



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

MARCELINO MENDES CURIMENHA

**RELAÇÕES DE PODER NO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA:
O CASO DOS ESTUDANTES DO ISCED DE LUANDA (2019 - 2024)**

Campinas
2024

MARCELINO MENDES CURIMENHA

**RELAÇÕES DE PODER NO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA:
O CASO DOS ESTUDANTES DO ISCED DE LUANDA (2019 - 2024)**

*Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas como parte dos
requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutor
em Educação, na área de Educação.*

Orientador: Prof. Dr. Nelson Domingos Antônio

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA
TESE DEFENDIDA PELO ALUNO MARCELINO MENDES CURIMENHA
E ORIENTADA PELO PROF. DR. NELSON DOMINGOS ANTÔNIO

Campinas
2024

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Biblioteca da Faculdade de Educação
Gustavo Lebre de Marco - CRB 8/7977

C925r Curimenha, Marcelino Mendes, 1989-
Relações de poder no ensino superior em Angola : o caso dos estudantes do ISCED de Luanda (2019 - 2024). / Marcelino Mendes Curimenha. – Campinas, SP : [s.n.], 2024.

Orientador: Nelson Domingos Antônio.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação.

1. Formação de professores. 2. Relações de poder. 3. Instituto Superior de Ciências de Educação de Luanda. 4. Formação acadêmica. I. Antônio, Nelson Domingos. II. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: Power relations in higher education in Angola : the case of ISCED in Luanda (2019 - 2024)

Palavras-chave em inglês:

Teacher training

Power relations

Higher Institute of Educational Sciences of Luanda

Academic training

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Nelson Domingos Antônio

Gilberto Icle

Karen Franklin da Silva

Isaac Pedro Vieira Paxe

Sandra Fernandes Leite

Data de defesa: 13-09-2024

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-7447-0660>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/5929217151234296>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

TESE

**RELAÇÕES DE PODER NO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA:
O CASO DOS ESTUDANTES DO ISCED DE LUANDA (2019 - 2024)**

MARCELINO MENDES CURIMENHA

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Nelson Domingos Antônio
Prof. Dr. Gilberto Icle
Profa. Dra. Karen Franklin da Silva
Prof. Dr. Isaac Pedro Vieira Paxe
Profa. Dra. Sandra Fernandes Leite

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2024

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Um sonho de infância que se tornou projeto de vida, no dia da defesa, tornou-se realidade. Não é sobre a Tese, é sobre a tese que um menino pobre das ruas empoeiradas dos musseques (bairros) de Luanda pode sonhar, precisa sonhar, ouse sonhar.

Finalmente, posso dizer: “combati o bom combate, terminei a corrida, guardei a fé. Agora me está reservada a coroa da justiça, que o Senhor, justo Juiz, me dará naquele dia”.

Ao concluir esta jornada, quero agradecer...

Ao meu orientador, Prof. Dr. Nelson Domingos Antônio, que se prontificou em trabalhar comigo na segunda etapa da pesquisa, suas análises críticas e sugestões foram preciosas.

À profa. Dra. Alexandrina Monteiro e à profa. Dra. Aparecida Neri de Souza, por termos caminhados até a qualificação.

A toda minha família Curimenha, em especial a meu pai, Antônio Adão Curimenha, e a meu irmão, Job Antônio Curimenha.

Ao antropólogo, Isaías Francisco Simão, por me auxiliar na realização das entrevistas decorridas no ISCED.

Ao Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação de Angola, por me conceder o prêmio de mérito acadêmico de pós-graduação por meio do INAGBE.

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra.

(Carlos Drummond de Andrade, 1930).

RESUMO

Esta tese investiga a dinâmica das relações de poder no Instituto Superior de Ciências de Educação de Luanda (ISCED), instituição de formação de professores em Angola. Utilizando a perspectiva foucaultiana da microfísica do poder, a pesquisa examina como essas relações se manifestam no cotidiano acadêmico, influenciando a percepção dos estudantes sobre hierarquização e sujeição. O estudo destaca como o ambiente universitário moderno, através de práticas de disciplinarização, reflete tensões, conflitos e desigualdades. O pensamento de Michel Foucault fundamenta a análise das transformações históricas das práticas punitivas e seu impacto nas relações de poder e na formação de subjetividades. A tese também considera a relevância da abordagem foucaultiana em compreender o presente, explorando as implicações das técnicas de vigilância e controle na educação superior angolana. Ao mesmo tempo, os escritos de Xitu e Pepetela, além de outros autores e músicos de Angola, contribuem à observação acerca da cultura do país, permeada pelo apreço às aparências e apartada de uma posição política crítica e contestadora. Por meio do emprego de entrevistas, os objetivos centrais incluem analisar as percepções dos estudantes do ISCED sobre suas relações com os professores e identificar os elementos que determinam o sucesso ou fracasso em sua formação. A pesquisa busca compreender como as experiências acadêmicas são influenciadas por práticas de poder, e como os estudantes constroem suas visões sobre o que significa ser um bom ou mau professor. Os resultados indicam que a formação docente no ISCED está inserida em um contexto de enclausuramento, onde a organização espacial e disciplinar molda as experiências e subjetividades dos futuros professores. A análise revela uma contradição entre o discurso de emancipação e a perpetuação de práticas colonizadoras, apontando para uma padronização que interfere no desenvolvimento de uma educação que promove o diálogo, a diferença e a democracia. A tese está estruturada em onze capítulos, abordando desde a introdução e itinerário da pesquisa até a análise das relações de poder segundo Foucault, o mapeamento do regime de poder em Angola, a evolução do Ensino Superior, relatos de estudantes e a representação do poder em obras literárias e poéticas. Ao final, busca-se entender como as tensões discursivas e as práticas de poder impactam a formação docente e a vida acadêmica no contexto angolano, propondo reflexões sobre possíveis mudanças para uma educação mais equitativa e democrática.

Palavras-chave: Formação Docente. Relações de Poder. ISCED. Experiências Acadêmicas.

ABSTRACT

This thesis investigates the dynamics of power relations at the Instituto Superior de Ciências de Educação de Luanda (ISCED), a teacher training institution in Angola. Using the Foucauldian perspective of the microphysics of power, the research examines how these relationships manifest themselves in everyday academic life, influencing students' perception of hierarchization and subjection. The study highlights how the modern university environment, through disciplinary practices, reflects tensions, conflicts and inequalities. Michel Foucault's thought underpins the analysis of the historical transformations of punitive practices and their impact on power relations and the formation of subjectivities. The thesis also considers the relevance of the Foucauldian approach in understanding the present, exploring the implications of surveillance and control techniques in Angolan higher education. At the same time, the writings of Xitu and Pepetela, as well as other authors and musicians from Angola, contribute to the observation of the country's culture, permeated by an appreciation for appearances and separated from a critical and contesting political position. Through the use of interviews, the central objectives include analyzing the perceptions of ISCED students about their relationships with teachers and identifying the elements that determine success or failure in their training. The research seeks to understand how academic experiences are influenced by power practices, and how students construct their views on what it means to be a good or bad teacher. The results indicate that teacher training at ISCED is inserted in a context of enclosure, where the spatial and disciplinary organization shapes the experiences and subjectivities of future teachers. The analysis reveals a contradiction between the discourse of emancipation and the perpetuation of colonizing practices, pointing to a standardization that interferes with the development of an education that promotes dialogue, difference and democracy. The thesis is structured into eleven chapters, covering everything from the introduction and research itinerary to the analysis of power relations according to Foucault, the mapping of the power regime in Angola, the evolution of Higher Education, student reports and the representation of power in literary and poetic works. In the end, we seek to understand how discursive tensions and power practices impact teacher training and academic life in the Angolan context, proposing reflections on possible changes towards a more equitable and democratic education.

Keywords: Teacher training. Power Relations. ISCED. Academic Experiences.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Entrada Principal do ISCED	27
Figura 2 – Antagonismo da Política Angolana.....	55
Figura 3 – Memória da escola colonial em Luanda	61
Figura 4 – Espaço externo do ISCED	75
Figura 5 – Candongueiros, táxi usado como transporte coletivo	81
Figura 6 – Livro de Consulta da Biblioteca	86
Figura 7 – Ambiente da Biblioteca	87
Figura 8 – Imagem ilustrativa e representativa sobre a velha Chica	104
Figura 9 – Reunião dos Sobas.....	108
Figura 10 – Luaty Beirão protesta com greve de fome	116
Quadro 1 – Roteiro da Entrevista.....	24
Quadro 2 – Dados dos Estudantes	25
Quadro 3 – Cursos de graduação e pós-graduação do ISCED	27
Quadro 4 – Estrutura política de Angola	53
Quadro 5 – Lista das instituições de ensino superior públicas de Angola	70

Inquietude da Infância

Velho, por que somos pobres?

Velho, por que na família não existe nenhum doutor?

Por que na família não tem gente com carro?

O velho Curimenha, incomodado, pensa: mas que fedelho petulante, tá achando que

é assim tão fácil, tá achando que somos incompetentes?

Já que não existe nenhum doutor na família, seja o primeiro doutor!

O menino chocado com a furiosa resposta do pai, abraça o desafio. No íntimo, se

confidencia: serei o primeiro doutor da família Curimenha!

E, foi aí, na calada da noite, que a sua vida ganhou certo propósito.

No entanto, o candengue, mais conhecido por Kikiki, não tinha nenhum centavo, só

certas fagulhas de sonhos!

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	INQUIETAÇÕES E OBJETIVOS	12
2	ITINERÁRIO DA PESQUISA	17
2.1	MÉTODO DE PRODUÇÃO DE DADOS	21
2.2	OS ENTREVISTADOS DO CURSO DE LICENCIATURA	23
2.3	CAMPO DE PESQUISA - ISCED	26
3	PODER EM FOUCAULT: REPENSAR A CONTEMPORANEIDADE AFRICANA .	29
3.1	DISCIPLINA COMO GESTÃO DE SI	35
3.2	FOUCAULT E O SUJEITO AFRICANO CONTEMPORÂNEO	38
4	MAPEAMENTO DO REGIME DE PODER	44
4.1	AS DIFERENTES “ANGOLAS”	47
4.2	GUERRA E A INSTITUIÇÃO DO MEDO	48
5	INVENÇÃO DO ENSINO SUPERIOR	57
5.1	EDUCAÇÃO E COLONIALISMO	58
5.2	“VINHO NOVO EM ODRE VELHO”	62
6	PRIMEIRO RELATO – A BOA UNIVERSIDADE	72
6.1	LOCOMOÇÃO	74
6.2	SISTEMA DE INFORMAÇÃO	81
7	RELAÇÃO DE PODER NOS FRAGMENTOS LITERÁRIOS	92
7.1	TECNOLOGIA DE SUBJETIVAÇÃO EM “MESTRE TAMODA”	93
7.2	XÉ MENINO, NÃO FALA POLÍTICA!	103
8	PARTIDARIZAÇÃO DA VIDA E AUTORITARISMO	108
9	DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO	118
10	SEGUNDO RELATO – O BOM PROFESSOR	124
10.1	UMA NOVA POLÍTICA EDUCACIONAL	135
11	ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES	140
	REFERÊNCIAS	142

1 INTRODUÇÃO

Mas eu ainda espero angariar as simpatias da opinião, e o primeiro remédio é fugir a um prólogo explícito e longo. O melhor prólogo é o que contém menos coisas [...]. Conseqüentemente, evito contar o processo extraordinário que empreguei na composição destas Memórias, trabalhadas cá no outro mundo. Seria curioso, mas nimiamente extenso, e aliás desnecessário ao entendimento da obra. A obra em si mesma é tudo: se te agradar, fino leitor, pago-me da tarefa; se te não agradar, pago-te com um piparote, e adeus.

Machado de Assis, 1999, p. 21.

A presente tese é uma pesquisa produzida em uma instituição de formação de professores, o Instituto Superior de Ciências de Educação de Luanda (ISCED), cujo ambiente é caracterizado pelo encadeamento de forças que favorece a manutenção de uma estrutura singular de relações de poder, no contexto angolano, estabelecendo, na percepção dos estudantes, a hierarquização e sujeição nas relações dessa instituição. Por relações de poder, considera-se a percepção do filósofo Michel Foucault (2013), sobre uma perspectiva de horizontalidade, dinâmica que ele denomina de microfísica do poder e que se opera muito mais nas relações cotidianas, nas relações humanas, em sua micropolítica, entre diferenças, singularidades e suas diversificações.

No caso do ISCED, os olhares dos formandos ao magistério, apresentam elementos de relações tensas, conflituosas, contraditórias e desiguais, como resultado de uma instituição que faz parte das universidades modernas, que têm funcionado como dispositivos de disciplinarização dos sujeitos.

Uma das características do filósofo e historiador francês Michel Foucault, por exemplo, consiste na sua preocupação em analisar a questão do presente, os acontecimentos da atualidade que percorrem o tecido social. Foucault aponta que seu movimento de escrita é motivado pelo seu interesse em pensar as problematizações do agora, e o que seria esse “agora” em que o sujeito está inserido. Logo, de certo modo, Foucault (2013) entende que o seu trabalho, *Vigiar e Punir*, acima de tudo, quer pensar sobre o presente enquanto diferença, rompendo com a tradição filosófica, que articula seus conceitos no prisma da totalidade, universalização e realização futura.

Nesse sentido, a obra *Vigiar e Punir* é fundamental para entendermos as ideias de Michel Foucault sobre o presente e como ele se relaciona com as práticas sociais e o poder. Publicada originalmente em 1975, com o título *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*, a obra explora como as técnicas de vigilância e punição evoluíram ao longo do tempo, tornando-se mecanismos centrais no exercício do poder na sociedade moderna.

Foucault descreve a transformação das práticas punitivas, passando de castigos físicos visíveis a formas mais *civilizadas* de punição, que se concentram na vigilância e no controle do comportamento. Ele argumenta que isso reflete uma mudança no modo como o poder é exercido, tornando-se menos sobre punição explícita e mais sobre a vigilância constante, integrando a disciplina na vida cotidiana das pessoas.

A preocupação de Foucault com o *agora* reflete sua abordagem de história do presente, onde ele analisa as instituições, práticas e discursos contemporâneos para entender como formas de poder e conhecimento são construídas e mantidas. Ele vê seu trabalho como uma ferramenta para desafiar e pensar criticamente sobre as estruturas de poder atuais, sugerindo que, ao entender como o poder foi exercido no passado, podemos questionar e possivelmente alterar como ele é exercido no presente. Sendo assim, quando o autor pretende analisar uma temática específica, seja uma história da loucura, da sexualidade, da clínica, da delinquência, ou mesmo quando ele retorna aos gregos, ele está sempre motivado por se colocar perguntas acerca do presente que nós vivemos.

Isso posto, a prática docente em Angola está inserida em um contexto específico, onde os estudantes reconstróem seus modos de pensar no presente, envolvidos pelo processo de formação docente, e problematizam diferentes formas do sentido de uma universidade e da atuação do professor universitário em sala de aula.

Com isso, esta preocupação em analisar a questão do presente, de captar os sentidos construídos durante o processo de formação acadêmica dos estudantes, os acontecimentos da atualidade que percorrem tanto as relações que se dão na sala de aula, assim como no tecido social, possibilita velhas e novas definições do ser professor. As relações de poder se estabelecem no interior da universidade, enquanto organização social, ao produzir saberes que ali são subjetivados, vinculados a partir de uma compreensão de artefatos tradicionais, culturais, sociopolíticos e do exercício de poder disciplinar na sociedade angolana.

1.1 INQUIETAÇÕES E OBJETIVOS

A questão que norteia a tese é tentar compreender como acontece a relação dos estudantes com os professores do ISCED, ou, quais são as percepções ou concepções e experiências que os estudantes do ISCED estabelecem em relação aos seus professores, que formação discursiva emerge nas falas destes estudantes e como determinado regime de verdade se constrói nesses relatos.

A palavra regime, para Foucault, pode ser compreendida como *regular, reger*, ou seja, o regime de verdade é um tipo de gestão de regulação, de gerenciamento da verdade. É a maneira como se regem certas formações discursivas, que passam a ocupar o lugar de verdade, trazendo consigo concepções morais e valores. É necessário então analisar os

diferentes regimes de verdade na história antiga de Angola (colonialismo, guerra civil, organização política, por exemplo), e quais são os novos regimes de verdade da atualidade (Revel, 2005). .

No caso dos estudantes, emergiram, nas falas dos universitários do ISCED, determinados tipos de regime de verdade que apontava para determinadas conduta e práticas, tais como:

Os professores não entraram na sala de aula”; “teve um estudante que quase que se matava porque não aguentava mais a pressão dos professores, estava frustrado!”; “existem estudantes que moram muito distante, não têm dinheiro de táxi, quando chega o dia da prova precisam chegar um dia antes e dormir na escola, na sala de aula, para não perderem os exames” (LicEducB07).

Portanto, objetivo produzir uma análise que contribua e favoreça a compreensão sobre os impasses da formação docente no Ensino Superior em Angola, discutindo aspectos da prática docente na ótica dos estudantes, tendo como ponto de partida os futuros professores em formação, estudantes do curso de Licenciatura do ISCED de Luanda.

Com isso, espera-se identificar as questões levantadas pelos estudantes como determinantes para o fracasso ou sucesso em seus processos de formação, analisar como os estudantes pensam sobre as suas relações com os professores, o curso, as disciplinas, o ISCED, as suas trajetórias acadêmicas; pensar como se constroem, subjetivamente, os sentidos de um bom ou mau professor, de uma boa universidade, na perspectiva dos estudantes, e, por fim, instrumentalizar as narrativas dos estudantes, dialogando com fragmentos literários, artísticos, culturais e sociopolíticos, e como esses saberes, produzidos em torno da especificidade histórica de um povo, permitem a formação de um professor nos cursos de Licenciatura do ISCED, ou, de modo geral, em Angola.

Os resultados desta análise indicam que os estudantes em formação para docência se veem dentro de uma geometrização do espaço e do pensamento, que organiza esse sistema de enclausuramento¹, interfere no processo de formação dos futuros professores, pois produz subjetividades e experiências que reforçam e perpetuam essas práticas em outros níveis educacionais. Ademais, tal padronização também se mostra contraditória em relação aos discursos de libertação e independência enunciados após o período de guerra.

A noção de enclausuramento em sala de aula aponta a tensão que se opera entre uma instituição, pensada como dispositivo de produção de saberes, e os modos de exercício de poder que a normatizam e constituem subjetividades dos que dela participam.

Outrossim, nesse enclausuramento, opera-se a arte de distribuição e organização dos espaços, que, na análise de Nunes e Assmann (2000, p. 138), consiste na “[...] técnica de distribuição dos indivíduos por meio da inserção dos corpos em um espaço individualizado,

¹ Termo cunhado por Nunes e Assmann (2000).

classificatório, combinatório”. Nesse caso, no contexto da sala de aula, “[...] trata-se de fechar, enclausurar, esquadriñar, hierarquizar para arrumar, sendo esta técnica capaz de realizar funções diferentes dependendo do objetivo específico que dela se exija”.

Entrar na sala de aula em uma instituição especializada em formação docente é verificar quais discursos se estabelecem, distribuem-se, permitem-se e são impedidos de participar. Trata-se assim de analisar como e quais lutas sociais se manifestam e quais são invisibilizadas. Como também se trata de verificar como esse processo produz relações de distanciamento, tensões e aproximação entre docente e discentes, ou seja, quais relações de poder são construídas, normatizadas e naturalizadas.

Enfim, busca-se aqui analisar como as tensões discursivas ocorrem, no sistema educacional do Ensino Superior de Angola, e repercutem sobre os sujeitos da educação – estudantes e professores angolanos, no presente caso –, e como os saberes e poderes que emergem dessas tensões se materializam na efetivação do currículo² construído em sala de aula.

Diante dessa inquietação de pesquisa, cuja base é a problematização do trabalho e da formação docente, na visão dos próprios estudantes, partimos da noção de poder disciplinar e seus desdobramentos, numa sociedade já capturada por dispositivos de controle, apoiando-se em ferramentas do pensamento foucaultiano. Para tanto, invoca-se e toma-se como empréstimo, neste momento, algumas palavras de Heidegger (2005, p. 30), que pontua:

Todo questionamento é uma procura. Toda procura retira do procurado sua direção prévia. Questionar é procurar cientemente o ente naquilo que ele é e como ele é. A procura ciente pode transformar-se em investigação se o que questiona for determinado de maneira libertadora. O questionamento enquanto ‘questionamento de alguma coisa’, possui um questionado. Todo questionamento de [...] é, de algum modo, um interrogatório acerca de [...] Além do questionado, pertence ao questionamento um interrogado. Na investigação, isto é, na questão especificamente teórica, deve-se determinar e chegar a conceber o questionado.

As questões problematizadoras que nos inquietam consistem na contradição aparente entre um espaço especializado na formação docente, que pressupõe a formação de educadores e pensadores angolanos comprometidos com a “emancipação” e “libertação” de seu povo, seus valores e princípios, mas que, na prática, propicia aos estudantes experiências ainda infestadas de valores imperialistas e colonizadores. Tal contexto os leva a se sentirem aprisionados, silenciados, tendo suas trajetórias acadêmicas inseridas em um meio de constante vigilância e controle.

² Currículo aqui compreendido na perspectiva de Tomaz Tadeu da Silva (1999) – como um documento de identidade que reverbera as forças que o constituem de modo complexo, não se limitando às listas de saberes.

Diante disso, foi necessário demarcar um outro aspecto desta pesquisa como ponto de contextualização: a busca em compreender como a sociedade angolana vai se submetendo aos dispositivos de poder disciplinar e de controle impostos pelos processos de colonização, pelo sistema socialista e pela transição ao capitalismo africano. Ou seja, como as tradições pedagógicas foram se cristalizando na gestão pública da educação por meio desses elementos. Uma gestão governamental que, ao pensar a educação moderna, formal e europeia como o caminho para a erradicação dos problemas sociais e econômicos, sequestra valores e princípios dos povos e da cultura angolana, culminando no silenciamento da atual situação de reclusão em sala de aula.

Sendo assim, o estudo está estruturado em 11 capítulos. Primeiro, a parte introdutória, que começa com o itinerário da pesquisa, em que detalho a emergência de uma pequena fagulha que vai se desdobrando até chegar à questão principal da tese.

No *Itinerário da Pesquisa*, descreve-se a motivação inicial e a evolução do interesse pelo tema, baseando-me na curiosidade pessoal e na relevância do tema escolhido para a contemporaneidade. Destaca-se a emergência da questão principal da tese.

No capítulo *Foucault e a Relação de Poder*, introduz-se os conceitos fundamentais de Michel Foucault sobre as relações de poder, apoiado por obras como *Vigiar e Punir*, *Microfísica do Poder* e *Em Defesa da Sociedade*. Discutimos como Foucault interpreta o poder não somente como repressivo, mas também como um meio de formação social e cultural.

Em *Mapeamento do Regime de Poder em Angola*, analisamos a história política e social de Angola, considerando a transformação dos conceitos de poder e governança.

Já na *Invenção do Ensino Superior*, examina-se a formação e evolução do Ensino Superior em Angola, enfocando as dinâmicas de poder dentro das instituições educacionais e seus impactos na sociedade.

Em *Primeiro Relato – A Boa Universidade*, relatam-se experiências de estudantes que enfrentam dificuldades com a estrutura de pagamento nas instituições de Ensino Superior, destacando-se os desafios socioeconômicos e as expectativas em relação ao acesso à educação.

No capítulo *Relação de Poder nos Fragmentos Literários*, explora-se a representação do poder em Angola através de obras literárias e poéticas, destacando como essas expressões artísticas refletem e contestam as estruturas de poder existentes. O conto *Mestre Tamoda*, e a música *Velha Chica* servirão como pontapé inicial para pensarmos as representações de relação de poder que acontecem em um contexto de ensino tradicional, a reverberar determinadas práticas e diferentes tecnologias de subjetivação na prática docente da contemporaneidade angolana.

Nesse sentido, em *A partidarização da vida e Autoritarismo*, discutiu-se a centralização política e os efeitos do autoritarismo no cotidiano angolano, abordando como a política influencia as relações sociais e culturais.

