

**Artigo****Descentramento Cultural na Educação Primária de Angola****Cultural Decentralization in the Primary Education of Angola****Marcelino Mendes Curimemha¹**

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas-SP, Brasil

Resumo

Este artigo apresenta uma análise teórica sobre a emergência da noção de descentramento cultural operado com processo da reforma curricular na educação básica angolana, em que os discursos sobre cultura adquirem certa ruptura e ressignificações. Historicamente, o caminho traçado na construção de Angola privilegiava a invenção de uma cultura homogênea que pretendia eliminar a diferença e o diferente através da unidade étnico-linguístico e da reunião de determinadas características singulares para construção da “grande família nacional”. Os arranjos do sistema educativo seguido pelas produções de conhecimentos nos documentos legais, curriculares e os manuais dos professores, fragmentos estes que servirão como objetos de análise, emergem uma concepção teórica de descontinuidade para pensar a cultura angolana. Agora, os textos curriculares buscam, de forma crítica, contestar o pensamento normatizado como verdade cultural, propondo outros olhares na constituição do sujeito e da sociedade.

Abstract

This article presents is a theoretical-philosophical analysis on the emergence of the notion of cultural decentering operated with the process of curricular reform in Angolan basic education, in which discourses about culture acquire a certain rupture and resignification. Historically, the path traced in the construction of Angola privileged the invention of a homogeneous culture that sought to eliminate the difference and the different through the ethnic-linguistic unity and the meeting of certain unique characteristics for the great national family. With the arrangements of the educational system followed by the production of knowledge in legal documents, curricula and teachers' manuals, fragments that will serve as objects of analysis, emerges a theoretical conception of discontinuity in thinking culture. Now, the curricular texts seek, in a critical way, to challenge normative thought as cultural truth, proposing other glances in the constitution of the subject and of the society.

Palavras-chave: Descentramento, Cultura, Ensino Primário, Angola.**Keywords:** Decentering, Culture, Primary school, Angola.

¹ Doutorando em Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Culturais (PHALA). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7447-0660>E-mail: curimemha@hotmail.com.

Agência Financiadora: CNPq.

Introdução

O trabalho em questão pretende compreender como a noção de descentramento cultural e identitário ganha corpo por intermédio do surgimento da reforma curricular a partir da Lei de Bases do Sistema de Educação 13/01 (LBSE), principalmente, nos documentos curriculares produzidos na educação básica. Este estudo é resultado da pesquisa desenvolvida no programa de pós-graduação em Educação no qual analiso a emergência do sujeito angolano construído historicamente por intermédio da unificação cultural. Os discursos produzidos na primeira República (1975) pretendiam introduzir uma noção de sociedade em que as diferenças étnicas-linguísticas fossem suprimidas por meio da reunião invisível e indivisível da grande família angolana protagonizada pela formação de um sujeito padronizado, customizado culturalmente de Cabinda² ao Cunene³. A intencionalidade desses discursos era a gestão social por meio de comportamentos e ações normativas, pensadas através do aparelho de Estado centralizado.

Com o surgimento da nova Lei de Bases do Sistema Educativo, juntamente com a reforma curricular, buscou-se compreender que saberes são esses que emergem nesta nova configuração da educação angolana e que tipo de sujeitos são constituídos a partir desses discursos. A LBSE é resultado de um longo trabalho de reformulações do sistema educativo colonial, entre 1975 a 1978, pautadas em diversos diagnósticos que foram efetivados no período pós-independência, entre março a junho de 1986, das adaptações, atualizações e respostas diante das temporadas de guerra civil entre 1986 à 2001. Portanto, inaugura-se a LBSE (2002 – 2012) dentro de um contexto marcado pela reconciliação nacional, o fim da guerra civil e a efetivação da paz.

