. No entanto, também há muitos franciscanos que, por cultivarem amizades com estudantes internacionais, mudaram suas percepções sobre a África e os africanos. Para esses, a África já não é vista como um país, e nem todos os estudantes são mais automaticamente identificados como angolanos.

Durante esses sete anos, a presença dos estudantes africanos trouxe mudanças significativas. Apesar das transformações, muitos nativos ainda desconhecem a diversidade de nacionalidades entre os estudantes africanos, alimentando o estranhamento sobre eles. Por exemplo, quando os nativos veem os estudantes conversando entre si, às vezes perguntam se eles aprenderam a falar português no Brasil, presumindo que todos os africanos falam crioulo.

Touraine argumenta que nenhuma sociedade moderna aberta às trocas e mudanças tem uma unidade cultural completa, e as culturas estão em constante transformação ao interpretar novas experiências. Durante as entrevistas, a maioria dos franciscanos ainda abordava a África como se fosse um país, não um continente. Isso destaca a importância da discussão sobre essa temática nas instituições de ensino para construir a cidadania, identidade e consciência do brasileiro.

Muitos franciscanos ainda desconhecem o verdadeiro motivo da vinda dos africanos para sua cidade. Alguns acreditam que os africanos vieram em busca de melhores condições de vida, enquanto outros veem os africanos como privilegiados que supostamente tiraram o lugar dos locais na universidade. Essas percepções equivocadas sobre a presença dos africanos na UNILAB persistem entre alguns moradores, reforçando a ideia de que a universidade é exclusivamente para os africanos. A professora Valmira, franciscana de 34 anos, expressa sua visão sobre o continente africano e os africanos durante a entrevista:

Eu penso que as pessoas tentaram por muito tempo mostrar a África de uma forma África sofrida, pobre, uma África de uma certa forma insignificante, nas escolas e mídias só mostram aquele lado sofrido e que sabemos que não existe só na África, existe no Brasil e em todos os países só que de uma forma camuflada, mas existe. Eu penso que vocês são resilientes, vocês têm força de vontade de crescer e de absorver conhecimento, vocês transferem conhecimento, tem muita gente que aprende muita coisa com vocês. Só quem

tem proximidade com pessoa que veio da África tem prioridade para falar algumas coisas.⁸

O contato entre o continente africano e o Brasil, especialmente o território baiano, remonta ao período colonial e de escravização, que desempenhou um papel fundamental na formação do país. No entanto, a chegada dos estudantes africanos à cidade tem trazido diversas contribuições para a população local. Essas contribuições vão além do aspecto cultural, abrangendo também a disseminação de conhecimento sobre os africanos, a África e suas raízes de maneira geral.

Os estudantes africanos têm proporcionado uma maior compreensão dos hábitos e costumes africanos através de seus diálogos com os nativos, o que tem suscitado dúvidas e curiosidades sobre o continente. Além disso, sua presença tem impactado o comércio local e a vida financeira de algumas pessoas, como destacado pela professora Valmira. Essa interação tem sido benéfica para ambos os lados, promovendo uma maior diversidade cultural e enriquecendo o tecido social da comunidade. Podemos perceber alguns desses pontos na fala da professora Valmira:

Sendo sincera, a vinda dos africanos teve um impacto bastante significativo para mim financeiramente e no conhecimento. Hoje eu tenho amizade com algumas pessoas que são da África, aprendo muito na troca de conhecimento com os estudantes africanos que eu aluguei minha casa, quando eles queriam falar alguma coisa que só dizia respeito à eles, eles falavam na língua deles, eu ficava curiosa e perguntava para um deles que mais falava comigo “está falando mal de quem que você não quer que eu saiba?” e aí ele dizia: nada não dona Valmira, e as vezes me explicavam do que estavam falando.⁹

Atualmente, a cidade de São Francisco do Conde abriga um número significativo de estudantes africanos, ultrapassando os 200, todos eles vivendo em casas alugadas. Isso indica um crescimento considerável no mercado de aluguel de imóveis no município, com muitas pessoas optando por alugar para os estudantes africanos. Para alguns proprietários, essa preferência se deve ao fato de terem suas propriedades alugadas para esses estudantes por longos períodos, sem a necessidade de procurar outros locatários.