No capítulo *Segundo Relato dos Estudantes – O Bom Professor*, exploram-se os desafios pessoais e acadêmicos enfrentados pelos estudantes, utilizando suas narrativas para ilustrar as questões sociopolíticas mais amplas do sistema educacional angolano.

2 ITINERÁRIO DA PESQUISA

[...] interesse pelo tema que um cientista se propõe a pesquisar, muitas vezes, parte da curiosidade do próprio pesquisador ou então de uma interrogação sobre um problema ou fenômeno (Quaresma, 2005, p. 70).

Em um primeiro momento, a pesquisa que eu pretendia desenvolver estava centrada numa política educacional implementada em 2013, o Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ). O PNFQ visa a formar e capacitar trabalhadores em áreas consideradas necessárias ao desenvolvimento econômico de Angola, ou seja, intenciona formar “[...] uma gama de profissionais que engloba especialistas e técnicos nas áreas de engenharia, tecnologia, saúde e educação” (Curimemba, 2017, p. 2698).

Desse modo, o objetivo central, que mobilizava a primeira proposta de estudo, era o de problematizar a emergência do neoliberalismo em Angola e sua relação imediata com a meritocracia na vida acadêmica dos estudantes do Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda e não só. Dentro desse cenário, o Plano Nacional de Formação de Quadros emergiu de uma política de formação de novos trabalhadores e demais recursos humanos com o intuito de enfrentar os desafios socioeconômicos do país, apesar de ainda agregar muitos valores neoliberais. As estratégias desenvolvidas pelo programa, para a resolução dos impasses e das metas nacionais a serem atingidas, refletem esse fato.

As novas políticas educacionais, a Estratégia Nacional de formação de Quadros (ENFQ), alicerçada na Estratégia de Desenvolvimento de Longo Prazo (Angola, 2025), o Plano Nacional de Desenvolvimento (2013- 2017), o Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ, 2013) e o Plano Nacional da Juventude (2014-2017), estão comprometidas com a formação de indivíduos que se tornem empreendedores de si, empenhados a se responsabilizar pelo seu destino. Nesse sentido, focam-se em uma formação acadêmica que deve ser eficiente [portanto, sempre avaliada], orientada para o mercado de trabalho, visando ao sucesso dos profissionais que as propõem e as executam. Salvia e Neto (2021) definem essa perspectiva de mercadorização da educação, que é um:

Fenômeno mundial e consiste basicamente em tratar a educação como um bem privado e não mais um bem comum. Enquanto bem privado, é um investimento e está ligado a meritocracia e ganhos pessoais não sendo mais uma forma de transmitir cultura de modo igualitário (Salvia; Neto, 2021, p. 10).

Ao trazer à mesa a discussão sobre o neoliberalismo no contexto angolano, pretendia com isso compreender o estudante angolano como objeto subjetivado, na posição de patrão e empresário de si. Afinal, na governamentalidade neoliberal se constrói a ideia de um sujeito

livre, criam-se as condições necessárias para atingir-se a felicidade através da educação para o mercado, visando o consumo.

Assim, a partir da obra de Dardot e Laval (2016), minha proposta inicial era observar como essa política educacional produz nos estudantes a percepção de serem futuros empreendedores de si, levando-os a ter como meta seu sucesso pessoal e profissional.

Laval destaca que com a escola neoliberal há a passagem de um formato humanista para a emancipação intelectual e autonomia, na qual o trabalho não é a única ocupação da vida, para uma formação de assalariado qualificado, que tem sua própria formação como um ativo no qual investe, tendo o trabalho invadido todas as dimensões da vida. Nesse cenário, as competências não são para a vida, mas úteis profissionalmente, como afirma Laval “a competência é aquilo por que o indivíduo é útil na organização produtiva” (Salvia e Neto, 2021, p. 10).

Por isso, em um primeiro instante, interessei-me em estudar a educação e emergência do neoliberalismo angolano, ocupando-me mais especificamente dos processos de meritocracia e performatividade que atravessam os estudantes (futuros quadros ou profissionais na perspectiva angolana). Logo, os discursos dos estudantes, principais agentes de formação, futuros trabalhadores especializados, nacionalmente organizados para o desenvolvimento econômico e da alavancagem do pleno emprego, tornar-se-iam os objetos de meu protejo de estudo.

No entanto, os objetivos do estudo começaram a se transformar a partir da pesquisa de campo. A viagem sucedeu de São Paulo para Luanda, capital de Angola, província onde nasci, no intuito de realizar entrevistas semiestruturadas com os estudantes do Instituto Superior de Ciência da Educação de Luanda. *A priori*, não tinha a pretensão de redirecionar o tema da pesquisa atual, mas as considerações e questões, levantadas pelos entrevistados, geraram problematizações outras que não puderam ser ignoradas.

Tratou-se, como argumenta Quaresma (2005), de *um problema ou fenômeno emergente*. Langlade (2013, p. 30-31) pontua que “as reações subjetivas, ao invés de excluir as obras para ‘fora da literatura’, seriam na verdade catalisadoras de leitura que alimentariam o trajeto interpretativo até a sua dimensão reflexiva”. Quanto às entrevistas realizadas, considerei e adotei alguns critérios prévios. Um deles, como pontuam Fraser e Gondim (2004, p. 140), foi o de favorecer:

A relação intersubjetiva do entrevistador com o entrevistado, e, por meio das trocas verbais e não verbais que se estabelecem neste contexto de interação, permitir uma melhor compreensão dos significados, dos valores e das opiniões dos atores sociais a respeito de situações e vivências pessoais.

Esse mesmo roteiro consistia em captar a dimensão do neoliberalismo e da meritocracia no Ensino Superior de Angola, e verificar como isso impactava a vida daqueles estudantes. Outrossim, a entrevista, em forma de diálogo aberto, solto e descontraído, visava mapear as zonas de conflitos que os estudantes percebiam nesse programa, os desafios que o neoliberalismo impunha às suas trajetórias, bem como as novas aspirações e condutas dos sujeitos emergentes do processo de construção de si mesmos; visava também prescrever os modos de controle e influência exercidos sobre eles (estudantes), em seus comportamentos e pretensões; além de encontrar eventuais tensões ante as normas estabelecidas.

O estudo me instigou de um modo particular e tornou-se, em pouco tempo, objeto de investigação pessoal, já que os discursos neoliberais vêm ganhando espaço e força em Angola, “[...] criando novos divisores de águas, nomeadamente: o fim da gratuidade da educação básica e de nível superior, o crescimento e monopolização da educação dirigida pelas instituições privadas e exorbitantes custos relativos às despesas escolares” (Curimena, 2020, p. 5).

Logo, pretendia com isso analisar as intervenções do neoliberalismo na vida desses estudantes africanos, que, de modo geral vivem à margem da pobreza, e, a partir disso, como mencionam Fraser e Gondim (2004, p. 141), “[...] conhecer as razões e os motivos que dão sentido às aspirações, às crenças, aos valores e às atitudes dos homens em suas interações sociais”, objetos importantes para as Ciências Sociais.

Busquei seguir as normas técnicas recomendadas e a ética em pesquisa de Ciências Humanas, de acordo com a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Brasil. Sem delongas, tive permissão para realizar os trabalhos, circular livremente no instituto, registrar os momentos com fotos e vídeos³. No decorrer das entrevistas, os pesquisados traziam outras falas, algumas bastante recorrentes, inquietações que não poderiam ser ignoradas.

Não obstante, surgiu-me a frustração inicial de que as respostas não correspondiam às minhas expectativas, ou, inicialmente, aos interesses que o objetivo da pesquisa se propunha. Foi preciso refazer e acompanhar o direcionamento metódico, ou, segundo Quaresma (2005, p. 75), perceber que “[...] as respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa”.

Essa orientação possibilitou-me adotar uma nova postura: tornar-me sensível em escutar essas vozes, que queriam ser ouvidas. Logo, a contribuição de Chizzoti (1995) também me auxiliou para o tratamento adequado a esses saberes que pululavam diante de mim. Sua recomendação era compreender que:

³ Durante a minha estadia em Luanda, perdi o meu aparelho celular e não consegui recuperar várias entrevistas, fotos e vídeos sobre a pesquisa desenvolvida no ISCED.

Os dados não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação. Eles se dão em um contexto fluente de relações: são fenômenos que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos (Chizzoti, 1995, p. 84).

De uma governança neoliberal, de uma política educacional pensada para o mercado de trabalho, encontrei estudantes saturados com as suas trajetórias acadêmicas dentro da sala de aula, o que se apresentou como um novo (outro) problema a ser investigado.

Relatar esse trajeto auxilia a compreender que o meu processo de pesquisa e escrita aconteceu a partir de novos desafios, alguns pouco explorados, que me fizeram adentrar por outras searas e enfrentar novos desafios, diferentemente do processo de escrita do *Peregrino*, romance de John Bunyan (2013), parafraseando o seu dito: “Uma vez colocando a ‘pena ao papel, com prazer tanto, logo vazou as ideias em preto e branco. Pois sabendo já o método, todo aceso, arrancou e tudo lhe veio; e, teso, escreveu até ao afinal, vindo a obra ao lume, essa grandeza de doce, fino perfume. Ora, quando assim pôs o ponto final”.

Ao me deparar com questões completamente novas, que emergiam e me surpreendiam, o processo de reorganização e análise do tema e objetivos – diferentemente do que se deu com a escrita Bunyan –, ocorreu como algo mais próximo do caos. Essa percepção remeteu-me ao pensamento de Deleuze (2011, p. 11), ao afirmar que a escrita é: “Um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de vida que atravessa o vivível e o vivido. A escrita é inseparável do devir”.

Logo percebi, diante de outras questões enunciadas pelos sujeitos da pesquisa, que havia sujeitos irrequietos com o que acontecia no seu cotidiano escolar – percepção que exigiria um outro direcionamento ao meu estudo.

Encontrei estudantes que compreendiam o reduto universitário como espaço de enclausuramento, evidenciando a força do poder disciplinar, que subsiste pela prática do silenciamento. Emergiram discursos que retratavam a organização do espaço escolar, as relações de poder, de hierarquia, de comando, de verticalização no trato entre o ensino e aprendizagem. Deparei-me insistentemente com discursos que mereciam maior atenção e cuidado, conforme o excerto abaixo:

Desde que eu entrei cá, no ISCED, até esse momento, a minha trajetória não tem sido nada agradável, devido às dificuldades que tenho passado. Tanto faz pra chegar cá, e devido alguns professores, não digo no geral. Sim, começando a falar, do dia a dia aqui no ISCED, não tem sido muito motivadora, por quê? Por às vezes a pessoa chegar aqui com aquela disposição de ter uma boa aula, de conviver com colegas, de ter uma boa interação com os professores, mas não chega a ser assim, dessa maneira,

porque alguns professores são muito mal-humorados, não sei se tem problemas em casa e aí vêm descontar aos estudantes, e eu constatei que os docentes daqui do ISCED são muito injustos (Est. 01)⁴.

Sem negar a influência neoliberal no processo de formação docente, em especial pelos mecanismos meritocráticos, o desenho desta pesquisa se reconfigurou. O foco se voltou para um processo de performatividade (neoliberal) que se adéqua a um modelo disciplinar, fortalecido com a formação do Estado angolano, e que precisa, com urgência, ser problematizado.

Sendo assim, para compreender esse universo social, onde os conflitos e contradições acontecem, e suas implicações no contexto da formação docente de Angola e seus desdobramentos nas práticas escolares, propus como questão investigativa: problematizar as percepções dos estudantes diante do poder disciplinar que norteia a vida em sala de aula, com suas normatizações, suas classificações hierárquicas, centralizações piramidais e, por fim, com suas eliminações e desqualificações, ante o contexto da forma social do Estado Angolano.

Problematizar, por um lado, as práticas emergentes no contexto dessa democracia amordaçada e, por outro, as tensões e as alternativas delas emergentes, as linhas de fuga, que se potencializam no sentido de permitir o desenvolvimento de outros espaços democráticos, que possam produzir outras relações docente-discente, bem como outros modos de vivenciar o contexto acadêmico, especialmente nos cursos de formação docente.

2.1 MÉTODO DE PRODUÇÃO DE DADOS

Para tanto, neste estudo, utilizei-me das ferramentas de trabalho do campo da pesquisa qualitativa. Realizei a primeira técnica de entrevista (2020), com os estudantes dos cursos de Licenciatura do ISCED, na possibilidade de coletar percepções, desdobramentos da trajetória acadêmica e dados subjetivos. Para tal, adotei o modelo de entrevista semiestruturada. E, em segundo momento, realizei outra entrevista, em 2022 com questões mais focadas sobre a percepção que os estudantes tinham sobre o que é ser bom professor.

Segundo Quaresma (2005, p. 72), a entrevista semiestruturada, como método de produção de dados, facilita aos entrevistados na colaboração e na contribuição à “[...] investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos”. Além disso, entrevistas desse tipo:

⁴ As entrevistas realizadas na pesquisa de campo com os estudantes do Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda terão o formato em itálico para diferenciá-las das citações diretas, sem itálico.

Combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha 'fugido' ao tema ou tenha dificuldades com ele (Quaresma, 2005, p. 72).

Por conseguinte, a análise documental foi utilizada com o “[...] propósito de individualizar formações discursivas, isolar pertinências, descrever relações, definir conjuntos e as séries de enunciados que formam o discurso” (Thiry-Cherques, 2010, p. 224), discursos estes que fazem parte do contexto da educação e que produzem sujeitos. Veiga-Neto (1996, p. 28) afirma que “[...] os discursos não estão ancorados ultimamente em nenhum lugar, mas se distribuem difusamente pelo tecido social de modo a marcar o pensamento de cada época, em cada lugar e, a partir desses pontos, construir subjetividades”.

Além disso, o estudo será instrumentalizado a partir de conceitos propostos pelo filósofo Michel Foucault, em especial os conceitos de poder disciplinar, poder-saber, noções de ética e resistência. Foucault analisou a partir da perspectiva histórica o modo como determinados sujeitos foram constituídos pelas formações discursiva, verificando “[...] as práticas pelas quais os indivíduos foram levados a prestar atenção a eles próprios” (Foucault, 2000, p. 10).

Foucault tomou a decisão intelectual de percorrer na contramão daquilo que se conhece e, dessa forma, tentou estabelecer novos horizontes para “[...] saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe” (Foucault, 2000, p. 12). Romper com a perspectiva celebrada sobre a visão africana dentro do universo acadêmico é o que essa pesquisa pretende descontinuar em termos metodológicos. A problemática que se formula nesse estudo gira em torno de propor uma revisão metodológica e conceitual que reatualiza o universo africano, alinhado a partir da perspectiva da microfísica de poder.

A intenção é instrumentalizar novas abordagens que posicionam o sujeito africano como agente dinâmico e as temáticas africanas no contexto de sua contemporaneidade, emergindo novas potências de formação discursiva. O estudo defende uma escrita que formula uma África outra, aquilo que Mbembe vai denominar de Afropolitanismo.

Esse conceito questiona a postura dos estudos paternalistas, protetoras e seguras produzidos nas ciências humanas, como se o continente africano fosse uma relíquia frágil, conservada e tratada a partir de um discurso de cuidado e de uma escrita menor, na minoridade kantiana. A questão que se levanta é que os estudos africanos, mesmo

desenvolvidos nas melhores das intenções, estão embricados de racismo e preconceito. É, portanto, nessa perspectiva de análise foucaultiana que essa pesquisa será desenvolvida.

Outra questão sugerida nessa análise metodológica foi perseguir uma escrita que se apropria de outros instrumentos, fragmentos documentais e referências que podem apresentar novos elementos sobre a educação angolana. Não se trata de ignorar ou menosprezar os diversos autores e pesquisadores angolanos (Paxe e Nguluve, 2023; Filho e Aleaga, 2021; Mendes, 2015; Bumba, 2016; André e Coelho, 2020) que veem desenvolvendo estudos especializados no campo da educação.

Não se trata de nivelar quais sejam os textos ou conceitos mais importantes, nem se trata de desconsiderar os trabalhos por eles desenvolvidos. A decisão consiste mais em quais ferramentas precisam ser instrumentalizadas para olhar a educação a partir de outras perspectivas. Ao tomar o texto de Uanhenga Xitu para pensar a constituição do sujeito da educação angolana, não se intenciona elevar a literatura ficcional acima da produção especializada da ciência de educação em território angolano. Um dos exemplos desses métodos pode ser verificado na obra de Machado de Assis (1999). No prelúdio das “Memórias Póstumas de Brás Cuba”, o escritor ressalta:

Algun tempo hesitei se devia abrir estas memórias pelo princípio ou pelo fim, isto é, se poria em primeiro lugar o meu nascimento ou a minha morte. Suposto o uso vulgar seja começar pelo nascimento, duas considerações me levaram a adotar diferente método: a primeira é que eu não sou propriamente um autor defunto, mas um defunto autor, para quem a campa foi outro berço; a segunda é que o escrito ficaria assim mais galante e mais novo. Moisés, que também contou a sua morte, não a pôs no introito, mas no cabo: diferença radical entre este livro e o Pentateuco (Assis, 1999, p. 2).

Procura-se então evitar o uso vulgar da pesquisa: começar pelo esperado. Sendo assim, a pesquisa se centraliza, portanto, nos relatos dos estudantes universitários, vistos como suas próprias concepções sobre suas trajetórias e como esses relatos apresentam outros desdobramentos de saberes sobre as práticas docentes no contexto do Ensino Superior em Angola.

Além disso, as falas dos estudantes passam a ocupar o lugar de verdade sobre a formação docente, trazendo consigo concepções morais e valores nas relações pedagógicas, por meio das quais se buscou compreender como eles “[...] significam, descrevem e analisam suas realidades, visando compreender a lógica que preside as relações estabelecidas no interior daquele grupo” (Duarte, 2004, p. 215). Foram entrevistados estudantes do terceiro ao quarto ano do curso de Licenciatura.

2.2 OS ENTREVISTADOS DO CURSO DE LICENCIATURA

O Bacharelato possui “três anos de duração, do 1º ao 3º ano, com caráter terminal (provisório, o estudante recebe apenas uma certificação, em algumas instituições de Ensino Superior é garantida uma declaração)” (Curimemha, 2018, p. 20). Ele deve fazer mais um a dois anos da graduação para concluir a Licenciatura e receber o diploma.

Em Angola, o Bacharelato “oferece uma preparação científica fundamental em diferentes áreas, para o exercício de uma atividade prática no domínio profissional (2º ponto do Art. 68 da Lei nº 17/16)” (Curimemha, 2018, p. 21). Um bacharel em Medicina, formado nas instituições de ensino brasileiras, em Angola recebe o certificado de equivalência de Licenciatura em Medicina.

O Bacharelato e a Licenciatura, portanto, são diferentes em sua operacionalidade e funcionalidade em relação aos praticados no Brasil. É considerado licenciatura ou licenciado o estudante que obteve a conclusão completa da graduação. Logo, todos os cursos em Angola são denominados de Licenciaturas (Licenciatura em Medicina, Engenharia, História, Direito, Pedagogia, Economia, etc.).

O estudante angolano, por exemplo, que termina um curso de bacharel no Brasil, recebe um certificado de equivalência de Licenciatura pelo Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior (INAAREES), órgão subordinado ao Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI). As entrevistas, realizadas em 2020, tinham perguntas mais abertas, concentradas em compreender mais sobre os desafios dos estudantes.

Quadro 1 – Roteiro da Entrevista⁵

DADOS PESSOAIS	Faixa etária Sexo Estado civil
RENDA DO ESTUDANTE	Exerce trabalho remunerado? Recebe algum tipo de bolsa? Renda familiar? Principal fonte de renda familiar?
INFORMAÇÕES ACADÉMICAS	Tipo de curso no ensino médio Quantas vezes prestou o vestibular Tipo de curso no ISCED Período noturno ou diurno Ano do Curso O curso foi a primeira opção? Razões da escolha do curso

⁵ Algumas questões tiveram como referência o trabalho de Camila Oliveira (2015) sobre formação docente: identidade e “mal-estar docente”.

QUESTÕES LEVANTADAS	Qual é o seu objetivo ao buscar a formação superior? Quais as disciplinas mais importantes do seu curso? Por que essas disciplinas são as mais importantes do seu curso? Quais são as características dos melhores professores do seu curso? Como é a sua relação com os professores do seu curso? Você mudaria algo na relação entre professores e estudantes? Você acredita que a forma como os professores conduzem suas aulas influenciam na sua formação? Como os professores exercem autoridade na prática docente? Existe algum relato específico ou alguma experiência que envolve a relação professor e estudante que deseja compartilhar? Para você, o que é ser um bom professor Para você, o que é ser um mau professor Em uma escala de 0 a 10, quanto você acredita que a sua formação na graduação contribuirá para sua atuação profissional?
------------------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor, tendo como referência a pesquisa de Camila Oliveira (2015)

Foram 11 entrevistados. Destes, seis estudantes eram do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Os cursos variaram em torno de Licenciatura em Ensino Primário, Educação de Infância e Psicologia, Ensino da Filosofia, Ensino da Matemática, Ensino da Sociologia, Ensino de História e Ensino de Língua Portuguesa. Já em 2022, foi realizada uma outra pesquisa de campo, tendo a participação de 12 estudantes, 4 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, totalizando 23 entrevistados.

Quadro 2 – Dados dos Estudantes⁶

NOME	F.E	E.C	C.E.M	R. F	C.G	A/P
Estudante 01	27	Solteira	Cienc. Humanas	Desconhecido	Lic. Ens. Pri	Regular/4
	33	Casada	M. Edu. Fis	350.000kz	Lic. En. Primário	Regular/3
Estudante 02	24	Solteiro	Cien. Jurídicas	400.000 kz	Lic. Ens. Primário	
Estudante 03	27	Solteiro	Mecânica	Não Informado	Ens. Matemática	Regular/4
Estudante 04	32	Solteiro	Ciências Humanas	65 mil k	Ens. Língua inglesa	Noturno/3
Estudante 05	27	Solteiro	Formação de Professor	400.000kz	Ensino de História	Regular
Estudante 06		Solteiro	Ciências humanas	50.000	História	Regular

⁶ Abreviações: F.E: Faixa Etária; E.C: Estado Civil; R.E: Renda do Estudante; C.E.M: Curso do Ensino Médio; R.F: Renda Familiar; B.E: Bolsa Estudantil; C.G: Curso na Graduação; T.V.E: Tentativa de Vezes de Exame (Vestibular); A/P: Ano e Período (Letivo).

Estudante 07	24	Solteiro	Ciências Económicas e Jurídicas	300.000	Sociologia	Diurno
-----------------	----	----------	---------------------------------------	---------	------------	--------

Fonte: Elaboração do autor.

2.3 CAMPO DE PESQUISA - ISCED

O Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda (ISCED) é uma das principais instituições do país, especializado na formação de professores. Em várias províncias de Angola há outras instituições com o mesmo foco, notadamente o Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo, Escola Superior Pedagógica do Bié, Escola Superior Pedagógica do Cuanza Norte, Instituto Superior de Ciências de Educação do Uíge, a Escola Superior Pedagógica do Bengo, Escola Superior Pedagógica da Lunda Sul, Instituto Superior de Ciências de Educação do Uíge e o Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla. Segundo as informações fornecidas pelo site do ISCED de Luanda, ele se apresenta como uma instituição do Ensino Superior público que está:

Ao serviço da formação de professores, gestores escolares e outros profissionais da educação e da investigação científica desde a década de 80. Com autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira ao abrigo da legislação que cria as universidades públicas de Angola e do Decreto Presidencial nº 146/12 de 27 de junho, o ISCED de Luanda obedece a uma estrutura baseada numa Direção Geral coadjuvada por duas Áreas estratégicas (Área Científica e Área dos Assuntos Académicos) (ISCED, 2021, online).

Estruturalmente, o ISCED de Luanda, com base mais uma vez nas informações disponibilizadas em seu sítio eletrônico, possui:

Um Centro de Estudos e Investigação em Ciências da Educação, oito Departamentos de Ensino e Investigação, ministra oito cursos de Licenciatura e cinco cursos de Mestrado. Além disso, possui mais de 3000 alunos e mais de 200 docentes com graus de pós-graduação, obtidos em algumas das mais prestigiadas universidades europeias, africanas e americanas (Revista Angola Formativa, online).

Figura 1 – Entrada Principal do ISCED



Fonte: Registrado pelo autor.