No entanto, a LBSE ainda era um modelo experimental, com cinco fases, nomeadamente: a fase de preparação (2002-2012); a fase de experimentação (2004-2010); a fase de avaliação e correção (2005-2010); a fase de generalização (2006-2011) e a fase de avaliação global (2012). O objetivo desse novo sistema educativo, segundo o Ministério da Educação de Angola, é de constituir um “vector estratégico no combate à pobreza e ao analfabetismo, na promoção da saúde, na redução das desigualdades sociais e de género, na recuperação socioeconómica, na consolidação de uma sociedade democrática e de direito” (ANGOLA, MED, 2010, p. 4). Em 2016 foi implementada efetivamente a LBSE após avaliações, debates e análise realizados no ambiente educativo.

Logo, o interesse desse estudo se delimita apenas no Ensino Primário (1.^a à 6.^a Classes), regular, correspondente aos primeiros anos de educação escolar ou formal e a educação de adultos. Tal escolha se justifica pelo entendimento de que as mudanças mais profundas aconteceram, efetivamente, nesse subsistema de ensino, tais como: a passagem de 4 para 6 anos de escolarização, a implementação de novas disciplinas, naturalmente trazendo

² Cabinda é a província geograficamente mais ao norte das 18 províncias da República de Angola, enquanto que Cunene é a província geograficamente mais ao Sul do país. O termo de Cabinda ao Cunene expressa a totalidade da população angolana. Além disso, essa frase também significa unidade nacional, imprimindo na mentalidade social a ideia de pertencimento identitário da angolanidade. No hino nacional aparece através do dito: “um só povo e uma só nação”.

novos conhecimentos curriculares, programas e manuais nos planos de estudo do Ensino Primário, dispositivos de apoio ao sistema de avaliação das aprendizagens (sistema de avaliação, cadernetas, relatório descritivo e regulamento de provas ou exames); guias metodológicos e outros recursos didáticos, tais como: cadernos de atividades, atlas geográfico, mapas temáticos de química, biologia e geografia e modelos tridimensionais (ANGOLA, MED, 2010). Outrossim, surgiu por outro lado a transição da monodocência para pluridocência, processo de ensino em que um único professor leciona todas as disciplinas da 1.^a à 6.^a classe (série), o que causou sérios problemas na profissão docente já que muitos professores eram forçados a lecionarem disciplinas sem a qualificação necessária.

Em vista dessas mudanças, pretendi problematizar a noção de cultura a partir do interior das formações discursivas que emergiram nos documentos curriculares da educação básica. No primeiro momento, é perceptível a descontinuidade teórica e ruptura no processo de formação da sociedade angolana. Os enunciados, arquivos e fragmentos contemporâneos a respeito da educação angolana também traziam à mesa ressignificações dos saberes sobre a unificação cultural que marcou as décadas de 1970 a 1990 e discutiam a possibilidade de um descentramento cultural. Por conseguinte, notei que os documentos curriculares do Ensino Primário poderiam ser um espaço privilegiado com vasta potencialidade para problematizar concernente a noção de descentramento cultural.

Entendem-se como descentramento cultural os diferentes saberes que se constroem no currículo do Ensino Primário, no momento que a noção de sujeito ganha outras dimensões, num espaço marcado historicamente pelos discursos sobre unidade cultural, nacionalismo, a formação de um sujeito identitário, padronizado e forjado dentro de um pensamento estatizante e normativo. A perspectiva de descentramento cultural se configura na ideia de um sujeito sem centro, plural e sem limites de posicionamentos, o que resulta, conforme salienta Stuart Hall (1992, p. 84) nas “identidades abertas e inacabadas, em que os mundos das fronteiras vão sendo dissolvidos e de continuidades rompidas, na qual as velhas certezas e hierarquias da identidade têm sido postas em questão”.

Logo, estabeleço como interesse desse estudo o mapeamento das formações discursivas que buscam trazer a emergência de diretrizes legais na orientação dos currículos do Ensino Primário na medida em que produzem subjetividades. Em segundo lugar, entender como esses saberes, nos arranjos curriculares, pensam o sujeito da educação angolana e de que forma a noção de descentramento cultural se apresenta no sistema educativo como dispositivo formativo.