No entanto, há também aqueles que preferem não alugar para africanos devido ao que percebem como um estilo de vida de “república”, ou seja, os estudantes tendem a viver em grupos de quatro ou mais pessoas. Essas pessoas temem que um maior número de ocupantes possa resultar em danos à propriedade. No entanto, essas interações durante o processo de

⁸ VALMIRA, professora franciscana, entrevista realizada no dia 07 de maio de 2021.

⁹ VALMIRA, professora franciscana, entrevista realizada no dia 07 de maio de 2021.

locação estão começando a mudar a perspectiva dessas pessoas, que, durante as negociações ou em conversas informais, mostram interesse em conhecer a história dos estudantes.

É importante ressaltar que essa divisão na percepção dos franciscanos em relação aos africanos não é generalizada. O modo como os nativos enxergam os africanos varia de acordo com o conhecimento ou desconhecimento que cada indivíduo tem sobre a África e os africanos. Alguns possuem informações complexas sobre o continente, outros têm noções superficiais baseadas em estereótipos, e há ainda aqueles que preferem não se envolver com essa questão.

Um dos estudantes africanos entrevistados relatou ter ficado surpreso ao conversar com dois membros de sua igreja sobre a África, cada um expressando percepções diferentes. Enquanto um deles demonstrou um conhecimento significativo sobre o continente africano, o outro tinha uma visão mais estereotipada e exótica. Essa experiência mudou a percepção do estudante em relação aos franciscanos, destacando a diversidade de opiniões e conhecimentos dentro da comunidade local. Conta ele:

Num certo dia, tive encontro com um irmão de igreja e no meio da nossa conversa sobre África eu falei que comparando o lugar onde eu nasci SFC é um gueto, ele todo assustado disse não pode, você nasceu na África, então peguei algumas imagens que tenho do meu aniversário e mostrei. A primeira questão dele foi: tem asfalto? e posteriormente questionou sobre os prédios. Então entendi que ele tem uma ideia que todo africano vive nas aldeias e convivem com os animais, segundo o que ele me contou é que isso tem a ver com o ensino que teve e não aprendeu muita coisa sobre África muito menos que é um continente com 54 países, e no final agradeceu por ter ampliado seu conhecimento sobre o continente. Existe também um outro irmão de igreja que tem mais conhecimento que eu sobre África, numa certa conversa ele demonstrou saber quais são os países da África Austral e muito mais, me senti perdido com o tanto de informação que ele tinha e acabei aprendendo muito com ele, daí percebi que não posso generalizar o povo franciscano pois nem todos são desinformados.¹⁰

O preconceito e o estranhamento são duas categorias de análise epistemológica que surgem como resultado das desigualdades existentes na sociedade. O preconceito se manifesta como uma ideia preconcebida sobre uma pessoa ou grupo, sem que haja qualquer motivo ou informação substancial para isso. Quando esse preconceito resulta em ações que impedem ou promovem um tratamento injusto para esse grupo ou pessoa, ele se transforma em discriminação. No entanto, essa construção preconceituosa pode ser desconstruída à medida que se conhece a verdadeira história desses grupos ou indivíduos.

Conforme aponta Munanga (2010), há diversos tipos de preconceitos originados das diferenças percebidas entre nós e os outros. Essas diferenças contribuem para as práticas de discriminação e para a formação de pensamentos que as alimentam:

A lista das diferenças pode ser indefinidamente ampliada para mostrar que existem tanto preconceitos quanto diferenças nas sociedades humanas. Quem de nós pode negar que nunca foi objeto e sujeito de preconceito em sua vida? É por isso que se diz que os preconceitos são universais, pois não existe sociedade sem preconceito e não há preconceito sem sociedade. Nem por isso devemos naturalizar os preconceitos, pois são fenômenos culturais produzidos pela sociedade na qual eles têm uma certa função (MUNANGA, 2010, p.6).