Outrossim, é uma instituição que conta com diversas parcerias, como “as Direções do Ministério da Educação, com o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, com a Universidade de Évora, com o Instituto Superior de Educação e Tecnologia de Moçambique, com o Instituto de Ciências da Educação da Universidade Lusófona” (Revista Angola Formativa, online), além de outras instituições com as quais mantêm cooperação e intercâmbio.

Quadro 3 – Cursos de graduação e pós-graduação do ISCED

Cursos de Licenciatura	Cursos de Mestrado
Licenciatura em Ciências da Educação (Opção: Ensino Primário, Educação de Infância e Psicologia)	Mestrados em Administração Educacional e em Pedagogia do Ensino Superior
Licenciatura em Ensino da Filosofia	Mestrado em Ensino da Matemática
Licenciatura em Ensino da Matemática	Mestrado em Ensino de História
Licenciatura em Ensino da Sociologia	Mestrado em Língua Francesa e Engenharia da Formação
Licenciatura em Ensino de História	Mestrados em Ensino da Língua Portuguesa e em Ensino das Literaturas em Língua Portuguesa
Licenciatura em Ensino de Língua Portuguesa	Mestrado em Ensino da Língua Inglesa como Língua Estrangeira
Licenciatura em Ensino de Línguas e Literaturas Africanas	
Licenciatura em Letras Modernas	

Fonte: Organizado pelo autor baseado nas informações do ISCED.

O ISCED está localizado no município do Kilamba, uma nova cidade, construída por empreiteiras chinesas com o financiamento do governo angolano para expandir a urbanização

e dar nova cara, de modernização, a essa província, na qual se situa o poder político e econômico do país.

É uma instituição que atende a uma parcela reduzida da população de Luanda. É nessa instituição que analiso a situação presente do Ensino Superior em Angola. Um longo percurso será tomado para situar o ISCED dentro de um contexto sócio-histórico mais amplo, no intuito de compreender as formações discursivas que operam e constituem certos tipos de comportamentos e sujeitos.

Tomo de empréstimo alguns conceitos de Foucault, sobre as relações de poder e disciplina, de modo a pensar o ISCED não apenas como uma instituição de sequestro, mas de resistência, que cria mecanismos de transformações e mudanças. O que me atrai em Foucault é o seu questionamento crítico sobre a invenção de determinadas formações de discursos, que se apresentam como “verdades ou normas” universais ou absolutas em uma sociedade ou período.

Logo, o capítulo a seguir irá apresentar e pontuar alguns conceitos do filósofo e historiador francês, Michel Foucault. A preocupação da pesquisa caminha na mesma direção de uma análise foucaultiana: analisar a questão do presente no Ensino Superior em Angola, os acontecimentos do hoje que percorrem o tecido social dos estudantes do ISCED.

De certo modo, Foucault converge seu trabalho, acima de tudo, no pensamento sobre o presente enquanto diferença, rompendo com a tradição filosófica, que articula seus conceitos no prisma da totalidade, universalização e realização futura. Sendo assim, quando ele pretende analisar uma temática específica, seja uma história da loucura, da sexualidade, da clínica, da delinquência, ou mesmo quando ele retorna aos gregos, ele invariavelmente se questiona sobre que presente é este que nós vivemos.

Portanto, sua análise procura sempre percorrer os regimes de verdade que surgem em diferentes sociedades, períodos e contextos históricos. Por isso, para Foucault, é preciso discutir o tempo que vivemos, para esta pesquisa, o tempo dos estudantes do ISCED. Um tempo que de certa forma aponta na direção de outras questões sobre a contemporaneidade africana⁷.

⁷ As pesquisas tradicionalmente desenvolvidas sobre africanidade no contexto brasileiro atravessam quatro eixos temáticos centrais: cultura, raça, colonialismo e religião. Jean-Marc Ela (2016), intelectual camaronês, autor de diversas obras sobre o continente africano, reitera que devemos “[...] evitar encerrar o pensamento africano no universo das crenças, levando a acreditar que a tradição africana comporta apenas as representações coletivas relativas às divindades e aos espíritos (Curimemba, 2023, p. 3).

3 PODER EM FOUCAULT: REPENSAR A CONTEMPORANEIDADE AFRICANA

O poder disciplinar, estritamente definido, tem a ver com os métodos e as técnicas que descrevem uma dinâmica de poder, que consiste no deslocamento da sociedade de soberania para uma sociedade moderna, analisando-se como as micro penalidades atuam, produzindo corpos úteis e doces, ou seja, os métodos produzidos nas instituições. Como ele mesmo afirma: “[...] esses métodos [...] permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as disciplinas” (Foucault, 2013, p. 133).

A disciplina, para esse filósofo (Foucault), é um termo geral para indicar um conjunto de técnicas que se tornam dominantes no período moderno, mais especificamente a partir da segunda metade do século XVIII e XIX. Seus métodos ou mecanismos operam por vigilância, punição e micro penalidades. Não se espera mais do Estado moderno, através da disciplina, que torture um indivíduo em praça pública para gerar medo ou terror a fim de estabelecer a ordem social.

Todavia, espera-se, por exemplo, que uma escola imponha tarefas, provas, avaliações regulares ou frequentes aos alunos, levando pequenos bilhetinhos a casa, reuniões da escola com os pais e recompensas pelos bons resultados. Assim como o exército exige uma formação rígida dos seus soldados para formar o espírito do guerreiro modelo, na escola criam-se pequenas penalidades e recompensas de modo a adequar o sujeito a um corpo que subjetivamente assuma uma ação produtiva, e responda às recompensas e penalidades a ele (corpo) instituídas, como: cortes de salários ou promoção na empresa.

Com isso, não se exercem apenas penalidades, mas se constroem discursos morais e filosóficos que vão dizer como deve ser e como deve agir um bom cidadão, um bom estudante, uma família boa ou um bom menino. Foucault ressignifica, assim, a concepção de poder, permitindo estabelecer a relação entre poder e sujeito. Para ele, é fundamental que não se conceba a noção de poder pensada tradicionalmente, em termos de uma estrutura meramente repressiva, como sugere:

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele ‘exclui’, ‘reprime’, ‘recalca’, ‘censura’, ‘abstrai’, ‘máscara’, ‘esconde’. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (Foucault, 2013, p. 223-224).

Analisar a noção de poder, a partir dessa perspectiva, provoca o interesse em compreender em que condições certos saberes estabelecem relações de poder que geram mecanismos de objetivação e subjetivação. É por meio desses saberes que o sujeito começa

a construir campos de objetos, configurações espaciais e relacionais a partir de uma maneira de olhar o mundo.

Por isso, para Foucault, é muito importante olhar o que se passa no campo da marginalidade, ou seja, da marginalização ou da produção da anormalidade, para que possamos ter as melhores condições de compreender o que é produzido em termos de normalidade. Esse exercício é necessário, já que o que irrompe com mais evidência são os mecanismos de exclusão, daquele que é inadequado.

Foucault vai mostrar que tudo isso tem uma história (da loucura, da punição, da clínica...), que pode ser analisada a partir da perspectiva genealógica, inspirando-se nos trabalhos produzidos por Nietzsche (1998). Por exemplo, Foucault aponta que o louco, em determinado período histórico, era aquele que andava por aí, era um sujeito apenas diferente, talvez possuído por Deus ou tomado pelos demônios, ou por nenhum dos dois, ninguém sabe, mas em algum momento se produziu saberes que criaram as condições de determinar quem era o louco e quem não o era.

E, com isso, o louco começou a ser considerado perigoso, alguém que deveria ser excluído do tecido social e ser readequado, reajustado às demandas da sociedade a um sujeito racional, autônomo, produtivo, trabalhador, que tem uma família e um papel a exercer na sociedade.

A partir disso, o filósofo francês vai começar a pontuar o surgimento desses saberes como um tipo de campo de conhecimento (*episteme*) que permite a produção de uma série de juízos de valor ou de verdade. Isso acontece, por exemplo, quando um sistema educacional, uma proposta de política pública ou certas práticas docentes estabelecem condições de determinar a natureza biológica, psíquica dos sujeitos, ou seja, estabelecem certos saberes sobre o homem, que afirmam não somente a verdade sobre o que o ser humano é, mas dizem também sobre o que o ser humano deve ou precisa ser.

Ao fazer isso, estabelecem-se discursos sobre uma certa natureza humana, uma certa normalidade, que passa a ser referência para correção ou ordenamento de comportamentos que se distanciam dessa normalidade *fundamental*. Essas concepções são cada vez mais referenciadas no momento do surgimento dos saberes produzidos *sobre* o homem, no âmbito da modernidade, da tradição e das configurações culturais e políticas da sociedade moderna.

Nesse sentido, não está em discussão e nem é do interesse de Foucault uma teoria do poder, ou buscar o que fundamenta e o que legitima o poder do Estado, ou quais são os poderes legítimos do Estado, do soberano. Embora sejam questionamentos relevantes, o interesse do estudioso francês é outro. Com isso, ele se afasta dos contratualistas modernos (Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau), que pensam o Estado civil como uma construção social a partir de um contrato (Ribeiro, 2017).

Por outro lado, Foucault também não pensa o poder a partir da perspectiva marxista, sobre um tipo de poder que produz os efeitos de dominação e onde a mecânica de dominação acontece de forma verticalizada. A noção de poder em Foucault busca trabalhar a questão do poder segundo uma perspectiva de horizontalidade, em uma dinâmica que ele denomina de microfísica do poder e que se opera muito mais nas relações cotidianas, nas relações humanas, em sua micropolítica, entre diferenças, singularidades e suas diversificações. Foucault de fato discute o papel do Estado em seu estudo sobre o nascimento da biopolítica, examinando sobre o regime neoliberal, aproximando-se de uma análise mais macro.

Todavia, em suas obras, o filósofo e historiador estava pensando o tempo todo em uma relação de poder assimétrica. Se elas não forem assimétricas não são relações de poder. Com isso, ele se afasta da concepção clássica e tradicional de poder, do tipo: o Estado é detentor do poder, determinou, por exemplo, que agora deve-se prender os loucos para favorecer as pessoas sãs, ou o trabalhador deve permanecer na fábrica até a hora x, sem regalias, benefícios ou direitos para se manter alienado ou dominado.

Logo, Foucault não parte do pressuposto de que o Estado tem uma estratégia escondida, que favorece a burguesia ou aos indivíduos abastados, e que seu objetivo (do Estado) é produzir um discurso ideológico que oprime as classes trabalhadoras, causando em função disso: opressão às mulheres, a exclusão dos negros e de outros grupos considerados marginalizados e párias da sociedade. Para Foucault, não se trata de pulverizar as relações de poder, seu interesse consiste na sua funcionalidade micro, em uma dimensão cotidiana. Foucault se interessa em compreender como o poder funciona. Não é uma questão sobre sua origem, seu fundamento ou legitimidade, mas se trata de pensar como o poder atravessa o tecido social, constitui-nos e nos afeta, ou seja, como o poder se exerce.

No entanto, existem também, nessas relações, posições hierárquicas, que, dependendo do lugar de onde o indivíduo fala ou delibera, manifestam-se de modo diferente. Foucault faz essa análise crítica em seus trabalhos, ou seja, de que há saberes hegemônicos, lugares de construção de saberes. Ele parte da premissa de que, em determinada época ou contexto, surgem tipos de *epistemes* dominantes, que podem ser científicas, que dominam os discursos e governam ou orientam as retóricas que se pretendem verdadeiras, de modo que, qualquer posição que fuja delas, é considerada anormal e é renegada, esquecida e expurgada, conferindo, assim, hegemonia a um determinado saber.

Quando um médico, por exemplo, prescreve sobre a saúde ou a sanidade de alguém, esse sujeito está exercendo certo tipo de poder que é diferente de um professor em sala de aula, de um pai em relação ao seu filho, ou em relação ao vizinho que está com a música alta no condomínio. Essa relação de poder também se manifesta de forma diferente na ação do psicólogo diante do seu paciente e produz outra dinâmica no poder pastoral de um cônego exercido diante da sua comunidade religiosa. Sendo assim, compreende-se que existem

relações de poder em todos os lugares, no condomínio, no hospital, na escola, nas relações familiares, na igreja, na universidade, entre outros espaços e relações.

As relações de poder, portanto, configuram-se de modo diferente, dependendo dos saberes que ali se operam. O lugar e o papel que o indivíduo ocupa em uma relação apresenta configurações específicas de poder. O mesmo paciente ou filho, se for policial, vai fazer funcionar diferentes formas de poder durante o exercício de seu trabalho e vai reproduzir práticas e saberes da instituição policial, do ministério da justiça, das leis e decretos, da concepção cultural sobre o que é o certo ou o que é o cidadão de bem, entre outros dispositivos.

A preocupação de Foucault era fugir de uma teoria que se propusesse a explicar de modo universal e que resumisse de forma acabada as questões humanas em uma totalidade de verdade. Ou seja, uma teoria que se dispusesse a responder aos fenômenos de modo único e universal, por intermédio, por exemplo, de uma estrutura geral de conceito, doutrina, filosofia ou ideologia, a explicar ou encaixar qualquer tipo de problema dentro dela, tratando um fenômeno por meio de um conjunto ou princípios previamente estabelecidos.

Essas propostas generalistas e universais (sejam elas científicas ou filosóficas) correm o perigo de se tornarem ofertas soteriológicas, apresentando-se como solução salvífica de um mundo com determinadas situações de declínio, mazela, caos ou desordem.

O marxismo, munido do materialismo histórico-dialético, surge como uma proposta de salvação construída. O indivíduo garante a salvação por meio da revolução e da emancipação das classes operárias, das massas e da comunidade. O neoliberalismo em contrapartida vê na iniciativa individual virtudes (meritocráticas) que podem potencializar a prosperidade e criar novos rumos do bom viver (economicamente). O sujeito se salva por si mesmo exercendo sua liberdade, sendo empreendedor de si. Já o cristianismo apresenta a salvação eterna vinda dos céus por meio do *logos*, verdade encarnada na pessoa de Cristo. O sujeito nega-se a si mesmo para obter a oferta do *logos divino*.

Em todas essas perspectivas existe uma gênese, uma revelação e expectativa apocalíptica, que sai da decadência à redenção. Há sempre um conjunto de verdades a serem conjuradas, vilanias a serem vencidas, sejam o desejo da carne no sujeito cristão, as artimanhas e controle do Estado contra a liberdade do indivíduo neoliberal, a opressão capitalista e burguesa contra a classe oprimida, entre outras. Para o contexto africano, o filósofo camaronês, Achille Mbembe (2001) introduz esse pensamento da seguinte forma:

“No centro do paradigma pós-colonial da vitimização, encontramos uma leitura do eu e do mundo como sendo formados a partir de uma série de conspirações. Na história africana, supõe-se, não existe nem ironia, nem acaso. A história africana, afirma-se, é essencialmente governada por forças que estão acima do controle dos africanos. A diversidade e a desordem do mundo, assim como o caráter, em aberto, das possibilidades históricas, foram

reduzidos a um ciclo espasmódico e imutável, que infinitamente se repete de acordo com uma conspiração sempre fomentada por forças que estão acima do alcance dos africanos. A própria existência é expressa, quase sempre, como vacilante. Em última análise, considerava-se o africano como apenas um sujeito castrado, o passivo instrumento de gozo do outro. Sob tais condições, não poderia haver uma visão mais radicalmente utópica que a sugestão de uma África desconectada do mundo: o sonho louco de um mundo sem Outros. Este ódio do mundo (que também mascara um profundo desejo de reconhecimento) e esta leitura conspiratória da história eram apresentados como o discurso “democrático”, “radical” e “progressista” da emancipação e da autonomia, como a base da chamada política da africanidade. Mas, por trás da neurose da vitimização, uma forma de pensar circular, negativa, xenófoba e racista se desenvolve. Para funcionar, ela precisa de superstições. Tem que criar ficções que depois passem como verdades. Tem que fabricar máscaras constantemente remodeladas para se adequarem às necessidades de cada período. O curso da história africana é considerado como sendo determinado pela ação combinada de uma diabólica dupla formada por um inimigo – ou torturador – e uma vítima. Neste universo fechado, no qual “fazer história” consiste em aniquilar os inimigos, a política é concebida como um processo sacrificial, e a história, no fim das contas, como parte da grande economia da feitiçaria” (Mbembe, 2001, p. 181-182).

No entanto, Foucault quer perseguir sua análise a partir das relações das microfísicas do poder, do tipo: quando um indivíduo branco afirma que o negro não tem condições cognitivas para acessar uma universidade, ou quando um homem diz que o papel da mulher é ser dona de casa e cuidar da cozinha, ou quando um teólogo europeu diz que o continente africano está amaldiçoado, ou quando um negro afirma que é contra políticas públicas que favorecem e ampliam os ingressos de negros nas universidades públicas brasileiras, ou quando um negro brasileiro diz que é menos negro que um negro africano, ou quando uma mulher declara que é contra o feminismo, afirmam-se saberes, valores, reagindo sobre determinada coisa ou pessoa, e se reproduzem conjuntos de saberes, de dispositivos machistas, racistas e preconceituosos, que atravessam e constituem subjetividades.

Em um estudo sobre nacionalizar a África, culturalizar o Ocidente e reformular as humanidades em África, Falola (2007) aponta que o poder funciona também a partir da definição das coisas. Segundo o pensador africano:

Quem quer que tenha o poder de definir tem poder sobre outras coisas, uma vez que esse poder pode ser usado para tornar negativo o que é positivo, para transformar seu próprio localismo em universalismo, para disseminar e semear sua própria cultura e religião, para se tornar o próprio centro do mundo, para tornar sua civilização a norma e fazer com que as demais corram para alcançá-la (Falola, 2007, p. 20).

Enquanto Foucault vê no discurso a potencialidade de produzir os objetos de que fala, Toyin Falola procura demonstrar o exercício da funcionalidade das relações de poder pelo instrumento da definição. O nigeriano exemplifica:

A definição é ao mesmo tempo uma forma e um meio de controle poderoso, em muitos casos bem mais importante que a tecnologia. Se economizamos dinheiro para importar um objeto, alguém definiu os usos e os gostos para nós. O álcool, mesmo que tenha um gosto ruim, pode ser definido como um símbolo de status em uma medida tal que o rei de um império florescente pode atacar seus vizinhos e vendê-los para obter a bebida. Um carro, tal como o BMW (apelidado de Black Man's Worry, ou 'aflição do homem negro'), pode ser definido como o símbolo supremo de status, de modo que um professor em uma universidade da Zâmbia pode gastar as economias de um ano sabático na Alemanha para comprar um. E, ao voltar para a Zâmbia, pode recusar-se a carregar qualquer livro, se livros forem definidos como insignificantes. Se a cor branca foi definida como a cor da beleza, uma mulher negra pode usar loções para clarear a cor de sua pele, mesmo que os produtos químicos utilizados causem câncer. É assim que a definição funciona. Ela coloca a sociedade em uma rota diferente, por vezes arruinando sua capacidade imaginativa (Falola, 2007, p. 21).

Em seu estudo sobre governamentalidade e neoliberalismo, Veiga-Neto (2000) levou em consideração essas contradições, surgidas na constituição da subjetivação.

Essas são, por sua vez, as condições de possibilidade para o surgimento e disseminação dos mais variados grupos (muitas vezes chamados de 'minorias' e tribos) que se identificam e se aglutinam em torno de temas, preferências, valores e princípios os mais variados possíveis. E, dado que as interpelações a que cada um se submete e os cenários em que está são sempre cambiantes, cada um pode participar, simultaneamente, de diferentes – e, não raras vezes, contraditórios – grupos (Veiga-Neto, 2000, online).

Na obra *Vigiar e Punir*, Foucault vai pegando fragmentos de coisas e conectando em necessidades específicas. Enunciados, como manuais de procedimentos da fábrica, de uma universidade, de um hospital, de literatura, dos musicados e das manifestações poéticas, conectam-se a vários elementos que permitem desdobrar como há formações discursivas em comum e singular, e, como tudo isso, estão atravessando o nosso cotidiano. Portanto, não há propriamente, no entendimento de Foucault, o poder como substância, o que há são relações de poder. Desse modo, ele afirma que o poder é:

Um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidades onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita, ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações (Foucault, 1995, p. 243).

A partir desse argumento de Foucault, pode-se concluir que o poder estabelece um campo de ações possíveis que, embora tenha elementos repressivos, como um dos seus aspectos, o que mais faz é operar na sua positividade. O poder forma e constitui saberes.

3.1 DISCIPLINA COMO GESTÃO DE SI

Foucault busca distinguir duas maneiras de pensar o deslocamento de poder nas sociedades de soberania, para aquilo que foi sua análise no poder disciplinar. O poder como soberania era um poder dos reis, que consistia no poder visível, majestoso. A coerção se exercia pelo medo e pelo exemplo, objetivando o controle dos territórios e dos bens. Era no poder do soberano que se realizava o direito de matar e o surgimento dos suplícios. Caso alguém transgredisse aquilo que era considerado como norma ou regra, o rei poderia destruir o corpo do transgressor, e isso era representado na tortura e no suplício.

Todavia, o que mais interessou a Foucault durante os seus estudos foi a mudança que se deu nos corpos dos sujeitos em razão do poder. Para isso, Foucault se valeu do conceito de biopoder, que é um poder de produzir a vida, que corresponde à sociedade disciplinar. O poder disciplinar não se exerce na pessoa do soberano, do rei, do Estado, mas acontece por meio de um poder invisível, automático, anônimo. Esse poder investe na produção da subjetivação do indivíduo, no controle dos corpos e das suas ações. Produz, portanto, comportamentos, maneiras de enxergar o mundo, de ler a realidade.

Logo, uma das características do poder disciplinar é que ele (o poder) é menos visível, diferentemente do poder do soberano, que atua por meio do espetáculo, em que a performance desse poder se exerce ao expor-se o criminoso em um enforcamento público, por exemplo. O poder disciplinar se exerce de forma automática, no intuito de ser naturalizado, atuando como mecanismo. Existe um treinamento do espaço temporal.

A organização das cadeiras (carteiras) nas escolas, todas em série, no exército, os soldados se mantendo em filas, na fábrica, com a linha de produção, demonstra que é necessário organizar o espaço e o tempo. As rotinas temporais são relevantes para maximizar os resultados e para produzir subjetivação, disciplinamento e ordenamento. Foucault (2013, p. 170) leva isso em consideração, ao salientar que “[...] devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais e todos se pareçam com as prisões”.

Os processos de gestão nas fábricas, no exército, na escola, entre outros, utilizam-se da noção do panóptico, por meio de uma vigilância hierárquica, criando a sensação de que existe sempre uma torre observando as condutas do sujeito. É necessário então o policiamento de si, a gestão de sua conduta. Portanto, o sujeito naturaliza a incorporação de um comportamento sem perceber, por isso se torna mais eficiente, já que:

Organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois, se é verdade que a vigilância repousa sobre os indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede ‘sustenta’ o conjunto e o perpassa de

efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina. E, se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um ‘chefe’, é o aparelho inteiro que produz ‘poder’ e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo. O que permite ao poder disciplinar ser absolutamente indiscreto, pois está em toda a parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar; e absolutamente discreto, pois funciona permanentemente e em grande parte em silêncio (Foucault, 2013, p. 170).

Em relação ao poder disciplinar, além da vigilância hierárquica, existe a sanção normalizadora, que “é um sistema de micro penalidades, que especificam punições em casos e desvios nos comportamentos desejados” (Pedro; Chevitarese, 2005, p.136). Sendo assim, “o castigo disciplinar deve ser essencialmente corretivo, constituindo-se mais num exercício com vistas ao aperfeiçoamento do desempenho” (Pedro; Chevitarese, 2005, p.136). O castigo disciplinar não visa a aniquilação, ao contrário, é pedagógico e produtivo. O último elemento é o exame. “Ao fazer de cada indivíduo um “caso”, o exame permite à disciplina operar no nível da individualidade. Os exames funcionam como processo de objetivação e de sujeição” (Pedro; Chevitarese, 2005, p.136), e “fazem dessa descrição um meio de controle e um método de dominação”. (Foucault, 2013, p. 159).