Para isso, o desenvolvimento dessa proposta se dá a partir da pesquisa qualitativa, analisando os documentos educacionais que sustentam a ruptura filosófica no pensamento cultural, a formação do sujeito da educação angolana, a invenção e regularização de uma noção de descentramento cultural substanciada através da temática sobre diversidade. Os documentos que serão objetos de análise é a nova Lei de Bases do Sistema Educativo angolana, implementada no ano de 2002, os fragmentos textuais que surgiram dentro do Ensino Primário, tais como: currículos, livros e manuais de professores. Enfim, outros materiais servirão como recursos de estudo na medida em que permitem mapear a zona dos discursos privilegiados e sustentados como verdade.

Cultura Contestada

A temática da diversidade a serviço da formação histórica do sujeito angolano se tornou recorrente na nova Lei do Sistema de Educação angolana. Essa temática foi revisitada na reformulação da constituição da República de Angola, promulgada em 2010. O texto se refere à promoção da diversidade, que pode ser instaurada por meio da “igualdade de direitos e de oportunidades entre os angolanos, sem preconceitos de origem, raça, filiação partidária, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (ANGOLA, 2010, p. 10). Em um determinado momento das teorias educacionais, principalmente, a partir de 2002, com experimentação da LBSE, mais tarde, no ano de 2013 e com a emergência das reformulações dos documentos curriculares do Ensino Primário, por meio do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE), começaram a se estabelecer alguns parâmetros para se pensar sobre o processo de diversificação cultural e a ruptura de fronteiras culturais.

Touraine (1999), ao fazer uma arqueologia da unificação cultural em nível global, afirma que o sonho de submeter todos os indivíduos às mesmas leis universais da razão, da religião ou da história, “sempre se transformou em pesadelos, em instrumentos de dominação; a renúncia a todo princípio de unidade, a aceitação de diferenças sem limites, conduz à segregação ou à guerra civil” (TOURAINÉ, 1999, p. 25). No caso de Angola não foi diferente. Até a década de 1992, seguida pela transição política que se efetivou em Angola em nome da democracia (mono-partidarismo para pluri-partidarismo), o sujeito da educação angolana precisava ser definido, de acordo com os discursos vigentes, a base de uma categoria biológica, cultural e regionalista que classificava o modelo necessário de ser angolano.

Aqui, a sociedade era formulada para estruturar e definir o angolano verdadeiro, que demonstrava uma cultura unitária e nacional. Após a primeira eleição, que aconteceu no mesmo período de 1992, o discurso que se produzia pairava numa noção que se misturava entre raça, identidade e nacionalismo, o estabelecimento da cultura e constituição de subjetividade seletiva. Todavia, a dinâmica própria da diversidade cultural africana espalhada em pequenos grupos, regiões e tribos, estabeleceu formas de sobrevivência, isso no período colonial com o processo de assimilação da cultura europeia e com o processo de civilização portuguesa, assim como nos discursos pós-independente do Estado Novo sobre a unidade nacional. Durante o desenrolar histórico, surgiu outra variável, o reconhecimento e o diálogo do luso-tropicalismo angolano (FREYRE, 2005) e sua convivência com diversas culturas angolanas sedimentaram comportamentos cujas raízes não poderiam ser cortadas facilmente, fazendo parte da cultura e incorporando um jeito diferente daquilo que se denominava como angolanidade.