O olhar dos franciscanos é fundamentado no preconceito, estranhamento e, em alguns casos, no desconhecimento. No entanto, não estamos discutindo aqui especificamente o preconceito racial ou a discriminação racial. Trata-se, contudo, de um dos diversos tipos de preconceito identificados por Kabengele Munanga, que aborda a construção ideológica de alguns franciscanos que não se preocupam em conhecer a história dos africanos residentes na cidade. Dessa forma, percebe-se que estamos lidando com um preconceito étnico ou cultural, considerando-se os dois territórios, África e Brasil. Esse preconceito reflete uma visão etnocêntrica por parte dessas pessoas, que orbita em torno dos africanos, porém de maneira distinta do olhar franciscano, manifestando-se como uma forma de resistência e preservação das culturas africanas.

O etnocentrismo dos franciscanos geralmente é percebido pelos africanos quando estes participam das manifestações culturais, hábitos e costumes dos estudantes africanos. Existe uma compreensão desse fenômeno quando nos reunimos para eventos sociais, pois é evidente o desconforto de alguns nativos, que, na maioria das vezes, afirmam que tais manifestações apenas causam tumulto, enquanto os estudantes africanos as encaram como parte intrínseca de suas tradições festivas. Munanga (2010) define etnia como:

[...] um conjunto de indivíduos que possuem em comum um ancestral, um território geográfico, uma língua, uma história, uma religião e uma cultura. Colocando-se numa posição etnocêntrica, seus membros desenvolvem preconceitos étnicos ou culturais quando manifestam tendência em valorizar sua cultura, visão do mundo, religião, etc. e em menosprezar as de outras etnias que consideram inferiores (MUNANGA, 2010, p. 5).

Conforme Laraia (1997), o etnocentrismo provoca diversas hostilidades sociais, uma vez que o indivíduo, como detentor da produção cultural, interpreta o mundo a partir de sua própria cultura e acredita que seu modo de vida seja o mais natural e correto. Como já mencionado anteriormente, estamos considerando apenas uma parte da população franciscana, e não sua totalidade. Apesar das preocupações de algumas pessoas, há aquelas que, embora em número não significativo, estão dispostas a compreender nossas manifestações culturais e aprender com

¹⁰ ELISEU GABRIEL VÍCTOR, estudante angolano, entrevista realizada no dia 04 de maio de 2021.

elas, questionando assim o conceito de relativismo cultural. O relativismo cultural é um fenômeno oposto ao etnocentrismo, pois valoriza as diversas formas culturais, reconhecendo que estas variam de um lugar para outro. Portanto, cada cultura possui suas peculiaridades e, por isso, o relativismo cultural preconiza que todas as culturas devem ser vistas como válidas e de igual valor aos olhos do homem.

Segundo Laraia (1997), o homem é considerado um ser essencialmente cultural, que precisa realizar determinadas funções vitais, as quais, embora comuns, diferem de uma cultura para outra. No entanto, seu comportamento não é determinado pelo determinismo biológico, uma vez que suas ações e pensamentos são influenciados pelo processo de aprendizado ao qual está submetido. Dessa forma, pode-se afirmar que há uma percepção diferenciada perpetuada pela construção da África pelos franciscanos, visível não apenas em relação à religiosidade africana concebida no Brasil, como o Candomblé e a Umbanda, mas também à religiosidade dos africanos que vêm para São Francisco do Conde por meio da UNILAB e frequentam as igrejas da cidade, assim como os muçulmanos. Isso é evidenciado pelo relato do estudante Israel Mawete sobre a existência desses elementos:

Nós dentro das igrejas, na Assembleia de Deus e em qualquer lugar somos vistos com um olhar diferenciado. A gente consegue ver quando se vai à igreja, as pessoas pensam que o modo africano de adorar é só dançar, cantar músicas mexidas e enfim, então entende-se que ainda existe esses elementos.¹¹

No entanto, em espaços de lazer e esportes, algumas pessoas adotam atitudes xenofóbicas. Isso é uma experiência frequentemente vivenciada quando ocupamos a quadra poliesportiva na orla: somos solicitados a encerrar o jogo com pressa e às vezes até mesmo é estipulado um tempo limite. Por muito tempo, pensamos que isso fosse um procedimento comum, pois assim como nós, os franciscanos também mereciam jogar. No entanto, percebemos que quando a situação era inversa e éramos nós que estávamos jogando, a quadra não era liberada até que decidíssemos encerrar nosso jogo. Logo, compreendemos que a solicitação para liberar a quadra ocorria apenas quando partia dos nativos em direção aos africanos, nunca entre os próprios nativos. Conforme Pozza (2016), as práticas xenofóbicas ocorrem quando o migrante é percebido como o “outro” em um determinado território, através da ideia absoluta de ordem.

[...] o (ir)raciocínio que se desenvolve segue esse entendimento, guiado pela razão metonímica, em que aquele que ocupa a zona do ser entende que, naquele território que ele denomina como seu, o migrante só pode estar nele se aceitar subjugar-se frente às suas práticas, normalmente ocidentais, que operam como dominantes (POZZA, 2016, p. 5).

¹¹ ISRAEL MAWETE, estudante angolano, entrevista realizada no dia 30 de junho de 2021.

Ao comparar a situação dos africanos residentes em São Francisco do Conde com outras cidades do Brasil, observa-se que os desafios diários para alcançar os objetivos não diferem muito, pois como migrantes, enfrentamos lutas constantes e árduas. Devido a ser um município com uma população majoritariamente negra, não enfrentamos problemas de preconceito racial dentro do município, embora isso não se aplique a todos, pois alguns de nós nos sentimos melhor acolhidos. No entanto, a rotina é bastante diferente daquela em Fortaleza, conforme observado por Langa:

No cotidiano em Fortaleza, os africanos percebem a dificuldade dos brasileiros em chamá-los pelos nomes próprios e, assim como pelo fato de facilmente esquecerem-se de suas nacionalidades e nomes de seus países de origem, substituindo-os pela categoria nativa brasileira negão. Quando são visibilizados, são apresentados como indivíduos exóticos, tradicionais, polígamos, islâmicos, vestindo roupas coloridas, falantes de línguas estranhas, analfabetos, dentre outros estereótipos existentes (LANGA, 2012, p. 5).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi exposto até agora, pode-se afirmar que ocorreram mudanças que alteraram a percepção de muitos habitantes de São Francisco do Conde em relação aos africanos residentes na cidade, desde a chegada da UNILAB. Embora não sejam mudanças amplamente disseminadas, as transformações ocorridas são caracterizadas pela aproximação entre essas pessoas e os estudantes africanos por meio de interações culturais e sociais cotidianas. Inicialmente, os primeiros contatos foram marcados por estranhamentos em relação à África e aos africanos, mas ao longo do tempo essas percepções foram sendo moldadas, ainda em processo contínuo, graças à integração dos estudantes no contexto da cidade e à construção de laços de afeto que possibilitam diálogos e trocas de informações com a comunidade local.

As primeiras impressões de muitos estudantes africanos antes de imigrar para o Brasil foram baseadas na ideia da mestiçagem, presumindo que não haveria dificuldades identitárias por serem negros em um país majoritariamente negro. No entanto, ao chegar, enfrentaram estranhamentos e tratamento diferenciado, o que os fez se sentir não identificados. Atualmente, ainda persiste o desafio de ser um migrante temporário e afirmar sua identidade não pertencente ao local. No entanto, alguns estudantes africanos já se sentem mais confortáveis na cidade à medida que passam a compreender as coisas a partir do contexto brasileiro e as dificuldades vão sendo superadas.