Com o exame, o sujeito procura se adequar ao que se espera da avaliação. Atualmente, os sistemas de avaliação têm se multiplicado ao infinito. Avalia-se quase tudo. Desde as avaliações dos serviços de aplicativos, como *ifood* e *uber*, até os demais profissionais, estão continuamente sujeitos aos mecanismos de avaliação, cada vez mais sofisticados.

Não se avalia apenas a produtividade, por exemplo, avaliam-se também aspectos como motivação, engajamento, espírito de equipe, criatividade, adaptabilidade e resiliência. São os chamados *soft skill*, que são exigidos em cada indivíduo. Não se avaliam somente habilidades operacionais, de produção, que podem ser quantificadas, mas também comportamentos e expectativas de relação.

Com a noção do biopoder, Foucault amplia sua análise em uma questão mais coletiva sobre a gestão da população, da biopolítica, da governamentalidade, preocupado com a gestão do corpo molar, do corpo coletivo, até as formações discursivas neoliberais. Na percepção de Veiga-Neto (2000):

Mas, agora, não se trata mais daquele sujeito iluminista/moderno, idealizado como indivisível, unitário, centrado e estável, amparador e ao amparo do Estado. Trata-se, agora, de um sujeito-cliente, ao qual (se diz que) se oferecem infinitas possibilidades de escolha, aquisição, participação e consumo. Esse sujeito-cliente é entendido como portador de uma faculdade humana fundamental, que seria anterior a qualquer determinação social: a capacidade de escolher. Vista como um a priori formal, essa capacidade

(natural) deveria ser preenchida com um conteúdo (não-natural) que, no caso, vem a ser justamente um objeto produzido pela atividade econômica — seja esse objeto um produto, uma mercadoria, um serviço, etc. E para que cada um possa fazer 'livremente' suas escolhas, é preciso que saiba como fazê-las e, para que saiba como fazê-las, é preciso aprender a combinar múltiplos critérios de escolha. Nesse quadro, a capacidade em competir torna-se um elemento da maior importância pois, na medida em que o Estado se empresaria, os jogos de competição que se concentravam nas atividades empresariais estendem-se por toda a parte. Assim, o sujeito ideal do neoliberalismo é aquele que é capaz de participar competindo livremente e que é suficientemente competente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições. É isso que Becker (1964) quer dizer, na sua Teoria do Capital Humano, quando argumenta que esse sujeito deve desenvolver, ao máximo, sua capacidade de ser o empresário de si mesmo (Veiga-Neto, 2000, online).

É necessário então deixar viver para ser produtivo. O gerenciamento das vidas acontece por meio da educação para o mercado. Mercado no qual o sujeito é o soberano regulador e determinador das leis, dos preços, das qualidades dos produtos, é o consumidor que tem sempre razão e que escolhe, demanda e cujos desejos e vontades são os guias normativos para produção de mais bens de consumo.

O sujeito no neoliberalismo é subjetivado, para se observar como patrão e empresário de si. O entretenimento, combinado com uma vida saudável, feliz, produtiva e livre, torna-os consumidores mais eficientes e potencializa o desenvolvimento. Na governamentalidade neoliberal, constrói-se a ideia de um sujeito livre, criam-se as condições necessárias para atingir-se a felicidade através do consumo.

Dito isso, o poder constitui uma rede que permeia uma dinâmica microfísica em todos os domínios da vida humana. Ele se manifesta em todas as práticas cotidianas, nas relações interpessoais, no ambiente de trabalho, no transporte, na família, entre outros aspectos. As instituições representam uma espécie de mecanismo de intensificação, um ponto focal dessas relações onde se tornam mais nítidas e evidentes. No entanto, isso não implica que tal dinâmica se restrinja às instituições, tampouco sugere que o poder emana exclusivamente delas.

É necessário então, para Foucault, compreender que essas relações de poder-saber conduzem uma tarefa ética e política, já que elas se enraízam no nexos social em que a “[...] análise, a elaboração, a retomada da questão das relações de poder, e do ‘agonismo’ entre relações de poder e intransitividade da liberdade, é uma tarefa política incessante [...] inerente a toda existência social” (Foucault, 1995, p. 246).

Existe aqui um compromisso ético em recolocar a pergunta sobre que relações de poder que estão operando, que saberes sustentam essas relações, coisas indissociáveis para Foucault, porque o autor parte do pressuposto de que, onde há saberes, há relações de poder, e, se há relações de poder, existe uma estrutura de saber que mantém e sustenta essa mecânica. É uma dinâmica entre esses dois polos.

Sendo assim, a retomada, a análise e a elaboração dessa questão nos permitem pensar também as possibilidades de liberdade, de modo que possamos entender aquilo que nos tornamos, para articular as possibilidades de ultrapassagem e mudanças possíveis ou de produção de resistência. As ações de resistência permitem estabelecer outras maneiras de pensar, produzindo novos saberes para produzir novas formas de subjetividades e para tensionar as novas relações de poder.

No uso dos três operadores metodológicos de análise da objetivação, existem ferramentas para considerar outras formas de subjetividade. No estudo arqueológico, que investiga os modos de objetivação nas redes de conhecimento, emerge a perspectiva de outras arqueologias, que contribuem para a construção da subjetividade por intermédio do conhecimento. No estudo genealógico, ao analisar as relações de poder que estabelecem as práticas disciplinares que regulam os corpos, transformando-os em dóceis, úteis e produtivos, surge a resistência contra esses processos de objetivação, que intensifica uma dimensão produtiva na construção das subjetividades. No estudo anarqueológico, há a incorporação da arqueologia e da genealogia, permitindo ao sujeito romper com as formas de objetivação e construir sua própria subjetividade (Santana, 2021, p. 87).

A resistência estabelece um poder produtivo. E, quando um conjunto de sujeitos estabelecem formas de resistência, isso pode reverberar em medidas ou transformações nas instituições, nas políticas públicas, entre outras.

Se é verdade que, no centro das relações de poder e como condição permanente de sua existência, há uma “insubmissão” e liberdades renitentes, não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual; toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta, sem que para tanto venham a se superpor, a perder sua especificidade e finalmente a se confundir (Dreyfus; Rabinow, 1995, p. 248).

A noção de resistência desconstrói a ideia de que exercer poder é apenas quando o sujeito vota em eleições partidárias, em um poder representativo configurado em uma pessoa capaz de mudar o curso da história social, política e econômica.

3.2 FOUCAULT E O SUJEITO AFRICANO CONTEMPORÂNEO

Para Foucault, o sujeito exerce poder em situações micro, na maneira como alguém cumprimenta e trata um porteiro, ou quando alguém determina que roupa feminina é ou não é ideal, por exemplo. Portanto, em vista disso, é necessário então considerar que não há uma natureza ou identidade (essência) por meio da qual se possa compreender a totalidade da realidade angolana, segundo a noção foucaultiana. Ao analisar o conceito de identidade africana, Mbembe (2021) recoloca esse pensamento da seguinte forma:

Tentativas de definir a identidade africana de forma simples e clara têm ao longo do tempo geralmente falhado. Outras tentativas parecem estar tendo o mesmo fim, já que a crítica das imaginações africanas sobre o self e o mundo permanece presa dentro de uma concepção de tempo como espaço e de identidade como geografia. Desta confusão resultou uma interdição massiva das noções gêmeas de “universalismo” e de “cosmopolitismo”, e uma celebração da autoctonia, ou seja, de um eu entendido como sendo tanto vítima como mutilado. Uma das implicações principais de tal compreensão de tempo e de sujeito é que o pensamento africano passou a conceber a política ou através de um resgate de uma natureza essencial, porém perdida (a libertação da essência) ou como um processo sacrificial. Para ser exato, não há nenhuma identidade africana que possa ser designada por um único termo, ou que possa ser nomeada por uma única palavra; ou que possa ser subsumida a uma única categoria. A identidade africana não existe como substância. Ela é constituída, de variantes formas, através de uma série de práticas, notavelmente as práticas do self [...] Nem podem se reduzir à tradição, na medida em que o significado desta última está constantemente mudando (Mbembe, 2021, p. 198-199).

Logo, neste processo de escrita, não há interesse em recuperar uma identidade cultural, política, social ou espiritual de natureza africana em sua essência, a partir da qual seria possível determinar as possibilidades de verdade, reafirmando tais identidades para dialogar com outras. O processo de análise é tentar assumir uma posição que se distancia “um pouco da obsessão com uma qualidade africana, uma busca frenética por um africano arquetípico, exemplar. Isso pode estar mal colocado, se acarretar uma definição congelada no tempo” (Falola, 2007, p. 18).

Por conseguinte, não é interesse deste estudo pensar também o continente africano como berço da humanidade, segundo a premissa de que em algum lugar ou em algum momento existiu algo puro, inocente, original, remoto ao período colonial e que o único trabalho seria resgatar essas práticas culturais originárias, ou determinadas religiões maternas com tempero de essencialidade no intuito de se chegar a um projeto de mundo novo para questões que sucedem na modernidade angolana. A análise é mais mundana, terrena e contemporânea, se apoia na consideração de Mbembe que argumenta:

Quando se trata da criatividade estética na África contemporânea, e mesmo da questão de saber quem é “Africano” e o que é “africano”, é esse fenômeno histórico da circulação dos mundos que a crítica política e cultural tende a ignorar. Visto a partir da África, o fenômeno da circulação dos mundos possui ao menos duas faces: aquela da dispersão, que acabo de evocar, e aquela da imersão. Historicamente, a dispersão das populações e das culturas não foi somente o fenômeno de vinda de estrangeiros para se instalar em nossa casa. Na verdade, a história pré-colonial das sociedades africanas foi, de ponta a ponta, uma história de povos incessantemente em movimento através do conjunto do continente. Trata-se de uma história de culturas em colisão, tomadas pelo turbilhão das guerras, das invasões, das migrações, dos casamentos mistos, de religiões diversas que são apropriadas, de técnicas que são trocadas e de mercadorias que são vendidas. A história cultural do continente praticamente não pode ser compreendida fora do paradigma da itinerância, da mobilidade e do deslocamento. Aliás, é essa cultura da mobilidade que a colonização procura, em sua época, fixar através da

instituição moderna da fronteira. Rememorar essa história da itinerância e das mobilidades é a mesma coisa que falar das misturas, dos amálgamas, das superposições. Contra os fundamentalistas do “costume” e da “autoctonia”, pode-se chegar a afirmar que, no fundo, aquilo que designamos como “a tradição” não existe. Quer se trate do islã, do cristianismo, das maneiras de se vestir, de fazer negócio, de falar, mesmo dos hábitos alimentares - nada disso sobreviveu ao rolo compressor da mestiçagem e da vernacularização. (Mbembe, 2015, p.69).

Sendo assim, na perspectiva foucaultiana, é necessário então problematizar questões que surgem no contexto angolano em sua atualidade, em sua forma mais simples, complexa e cotidiana. É crucial pensar no sujeito africano como um agente ativo, produtor de conhecimento e que se constitui em subjetividades por meio das microfísicas de poder, distante da concepção de um sujeito africano passivo, desprovido de ação e meramente vítima das práticas colonizadoras, do dilema marxista e da globalização capitalista. Nessa linha de pensamento, Jean-Marc Ela (2013, p. 14) argumenta:

[...] tudo acontece como se África tivesse de ser um lugar de estágio ou de iniciação onde se forjam os utensílios de trabalho para investigar sobre as formas de ser e os modelos de organização das sociedades ocidentais. Este passo atrás foi necessário, um trampolim indispensável no salto para atualidade. Chegou-se a julgar-se ser bom estudar África para ser antropólogo ‘em casa’.

E, portanto, nesse prisma, o sujeito africano e o negro de modo geral seriam apenas “[...] designados e nomeados pela linguagem (dos brancos, por definição), estando fadado[s] à passividade de um objeto comentado – o ‘tema’ ou o ‘assunto’ tanto do discurso quanto do olhar”, contesta Combe (2015). E que, segundo o racismo defendido pelo filósofo Hegel, devem ser considerados como uma sociedade “sem história, bestiais e envoltos em ferocidade e superstição” (Almeida, 2019, p. 20). Tempels (1999) conclui que esse pensamento se fecha na seguinte concepção:

Não pretendemos que os Bantus sejam capazes de nos presentear com um tratado filosófico acabado, já com todo o vocabulário próprio. É graças à nossa própria preparação intelectual que ele irá sendo desenvolvido de uma forma sistemática. Cabe-nos fornecer-lhes um quadro preciso da sua concepção das entidades, de forma que eles se reconheçam nas nossas palavras e concordem, dizendo: “Vós percebestes-nos, agora conheceis-nos completamente, ‘conheceis’ da mesma forma que nós ‘conhecemos” (Tempels, 1969, p. 14)⁸.

⁸ “A generalização do estudo de Tempels sobre a comunidade Luba a todos os Bantus é de certo modo abusiva e suscitou diversas críticas. Notadamente, o filósofo e teólogo Alexis Kagamé refutou, nas linhas de Mulago, a assimilação de *ser à força vital*, e propôs uma outra análise das categorias da língua kinyarwanda, e depois das línguas bantas, para reconstituir a ontologia banta e de Ruanda. A releitura dos escritos de Tempels e de Kagamé (cujos trabalhos se inscrevem também na corrente chamada de etnofilosofia) feita por Souleymane Bachir Diagne renova o debate sobre a “filosofia linguística”, ou seja, sobre a importância da linguagem na determinação das categorias lógicas”

A partir da perspectiva eurocêntrica, essa passividade, mesclada com instinto animalesco, conduziria o sujeito africano a um estado ausente de resistência ao olhar epistemológico e linguístico do outro, como Tempels (1969) articula criticamente, por meio das palavras de Hegel (1999, p. 83-86):

A principal característica dos negros é que sua consciência ainda não atingiu a intuição de qualquer objetividade fixa, como Deus, como leis, pelas quais o homem se encontraria com a própria vontade, e onde ele teria uma ideia geral de sua essência [...] O negro representa, como já foi dito o homem natural, selvagem e indomável. Devemos nos livrar de toda reverência, de toda moralidade e de tudo o que chamamos sentimento, para realmente compreendê-lo. Neles, nada evoca a ideia do caráter humano[...] A carência de valor dos homens chega a ser inacreditável. A tirania não é considerada uma injustiça, e comer carne humana é considerado algo comum e permitido [...] Entre os negros, os sentimentos morais são totalmente fracos – ou, para ser mais exato inexistentes.

Vale ressaltar que nesses escritos de reducionismo aos africanos, Kouvouama (2000) nos lembra que a questão de sua “destinação reforça a invisibilidade do sujeito. Esses tratados não se dirigem aos africanos, mas aos europeus, notadamente aos colonizadores e missionários”, já que “o negro continua, assim, a ser compreendido como o contrário de um interlocutor: ele é aquele de que falamos, um rosto sem voz que tentamos decifrar, objeto a definir e não sujeito de um discurso possível” (Hountondji, 1977, p. 17).

Em vista disso, é necessário analisar a realidade bantu angolana, considerando os sujeitos africanos como agentes ativos, a partir da historicidade e especificidade do próprio país, e pensar nas relações de poder como um agenciamento de seus processos de subjetivação. Com isso, deve-se compreender como tais subjetivações se constituem, por meio da interação de diversas formações discursivas africanas (culturais, de tradições orais, religiosas, políticas e de organização social), do colonialismo, do marxismo, da guerra civil e do período pós-independência (capitalismo ou neoliberalismo tardio) que aconteceram em Angola. Portanto, é urgente um posicionamento que ao mesmo tempo se apresenta:

Contra todo pensamento pouco crítico que valoriza de maneira obsessiva o passado africano, a renovação do debate filosófico na África implica também – como mostra Achille Mbembé em sua contribuição – uma ruptura com os discursos de isolamento, o que permite que se conceba outra maneira de se questionar filosoficamente a modernidade africana em suas diferentes figuras políticas, econômicas e culturais. Essa questão do sujeito na filosofia abriu espaço para interrogações políticas sobre as relações entre o indivíduo e a comunidade, sobre a identidade africana, sobre a questão do desenvolvimento e sobre a natureza e historicidade dos Estados africanos – em suma, abriu espaço para as reflexões sobre a desalienação política, econômica, social e cultural do africano (Kouvouama, 2000, p. 6).

(Kouvouama, 2000, p. 4).

Dessa forma, essa abordagem de escrita possibilita estabelecer uma transformação de perspectivas⁹. Jean-Marc Ela (2013, p. 11), sociólogo camaronês, vai salientar que: “[...] se não quisermos continuar a reproduzir o discurso que considera África como uma espécie de museu de antiguidades europeia, torna-se urgente um questionamento sobre o tipo de abordagem apropriada à situação atual das nossas sociedades”. Por isso, desfruto melhor da escrita quando estou instrumentalizando a análise sociopolítica sobre Angola a partir de autores angolanos ou africanos, usando não apenas sociólogos, historiadores e filósofos, mas também escritores, romancistas, poetas e músicos. É nesse limiar que pretendo articular a escrita, já que:

Para analisar as dinâmicas sociais em curso na África, é conveniente adotar outra abordagem. Para trazer à luz suas regularidades comuns e sua racionalidade política, é indispensável partir da configuração teórica que apreende filosoficamente a política como lugar de efetividade da razão prática; não sem antes compreender o processo de produção africana da modernidade política sob o signo da inovação e da emancipação do sujeito africano, destacando a estreita articulação do princípio individual e do princípio comunitário. Em sua relação com a comunidade, o indivíduo desenvolve estratégias de mobilização de todos os recursos materiais e simbólicos disponíveis no espaço privado comunitário, notadamente para adquirir as vantagens necessárias a um melhor posicionamento social no espaço público político. É observável na maior parte das cidades africanas que o processo de inserção do indivíduo no plano profissional, social e jurídico da comunidade política provoca um progressivo desprendimento em relação ao enlace comunitário. Dito de outra forma, a modernidade política é certamente responsável por uma grande afirmação da individualidade e da autonomia do sujeito enquanto ser dotado de razão. Mas constatamos simultaneamente, da parte dos indivíduos, uma utilização estratégica dos aparatos comunitários em função dos interesses pessoais e dos fins visados (Kouvouama, 2000, p. 6).

⁹ “Quer se trate da literatura, da filosofia ou das artes, o discurso africano foi dominado, durante aproximadamente um século, por três paradigmas político-intelectuais que, de resto, não se excluíam mutuamente. Houve, de uma parte, diversas variantes do nacionalismo anticolonial. Este último exerceu uma profunda influência sobre as esferas da cultura, da política e do econômico, até mesmo do religioso. Mas também houve, de outra parte, diversas releituras do marxismo das quais resultaram, aqui, ali e acolá, várias figuras do “socialismo africano”. Veio, enfim, um movimento pan-africanista que concedeu um lugar privilegiado a dois tipos de solidariedade – uma solidariedade de tipo racial e transnacional e uma solidariedade de tipo internacionalista e de natureza anti-imperialista. No limiar do século, pode-se dizer que esse mapa intelectual fundamentalmente não mudou, apesar de que, imperceptivelmente, importantes reconfigurações sociais e culturais estão em andamento. Esta distância entre a vida real das sociedades, de um lado, e as ferramentas intelectuais pelas quais as sociedades apreendem seu destino, de outro, implica riscos para o pensamento e para a cultura. Os três paradigmas político-intelectuais mencionados acima foram, com efeito, institucionalizados e se cristalizaram de tal maneira que eles não permitem mais, no presente, analisar com um mínimo de credibilidade as transformações que estão em curso. As instituições que os sustentam funcionam, quase sem exceção, como se fossem verdadeiras “rendas garantidas”. Ademais, elas bloqueiam toda forma de renovação da crítica cultural e da criatividade artística e filosófica, além de reduzir nossas capacidades de contribuir com a reflexão contemporânea sobre a cultura e a democracia” (Mbembe, 2015, p. 68).

Sendo assim, é necessário movimentar uma análise que tente priorizar como a sociedade angolana transforma esses atravessamentos em diferentes práticas, inerentes às suas percepções de mundo como técnicas de si, aquilo que Foucault (1994) vai chamar de arte de existência e que:

Devem ser compreendidas como práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo (Foucault, 1994, p. 15).

Isso posto, não há uma natureza pura e originária que defina e descreva o contexto angolano por si só. No entanto, existem os mecanismos pelos quais se criaram os saberes que fazem funcionar as relações de poder. A partir disso, a noção de resistência, como uma linha de fuga, permite pensar sobre quais condições nos tornamos o que somos para estabelecer mecanismos de mudanças, estratégias de escape ou de transformação. Revel (2005, p. 17) afirma que a noção de resistência “é a possibilidade de criar espaços de lutas e agenciar possibilidades de transformação em toda parte”.

O processo de mudança surge quando tentamos entender a genealogia desses saberes e reativar, portanto, a possibilidade de outros discursos, outros entendimentos da realidade, outras leituras, colocadas como possibilidades reflexivas. No estudo sobre as formas africanas de auto-inscrição, Mbembe (2001) salienta o seguinte:

Antropologicamente, à obsessão com a singularidade e a diferença, devemos opor a temática da igualdade. Para nos afastarmos do ressentimento e da lamentação sobre a perda de um ‘*nom propre*’, deve-se abrir um espaço intelectual para repensarmos aquelas temporalidades que estão, sempre simultaneamente, se ramificando em diversos futuros diferentes, e ao fazerem isso abrem caminho para a possibilidade de múltiplas ancestralidades. Sociologicamente, deve ser dada atenção às práticas cotidianas através das quais os africanos reconhecem o mundo e mantêm com ele uma familiaridade sem precedentes, ao mesmo tempo em que eles inventam algo que pertence tanto a eles, quanto ao mundo em geral (Mbembe, 2001, p. 187).

Sendo assim, a ética em Foucault se apresenta como exercício refletido da liberdade e de uma autotransformação de si mesmo nas relações e nas configurações, ou seja, no modo como nos relacionamos conosco e com o mundo, favorecendo certas pistas para pensar novas produções de saberes e de poder, novos dispositivos, novas formas de ação em redes ou lutas transversais. Para isso, contudo, é preciso compreender em que condições acontecem as relações de poder em Angola, que tipo de poder e quais agentes estão envolvidos em tal processo. A proposta do próximo capítulo é tentar mapear a dinâmica de poder na *polis* angolana.

4 MAPEAMENTO DO REGIME DE PODER

Politicamente, a República de Angola é, conforme a Constituição estabelece no seu artigo 2.º, um Estado democrático de direito que tem como “[...] fundamentos a soberania popular, o primado da Constituição e da lei, a separação de poderes e interdependência de funções, a unidade nacional, o pluralismo de expressão e de organização política e a democracia representativa e participativa” (Angola, 2010, p. 4). Além disso, a mesma Constituição assegura “[...] a promoção e a defesa dos direitos e das liberdades fundamentais do homem, quer como indivíduo quer como membro de grupos sociais organizados”.

Vale ainda mencionar que, em seu primeiro artigo, a Constituição declara que Angola é uma nação soberana e independente desde 1975, baseada, segundo os inscritos da lei, “[...] na dignidade da pessoa humana e na vontade do povo angolano, que tem como objetivo fundamental a construção de uma sociedade livre, justa, democrática, solidária, de paz, igualdade e progresso social” (Angola, 2010, p. 3).

Em Angola, a estrutura democrática é formalizada por legislações que definem claramente o processo eleitoral: “Para um mandato de 5 anos, é ‘[...] eleito o Presidente da República e Chefe do Executivo o cabeça de lista, pelo círculo nacional, do partido político ou coligação de partidos políticos mais votado no quadro das eleições gerais” (Angola, 2011, p. 37). Esta disposição legal visa estabelecer um sistema de governo que reflita a escolha da maioria da população, um pilar central da democracia representativa.

No entanto, a mera existência de leis e estruturas democráticas não garante sua eficácia prática, como observa John Dewey, renomado filósofo e educador americano. Em suas obras, como *Democracia e Educação*, Dewey argumenta que um sistema democrático oferece as melhores possibilidades e condições para o desenvolvimento de relações sociais saudáveis e para orientar a vida e as crenças humanas. Contudo, o autor adverte que “[...] essa fé [na democracia] pode ser promulgada em leis, mas ela se encontra apenas no papel a não ser que seja materializada nas atitudes que os seres humanos exibem uns para os outros em todos os incidentes e relações do cotidiano” (Dewey, 1939, p. 4). Segundo Dewey, constituições, decretos e leis, mesmo quando oficialmente promulgados, não são suficientes ou um sinal de que as ações do governo estarão de fato alinhadas com os princípios legais inscritos.