Para Jorge (2006), angolanidade pode ser definido como um fato, simultaneamente, político e cultural. Os contornos da angolanidade foram definidos ao longo dos tempos por camadas sucessivas. “A angolanidade já não é hoje (mas foi-o porventura alguma vez?) um processo histórico que tem as suas raízes na negritude”, pontua Jorge (2006, p. 4). O conceito de angolanidade mudou de natureza e, sobretudo, de fundamento, segundo articula o autor. Ela passa a ser “tecida pela ação conjugada de três fatores: a realidade geográfica, a estrutura social e a organização política. É este último fator que parece ser determinante no processo de evolução da angolanidade” (JORGE, 2006, p.4). Além disso, a apropriação cultural, de costumes e estilos estrangeiros,

influenciou, de certa forma, na ruptura discursiva do sujeito uno e indivisível que tentava-se ser construído nos discursos históricos.

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

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

A noção de raça, no contexto angolano, tinha outras significações e propósitos, de legitimar certas práticas como ideal de governo dos outros e estabelecer um comportamento comum a todos. Essa concepção poderia ser encontrada nos enunciados, notadamente: na musicalidade, nos textos literários, na oralidade, na legislação, nas poesias, nas narrativas e contos históricos de Angola.

No caso da educação, os enunciados textuais do Currículo do 1º Ciclo do Ensino Secundário, por exemplo, trata a educação e ensino como mecanismo que proporciona aos sujeitos os conhecimentos necessários, e com a qualidade requerida, “para os levar a desenvolverem as suas capacidades, aptidões e promover uma cultura de valores para a vida social e produtiva que o país exige” (ANGOLA, 2013, p. 9). A unidade cultural na formação de novos sujeitos não se mantém a mesma se comparada as primeiras articulações nos primeiros períodos da reforma curricular, entretanto, se percebe, a despeito disso, certa descontinuidade discursiva, que ocorre por meio das emergências de outras temáticas, principalmente sobre o descentramento cultural do sujeito.

As reconfigurações (da unidade para diversidade), do pensar a respeito do sujeito, acontecem pelo fato de que o próprio discurso histórico de Angola, relativo à cultura verdadeira, começou a ruir no momento que a solidez das suas filosofias já não poderia sustentar a sua integridade. Logo, apresenta-se determinado processo de deslocamento e mesmo de fragmentação. Exemplo disso são os processos de socialização e de diversificação cultural. Ao celebrar a diversidade cultural e o reconhecimento da fala do outro, tanto o sistema educativo angolano, assim como o currículo, pensam o processo de socialização como mecanismo educacional que instrumentaliza a constituição do sujeito, seja como reconhecimento da diversidade étnico-linguística ou no processo de diálogo e do respeito à diferença. O processo de socialização, como dispositivo do descentramento do sujeito da educação angolana é o caminho traçado. Aqui, o currículo do Ensino Primário trama um ambiente para a constituição de outras formas de ser, viver e se relacionar dentro do mosaico multicultural angolano.

O texto que trata do currículo do ensino primário afirma que o caráter da sua função social coloca o “prosseguimento de metas mais exigentes no

desenvolvimento educacional tendo em vista a realidade sociocultural dos alunos” (ANGOLA, 2013, p. 8). A nova organização que compõe o plano nacional do currículo de Angola, fundamentada pela equipe e assistência técnica do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE), desenha o modo de formação do sujeito múltiplo. E, pela primeira vez, coloca a valorização e o reconhecimento da situação sociocultural do educando, revisto mediante as práticas pedagógicas. O texto sobre currículo, intitulado: *Currículo do Ensino Primário: reforma curricular*, produzido pelo INIDE (2013), apresenta as intenções e as opções que devem acompanhar não só as ações pedagógicas, mas o conteúdo que precisa ser privilegiado dentro do espaço curricular, salientando uma:

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

Nesse texto, vale lembrar, o propósito central desses discursos que se estabelece no currículo. A formação de novos sujeitos, por meio de valores múltiplos culturais e, relativamente, certo protagonismo étnico-linguístico, se principia dentro do espaço escolar, evidenciados mediante os saberes que celebram as inter-relações, as interdependências, a coexistência das múltiplas experiências socioculturais. O currículo do Ensino Primário, ao tratar sobre a formação do sujeito, é uma tentativa teórica de propor a implementação do processo de interdisciplinaridade cultural e linguística. O próprio texto, ao considerar a formação do sujeito através da multiplicidade de culturas, das variações etnolinguísticas presentes no país e a aquisição de conhecimentos inter-relacionados, assume o papel de tentar realizá-lo. A Lei de Bases, ao articular no seu Artigo 32º, a respeito dos objetivos que se encontram no subsistema de educação de adultos do Ensino Primário, aponta que a educação deve:

Permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, na dupla perspectiva de desenvolvimento integral do homem e da sua participação ativa no desenvolvimento social [...] e cultural (ANGOLA, 2001, p. 13).

Essa dupla perspectiva pressupõe outro processo de descentramento cultural, integralidade do sujeito nas suas potencialidades que podem ser representadas pela sua singularidade, característica própria, destacando sua diferença dentro da sociedade e, ao mesmo tempo, colocando o sujeito em contato com o grupo sociocultural.

Sujeito e Cultura: outros olhares

Além disso, a dupla emergência conceitual impõe ao sujeito da educação angolana uma noção de cultura que, ao mesmo tempo, reconhece sua singularidade como indivíduo, cidadão e sujeito. Por conta disso, o sujeito é educado a ver o outro com as mesmas ou diferentes características, e, dessas inter-relações, cria-se um estado de cordialidade e respeito. Embora o sujeito se

particularize em sua singularidade, ainda assim não se livra ainda da cultura nacional, que, de certa forma, já não é mais a cultura nacional do antigo sujeito, estratificado, petrificado e fechado. A “unidade na diversidade” (ANGOLA, 2010, p. 2; LBSE, Art. 3, p. 3) não presume, segundo o olhar da LBSE, uniformidade, e tende a ser valorizada no momento que ela contribui para “preservação e desenvolvimento da cultura nacional, a proteção ambiental, a consolidação da paz, a reconciliação nacional, a educação cívica, no cultivo do espírito de tolerância e respeito pelas liberdades fundamentais” (ANGOLA, 2001, p. 13). Nessa altura vale a pena remeter ao fato de que esse processo de formação do sujeito novo e sua relação com a nação, pode ser entrevisto, no contexto angolano, através da fala do sociólogo francês Alain Touraine (1999), ao salientar que:

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

Seguindo a mesma linha de pensamento, Adilson Schultz (2010, p. 186) argumenta que, para vivermos juntos é preciso, além de ter:

Um sistema político que exalte a diferença, um sistema jurídico que prescreva a igualdade, mas, sobretudo uma escola que ensine a viver junto, ou seja, nos dê condições de nos tornarmos atores e atrizes da nossa vida, sujeitos (SCHULTZ, 2010, p. 186).

Os discursos sobre possibilitar a diversidade cultural numa sociedade de conflitos e a disputa de espaços, não são prerrogativas da LBSE angolana. Todavia, os textos apenas apresentam modos de saberes capazes de constituir diferentes formas de subjetividades, por meio do cultivo da “tolerância e respeito pelas liberdades fundamentais” (ANGOLA, 2001, p.11), trazendo elementos que podem contribuir para o entendimento a respeito do processo de descentramento cultural. Por ser ainda uma Lei de Bases recente, experimentada a partir de 2002, a LBSE traz questões que problematizam pontos de vista histórico-culturais e suscitam certo grau de ineditismo no meio da educação angolana. Contudo, é bom lembrar que boa parte desses discursos, por exemplo, não são inéditas no sentido geral, já foram tratados em inúmeros sistemas educativos de países diferentes.