Conforme citado por Touraine (apud MUNANGA, 2015, p.22), embora o número não seja muito expressivo, o etnocentrismo dos habitantes de São Francisco do Conde tem sido

transformado, ainda que lentamente, havendo uma aceitação das manifestações culturais africanas por parte de um pequeno grupo de pessoas. Observa-se também que há um grande desconhecimento sobre a África e os africanos por parte da maioria, mas muitos já percebem a necessidade de desconstruir a generalização e visões homogêneas que existem sobre o continente, reconhecendo a diversidade de nacionalidades entre os estudantes africanos na cidade.

Embora muitos estudantes africanos se sintam parte da cidade ao longo do tempo e da convivência, ainda há resquícios de estranhamento, especialmente em locais onde a percepção exótica dos africanos persiste. No entanto, algumas pessoas já conseguem lidar melhor com essas diferenças. É notável que os estudantes africanos são facilmente reconhecidos pelos habitantes locais, não apenas pelas vestimentas e pela fala, mas também pelo estilo de vida e comportamento, que variam de acordo com a nacionalidade.

Em conclusão, houve algumas mudanças comportamentais significativas, mas ainda é necessário um trabalho contínuo para torná-las mais expressivas. Ainda existem olhares diferenciados que, dependendo da situação, podem gerar estranhamentos e preconceitos, indicando a necessidade de mais esforços na promoção da integração e compreensão mútua entre as diferentes comunidades em São Francisco do Conde.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENDO, Margarida Duete Lourenço. **Estranhamento e convivência dos estudantes africanos em São Francisco do Conde**. Trabalho de Conclusão de Curso, Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, UNILAB, 2016.

DIÓGENES, Camila Gomes; AGUIAR, José Reginaldo. **UNILAB: Caminhos e Desafios Acadêmicos da Cooperação Sul-Sul**. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Redenção: ED. UNILAB, 2013.

GAMA, Fabiene. A autoetnografia como método criativo: experimentações com a esclerose múltipla. **Anuário Antropológico**, v.45 n.2, p. 188-208, 2020.

GUSMÃO, Neusa M. M de. Africanos no Brasil hoje: imigrantes, refugiados e estudantes. **Revista Tomo**, nº 21, p. 13 – 36, 2012.

LANGA, N, B, Ercílio. Diáspora africana no Ceará: desafios diante da alteridade e ressignificações de identidades étnico-raciais. In: **Congresso Internacional de Estudos Sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da ABEH**, 6, 2012, Salvador, Anais Eletrônicos, Salvador: UFBA, 2012.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. Ltda, 1997.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20–31, 2015.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Panesp**, n. 12, p. 169-203, 2010.

POZZA, Natália Flores Dalla. O racismo e a xenofobia no fenômeno migratório analisados pela égide do pensamento colonial e a (in)atividade do poder público frente a essas práticas. **XII Seminário Nacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea**. UNISC, 2016.

ROLIM, Cassio. A Universidade nos PALOP: Que Espelho Mirar? Uma discussão tomando como exemplo a disciplina Economia Regional e Urbana. **Cadernos de Estudos Africanos**, n. 39, p. 133-160, 2020.

Fontes online

G1 - GLOBO. Brasil tem dívida histórica com a África, diz Lula. Política, 12 jul. 2010. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2010/07/brasil-tem-divida-historica-com-africa-diz-lula.html>. Acesso em 27 de maio de 2024.

IBGE, Censo Demográfico, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 08 de março de 2021.

MUNICÍPIO de São Francisco do Conde. Cidade-Brasil. Disponível em: <https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-sao-francisco-do-conde.html>. Acesso em: 20 de maio de 2021.

PREFEITURA de São Francisco do Conde. Disponível em: saofranciscodoconde.ba.gov.br. Acesso em 17 de julho de 2021.

Recebido em: 23/04/2023

Aprovado em: 09/06/2023