A perspectiva de Dewey destaca uma lacuna crucial entre a teoria e a prática na implementação de sistemas democráticos. As leis podem estabelecer o quadro de uma democracia, mas é no dia a dia, através das interações e comportamentos entre as pessoas, que a essência da democracia é realmente testada e vivenciada. Assim, enquanto Angola avança em suas práticas democráticas com legislações como a de 2011, o desafio permanece

em como esses princípios são aplicados e manifestados nas ações cotidianas e na governança. Nas suas palavras:

As garantias meramente jurídicas das liberdades civis de livre crença, livre expressão, livre reunião são pouco úteis se na liberdade de comunicação cotidiana a troca de ideias, fatos, experiências é sufocada por suspeita mútua, por abuso, por medo e ódio. Essas coisas destroem a condição essencial do modo democrático de viver até com mais eficácia do que a coerção aberta que – como o exemplo dos Estados totalitários prova – é efetiva somente quando consegue gerar ódio, suspeita, intolerância nas mentes dos seres humanos individuais (Dewey, 1939, p. 6).

Sogge (2017) acredita que, para a realidade angolana, essas garantias situam-se apenas no palco jurídico. Além do mais, o autor pensa a realidade africana por meio de uma situação política paradoxal. Há um descompasso entre o seu potencial econômico, a concentração de recursos minerais para um grupo reduzido, elitizado, e a desigualdade social gritante que se manifesta na miséria humana mais profunda. Desse modo, o autor reitera:

Externamente, Angola atende a muitos critérios normalizados de boa governança. A sua Constituição confere 'direitos e liberdades fundamentais' a todos os cidadãos e estabelece ainda duas supremas cortes. Há um tribunal de contas e outros organismos de controle e equilíbrio (*check-and-balance*) como um *ombudsman* nacional. O governo autoriza, na verdade subsidia, uma série de partidos políticos de oposição cujo lugar no parlamento foi conquistado através de processos eleitorais competitivos, apesar de tendenciosos. Assim, Angola parece se qualificar em termos formais como uma democracia constitucional moderna. Porém, na realidade muitas dessas instituições são simulacros, palcos nos quais os rituais são executados 'para inglês ver', como diz o ditado da era colonial. É claro que nem tudo é confuso assim – por exemplo, camponeses venceram em tribunal contra poderosos fazendeiros – mas, a maior parte dos processos serve para firmar e legitimar um sistema oculto que beneficia os poderosos tanto dentro como, especialmente, fora do país (Sogge, 2017, online).

Sogge aponta que, enquanto Angola apresenta um quadro de garantias jurídicas como direitos fundamentais, cortes supremas, e mecanismos de controle e equilíbrio, na prática, essas garantias muitas vezes se restringem ao ambiente jurídico. Isso significa que, embora existam leis e regulamentos no papel, a execução e o impacto dessas leis no dia a dia podem ser limitados ou ineficazes.

A ideia de que muitas instituições são "simulacros" sugere que elas existem mais para a aparência do que para a funcionalidade. Esse conceito é crucial para entender a crítica de Sogge sobre a governança em Angola. Ele argumenta que as instituições parecem funcionar como deveriam de acordo com padrões democráticos internacionais, mas, na realidade, muitas dessas práticas são superficiais e não atendem à sua verdadeira função, de proporcionar justiça e igualdade.

O autor menciona que, embora haja exemplos de sucesso no sistema judicial, como camponeses ganhando casos contra fazendeiros poderosos, configuram-se mais como exceções do que a norma. A maioria das práticas institucionais serve para consolidar um sistema que favorece os economicamente poderosos e influentes, muitas vezes à custa da maioria da população. Nesse sentido, Domingos da Cruz, ao conceder uma entrevista sobre a trajetória do seu ativismo, sua carreira profissional e sobre a sua obra literária, intitulada *Angola Amordaçada* (2016), em uma TV brasileira, apontou essa disparidade entre os direitos emanados na Constituição e a situação política angolana, e concluiu que:

Angola é um país liberal do ponto de vista constitucional e do seu plano formal. Mas na perspectiva da realidade sociopolítica as ações de governo se distanciam dos direitos inscritos nos textos constitucionais – a prática é completamente diferente. Como diria Maquiavel, os regimes não se julgam pela formalidade dos textos constitucional, mas pela prática diária da forma que se faz política e como os entes públicos e aqueles que detêm cargos de responsabilidades pública conduzem o destino do país e como se estabelece a relação com a cidadania. Infelizmente, apesar de sermos uma democracia do ponto de vista prático, efetivamente a luz de uma ciência séria, tanto na sociologia política, no direito constitucional e por ali além, Angola é um Estado autoritário ao seu mais alto nível que caminha para o totalitarismo porque cada vez mais, apesar de termos diferentes partidos, temos um país muito centrado na pessoa do presidente da república e no seu partido. E claro, nesse ambiente, nessa atmosfera é impossível que vozes dissonantes se pronunciem, propondo um novo caminho (Cruz, 2009, online).

A citação de Domingos da Cruz oferece uma análise crítica e valiosa sobre a discrepância entre as estruturas constitucionais formais e a realidade política e social em Angola. Para aprofundar a discussão e integrá-la na análise, exploraremos os principais pontos destacados por Cruz e como eles se relacionam com teorias políticas relevantes.

Cruz (2009) afirma que, embora Angola apresente o liberalismo em sua Constituição, na prática o governo opera de maneira bastante diferente. Nisso ressalta a tensão entre a lei como está escrita e a governança como é exercida, uma característica comum em regimes que exibem discrepâncias entre a retórica democrática e a realidade autoritária. O ativista aponta que a avaliação de um regime não deve se basear apenas nos textos legais, mas na prática diária de como a política é conduzida. Esse argumento é ecoado em teorias políticas que criticam regimes que mantêm aparências democráticas enquanto praticam ações autoritárias.

A observação de que Angola está centrada na figura do presidente e seu partido sugere uma centralização do poder que é típica de Estados autoritários. Cruz alerta para a evolução dessa centralização em direção ao totalitarismo, onde o poder político é exercido de forma ainda mais restritiva e controladora. Cruz também aponta a dificuldade para vozes dissonantes se pronunciarem e sugerirem alternativas no ambiente político de Angola. Isso reflete uma supressão da liberdade de expressão e um espaço público restrito, ambos

indicativos de uma deriva autoritária. Seria impossível desmembrar e dissecar as classificações sobre Angola e pluralizar as diferentes Angolas existentes no mesmo território. Como junção de antigos e diferentes reinos (tribos) do Congo, separados em suas características linguísticas e posições geográficas, a Angola moderna também está dividida.

4.1 AS DIFERENTES “ANGOLAS”

As garantias jurídicas de que Dewey trata encontram-se na “Angola Constitucional”, sustentada pelos discursos oficializados. É o projeto de nação, promulgado na Constituição da República de Angola de 2010 e nos discursos customizados pelos sistemas internacionais, que busca responder às expectativas das Nações Unidas. É na “Angola Constitucional” que se desenha uma nação desejada pelo Banco Mundial, pelo Fundo Monetário Internacional e pela “Comunidade Internacional” (Pain; Reis, 2006).

Por outro lado, temos a “Angola Governamental”, que corresponde aos lugares onde as políticas públicas se fazem sentir. Essa Angola governada está inteiramente assegurada pela administração central do Estado e pela gestão político-militar do governo (Pain; Reis, 2006). Uma das características dessa “Angola Governamental” consiste na sua exclusão social, no mapeamento divisório das fronteiras, nos limites de atendimentos e prestações de serviços públicos instituídos como direitos conquistados (ou oferecidos como permutas eleitorais) pela força de Lei da “Angola Constitucional”. O olhar dessa “Angola Governamental” está voltado aos espaços limítrofes da sua capital, Luanda, e pensada segundo as ordens do capital:

Em termos geográficos, esta parte de Angola é constituída principalmente por Luanda, pelas capitais provinciais e pouco mais que as áreas urbanas e peri-urbanas do país. São as forças políticas deste espaço que estão em evidência quando se fala de Governo Central. Não fazem parte desta Angola as outras parcelas do território nas quais nunca se fez sentir uma presença, ou influência duradoura e efetiva das autoridades centrais (Pain; Reis, 2006, p. 47).

A “Angola Constitucional” reflete a visão idealizada do Estado, conforme documentado na Constituição de 2010 e nos discursos alinhados com as expectativas de organismos internacionais como a ONU, o Banco Mundial e o FMI. Essa concepção de Angola é projetada para apresentar uma imagem de conformidade com normas democráticas e de boa governança, buscando legitimidade e apoio internacional.

O contraste entre o discurso constitucional e as realidades práticas pode ser visto como uma estratégia para melhorar a posição internacional de Angola, atraindo investimentos estrangeiros e assistência, enquanto simultaneamente falha em implementar essas normas de maneira efetiva e equitativa em todo o território nacional.

A “Angola Governamental” é marcada pela centralização do poder político e militar e uma administração que prioritariamente serve à capital, Luanda, e outras áreas urbanas principais. Essa centralização reflete uma distribuição desigual de recursos e serviços, muitas vezes ignorando as necessidades das áreas rurais e menos desenvolvidas.

A exclusão social e a limitação nos serviços são geograficamente marcadas, com uma presença governamental que raramente se estende além das áreas metropolitanas e capitais provinciais. Esta realidade sublinha a divisão entre a Angola “oficial” e a Angola “real”, onde vastas áreas do país são marginalizadas. Enquanto a “Angola Constitucional” promete direitos e serviços, a “Angola Governamental” muitas vezes falha em entregá-los, utilizando-os como moedas de troca durante períodos eleitorais, o que tende a ser visto como uma forma de clientelismo político.

O modelo de governança descrito enquadra-se nas teorias do neopatrimonialismo, em que o Estado e seus recursos são empregados para sustentar o poder político de um grupo ou elite, enquanto a retórica democrática é utilizada para manter a aparência de legitimidade. A análise dessas duas “Angolas” indica uma urgente necessidade de reformas que aproximem mais a prática governamental das promessas constitucionais, assegurando uma distribuição mais equitativa dos benefícios do desenvolvimento e da governança.

A utilização desse quadro analítico no trabalho pode ajudar a ilustrar a complexidade das dinâmicas políticas em Angola, destacando a importância de políticas que não apenas prometam mudanças, mas que efetivamente as implementem em todos os níveis da sociedade angolana.

Assim, durante certo período de guerra civil (1975-2002), existiu a “Angola Ad Hoc”, ocupada e gerenciada pelo arquirrival do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), a União Nacional de Independência Total de Angola (UNITA). Nessas épocas de conflitos, o governo central do MPLA não atuava naquelas regiões e a administração política estava no controle da UNITA. Com o surgimento da paz, por meio de acordo unilaterais, houve a extinção dessa “Angola Ad Hoc”.

Há, em seguida, a “Angola de Ninguém”, ou uma Angola sem governo, sabe-se apenas que as políticas públicas não são construídas para alcançar esses territórios ou pelo menos neles chegam de forma ineficiente. Segundo Pain e Reis (2006, p. 47), essa “Angola de Ninguém”, é “[...] constituída por diversas ‘ilhas’ rurais dispersas, sobretudo no norte, no leste e no sudoeste do país e que, em alguns casos, corresponde àquelas parcelas do país nas quais estiveram quase sempre ausentes as atividades políticas”.

4.2 GUERRA E A INSTITUIÇÃO DO MEDO

Diante disso, a sociedade angolana, cicatrizada pelo sistema de escravatura e do colonialismo português, viu-se entre a luta de libertação nacional e dos conflitos internos dos grupos beligerantes que emergiam com os movimentos sociais militarizados.

Esses movimentos políticos, em vias de construção, tinham, como objetivos centrais: estabelecer uma nação livre, independente, democrática e distante do regime ou do jugo colonial. Os estudos tradicionais tendem a apontar o início de mobilizações sociais com a luta armada em prol da independência, a partir da década de 1950 a 1960.

Essas datas são justificadas pelas organizações e fundações oficiais dos grupos mais significativos, representativos, culturalmente distribuídos e divididos em todo o território, marcando a história política do país. O regime colonial, com seu braço de ferro, oprimiu e eliminou milhares de angolanos.

Vários nacionalistas foram presos, torturados e mortos por estarem envolvidos em ações clandestinas que visavam despertar a consciência dos angolanos, difundir os ideais de libertação e denunciar as atrocidades perpetradas pelo regime colonial em Angola (Cunha, 2011, p. 87).

Todas as ocasiões eram aproveitadas, pontua José (2008, p. 162), “[...] para tentar a libertação. Mas as condições não estavam ainda maduras para uma revolta nacional, e a revolta mais conhecida do planalto é a de *Mutu Ya Kevela* em 1902, dentre as várias manifestações”. Entretanto, a luta aberta e declarada pela libertação nacional perdurou 13 anos (1961-1975), “[...] precisamente a 15 de março de 1961, quando a FNLA (então União dos Povos de Angola, UPA) atacou uma dezena de fazendas no norte de Angola, assassinando a tiro e à catanada, não apenas os fazendeiros portugueses e as suas famílias” (Aqualusa, 2004, p. 1).

O colonialismo português deixou uma marca indelével na sociedade angolana, caracterizada por uma profunda cicatriz social e política. A resistência contra o colonialismo, embora muitas vezes fragmentada, coalesceu em movimentos de libertação que buscavam estabelecer uma nação soberana e democrática. É essencial destacar como esses movimentos surgiram como resposta direta à opressão colonial e ao desejo de autodeterminação.

Esses movimentos, embora culturalmente diversos e geograficamente dispersos, compartilhavam o objetivo comum de libertação do jugo colonial. Durante esse período, muitos nacionalistas foram presos, torturados e mortos. Tais atrocidades, perpetradas pelo regime colonial, intensificaram a resistência e fortaleceram a coesão entre diferentes grupos angolanos. A discussão sobre esses eventos pode beneficiar-se de uma análise mais profunda sobre como a violência e a repressão foram utilizadas como ferramentas de controle colonial e como isso moldou a identidade nacional angolana.

Explorar teorias da libertação nacional pode proporcionar uma compreensão mais rica do contexto angolano. Essas teorias frequentemente discutem a luta de povos colonizados por autodeterminação e reconhecimento, enfatizando a importância da soberania e da identidade cultural. É importante analisar não apenas a luta pela independência, mas também as consequências do colonialismo que persistiram após a obtenção da independência. Os conflitos internos, divisões políticas e desafios de reconstrução nacional são aspectos cruciais que continuaram a influenciar Angola nas décadas seguintes.

A luta pela independência em Angola também foi influenciada por dinâmicas globais durante a Guerra Fria. O apoio ou oposição de potências externas teve um papel significativo no processo de libertação. Discutir essas interações pode ajudar a entender melhor a posição de Angola no cenário mundial durante e após a luta pela independência.

Três movimentos ocuparam o destaque em nível nacional e internacional. O primeiro deles foi a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA) – “[...] partido histórico do nacionalismo angolano, o mais marcadamente étnico, representando, desde a origem, a aristocracia rural do velho reino do Congo. Nunca se conseguiu expandir muito para além da sua região de origem” (Aqualusa, 2004, p. 2), por causa do seu radicalismo nacionalmente exclusivista, do seu tribalismo¹⁰ ou etnicismo, que nutria contra os ovimbundos, os negros e mestiços naturais de Luanda. Helder Roberto foi um dos líderes mais expressivos desse movimento.

A UNITA, por outro lado, uma dissidência da FNLA, foi fundada por Jonas Savimbi, considerado um líder excêntrico. Esse mesmo movimento era gerenciado, unicamente, conforme a filosofia e vontade centralizadora de Savimbi. A UNITA rivalizou durante décadas com o MPLA – ambos os movimentos protagonizaram uma das maiores guerras civis de todo o continente africano.

Os discursos que norteavam as ações da UNITA operavam-se a partir do desprezo pela nova burguesia angolana, que governava a atual República independente, constituída majoritariamente por angolanos filhos e herdeiros dos colonos, notadamente os euro-africanos, os mulatos, mestiços e os negros assimilados¹¹, que se apropriaram do capital cultural colonial, além dos negros da elite¹², que se beneficiaram e enriqueceram com o comércio de escravos.

¹⁰ O tribalismo é o preconceito que acontece entre grupos sociais de pessoas da mesma cor ou raça, mas pertencendo a regiões diferentes. A noção do tribalismo é regionalista e não racista. O tribalista fundamenta sua superioridade a partir da origem da sua língua, cultura, tradição e do seu espaço geográfico (Curimemba, 2018, p. 172).

¹¹ A figura do “assimilado”, segundo Liberato (2014, p. 1009), foi, “[...] desse modo, concebida para ser um tipo intermédio entre os brancos e os indígenas. Na realidade, o processo de assimilação consistia na eficaz barreira linguística e cultural à ascensão social da maioria da população negra, já que os brancos eram automaticamente considerados civilizados”.

¹² De muitas formas, a colonização foi uma co-invenção. Ela tanto foi o resultado da violência ocidental,

A UNITA obteve apoio e investimento de vários países do continente africano, paradoxalmente da África do Sul, na mesma época do governo que estabeleceu o *Apartheid*, assim como de outros continentes, como a China e os Estados Unidos. Sua liderança foi exercida por um sujeito carismático e eloquente, Jonas Savimbi, que ocupava e explorava os territórios diamantíferos e, com isso, sustentou a guerra durante os conflitos armados. Ao mesmo tempo, o seu arquirrival, o MPLA, teve o controle da extração e exploração de petróleo, sua principal arma e fonte dos recursos que financiaram o seu empreendimento político, de controle do governo angolano, produzindo, dessa maneira, uma nova burguesia, precursora de um capitalismo africano ao tempero angolano.

Outrossim, o MPLA surgiu em Luanda, no seio da sociedade negra, mestiça e crioula euro-africana. O fato de que os mestiços e euro-africanos fossem os principais precursores da organização e dinamização de lutas e resistências, contra o sistema opressivo do imperialismo português, sempre foi encarado com suspeitas, receios e descréditos. O MPLA foi acusado diversas vezes de ser um partido dos mulatos, vistos como substituição de um regime pelo outro e que jamais favoreceria os angolanos autóctones (negros).

Tais questões foram exploradas pelos seus oponentes durante o início da guerra civil “[...] com maior ou menor talento, a angústia existencial e as contradições do seu principal adversário¹³” (Aqualusa, 2004, p. 3), isto é: a crise de identidade de ser negro no seio do MPLA. Vale frisar que o mesmo grupo revolucionário havia sido constituído como os demais movimentos, com o objetivo de:

quanto do trabalho de seus auxiliares africanos em busca de lucro. Onde havia falta de colonos brancos para ocupar o território, os poderes coloniais geralmente recrutavam os negros para colonizarem seus próprios conterrâneos (congênères) em nome da nação metropolitana. Mais decisivamente, por mais “doentio” que possa parecer, o colonialismo como fenômeno mental e material exerceu uma forte sedução sobre os africanos. Esta atração foi tanto material, como moral e intelectual. Possibilidades ostensivas de mobilidade ascendente foram prometidas pelo sistema colonial. Se tais promessas realmente foram cumpridas, é algo que não está em questão. Como uma fábrica de ficções refratada e infinitamente reconstituída, o colonialismo gerou mútuas utopias e alucinações partilhadas pelos colonizadores e pelos colonizados (Mbembe, 2021, p. 190).

¹³ Até o fracassado golpe de Estado realizado pelos nitistas, em maio de 1977, eles continuam a se opor à política da facção hegemônica no MPLA e ao número de brancos e mestiços no poder, participação que consideravam desproporcional. Os nitistas protestaram contra a pouca austeridade de uma “nova burguesia”, em especial de mestiços e brancos, que estava a se formar entre os funcionários públicos, alienando os interesses das camadas populares urbanas predominantemente negras. Percebia-se, aí, uma crítica a muitos, que, tendo lutado contra a opressão portuguesa, visavam permutar os seus papéis de subalternos pelos de dominadores na nova sociedade independente (Carvalho Filho, 1998, p. 245).

Obter um fim urgente da dominação portuguesa em Angola, através de: reconhecimento imediato do povo angolano à autodeterminação; amnistia total e incondicional, libertação imediata de todos os presos políticos; estabelecimento das liberdades públicas; retirada imediata das forças armadas portuguesas e liquidação imediata das bases militares existentes em território angolano; convocação, de uma mesa redonda formada por representantes de todos os partidos políticos angolanos e por representantes do governo português, com vista à solução pacífica do problema colonial de Angola (Silva, 2010, p. 21).

Sendo assim, os discursos que norteavam as condutas do MPLA estavam vinculados às concepções marxistas. Com a proclamação da independência, o MPLA se apoderou do poder e estabeleceu o monopartidarismo como sistema de governo. Foi por meio dessa filosofia que o MPLA proclamou a independência “nacional” nas furtivas 23 horas do dia 11 de novembro de 1975.

A descrição das dinâmicas internas do MPLA durante a guerra civil em Angola e as complexidades ideológicas e políticas que guiaram o movimento oferecem um terreno fértil para uma análise detalhada. Explorar essas questões pode enriquecer significativamente esta análise, destacando-se as contradições e os desafios enfrentados pelo MPLA, bem como suas estratégias e objetivos durante o período de luta pela independência de Angola. Vamos detalhar esses aspectos.

A crise de identidade de ser negro no seio do MPLA, mencionada por Agualusa, reflete as tensões internas e os desafios de representatividade dentro do próprio movimento. Essas angústias existenciais podem ser interpretadas como o reflexo das complexidades sociais e raciais em Angola, um país marcado por uma diversidade étnica e cultural significativa.

Os oponentes do MPLA exploraram essas contradições internas para enfraquecer o movimento. Esse aspecto revela como a guerra civil foi também uma batalha de narrativas e ideologias, em que a coerência e a unidade ideológica se mostravam como elementos críticos para a legitimação dos grupos beligerantes. As demandas do MPLA, como descritas por Silva, refletem os objetivos clássicos de movimentos de libertação nacional, incluindo o fim da dominação portuguesa, a amnistia política, a retirada de forças militares e a convocação de negociações para uma transição pacífica. Esses objetivos demonstram o compromisso formal do MPLA com princípios de autodeterminação e independência.

A adoção das concepções marxistas e o estabelecimento de um sistema de governo monopartidário após a independência ilustram a influência ideológica na estruturação política do novo Estado. Essa decisão também sinaliza as influências globais da Guerra Fria, refletindo a polarização ideológica que caracterizava muitas lutas de independência em África.

Explorar a complexidade das posições políticas e ideológicas do MPLA durante a luta pela independência de Angola oferece uma visão mais rica da história política do país. Além disso, permite uma melhor compreensão dos desafios contemporâneos que Angola enfrenta,

muitos dos quais são resquícios de seu passado colonial e das escolhas feitas durante os primeiros anos de independência.

Enquanto isso, os demais movimentos partidários desconheciam a legitimidade de seu governo e marcharam à guerra civil, rumo a Luanda, com o único objetivo que eles consideravam central: destituir do poder o novo usurpador que substituíra o regime colonial. Na coletânea sobre paz militar à justiça social, onde os autores tratam o percurso do processo de paz, Meijer e Birmingham (2004) descrevem esse acontecimento inaugural da história conflituosa desses grupos beligerantes.

De Holden Roberto, fora o mais forte dos três movimentos de libertação e no outono de 1975 estivera quase a capturar Luanda, vindo do norte, e apoiado por um exército fortemente armado fornecido pelo presidente Mobutu Sese Seko do Zaire (atualmente República Democrática do Congo). No sul, duas colunas armadas de uma força invasora sul-africana, em coordenação militar com a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA), de Jonas Savimbi, quase atingira Luanda antes de serem detidas por tropas cubanas, chamadas à pressa para prestar assistência ao MPLA. O Estado independente angolano nascia assim do caos e da violência e por entre graves rivalidades nacionais, regionais e globais. Este legado, com profundas raízes históricas, iria influenciar o desenrolar dos acontecimentos durante muito tempo (Meijer; Birmingham, 2004, p. 14).