Vale exemplificar com breve amostra de duas nações lusófonas, Portugal e Brasil. Na Lei n.º 46/86 de Bases do Sistema Educativo de Portugal, aprovada a 14 de outubro de 1986, tendo sido alterada posteriormente em 1997, 2005 e 2009, é afirmada no seu Artigo 2, parágrafo 5º., que a educação deve promover “o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões” (PORTUGAL, 1986, p. 2). De outra forma, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), criada em 1996, se for comparada com as duas leis mencionadas (angolana e portuguesa), é a mais extensa e complexa de todas, pelo seu sistema político federativo e pelas distribuições de funções dos órgãos governamentais, salienta no seu Artigo 3º. que o ensino é ministrado com

base em vários princípios. No entanto, dois fatores me chamam a atenção, o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996).

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

Não obstante, tal mudança requer outra inquietação, pensar a emergência teórica e filosófica de descentramento curricular que atravessam a LBSE e o currículo e os modos que são produzidos na formação da sociedade. Em primeiro lugar, podem-se considerar tais transformações no conteúdo dos documentos curriculares como tentativa de avançar o debate no processo de formação do sujeito angolano, principalmente na forma como se revê dentro da multiplicidade cultural. Em segundo lugar, existem os impasses históricos, como as lutas em nível nacional, que refletiam também nos conflitos tribais (resistências e preservação das suas tradições locais contra uma cultura nacional). Em vista disso, é necessário salientar, como afirmou Hayek (1983, p. 121), que “nas sociedades em que todos são obrigados a servir aos mesmos ideais e nas quais não se permite aos dissidentes seguir outros ideais, as normas só se demonstrarão inadequadas com a decadência de toda a nação”. Nesse segundo ponto, a noção de descentramento cultural serve ou pelo menos se apresenta como uma proposta que visa repensar a noção do sujeito, cultural e nacional, para um sujeito local e pessoal. Anuncia-se o prelúdio da individualização da pessoa angolana e nesse processo cria-se um ambiente fértil para emergência do pensamento neoliberal, arauto da liberdade e individualismo do sujeito.

Para além do rebanho

O sujeito constituído no currículo do Ensino Primário precisa aprender a se observar como um sujeito mutante, adaptável às regras do jogo, com o intuito de desocupar esses espaços cujos discursos na história tiveram o papel de agrupá-los. Por isso, a flexibilidade, a multiplicidade, a diversidade, a expansão e extensão da sua cultura. Fala-se em cultivar a diversidade sobre uma nova e jovem geração, em sujeitos novos, sem necessariamente tomar aquela noção recorrente da historicidade angolana de raça. A perspectiva nietzschiana, quiçá seja relevante para compreender aquilo que está sendo tentado articular aqui como descentramento cultural na LBSE e no Currículo do Ensino Primário, olhando a unificação cultural como “a ética do rebanho”. Nietzsche (2001) apresenta a funcionalidade da moral do rebanho na condução de comportamentos de grupo, dizendo que:

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

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

Esse fato, por exemplo, de protagonizar a cultura diferente e divergente, foi tratado pelo pesquisador angolano Nguluve (2006), ao dissertar sobre política educacional. Nguluve reserva um espaço para tratar a respeito da autonomia do sujeito e de sua liberdade no novo sistema de educacional. Seu questionamento se deu na impossibilidade de se integrar, obrigatoriamente, uma ordem de cultura fechada num país com tanta diversidade cultural, linguística e opções partidárias diferentes (NGULUVE, 2006, p. 70). Porém, o autor aponta a existência de elementos latentes e culturais, inclusive de práticas influenciadas pelo período colonial, afirmando que o rompimento com a cultura portuguesa não se deu:

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

Nguluve, ao registrar esses elementos ou características, expõe uma temática a ser explorada. Essas barreiras são possíveis de serem trabalhadas por um currículo que incorpora estudos que priorizem a diversidade cultural. No tocante à relação da educação como processo transformador do sujeito numa sociedade multicultural, vale lembrar, por exemplo, o estudo realizado pela professora brasileira, doutora em antropologia, Nilma Gomes (2007). Em suas palavras, “a cultura não deve ser vista como um tema e nem como disciplina, mas

como um eixo que orienta as experiências e práticas curriculares” (GOMES, 2007, p. 28). Além do mais, a autora reitera que:

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

Várias coisas sobressaltam a meus olhos ao analisar a afirmação de Nilma Gomes, principalmente, no que se refere aos modos ou às possibilidades de pensar a educação em Angola como prática democrática. Primeiro, coloca-se na mesa a urgência de problematizar a diversidade dentro do saber curricular, não apenas como um adorno ou ornamento, mas como direito e imperativo ético. Além disso, imprime-se a ideia de reeducação do olhar e consecutivamente da construção de relações. Essa forma de pensar se distancia do ideal da tolerância. Ao tratar, por exemplo, do mosaico multicultural angolano, Eugénio da Silva (2004) vê o sistema educativo como elemento a que compete assegurar essas igualdades por meio da tolerância. O autor reitera que esse processo deve se traduzir “numa política educativa que contemple flexível e equilibradamente os diferentes padrões e elementos culturais de tal modo que ninguém se sinta excluído nem ferido na sua identidade e dignidade” (SILVA, 2004, p. 6). Além disso, na mesma linha de pensamento, Silva define a tolerância como a palavra-chave “para construir uma relação de respeito para com os outros e o antídoto profilático contra todos os tipos de radicalismo” (SILVA, 2004, p. 6).

Embora a questão da diversidade por meio da tolerância seja uma noção importante, penso que a tolerância ainda está imbricada de relação de submissão, e ainda presume uma forma de suportar e aguentar o outro – estranho e diferente. A tolerância destaca o sujeito que autoriza a tolerar e distribui o espaço de existência do sujeito tolerado. A tolerância pressupõe a imposição de limites pré-estabelecidos. No entanto, embora se fale de um currículo que registra a formação de sujeitos novos, reeducados dentro de uma concepção discursiva, concedido por meio dos documentos curriculares, pensar a coexistência da multiplicidade cultural é preciso. A coexistência é o convívio de culturas supostamente ambivalentes, com o intuito de manterem relações à base da condescendência respeitosa, possibilitando o diálogo, a multiplicidade de interação e o sincretismo cultural. Essa coexistência só é possível pelo reconhecimento de que o sujeito inserido dentro de uma sociedade em constantes transformações precisa reaprender a se diversificar.

O próprio texto do currículo do Ensino Primário aponta também a necessidade de coexistência a partir de uma sociedade em transformação. Quando diz que “estão em causa as opções educacionais que hão de orientar a formação das gerações vindouras esperando-se ver contemplados nelas os interesses e as necessidades de uma sociedade em transformação” (ANGOLA, 2013, p. 7). Essa assertiva apresenta de certo modo um grau de descentramento

e a necessidade de coexistir a partir dessas transformações. O descentramento da identidade demonstra a tentativa de mudança estratégica que o sujeito angolano precisa sofrer ao longo dos arranjos curriculares. Esses documentos têm contribuído tacitamente nas reinvenções dos indivíduos, no momento em que se apropriam e são produzidos por esses discursos. Trata-se da ideia de fomentar, não a unificação de sujeitos, mas a diversidade e a cultura da paz, opondo-se à noção de raça em categoria, a valorização e a constituição da multiplicidade de identidades espalhadas no território angolano.

Gonçalves (2001) intensifica esse pensamento no currículo, nos documentos legislativos, nos processos de formação de identidades, nas alteridades culturais e nos desafios políticos, ao salientar que:

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

A preocupação em discutir a constituição do sujeito como diferencial do colonialismo, sujeito que pressupunha um retorno às origens, ao culto do passado e às memórias da cultura africana, agora tem sua noção repensada, revista, problematizada, delimitada ou ampliada dentro de um espaço que está mais interessado em formar sujeitos que possam dar conta da realidade presente e serem úteis dentro das exigências e demandas socioeconômicas com as quais a nação se defronta. A formação do sujeito no currículo do Ensino Primário presume em ser uma proposta, pelo menos dentro de uma concepção teórico-filosófica, de não o desmontar, retirar todos os resíduos, visto como espúrios culturalmente. Mas, se apresenta como tentativa de constituir sujeitos preparados, especializados, profissionalizados. Logo, a importância da flexibilidade, da mutabilidade, do gosto pela experimentação do diferente, da individualização, a fim de enfrentar os desafios do país, cujos enfrentamentos se dão na ordem das transformações dinâmicas que a nação vive, tanto na ordem política, cultural, tecnológica assim como na ordem econômica.

Considerações finais

Definiu-se o descentramento cultural como a ruptura de fronteiras culturais, das ressignificações e descontinuidade na formação de identidade, raça e nacionalismo. Esse olhar permitiu o alargamento e abertura das múltiplas manifestações étnico-linguísticas dentro do tecido sociocultural angolano. O (des)caminho da noção de descentramento cultural consubstanciado pelo reconhecimento pela diversidade, tolerância e respeito à diferença se tornaram possíveis por intermédio de uma soma de variáveis. Primeiro, o surgimento desse tópico nos documentos legais, notadamente: a Lei de Bases do Sistema Educativo, implementada em 2002, assim como na Constituição da República de Angola, promulgada em 2010. Segundo, com a reforma curricular, vários materiais produzidos pelo INIDE problematizaram a definição de cultura nacional valorizando a cultura local, individual e regional. Essas contestações tiveram influências externas também. A noção de luso tropicalismo, o impacto e exemplos que outras leis de educação, como a de Portugal e a do Brasil, valorizam a

diversidade cultural e o espírito de tolerância à diferença, isso resultou até mesmo em novos arranjos daquilo visto como angolanidade verdadeira.

Em vista disso, pode-se pontuar que falar a respeito do descentramento cultural no contexto angolano é colocar na mesa uma temática historicamente amordaçada pelo período colonial e arquivada pelos diferentes movimentos políticos que surgiram durante o processo de luta armada em prol da libertação nacional. Esses movimentos tiveram suas próprias escolas de pensamento, sempre a base do autoritarismo e da imposição de vontade pelo poder, no qual, o diálogo e trocas de ideias não eram bem acolhidas. Os conflitos a partir dos horizontes das perspectivas opressivas reverberavam-se a base das guerras civis. Logo, falar sobre descentramento cultural é uma tentativa de valorização do outro, de sua diferença, em seu pleno exercício da liberdade de expressão, de si mesmo e daquilo que pensa. Falar de descentramento cultural é articular uma temática política, é tratar sobre a celebração da democracia, do direito de ser e de existir.

Referências

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

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

ANGOLA. Ministério da Educação de Angola (MED). **Comissão de Acompanhamento das Ações da Reforma Educativa - CAAR**. Ficha Técnica. Luanda, setembro de 2010.

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

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

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

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

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

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

HAYEK, Friedrich A. von. **Fundamentos da liberdade**. Brasília: Universidade de Brasília, 1983.

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

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

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

PORTUGAL. Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986. **Lei de Bases do Sistema Educativo Que Estabelece o Quadro Geral do Sistema Educativo**. Diário da República, Lisboa, I Série, n. 237, p. 3067-3081, 1986.

RTP- NOTÍCIA. **Reforma do sistema educativo em Angola**. 2004. ONLINE. Disponível em: https://www.rtp.pt/noticias/mundo/reforma-do-sistema-educativo-em-angola_n100386. Acessado no dia 28 de março de 2019.

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

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

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos Viver Juntos? Iguais e Diferentes**. Petrópolis: Vozes, 1999.

Enviado em: 25/setembro/2018

Aprovado em: 05/abril/2019

Ahead of print em: 17/outubro/2019