Dos movimentos de libertação contra o regime colonial, até os movimentos de guerras civis em si, as consequências que emergiram mantiveram de forma acentuada o país na linha de pobreza, desestabilizando o desenvolvimento econômico, promovendo a desigualdade social, acentuando a precarização da educação e instituindo a corrosão ética nos serviços públicos.

Quadro 4 – Estrutura política de Angola

Grupos Políticos	Discursos Políticos	Posição Religiosa	Apoio Internacional
FNLA	Caracterizada por um tradicionalismo histórico, a FNLA demonstrava grande sentimento de apego ao passado, com pretensão de restaurar os valores e tradições dos antepassados. Construir uma Angola mais africana (Correia Filho, 2017, p. 32).	Igrejas Batistas de Angola	Zaire (atual República Democrática do Congo), Estados Unidos
MPLA	O MPLA adotou a matriz marxista-leninista, que é um método de análise socioeconômica sobre as relações de classe e conflito social, que utiliza uma interpretação materialista do desenvolvimento histórico e uma visão dialética de transformação social ¹⁴ (Correia Filho, 2017, p. 32).	Igreja Metodista	Cuba, China, União Soviética
UNITA	A filosofia da UNITA consistia em resgatar Angola do novo usurpador, que substituiu o regime colonial e que manchou a nação com a corrupção e a desigualdade social.	Igreja Presbiteriana	África do Sul, Estados Unidos e China

Fonte: Organizado pelo autor.

¹⁴ Com a queda do regime de partido único, guia-se, atualmente, com a orientação política designada “socialismo democrático” (Correia Filho, 2017, p. 32).

Com as forças das armas e com guerra civil, surge no contexto angolano a cultura do medo, a vigilância de si mesmo em assuntos políticos, com a divisão geográfica entre os dois principais grupos beligerantes (MPLA e UNITA). Era necessário que a posição política e partidária do cidadão angolano estivesse clara e exposta. Ser da UNITA em Luanda, a partir de 1992, era assinar o decreto de morte, ser do MPLA, nas regiões dominadas pela UNITA, era aceitar destino similar. A bandeira, filosofia e partido político precisavam ser declarados até mesmo nos musicados que se ouvia, nos livros que o sujeito estudava, no estilo de vestuário, na origem cultural e no sotaque linguístico.

Essas variáveis produziram-se em uma nação no seu momento mais embrionário, em seu pleno processo de gestação e nascimento. A independência tardia demonstrou-se prematura, pelos interesses internos e externos. A democracia amordaçada e a liberdade de expressão foram enclausuradas pelo novo regime, a cultura do medo a predominar na sociedade angolana e a determinar as ações no modo de pensar e agir; desenvolveu-se, por conseguinte, uma cultura sem diálogo. Para o professor de filosofia, Danilo Marcondes (1998, p. 42).

A democracia representa exatamente a possibilidade de se resolverem, através do entendimento mútuo, e de leis iguais para todos, as diferenças e divergências existentes nessa sociedade em nome de um interesse comum. As deliberações serão tomadas, assim, em reuniões de cidadãos, as assembleias. Isso significa que as decisões são tomadas por consenso, o que acarreta persuadir, convencer, justificar, explicar. Não se dispõe mais da força, dos privilégios, da autoridade de origem divina. Anteriormente, havia a imposição, a violência, a obediência, o privilégio, a tradição, o medo como formas do exercício do poder. A linguagem, o diálogo e a discussão rompem com a violência, o uso da força e do medo, na medida em que, em princípio, todos os falantes têm no diálogo os mesmos direitos (isegoria): interrogar, questionar, contra-argumentar. A razão se sobrepõe à força, é uma forma de controlar o exercício do poder. A linguagem precisa ser racional, as discussões pressupõem a apresentação de justificativas, de argumentos, sendo abertas à interpelação, ao questionamento.

É de considerar o que Paulo Bonavides (2000, p. 476) argumenta em seu estudo sobre Ciência Política. Esse modelo de governo, adotado no começo da independência angolana, com raras exceções, segundo o cientista político brasileiro, provocou as ditaduras do século XX e fez “[...] do partido único o instrumento máximo de conservação do poder, sufocando, pela interdição ideológica, o pluralismo político, sem o qual a liberdade se extingue”.

Questiona-se até que ponto o MPLA poderia ser considerado um sistema socialista de vanguarda africana. Estruturado por um Estado petro-diamantífero e baseado na filosofia do afro-estalinismo, o MPLA sustentou o monopartidarismo até 1992. Nisso, manteve “[...] um totalitarismo que de marxista se fez capitalista com a mesma facilidade com que qualquer camaleão muda de cor” (Aqualusa, 2004, p. 4).

A análise de Paulo Bonavides e as observações de José Eduardo Aqualusa sobre o governo do MPLA em Angola oferecem uma base sólida para discutir-se a transição política e ideológica no

país após a independência. Essa discussão pode ser aprofundada explorando-se a natureza do sistema político angolano, a interação entre discursos e prática governamental, além das consequências dessas dinâmicas para a liberdade política e o desenvolvimento social.

Segundo Paulo Bonavides, o partido único tornou-se um instrumento de conservação do poder em muitas ditaduras do século XX, sufocando o pluralismo político e extinguindo a liberdade. Essa crítica se aplica ao MPLA, que utilizou o monopartidarismo para manter o controle político e suprimir a oposição, limitando assim o desenvolvimento de um sistema político pluralista em Angola.

Agualusa descreve o MPLA como um partido que adotou um modelo de afro-estalinismo, caracterizado por uma centralização extrema do poder e uma economia dominada pelos recursos petrolíferos e diamantes. Esse modelo permitiu ao MPLA manter o controle econômico e político, enquanto ostensivamente se apresentava como um movimento socialista de vanguarda. A descrição de Agualusa do MPLA, como um partido que mudou de marxista para capitalista “com a mesma facilidade com que qualquer camaleão muda de cor”, sugere uma flexibilidade ideológica que foi utilizada para manter o poder. Essa transformação discursiva levanta questões sobre a sinceridade e a consistência dos princípios políticos do MPLA, especialmente em relação aos seus compromissos iniciais com o socialismo.

A ideia de que o MPLA poderia ser considerado um sistema socialista de vanguarda africana é problemática, dada a sua evolução política e discursiva. As práticas do MPLA, que incluíam a repressão política e a acumulação de riqueza pelas elites, contradizem muitos dos princípios associados ao socialismo de vanguarda, que idealmente busca a eliminação das desigualdades e a promoção da justiça social.

Figura 2 – Antagonismo da Política Angolana



Legenda: Agostinho Neto (MPLA) à esquerda; Holden Roberto (FNLA) no centro; e Jonas Savimbi (UNITA) à direita¹⁵. Fonte: OPAÍS (2020).

¹⁵ Líderes dos três movimentos da luta de libertação nacional.

Isso nos leva a outra discussão, sobre a dinâmica de resistência. Dentro desses saberes menores, assujeitados, de resistências e de saberes dissidentes, à medida que eles se estabelecem, como aconteceu com o MPLA em Angola e demais partidos ao redor do mundo, eles próprios acabam eventualmente reproduzindo a mesma lógica que foi objeto de crítica ou correm esse perigo.

Alguns movimentos sociais na tentativa de organizar, estruturar, separar, distinguir, alinhar, acabam reproduzindo o padrão de normalidade que se espera dos que são engajados. Apontam-se quem são os inúteis ou saberes verdadeiros por eles perseguidos e se cria a partir disso uma discriminação dos considerados falsos, daqueles que estão alinhados e contra os que fogem à nova agenda sociopolítica do movimento. Criam-se, com isso, os novos anormais, que destoam à regra. Isso acaba por reproduzir os mesmos processos de marginalização do qual o movimento era crítico.

Foucault percebeu o risco de alguns movimentos de resistência acabarem na realidade a passar ocupar o lugar hegemônico do qual eles foram críticos, reproduzindo os mesmos saberes e atos. Persiste o risco de os movimentos identitários, espirituais, críticos do sistema, dos saberes e das práticas hegemônicas, terminarem a reproduzir a mesma lógica.

Nos textos de Pepetela (que serão analisados no decorrer deste trabalho), é possível observar a tensão entre o rompimento do colonialismo e a reprodução das mesmas lógicas com a emergência do sistema marxista no território angolano pós-independente, culminando em práticas que se mesclam com o pensamento neoliberal moderno. A partir dessa dinâmica, surgem novos saberes e as relações de poder começam a funcionar de forma diferente.

A fim de estreitar mais a análise deste estudo, é necessário agora pensar como a dinâmica de poder aqui apresentada se exerce na educação, mais especificamente no Ensino Superior. Sabemos, a partir dos conceitos de Foucault, que o poder não opera ou emana apenas por meio das instituições.

Todavia, as escolas ou as universidades representam, por exemplo, um lugar de intensificação, de melhor visibilidade dessa dinâmica de construção de um sujeito que terá uma normalidade como alguém que precisa aprender um determinado currículo, seguir uma sequência de procedimento, construir, portanto, uma certa ideia de cidadania. Sendo assim, após mapear as formações discursivas que deram rumo à construção da República de Angola, é necessário pensar como tais discursos reverberaram na educação.

5 INVENÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

A colônia portuguesa em Angola “formou-se em 1575 com a chegada de Paulo Dias de Novais, acompanhado por 100 famílias de colonos e 400 soldados” (Jornal Folha 8, 2022, online). A organização da sociedade angolana e do seu território desenvolveu-se como um projeto português de exploração e extração de recursos minerais.

Conforme análise José (2008, p. 162), em seu estudo sobre independência, conflito e normalização, “Angola não era uma colônia de ocupação, mas uma praça comercial na época”. Com mais de 500 anos de escravagismo, o território angolano também servia como local de punição e aprisionamento, ao qual eram enviados colonos pobres, mulheres e presos (criminosos), criando-se assim uma sociedade punitiva.

A sociedade punitiva se constitui por meio do poder como soberania, que era um poder dos reis, que consistia no poder visível, majestoso. A coerção se exercia pelo medo e pelo exemplo, objetivando o controle dos territórios e dos bens. Era no poder do soberano que se realizava o direito de matar e o surgimento dos suplícios. Caso alguém transgredisse aquilo que era considerado como norma ou regra, o rei poderia destruir o corpo do transgressor, e isso era representado na tortura e no suplício.

No livro *Vigiar e Punir*, Foucault começa com uma longa e detalhada descrição de um dos últimos suplícios realizado na França em meados do século XVIII. O que estava em jogo aqui era o fazer morrer aqueles que fugiam às normas e se permitia viver aqueles que obedeciam às leis. Na necropolítica, conceito desenvolvido por Mbembe (2016), de inspiração foucaultiana, o autor africano aponta como a funcionalidade do poder em determinados territórios ou população opera ainda como soberania, produzindo uma política de extermínio e de produção da morte, fazendo referência ao pensamento de Foucault (2005, p. 306), segundo o qual:

A raça, o racismo, é a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização. Quando vocês têm uma sociedade de normalização, quando vocês têm um poder que é, ao menos em toda sua superfície e em primeira instância, em primeira linha, um biopoder, pois bem, o racismo é indispensável como condição para poder tirar a vida de alguém, para poder tirar a vida dos outros. A função assassina do Estado só pode ser assegurada, desde que o Estado funcione no modo do biopoder, pelo racismo.

Vale ressaltar que Foucault não tratou do racismo pensando na comunidade negra, mas sim na judaica. Sua perspectiva de racismo apontou sobre qualquer tipo de substancialização de um determinado grupo que é estereotipado e que se identifica como uma raça sobre a qual a necropolítica pode ser instrumentalizada. Noutra obra, Mbembe (2012) define a raça como:

Aquilo que permite identificar e definir grupos de “populações”, na medida em que elas seriam, todas elas, portadoras de riscos diferenciais e mais ou menos aleatórios. Neste contexto, os novos processos de racialização visam marcar esses grupos de populações, fixar do modo mais preciso possível os limites no seio dos quais elas podem circular, determinar do modo mais exato possível os espaços que elas podem ocupar, em suma, assegurar as circulações num sentido que permita afastar as ameaças e assegurar a segurança geral. Trata-se de selecionar esses grupos de populações, de os marcar a um tempo como “espécies”, “séries” e como “casos”, no seio de um cálculo generalizado do risco, do acaso e das probabilidades, de maneira a poder prevenir os perigos inerentes à sua circulação e, se possível, neutralizá-los antecipadamente, frequentemente através do encarceramento ou da deportação. A raça, deste ponto de vista, funciona a um tempo como ideologia, dispositivo de segurança e tecnologia de governo das multiplicidades. É o meio mais eficaz para abolir o direito, no próprio ato através do qual se pretende erigir a lei (Mbembe (2012, p. 9-10).

A necropolítica como poder de soberania é uma política de morte seletiva ou em série da raça negra, judaica, ou pessoas pobres, identificadas na maioria das vezes com a criminalidade ou a marginalidade. O conceito de necropolítica recupera a análise de Foucault, do poder de soberania, enfatizando como isso hoje continua operando com intencionalidade pela dinâmica da disciplina, do biopoder e da biopolítica.

Para Luansi (2003, p. 6), Angola era considerada como “[...] colônia penal, em que os condenados gozavam na realidade de plena liberdade. Uma vez cumprida a pena, o recluso poderia estabelecer-se por conta própria e recebia do Estado todo o apoio necessário”. Liberato (2014, p. 1005), por sua vez, acrescenta que, na visão colonial, Angola estava em seu mapa discursivo como “[...] terra de degredo, para onde foram enviados os condenados ou os excluídos sociais, não atraindo, por essa razão, a fixação das famílias provenientes da metrópole, condicionando desse modo o investimento no ensino formal”.

5.1 EDUCAÇÃO E COLONIALISMO

O sistema de educação colonial, nesse período, era pensado mediante um tipo específico de relações de poder, constituídas na invisibilidade dos sujeitos autóctones africanos. Segundo o pensamento de Quijano (2005, p. 121), todo o processo de educação colonial visava “[...] reprimir as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade”.

Angola, como província ultramarina de Portugal, e território de comercialização de homens livres africanos (escravagismo), serviu como espaço de prestações de serviços (colonialismo), de exploração e extração de recursos minerais (capitalismo). Enquanto cumpria seu papel como mantenedora do império português, os investimentos que recebia

em troca eram apenas para atender às demandas dos colonos que habitavam em seu território, cujas necessidades não poderiam ser realizadas com rapidez e eficiência em Portugal.

Pepetela relata esse momento da sua vida em seu romance *O Planalto e a Estepe*. “Não havia universidade em Angola, os colonialistas nunca tinham querido, para manterem a terra no atraso, como me tinha explicado o professor de filosofia. Devia ir para Portugal” (Pepetela, 2009, p. 10). O Ensino Superior em Angola emergiu a partir dessas reivindicações, da necessidade imediata de formar os filhos dos colonos com maior eficiência e praticidade. Logo, tais requisições visavam a responder com mais diligência à necessidade de uma formação de nível superior para a elite euro-africana.

Em vista disso, foi criada a primeira universidade por meio do Decreto-Lei n.º 44530 no dia 21 de agosto de 1962, pensada unicamente para os filhos dos portugueses (Correia e Aleaga, 2021) e de uma pequena e reducionista elite burguesa de assimilados. Na mesma época, “[...] a Igreja Católica tinha criado em 1958 o seu Seminário, com estudos superiores em Luanda e no Huambo” (Carvalho, 2012, p. 51).

Com esse decreto, permitiu-se a criação dos Estudos Gerais Universitários de Angola. Os cursos desenhados nesse primeiro currículo eram os de Médico Cirúrgico, Engenharia Civil, de Minas, Mecânica, Eletrotécnica e Química Industrial, Agronomia, Silvicultura e Medicina Veterinária, além de Ciências Pedagógicas.

Nota-se a ausência de cursos de História, Direito, Sociologia, Geografia e Filosofia. Essas disciplinas nutriam-se de saberes que, naquela época, não eram oportunos na perspectiva da educação colonial, projetada pelos Ministérios do Ultramar e da Educação Nacional – Direção-geral do Ensino Superior e das Belas-Artes do regime de Portugal. O mesmo decreto afirmava:

Foi oportunamente tornado público que o governo entendia ter chegado o momento de instituir o ensino superior nas províncias de Angola e Moçambique, coroando assim um esforço extremamente honroso levado a cabo no domínio da instrução. Ao ser tomada esta decisão não deixou de estar presente a complexa problemática do ensino nos territórios em via de desenvolvimento, onde logo avultam as questões relacionados com a ocupação escolar de base, pilar fundamental do portuguesismo dos povos. Não é por isso de estranhar que se tenha providenciado no sentido de intensificar essa ocupação, diligenciando conseguir um aumento de agentes do ensino pela instalação das escolas apropriadas de forma, e que ao mesmo tempo, correspondendo e antecipando a curva da escolaridade, se procure aumentar o equipamento das províncias em estabelecimentos de ensino liceal e técnico (Portugal, 1962, p. 1131).

O estabelecimento do Ensino Superior em Angola e Moçambique foi, antes, uma liberação, e não uma criação. O Ensino Superior em Angola deu-se como uma permissão

tardia, organizada, como o próprio decreto promulga, dentro de um espaço de oportunidades para Portugal, sem visar, de modo primário, formar os indígenas, isto é, os africanos negros.

O colonialismo luso decidiu os arranjos e os ordenamentos da educação dos povos africanos e liberou, dentro dos seus interesses, a implementação de um tipo fechado de programa de formação superior para sujeitos considerados superiores nos discursos da época. No estudo sobre a evolução e crescimento da educação superior, o jornalista angolano, Paulo Carvalho (2012, p. 52), ressaltou o fato de que:

No período colonial, o acesso ao ensino superior destinava-se somente a quem integrava as camadas superiores da hierarquia social, podendo mesmo dizer-se que, nos primeiros anos de implantação em Angola, era difícil que alguém pertencente às camadas médias da hierarquia social tivesse acesso ao ensino superior. O local de nascimento, o local de residência e a posição social determinavam claramente o acesso a este nível de ensino, que reproduzia para as gerações seguintes a estratificação social da Angola colonial.

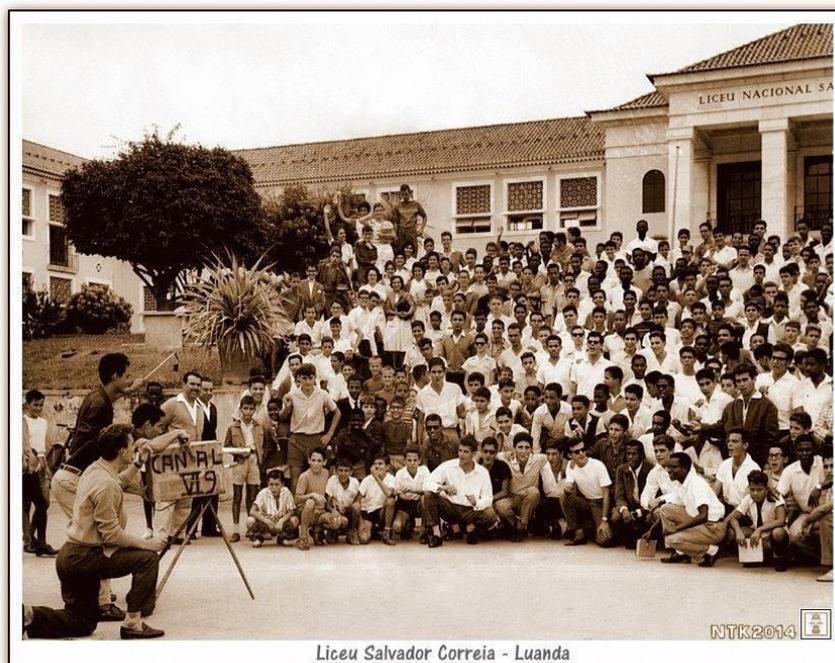
Com isso, em 1968, dentro de um contexto efervescente de guerras contra os movimentos de libertação nacional (FNLA, MPLA, UNITA), o Ministério do Ultramar de Portugal alterou estrategicamente a nomenclatura dos *Estudos Gerais Universitários de Angola*, denominando-o de Universidade de Luanda, mediante o Decreto-Lei 48790.

O legado do colonialismo português na educação em Angola, particularmente no acesso ao Ensino Superior, reflete uma profunda desigualdade e estratificação social que foi intencionalmente perpetuada pelas políticas coloniais. A análise do jornalista Paulo Carvalho oferece um ponto de partida valioso para discutir-se como as estruturas coloniais moldaram o sistema educacional em Angola, não apenas limitando o acesso com base na classe e status social, mas também como um reflexo das dinâmicas de poder mais amplas entre o colonizador e os colonizados.

Durante o período colonial, o sistema educacional em Angola foi claramente delineado para reforçar a hierarquia social existente, garantindo que apenas as elites tivessem acesso ao Ensino Superior. Isso consolidou uma classe dominante que perpetuava os interesses coloniais e mantinha a estrutura de poder desigual.

Como Paulo Carvalho destaca, fatores como local de nascimento, residência e posição social eram determinantes para o acesso à educação superior. Esse sistema exclusivista servia para reproduzir a estratificação social de uma geração para outra, garantindo que o poder e privilégios fossem mantidos nas mãos de poucos.

Figura 3 – Memória da escola colonial em Luanda



Fonte: História de Angola (página do Facebook).

Portanto, pode-se notar que o Ensino Superior em Angola surgiu a partir de um certo tipo de enclausuramento no seu processo de permissão. Esses arranjos da política pública portuguesa infiltraram-se secretamente, sem se notificar a sociedade angolana da existência de uma universidade pública para todos, ou seja, inclusiva. Os enclausurados do lado de fora representavam a maioria dos negros africanos.

Essa discriminação fez com que o Ensino Superior ficasse confinado às pessoas da zona litoral e dos grandes centros urbanos onde existia a maior concentração dos colonos. Os das zonas suburbanas estavam deserdados desta oportunidade e apenas podiam fazer a formação básica em algumas áreas rurais por meio de escolas católicas e protestantes. Essa discriminação permite mostrar que o Ensino Superior, no período colonial, estava ao serviço de uma agenda com vista extremar a qualidade e a extensão da educação, pois se temia que o sistema colonial ficasse ameaçado pela educação e pelas ideias políticas e sociais (Correia Filho; Aleaga, 2021, p. 182-183).

A discriminação no acesso ao Ensino Superior em Angola durante o período colonial é um exemplo vívido de como as políticas educacionais podem ser utilizadas para reforçar a estrutura de poder e controle de uma sociedade. O confinamento do Ensino Superior às zonas litorais e grandes centros urbanos, lugares com maior concentração de colonos, reflete a estratégia deliberada de manter o poder educacional e, por extensão, econômico e político, nas mãos da elite colonial e de poucos angolanos, alinhados com esses interesses. Vamos analisar esse cenário para entender melhor suas implicações.

O acesso ao Ensino Superior ficou restrito às áreas urbanas e litorais, nas quais a presença colonial era mais intensa. Isso sugere que as infraestruturas educativas eram uma extensão do controle colonial, limitadas geograficamente para maximizar o controle sobre quem poderia acessar a educação avançada e, por consequência, as posições de poder.

As populações das zonas suburbanas e rurais foram efetivamente excluídas do acesso ao Ensino Superior, relegadas à educação básica, muitas vezes apenas disponível através de missões católicas ou protestantes. Essa exclusão não só limitava o desenvolvimento pessoal e comunitário, mas também perpetuava uma ordem social estratificada. Confinar o Ensino Superior a certas áreas e demografias servia diretamente aos interesses coloniais ao impedir que uma grande parte da população angolana tivesse contato com ideias que pudessem desafiar a estrutura colonial. Isso reflete uma preocupação colonial com a manutenção do *status quo*, em que a educação é vista como uma ferramenta de poder que pode tanto emancipar quanto desestabilizar.

A estratégia de limitar o acesso educacional era, portanto, também uma ferramenta de segregação social e econômica, assegurando que a mobilidade ascendente fosse altamente restrita e controlada, mantendo assim a dependência econômica e política das populações locais. Ao controlar quem tinha acesso ao Ensino Superior, o regime colonial não apenas controlava as perspectivas econômicas e políticas desses indivíduos, mas também moldava a liderança futura do país para alinhar-se com os objetivos coloniais. A estrutura educacional estabelecida durante o período colonial deixou legados duradouros, que os governos pós-independência tiveram que enfrentar, particularmente na tentativa de democratizar o acesso à educação e destruir as barreiras que haviam sido institucionalizadas.

5.2 “VINHO NOVO EM ODRE VELHO”

A independência nacional marcou uma nova fase do Ensino Superior em Angola. Se a educação, no período colonial, denotava-se pelas restrições, com a expulsão dos portugueses em território angolano, a defasagem de profissionais qualificados se tornou mais evidente. No discurso de 1975, em alusão à independência nacional, Agostinho Neto (1975, p. 4) salientou que:

É evidente que numa primeira fase a nossa economia se ressentirá com a falta de quadros¹⁶. Para responder a esta carência será elaborado um plano expedito de formação de quadros nacionais, enquanto se apelará para a cooperação internacional nesse domínio. As nossas escolas, a todos os níveis, deverão sofrer uma remodelação radical para que possam de facto servir o Povo e a reconstrução económica.

¹⁶ Quadro, no contexto angolano, significa qualquer profissional qualificado por meio de uma educação formal habilitado para exercer serviços de caráter público ou privado.

Correia Filho e Aleaga (2021, p. 183), com base nos dados levantados por Carvalho (2012), afirmam que “[...] entre 1963 e 1974, houve uma evolução de 531 estudantes no primeiro ano de abertura para 4.176¹⁷. Ao passo que, posteriormente, o número baixou consideravelmente para 1109 estudantes em 1977, após a descolonização”. Hodges (2002) pontua que a ausência de investimento e incentivos de educação, que os colonos estabeleceram, tornou-se evidente após o êxodo de portugueses para a Europa.

Devido ao malogro do regime colonial no investimento a educação dos africanos, este êxodo significou a perda da grande maioria dos quadros do país e do pessoal tecnicamente qualificado. Milhares de pequenos negócios e prosperidades agrícolas foram abandonados, e o país viu-se a braços com uma grande escassez de pessoal qualificados. Conjuntamente, a eclosão da guerra e a saída dos colonos mergulharam Angola numa profunda crise econômica de que nunca recuperou inteiramente (Hodges, 2002, p. 27).

O *rapper* Valete, em sua música *Quando o Sorriso Morre*, retrata este cenário, da depressão pós-colonial que os territórios africanos, invadidos pelos portugueses, presenciaram durante a independência. O artista, utilizando-se da música por intermédio de ritmo e poesia, expressa seu cântico, entoando-o da seguinte forma:

[...] O colonialismo acabou! Independência! Os tugas¹⁸ já se foram bro¹⁹, a terra é nossa! Vê como a terra fica mais formosa vestida de negro sem esses tons pálidos a destoar nas nossas roças. Vê como as crianças agora correm sem destino. Vê como o povo agora não poupa sorrisos. Já não há empregos médicos nem professores. Não há quadros formados, não temos doutores (nada). Não há comércio, não há serviços, não há nada. Os tugas bazaram²⁰, deixaram toda a gente condenada, desempregada... O Colonialismo acabou, por isso não há azar, os tugas já se livraram dos Caetanos e Salazares. [...] Tugas dizem que não podes ter outro desenlace para além dos trabalhos precários porque só tens a quarta classe. Diz-lhes que na época colonial eles não queriam que tu estudasses. Porque eles só queriam os pretos para mão de obra escrava, os putos²¹ sonhavam em ser doutores, mas o sistema desincentivava (Valete, 2010, online)²².

A fala de Keidje Limas, mais conhecido por Valete, seu nome artístico, dialoga com o pensamento de Césaire (1978) sobre o mito da civilização europeia em terras africanas. O mito de uma África mais desenvolvida, quando gerenciada pelos colonos, de uma África primitiva e

¹⁷ A maioria desses estudantes era de raça branca. Estima-se que apenas 40 estudantes eram negros e mestiços (Correia Filho; Aleaga, 2021, p. 183).

¹⁸ Portugueses.

¹⁹ Brother (irmão, mano).

²⁰ Se foram.

²¹ Os muleques, as crianças ou os miúdos.

²² VALETE. Quando o Sorriso Morre. *YOUTUBE*. 13 de jun. de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PBYaT5xuDP4>. Acesso em: 25 de fev. 2022.

fragmentada no obscurantismo intelectual, de uma África condenada à minoridade e que estava chegando à idade de maturidade graças ao esforço do bom colono.

Quando o retrato colonial com seu projeto civilizacional é discutido, tendem-se a falar de progresso, de realizações, de doenças curadas, de níveis de 88 vida elevados acima de si próprios, lançam-se factos, estatísticas, quilometragens de estradas, de canais, de caminho de ferro, de tecnologia. Mas fala-se também de sociedades esvaziadas de si próprias, de culturas espezinhadas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias possibilidades suprimidas, fala-se de milhões de homens a quem inculcaram sabiamente o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a genuflexão, o desespero e o servilismo (Césaire, 1978, p. 19-21).

O contexto de Angola no período pós-independência, como refletido nas observações de Agostinho Neto, nas estatísticas educacionais e na expressão artística de Valete, oferece uma visão multifacetada dos desafios enfrentados pelo país ao emergir de um sistema colonial profundamente enraizado.

Vamos explorar como a transição da colonização para a independência impactou a educação, a economia e a identidade cultural de Angola, contextualizando esses aspectos dentro de um quadro histórico mais amplo.

Após a independência em 1975, como destacado por Agostinho Neto, Angola enfrentou uma carência significativa de quadros qualificados devido ao êxodo de portugueses e outros europeus que anteriormente ocupavam posições técnicas e profissionais. A expulsão dos colonos deixou um vácuo em setores críticos como educação, saúde e administração. A abrupta redução no número de estudantes universitários, de 4.176 em 1974 para 1.109 em 1977, reflete essa crise imediata.

O plano de Neto para um programa expedito de formação de quadros nacionais e a remodelação radical das escolas apontam para esforços de reconstrução e realinhamento da educação para servir as necessidades do país e apoiar a reconstrução econômica. Essas medidas foram essenciais para tentar reverter o impacto negativo da colonização na capacidade educacional de Angola.

Valete, em sua música *Quando o Sorriso Morre*, articula o sentimento de liberação pós-colonial, mas também destaca as adversidades enfrentadas pelo povo angolano. Ele critica a falta de infraestrutura e a pobreza deixadas pelos colonos, desmascarando o mito de que a colonização era benéfica para os territórios africanos. A música serve como uma poderosa forma de expressão cultural, que reflete e contesta as narrativas coloniais.

A crítica de Césaire sobre a pretensa superioridade civilizatória dos europeus é reiterada na música de Valete. Ele desafia a visão de que os europeus eram os portadores do progresso, apontando como as políticas coloniais na realidade obstruíam o desenvolvimento educacional e econômico dos africanos.

A luta de Angola para reconstruir sua identidade e infraestrutura após a independência é um testemunho dos impactos duradouros do colonialismo. A necessidade de reformas educacionais profundas e de um investimento substancial em recursos humanos era e continua sendo crítica para o desenvolvimento do país.

Com o surgimento da independência, começou-se um período de reformas na educação angolana. Atenção especial foi dedicada à eliminação do analfabetismo e, como segundo esforço, à formação de trabalhadores.

Vale ressaltar que, uma vez realizada a expulsão dos portugueses, os ex-colonos, revoltados e insatisfeitos com a independência nacional, lançaram-se rapidamente, e até onde puderam, a sucatear as infraestruturas em funcionamento e atrapalhar o máximo possível a governação da nova república nacionalista, constituída pelo povo angolano (africano). O comício do primeiro presidente demonstra essa preocupação.

Nós não temos muitos quadros, infelizmente. Ainda estamos ao processo de alfabetização e não estamos ainda muito adiantados. Os nossos operários, para avançarem, para poderem ter novas formas de organização, para poderem realizar melhor as suas tarefas, necessitam de maquinaria moderna, necessitam de utilizar melhor as máquinas que já estão aqui no país. Mas para poderem utilizar essas máquinas é preciso estudar. Nós temos, portanto, um dever não um prazer simplesmente de aprender a ler e a escrever. Não é somente para utilização individual (Agostinho Neto, 1975, p. 51).

A Universidade de Luanda passou a ser denominada como Universidade de Angola através da Portaria n.º 76-A/76, de 28 de setembro de 1977. No entanto, em 1980 foi renomeada como Universidade Agostinho Neto.

A Universidade Agostinho Neto (UAN) assinalou um período de tentativa de construir um projeto de nação a partir de uma perspectiva revolucionária, por meio do partido único, em que o homem novo, como sujeito desejado, constituiu-se como um instrumento que visava produzir uma cultura de pensamento mecanizado por certos discursos do MPLA, fabricados como a verdade. O foco da nova universidade pública, pós-independente, era, primeiro:

Combater as 'forças imperialistas', no plano militar, e, no plano político, assegurar e manter o poder político, formando o governo. Relativamente ao plano socioeconómico, era prioritário garantir às populações o acesso aos bens de primeira necessidade e aos serviços básicos; mas, a nível cultural, travava-se a luta pela alfabetização do país e pela consequente formação de bases culturais sólidas para a afirmação patriótica do homem (Correia Filho; Aleaga, 2021, p. 185).

A conclusão de Correia Filho e Aleaga (2021, p. 185), ao analisar a historicidade do Ensino Superior, desde a sua gênese até a atualidade, suas transformações e impacto no sistema educativo angolano, converge no sentido de compreender "[...] que o Ensino Superior, desde a sua gênese, se viu inevitavelmente abraçado ao contexto crítico da revolução

angolana, cujo foco era a segurança e defesa da integridade nacionais e, sobretudo, a manutenção do poder pelo MPLA”.

Além disso, esse homem novo, que emerge no Hino Nacional²³, tinha a intencionalidade de potencializar a economia angolana. O homem novo é apresentado como o protótipo do sujeito político normatizado pelas formações discursivas produzidas no seio do MPLA. Assim, a Universidade Agostinho Neto, ao deixar de ser a Universidade de Angola em 1980, marca uma descontinuidade histórica, de uma educação superior que não é mais e nunca foi para todos, enclausurando para fora os tipos diferentes de ser, pensar e agir da UNITA e FNLA e de outros entes.

Logo, a Universidade de Angola se personifica, não apenas em sua nomenclatura, mas na sua filosofia, na pessoa do primeiro presidente do MPLA, partido no poder, e presidente da República de Angola pós-independente. Ademais, Agostinho Neto tornou-se o primeiro reitor da instituição, amarrando ainda mais a universidade às ideologias de construção de saber, liberdade de pensamento, múltiplas formas de desenvolver e produzir ciências, solidificando, ao mesmo tempo, em contrapartida, fronteiras nas salas de aulas, com muros, policiamento e imposição contra tudo o que pudesse ferir o projeto de homem novo, revolucionário e emancipatório. É o que defende Liberato (2019, p. 65), doutora em Estudos Africanos, na ideia de que:

Desde a sua criação até ao presente o subsistema de ensino superior e consequentemente as IES, têm funcionado ao serviço da agenda política, em detrimento daquilo que é a sua verdadeira missão, visão e valores, o que o tem levado a enfrentar inúmeros constrangimentos, como a falta de autonomia (administrativa, disciplinar, pedagógica, científica, cultural e financeira), falta de quadros competentes, reconhecimento social e valorização da sua missão e valores, entre outros (Liberato, 2019, p. 65).

A história da funcionalidade da primeira universidade angolana surge a partir desse contexto de fabricação de uma unanimidade. Na especificidade histórica do país não se permitiu uma autonomia na gestão administrativa, assim como nas práticas docentes e na produção científica.

Das limitações geográficas e separatistas que a Universidade de Luanda estabelecia, o surgimento da Universidade de Angola abriu as janelas para que todas as províncias, culturas e regiões tivessem acesso à educação de nível superior. A Universidade de Angola, pelo próprio nome, poderia alimentar o sentimento de pertença e representar todos os

²³ Ó Pátria, nunca mais esqueceremos / Os heróis do 4 de fevereiro / Ó Pátria nós saudamos os teus filhos / Tombados pela nossa Independência / Honramos o passado e a nossa História / Construindo no trabalho um homem novo / Honramos o passado e a nossa História / Construindo no trabalho um homem novo... (Angola, 1975, online).

angolanos, de Cabinda ao Cunene, entretanto, apesar de politizada, não carregava uma propriedade, uma “identidade localizável”.

Com a Universidade Agostinho Neto, surgiu todo um simbolismo inventado e costurado pelos discursos políticos do Estado. Agostinho Neto era e é considerado um herói nacional (excluindo-se nomes relevantes que lutaram em prol da independência, tais como Jonas Savimbi e Holder Roberto). Por outro lado, era também considerado, naquela época, como fundador e libertador nacional. Esses pré-requisitos eram mais que suficientes para legitimar seu papel de reitor da instituição.

De acordo com a *webometrics* (Ranking Web of Universities), a Universidade Agostinho Neto foi considerada a melhor instituição de Ensino Superior em Angola, no ano de 2021, resultado naturalmente esperado, considerando a ausência de competitividade de oferta e investimento de Ensino Superior no país, tanto no setor público como no setor privado. Algo, no entanto, que me chamou atenção foram as reações de alguns estudantes, que apontaram o grau de dificuldade que enfrentam ao cursar na UAN.

Nesse quesito, não se referiram à exigência na produção acadêmica visando à excelência da qualidade de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento de pesquisa. Também não foi considerada unicamente a discussão sobre o nível de conteúdo exigido, ou a ausência dele, nem muito menos os problemas de infraestrutura, tais como laboratórios de pesquisa, bibliotecas, ou o corpo docente tendo pelo menos o nível mínimo de mestrado. A preocupação geral é a cultura de: ele, o estudante, precisa “sofrer”, passar por um processo de “tortura”, para se graduar.

Um dos internautas, na publicação sobre o resultado do *ranking* da Universidade Agostinho Neto, comentou: *“o problema é pensar que criar dificuldades nos estudantes é garantir a qualidade de ensino, o que o mundo atual exige é dar respostas aos diversos problemas”*. Outro estudante, sendo mais duro na sua afirmação, colocou: *“A Universidade Agostinho Neto ‘não pode ser considerada a melhor’ universidade de Angola, é ‘ruim’ no sentido de ter um dos piores métodos de ensino, péssimo no sentido de criar excessivas dificuldades ao estudante ao ponto do mesmo muitas vezes chegar ao esgotamento psicológico. Aqui (em Angola ou na UAN) gostam de confundir dificuldade com excelência, ou seja, quanto maior for o grau de dificuldade que o aluno encontrar na instituição acadêmica, mais excelente a instituição será considerada e mais valor terá, isso é burrice”*.

As enormes dificuldades criadas pela faculdade impedem os acadêmicos de terminar a formação dentro do prazo, algo que, para o reitor, demonstra que aquela instituição superior é de respeito, séria, exigente e preocupada na qualidade da formação. Uma das estudantes do ISCED, ao ser entrevistada, comentou:

Olha, eu tenho os meus professores, que eu digo, são 'sim senhora'²⁴, que merecem título de professores, porque a maneira que eles tratam os alunos, eles não estão aqui para atrapalhar, têm outros que vêm mesmo com o espírito de atrapalhar o aluno, de 'descomandar'²⁵, fazer com que ele fique mais anos aqui na instituição. E é desnecessário! (Lic. 01).

A Universidade Agostinho Neto foi arquitetada, então, para ter uma administração centralizadora e fechada em si mesma, sem permitir, dentro do clima de guerra civil, que os “Savimbis e Robertos” tivessem o direito de fala, considerados como ilegítimos, anormais, sujeitos com os quais não seria possível manter qualquer diálogo e cultivar uma relação horizontalizada.

Se, no período colonial, a educação superior não era pensada para a raça de africanos negros, na Universidade Agostinho Neto construiu-se uma instituição disposta a impossibilitar o pensamento contrário, a acolher uma ciência específica de História, Filosofia, Sociologia e Antropologia sobre Angola, a gosto da agenda do partido único.

No entanto, o Ensino Superior em Angola caminhou em outra direção. Em um estudo, por exemplo, sobre democracia e consolidação do poder político, Schubert (2013, p. 37) argumenta que Angola se “caracteriza por uma partidarização da vida pública e de todos os setores sociais”. O doutor em Estudos Africanos descreve a forma como o partido permeia todas as instituições ou estruturas sociais. Salienta, ademais, que tal influência “[...] resulta na parcialidade do respetivo órgão ou ator, e acrescenta que, conseqüentemente, muitos representantes da sociedade civil angolana queixam-se de que o aumento da partidarização afeta as suas atividades diárias”. Por outro lado, vale mencionar o trabalho de Rodrigo Pain (2008), que aborda a centralização política e o autoritarismo, para quem:

A história recente angolana foi marcada por um longo conflito armado, não proporcionando o desenvolvimento de uma cultura do diálogo com a desconfiança representando um pilar importante nas relações entre pessoas e instituições. As dificuldades que os angolanos enfrentam – principalmente no que diz respeito às restrições de sua atuação, à dificuldade de inserção da sociedade civil na formulação de políticas públicas, e no desenvolvimento de parcerias junto ao governo – demonstram, em grande medida, a especificidade dos países que passaram por processos de colonização e autoritarismo (Pain, 2008, p. 2).

Enquanto isso, Agostinho Neto, na função de herói nacional, carregava todas as significações do verdadeiro, justo, sagrado, profético e legítimo. Isso posto, marca-se aí um território de indiferença a tudo aquilo que foge à regra do herói.

Tais mitos, do surgimento de um herói legítimo, deram horizonte e estrutura interna à cognição da sociedade angolana, causando impacto sobre o psíquico do indivíduo, porquanto as narrativas do herói nacional verdadeiro constituíram a estória que aglutinou um grupo ou

²⁴ Expressão angolana que demonstra aprovação.

²⁵ Significado de descomandar: desnortear. Tirar o comando ou controle de si mesmo.

sociedade, e, pelo seu peso discursivo, também transformou a realidade psíquica, estabelecendo um sistema de crenças tão profunda que determinou, a todos sem exceção, o modo de ser no mundo, de agir, pensar e até mesmo de sentir.

Logo, nas narrativas míticas produzidas pelo aparelho centralizado do recém Estado, a invenção de um patriarca nacional se tornou um fator de constituição do próprio psiquismo, algo indistinguível, não deixando muito clara a barreira entre subjetivação e a realidade objetiva, instituindo as micropenalidades a partir do poder disciplinar.

No caso de Angola, agora, existe aí um espaço educacional consagrado, ordenado para construir apenas um determinado sujeito, lugar que não deve ser profanado, constituído e ornado por sujeitos e objetos que devem ser venerados, saberes que devem ser ouvidos e absorvidos em silêncio. Existe aí a necessidade de controle de si para se situar nesse ambiente de disciplinamento do espaço chamado Universidade do Agostinho Neto. Há uma descontinuidade de pertencimento, não há mais uma Universidade de Angola, mas apenas do herói verdadeiro.

Ao longo dos anos, se estruturou um sistema institucional de privilégios sociais em que o partido passou a ser a principal ligação para a distribuição de benefícios e bens materiais. Protagonizou-se uma grande centralização política e administrativa que tinha na figura do presidente o grande líder (Machado, 2021, p. 160).

Parece-me que esse domínio de agentes, no gerenciamento das instituições públicas do país, produziu certos vícios no quesito de transparência, abuso de poder, além de enfraquecer as universidades. Nesse sentido, um dos estudantes entrevistados declarou:

A questão do ISCED, é uma questão sui generis, não acontece só no ISCED. É em quase todas as escolas públicas. Mas isso acontece por quê? Porque existem pessoas fortes a mandarem em certas instituições. E seria ao contrário, as instituições deveriam ser mais fortes do que as pessoas. Como uma instituição pode ser forte, no caso particular do ISCED? Primeira coisa, aqui existe um estatuto legal que rege o comportamento e conduta de toda a comunidade acadêmica do ISCED, e a partir desse regulamento estatutário cada um deve fazer a sua tarefa e quando um não fazer (não é isso?) ou não cumprir sua tarefa, o órgão competente deve punir. Porque não pode existir pessoas fortes fazendo a instituição fraca (Est. 05).

Portanto, a Universidade Agostinho Neto foi a única universidade pública que gerenciou o destino do Ensino Superior em Angola até 2009. Esse monopólio foi superado com o Decreto n.º 5/09, de 6 de abril de 2009, que estabeleceu um quadro espacial que deve assegurar uma distribuição equilibrada de instituições de Ensino Superior nas 18 províncias (estados) do país. Esse redirecionamento fez surgir sete regiões acadêmicas, compostas por 63 institutos de Ensino Superior. Com o Decreto Presidencial n. 188/14, implementado cinco anos depois, surgiu a oitava universidade pública.

Quadro 5 – Lista das instituições de ensino superior públicas de Angola

Região Académica I (Luanda e Bengo)	Região Académica II (Cuanza-Sul e Benguela)
1. Universidade Agostinho Neto 2. Instituto Superior de Serviço Social 3. Instituto Superior de Tecnologia de Informação e Comunicação 4. Instituto Superior de Artes 5. Instituto Superior de Educação Física e Desportos 6. Instituto Superior de Ciências de Comunicação 7. Instituto Superior de Ciências de Educação de Luanda 8. Escola Superior Pedagógica do Bengo	9. Universidade Katyavala Buila 10. Instituto Superior Politécnico do Cuanza Sul 11. Instituto Superior de Petróleos
	Região Académica III (Cabinda e Zaire)
	12. Universidade 11 de Novembro
Região Académica IV (Lunda-Sul, Lunda-Norte e Malanje)	Região Académica V (Huambo, Bié e Moxico)
13. Universidade Lueji A'Nkonde (ULAN) 14. Escola Superior Politécnica de Malanje 15. Instituto Superior Politécnico de Malanje 16. Escola Superior Pedagógica da Lunda Sul 17. Instituto Superior Técnico Agro-Alimentar de Malanje	18. Universidade José Eduardo dos Santos 19. Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo 20. Escola Superior Pedagógica do Bié
Região Académica VI (Huila e Namibe)	Região Académica VII (Uíge e Cuanza Norte)
21. Universidade Mandume Ya Ndemufayo 22. Instituto Superior de Pescas 23. Instituto Superior de Ciências de Educação da Huila	24. Universidade Kimpa Vita 25. Escola Superior Pedagógica do Cuanza Norte 26. Instituto Superior de Ciências de Educação do Uíge 27. Academia de Ciências de Saúde
Região Académica VIII (Cuando Cubango e Cunene)	
28. Universidade Cuíto Cuanavale	

Fonte: Decreto presidencial n.º 5/09, de 6 de abril de 2009.

A reforma distributiva e expansionista nos quatros cantos do território angolano visou ao desenvolvimento de atividades com base nas prioridades de desenvolvimento econômico e social de cada região. De modo que, desde a criação das linhas mestras para melhoria da gestão do subsistema do Ensino Superior, aprovadas pela Resolução n.º 4/07 de 2 de fevereiro de 2007, do conselho de Ministros, o Decreto n.º 5/09, de 6 de abril de 2009, em conjunto com o Decreto n.º 07/09, promulgado no dia 12 de maio de 2009, houve, de modo geral, uma descontinuidade da gestão administrativa centralizadora e hierarquizada, que criava as políticas sem diálogo com a sociedade e com os profissionais de educação.

Nesse sentido, as antigas definições e implementações de políticas públicas angolanas aconteciam a partir de um contexto sociopolítico que se utilizava de métodos e instrumentos do autoritarismo colonial, nomeadamente, “[...] o monopólio da atividade política, a polícia secreta encarregada de conduzir a repressão e de estimular a delação, a estatização (ou mais grave ainda a partidarização) dos meios de informação” (Pestana, 2004, p. 11).

Após a independência, houve um esforço significativo para transformar as estruturas educacionais e políticas herdadas do colonialismo. A expansão das instituições de Ensino Superior reflete parte dessa transformação, visando superar as barreiras educacionais historicamente impostas às populações fora dos principais centros urbanos. A distribuição das

instituições de Ensino Superior por várias regiões de Angola, como mostrado na lista, indica um esforço para democratizar o acesso à educação superior. Isso é essencial para o desenvolvimento socioeconômico e para a redução das desigualdades regionais.

Apesar dos esforços de descentralização, a qualidade do ensino e a disponibilidade de recursos podem variar significativamente entre as instituições e regiões. Além disso, a eficácia dessa estratégia depende de outros fatores, como a infraestrutura de transporte e comunicação, que podem afetar a acessibilidade física e digital das instituições. O desenvolvimento de um plano robusto, para a formação de quadros nacionais, sugere uma continuidade no compromisso com a reforma educacional.

A cooperação internacional é também um aspecto crucial, indicando uma abertura para se apoiar o desenvolvimento educacional com conhecimentos e práticas globais, sem, no entanto, desconsiderar os conhecimentos locais e os saberes culturais africanos.

A expansão das instituições de Ensino Superior em Angola, ao lado das políticas históricas e atuais, ilustra uma tentativa significativa de transformar um legado educacional elitista e centralizado em um sistema mais inclusivo e distribuído.

Esse movimento é vital para a formação de uma sociedade mais equitativa e para a promoção do desenvolvimento sustentável em Angola. A descentralização do Ensino Superior é um passo positivo, mas deve ser acompanhada de investimentos contínuos em qualidade, acessibilidade e sustentabilidade para atender às necessidades da população diversificada de Angola.

Entretanto, para verificar se houve mudanças significativas, da expansão quantitativa para qualitativa do Ensino Superior em Angola, é preciso se aproximar especificamente e objetivamente dessas novas instituições e entender o funcionamento delas. Neste capítulo, a abordagem sobre a invenção do Ensino Superior partiu de uma análise macro. Todavia, entrar na sala de aula do ISCED, dialogar com os estudantes, compreender a dinâmica de ensino e aprendizagem, o funcionamento do sistema administrativo, da implementação e eficiência das políticas públicas é operacionalizar uma abordagem micro, proposta da análise sobre o ISCED, que a seguir será apresentada.

6 PRIMEIRO RELATO – A BOA UNIVERSIDADE

É a inteligência que vê, é a inteligência que escuta – todo resto é surdo e cego (Epicarmo²⁶).

O Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) é uma instituição superior do Estado parcialmente gratuita. Essa parcialidade consiste no fato de que os estudantes noturnos pagam mensalidade e o curso de Mestrado não é gratuito, num valor aliás que pode ser considerado elevado, ao analisar-se a situação econômica da população em geral. Um dos estudantes do curso de Pedagogia relatou o seu conflito sobre essa realidade.

Sinceramente, eu não sabia que podia pagar. Eu saí de escola pública no ensino médio, nunca paguei mesmo nada lá, epá, eu pensei que só compraria aquelas folhas de provas, aquelas folhas A4, épa, coisas básicas. Agora, a mensalidade, não, não sabia disso. Agora, logo que entrei, começaram a me cobrar quinze mil kwanzas. E eu fiquei a me perguntar: como assim, Estado me cobrando quinze mil? Eles me disseram: é pros trabalhadores. Mas mesmo se fosse pros trabalhadores não deveria ser quinze mil, deveria ser cinco mil, porque a maioria dos estudantes que estão aqui são de renda baixa. Alguns dos meus colegas ficam a dever dois meses, alguns emprestam nos outros colegas pra poder pagar, alguns se endividam pra poder pagarem, porque se não pagarem correm o risco de não fazerem as provas. Eu, como estudante do ISCED, me considero que estudo no público privado, eu estou a pagar. Quando me perguntam se estudo no público, eu respondo: yahhh, eu estudo. Mas no meu coração eu penso: ahhh eu pago, como assim estudo no público se eu pago? (Est. 22).

O relato do estudante do ISCED reflete um problema comum em muitos sistemas educacionais ao redor do mundo, especialmente em países em desenvolvimento como Angola: a disparidade entre a expectativa de educação pública gratuita e a realidade de custos educacionais significativos para os estudantes.

Em Angola, como em muitos outros países, a educação superior é muitas vezes percebida como uma extensão do sistema de ensino público, que é predominantemente gratuito no nível primário e secundário. No entanto, o Ensino Superior em Angola, particularmente para cursos noturnos e programas de pós-graduação como mestrados, não é totalmente gratuito. Essa parcialidade na gratuidade pode levar a confusões e desafios financeiros para estudantes que presumem que não enfrentarão custos significativos.

A mensalidade de 15 mil kwanzas pode ser proibitiva para muitos estudantes, especialmente considerando a situação econômica de Angola, em que muitas famílias enfrentam desafios financeiros. O relato do estudante ilustra o impacto direto dessa política sobre os alunos, muitos dos quais lutam para pagar as mensalidades e correm o risco de serem impedidos de fazer provas ou completar seus cursos devido a dívidas. Como mencionado, estudantes muitas vezes se endividam ou pedem dinheiro emprestado para

²⁶ REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia: Antiguidade e Idade Média**. São Paulo: PAULUS, 1990, p.4.

pagar as mensalidades. Isso não só coloca pressão financeira sobre os alunos, mas também pode contribuir para o estresse e ansiedade, afetando seu desempenho acadêmico e bem-estar geral.

A experiência do estudante destaca uma crise de identidade na percepção da educação pública em Angola. Ele se sente como se estivesse em uma instituição privada devido aos custos que enfrenta, apesar de ser uma universidade pública. Isso levanta questões sobre a equidade e acessibilidade do Ensino Superior em Angola. O relato sublinha a necessidade de reforma nas políticas educacionais para tornar a educação superior mais acessível em Angola. Isso pode incluir a revisão das estruturas de custos, aumentando o financiamento para educação ou oferecendo mais bolsas de estudo e apoio financeiro para estudantes de baixa renda.

As instituições educacionais precisam ser mais transparentes sobre as taxas e custos associados, garantindo que os estudantes estejam plenamente informados antes de se matricularem. Isso ajudaria a evitar surpresas desagradáveis e permitiria que os estudantes planejassem melhor suas finanças.

O relato do estudante do ISCED ilustra vividamente os desafios enfrentados por muitos estudantes angolanos no Ensino Superior. Ele ressalta a necessidade urgente de abordar questões de custos, acessibilidade e transparência para garantir que a educação superior em Angola possa verdadeiramente servir ao propósito de elevar e capacitar a próxima geração. Outra entrevistada aponta esse conflito.

Eu começo por dizer, não concordo! Porque na lei de base está mesmo lá escrito que as escolas públicas têm que ser grátis. Então a minha pergunta foi, quando falamos disso o ano passado, então onde é que vai o dinheiro dos recursos, paga para as declarações, de notas, sem notas, o dinheiro que a gente paga da confirmação, a inscrição dos alunos que fazem um ou dois cursos, o dinheiro das folhas. Eu digo é um montão de coisas que eu me interroguei, onde é que vai esse dinheiro que precisa com que os alunos paguem? Não se esquecendo, os alunos aqui pagam também (os noturnos), são quinze mil kwanzas. E quando atrasam vem uns acréscimos (juros) de dois a três mil kwanzas. A pergunta que nós deixamos na sala de aula foi: onde é que vai esse dinheiro todo? (Est. 45)²⁷.

A preocupação expressa pela entrevistada, sobre as taxas associadas ao Ensino Superior público em Angola, reflete uma questão mais ampla de transparência e responsabilidade fiscal nas instituições educacionais. O dilema mencionado é comum em muitos sistemas educacionais nos quais, apesar de políticas que estipulam gratuidade ou baixo custo, existem numerosas taxas adicionais que podem acumular-se significativamente.

²⁷ A estudante aponta algumas despesas gastas na universidade pública que seriam estranhas para o leitor brasileiro. O recurso é o mesmo que *recuperação*. Para o estudante repetir a prova da mesma disciplina (recurso), ele precisa pagar. A folha é o papel da prova, que é paga. Pagar a confirmação é pagar a confirmação da matrícula, isso no começo de todos os semestres. As declarações de matrícula, histórico escolar e qualquer questão administrativa da instituição são, na maioria das vezes, pagas.

A lei de base educacional em Angola estipula que o ensino público deve ser gratuito. No entanto, a realidade enfrentada pelos estudantes, especialmente aqueles em programas noturnos e em cursos específicos, inclui múltiplas taxas, que contradizem o princípio da gratuidade. Essas taxas cobrem materiais, inscrições, confirmações de matrícula e até penalidades por atraso nos pagamentos.

Nesse contexto, as taxas adicionais podem impor uma barreira financeira significativa para muitos estudantes, especialmente aqueles de famílias de baixa renda. Tais custos podem dissuadir a continuidade dos estudos ou limitar o acesso à educação superior para segmentos mais pobres da população.

Os custos adicionais impõem uma pressão econômica considerável sobre os estudantes, que já podem estar lutando com outras despesas diárias. Isso pode levar a um ciclo de dívidas ou à desistência de alunos potencialmente qualificados devido a restrições financeiras. Assim, o acesso desigual à educação superior pode perpetuar a desigualdade socioeconômica e limitar a mobilidade social. A educação é frequentemente vista como um caminho para melhorar as condições de vida, mas essas barreiras financeiras podem interromper esse caminho para muitos.

A falta de clareza sobre o destino das receitas geradas por essas taxas é uma preocupação majoritária. A entrevistada expressou uma questão legítima sobre a alocação de recursos dentro das instituições educacionais, questionando a gestão e o uso efetivo desses fundos. Diante disso, questões de governança financeira nas universidades públicas são cruciais. A realização de auditorias regulares e a divulgação de relatórios financeiros transparentes são fundamentais para garantir que os fundos coletados sejam usados de maneira adequada e em benefício dos estudantes e da infraestrutura educacional do ISCED.

A situação descrita pela entrevistada destaca a necessidade de uma revisão e reformulação das políticas educacionais em Angola, com foco na transparência financeira, na redução de barreiras econômicas ao Ensino Superior e na garantia de que as leis que promovem a gratuidade da educação sejam efetivamente implementadas. Tais medidas são essenciais para a igualdade de oportunidades educacionais e para o desenvolvimento socioeconômico sustentável do país.

6.1 LOCOMOÇÃO

O ISCED está localizado em uma área geograficamente isolada de outras cidades principais, o que representa um desafio logístico para os estudantes que moram em outras áreas. Em muitas regiões, instituições de ensino são frequentemente construídas sem uma consideração adequada da infraestrutura existente, como o transporte público.

O sistema de transporte público em Angola, e particularmente em Luanda, é descrito como precário e insuficiente. Isso força os estudantes a depender de transportes privados, como táxis coletivos ou candongueiros, que podem ser mais caros e menos confiáveis. A falta de transporte público adequado tende a ser um obstáculo significativo para o acesso regular à educação, aumentando os custos diários para os estudantes e afetando sua capacidade de participar consistentemente das aulas.

Figura 4 – Espaço externo do ISCED



Fonte: Registrado pelo autor.

Em Angola, de modo geral, o transporte público é quase imperceptível e funciona com bastante precariedade. A população usa-o apenas quando é a última alternativa e, na maioria das vezes, não atende a todas as regiões. Uma estudante do curso de Licenciatura expôs essa preocupação:

Uma instituição muito boa, de princípio. Mas, de contrapartida tem uma infraestrutura que não é boa para o ensino universitário. O primeiro ano que eu fiz, eu fiz lá²⁸ e estava numa estrutura pior do que essa. Mas, quando nos tiraram de lá pra cá, foi um embate muito grande, porque as nossas residências estão pra lá e tivemos que fazer o trajeto de lá pra casa, foi muito e muito difícil e quase a metade dos meus colegas desistiram por causa disso. [...] agora temos que pegar vários táxis, indo e voltando... Depois alguns representantes da mesma instituição disseram que era alguma coisa temporária, que, daqui anos, provavelmente a gente saia daqui (Est. 07).

A situação relatada pela estudante do ISCED em Angola destaca desafios significativos relacionados à infraestrutura de transporte e à localização geográfica das instituições de Ensino Superior, que podem impactar diretamente o acesso à educação. Esse

²⁸ A entrevistada se referia à Maianga, distrito urbano pertencente ao município de Luanda, onde o ISCED esteve localizado.

cenário não é incomum em muitos países em desenvolvimento, nos quais a expansão urbana e a falta de planejamento integrado entre serviços de educação e infraestrutura de transporte podem criar barreiras significativas para os estudantes. Aqui está uma contextualização detalhada sobre como esses fatores interagem e afetam a educação.

Como ilustrado no relato da estudante, a mudança de localização da instituição teve um impacto direto na continuidade dos estudos de muitos alunos. A dificuldade de acesso, junto com a mudança para uma infraestrutura pior, levou à desistência de quase metade de seus colegas. Esse tipo de desafio enfatiza a importância de um planejamento cuidadoso e consideração pelas necessidades dos estudantes, ao tomarem-se decisões administrativas que afetam suas rotinas diárias.

As promessas feitas pelos representantes da instituição sobre a temporariedade da situação sugerem um reconhecimento dos problemas enfrentados, mas também destacam a necessidade de soluções mais permanentes e eficazes para garantir a qualidade e a acessibilidade do Ensino Superior. Investir na melhoria e expansão do sistema de transporte público que conecta as áreas residenciais às instituições educacionais ajudaria a mitigar alguns dos problemas de acesso enfrentados pelos estudantes.

As decisões sobre a localização das instituições de Ensino Superior devem considerar a infraestrutura de transporte existente e o planejamento urbano, garantindo que os estudantes possam acessar facilmente suas aulas. Nesse sentido, manter uma linha aberta de comunicação entre os administradores das instituições e os estudantes é crucial para entender e responder às suas necessidades e preocupações de maneira eficaz.

A situação descrita pelos estudantes do ISCED sublinha a interdependência entre educação e infraestrutura em Angola. Resolver esses problemas requer uma abordagem holística que inclui melhorias no transporte público, planejamento urbano mais integrado e consideração pelas necessidades e desafios enfrentados pelos estudantes no acesso à educação superior.

A outra estudante, do curso de Ensino de Língua Portuguesa, superanimada e extrovertida, não deixou de salientar a mesma dificuldade que muitos estudantes vivenciam quando questionada sobre a possibilidade de privatização do curso, ou seja, a cobrança de mensalidade no curso do ISCED. Embora ela considere que possa ser um valor simbólico, por acreditar que o valor estipulado seria menor, não deixou de se incomodar por aqueles estudantes que têm tido dificuldade de se transportar para o instituto.

Eu pelo menos trabalho, eu sou independente, eu sei onde tirar isso... e pros outros? Que só pra sair de um lado pro outro é uma dificuldade! A maior parte dos que estudam no ISCED não moram na centralidade. Eu digo isso: 90% dos estudantes vivem no GOLF 2, zonas como São Paulo... Viana. É uma dificuldade pegar táxi aqui. Muitos deles têm que recorrer ao transporte público, que também não é fácil. Então, se esse mesmo estudante já faz um esforço pra ter o dinheiro de táxi, se calhar 250 ou

100 kwanzas para pegar um autocarro de 50 kwanzas, onde é que ele vai tirar 15000 kwanzas para pagar mensalmente? (Est. Letra 02).

A preocupação da estudante de Ensino de Língua Portuguesa do ISCED reflete uma questão comum enfrentada por muitos estudantes em Angola e em muitos outros países: o impacto dos custos adicionais de transporte e mensalidade sobre o acesso à educação. Essa situação é particularmente crítica em áreas nas quais o transporte público é inadequado ou inexistente, e os custos de deslocamento representam um fardo significativo. Vamos explorar essa questão em mais detalhes e considerar suas implicações sociais e educacionais.

A estudante destaca que a maioria dos alunos do ISCED não reside próximo ao instituto e depende do transporte público para chegar lá. Os custos associados ao deslocamento podem ser substanciais, especialmente para aqueles que vivem em áreas mais distantes, como GOLF 2, São Paulo e Viana, conhecidas por serem periféricas em relação ao centro de Luanda. O esforço financeiro necessário apenas para chegar ao campus já representa um obstáculo significativo. Acrescentar a isso o custo de mensalidades tornaria a educação inacessível para muitos, agravando as desigualdades existentes e potencialmente aumentando as taxas de abandono escolar.

A possibilidade de privatização do curso, ou seja, a introdução de mensalidades, mesmo que simbólicas, poderia ter um impacto desproporcionalmente negativo sobre estudantes de baixa renda. A estudante reconhece que, mesmo trabalhando e sendo financeiramente independente, muitos de seus colegas podem não ter a mesma capacidade financeira.

O discente do curso de Licenciatura de Ensino de Filosofia lamenta essa situação, frisando que:

Das dificuldades, quanto a mim como estudante, são várias. Porque é crível, nós temos em Angola de oferta de transporte públicos e nem sempre nós, estudantes jovens, temos aquele poder financeiro, somos desempregados, pra sair de casa pra aqui é uma luta enorme, e pra sair daqui pra casa é outra luta enorme. Há pessoas que vivem no Sambizanga e estudam aqui, vem no Cacuaco e estudam aqui, tem vezes que tem chuvas... quando cai chuva é um problema enorme, quando não cai chuva já tem sido um problema enorme nas paragens... podemos sair daqui às 17 horas... e só conseguimos apanhar táxi lá pras 19 horas, e chegamos em casa umas 20 horas ou 21 horas. Esses todos aspectos não dificultam apenas a capacidade psicofísica do próprio estudante, mas também a própria emoção de aprender, aquela vontade... às vezes acordamos de manhã cedo para aprender conteúdo de uma cadeira, assistir uma boa aula de um bom professor, acabamos de perder por essas dificuldades (Est. Filo. 01).

O testemunho do estudante de Filosofia destaca os desafios profundamente arraigados enfrentados pelos estudantes universitários em Angola, que ilustram as consequências de infraestruturas inadequadas de transporte público sobre o acesso e a experiência educacional. Esse cenário não é apenas uma questão de logística, mas afeta diretamente o desempenho acadêmico e o bem-estar emocional dos estudantes.

As dificuldades enfrentadas pelo estudante para viajar de e para o instituto evidenciam uma barreira significativa no acesso regular à educação. Lugares como Sambizanga e Cacuaco, mencionados pelo estudante, indicam que alguns têm que viajar longas distâncias diariamente. As questões de transporte se tornam ainda mais complicadas com as condições meteorológicas adversas, como chuvas, que exacerbam os desafios já existentes. O tempo perdido a esperar por transporte e viajando não só reduz as horas que poderiam ser dedicadas ao estudo ou ao descanso, mas também pode levar a atrasos ou mesmo à falta. Chegar em casa tarde da noite regularmente pode afetar negativamente o descanso e a preparação para o dia seguinte de aulas.

De modo que a jornada desgastante e incerta contribui para um aumento significativo do estresse e da fadiga física, como expresso pelo estudante. Esses fatores podem afetar a saúde física e mental dos alunos, diminuindo a capacidade de concentração e absorção de informações durante as aulas.

As dificuldades contínuas com o transporte podem minar a motivação dos estudantes e sua emoção de aprender. O entusiasmo para assistir às aulas e engajar-se ativamente no aprendizado é crucial para o sucesso acadêmico, e, quando este é corroído por fatores externos como problemas de transporte, o impacto é sentido não apenas no desempenho individual, mas também na atmosfera geral de aprendizagem. Investimentos na melhoria e expansão do transporte público, que atendam diretamente às necessidades dos estudantes, podem ajudar a mitigar muitos dos problemas enfrentados. Isso inclui aumentar a frequência e a confiabilidade dos serviços de transporte durante os horários de pico e garantir que as rotas sejam eficientes e cubram as áreas nas quais os estudantes residem.

As instituições educacionais podem considerar parcerias com serviços de transporte para oferecer soluções dedicadas para estudantes ou até subsídios de transporte para aqueles em situação financeira mais delicada. Além disso, ajustar horários de aula ou oferecer mais opções de aprendizado a distância podem ser formas de acomodar estudantes que enfrentam longas viagens diárias. O depoimento do estudante de Filosofia em Angola destaca uma questão crítica que transcende o mero inconveniente, tocando na qualidade e na equidade da educação superior. As soluções requerem uma abordagem multifacetada, que considere tanto melhorias na infraestrutura quanto apoio institucional direcionado para garantir que todos os estudantes tenham acesso equitativo e sustentável à educação.

A questão da localização e ausência de transportes públicos tem sido preocupação recorrente entre os estudantes.

Outra coisa que tem sido também muito constrangedor é a dificuldade que temos em pegar o táxi. Tanto faz sair de casa pra cá, ou de cá pra casa. Onde eu vivo, no Calemba 2, de manhã pra pegar Kilamba, é um caso muito muito muito complicado. Muito Complicado! Eu já perdi uma prova de inglês por causa do táxi. Eu saí de casa no período... (aqui entramos às 7 e 30 da manhã)... Eu saí quando eram 5 e 20,

mas mesmo assim não consegui chegar cedo aqui no ISCED por falta de transporte. Eu gostaria que melhorassem esse assunto, para que os autocarros não fossem só pros trabalhadores, mas também pros estudantes. Porque temos tido muitos colegas que não conseguem chegar aqui na instituição por falta de valores de táxi.

O relato da estudante ilustra vividamente o impacto direto que problemas de transporte têm sobre o acesso e a participação no Ensino Superior em Angola, particularmente para aqueles que vivem em áreas suburbanas, como Calemba 2. Essa questão não é isolada, mas parte de um problema estrutural maior, que afeta estudantes em regiões urbanas e suburbanas nas quais o transporte público é insuficiente ou ineficaz.

Em muitas cidades, incluindo Luanda, a infraestrutura de transporte não atende adequadamente às necessidades da população estudantil. O sistema de transporte pode ser desenhado e otimizado mais para trabalhadores em horários comerciais padrão, deixando estudantes sem opções adequadas durante os horários de pico acadêmico. A dificuldade em obter transporte não apenas pressiona financeira e fisicamente os estudantes, segundo o relato, mas também afeta diretamente seu desempenho acadêmico. Perder uma prova por causa de atrasos relacionados ao transporte mostra como questões logísticas podem ter consequências diretas e graves na educação.

A falta de transporte adequado e acessível é uma barreira significativa que pode perpetuar a desigualdade, impedindo estudantes de baixa renda de acessar ou se beneficiar plenamente das oportunidades educacionais. Isso pode levar a uma disparidade na qualidade da educação recebida e, eventualmente, nas oportunidades de emprego e mobilidade social. A estudante sugere que os serviços de ônibus sejam expandidos para incluir os estudantes, não apenas os trabalhadores. Essa é uma solução potencial que deve aliviar parte do problema. Outras soluções poderiam incluir a introdução de rotas de ônibus ou serviços de transporte dedicados especificamente a atender as necessidades dos estudantes, possivelmente subsidiados ou operados pelas próprias instituições educacionais.

Esse problema sublinha a necessidade de um planejamento urbano que considere as necessidades de todos os setores da população, incluindo estudantes. A integração de políticas educacionais com planejamento de transporte pode ajudar a garantir que o acesso à educação não seja prejudicado por questões logísticas.

Entendo que o investimento em um sistema de transporte público mais robusto e confiável pode ter um impacto positivo na capacidade dos estudantes de frequentar a escola regularmente e com confiança. Isso requer não apenas planejamentos em infraestrutura, mas também uma revisão de como os serviços são programados e administrados.

A questão levantada pela estudante é um exemplo claro de como a infraestrutura urbana e as políticas de transporte afetam a educação. Para que os estudantes em Angola e em outras partes do mundo tenham sucesso, é crucial que os sistemas de transporte público sejam considerados uma parte fundamental do ecossistema educacional. Resolver essas

questões de transporte pode melhorar significativamente o acesso à educação e, por extensão, contribuir para o desenvolvimento socioeconômico mais amplo.

Figura 5 – Candongueiros, táxi usado como transporte coletivo



Fonte: Rede Angola.

6.2 SISTEMA DE INFORMAÇÃO

A infraestrutura, como os laboratórios, sistema de informatização, espaços, bibliotecas do ISCED, também foi muito questionada pelos estudantes, como a entrevistada precisou: “[...] quando chegamos aqui percebemos que essa estrutura não é uma estrutura para o Ensino Superior, mas para o Ensino Médio ou Ensino de Base. Aceitamos porque é as condições que nos ofereceram”. A estudante reclama sobre o sistema da DAC, dos funcionários que já não conseguem acompanhar os avanços tecnológicos, apontando como tudo isso afeta a relação com os docentes.

A única coisa que o ISCED deveria mudar, seria o sistema, eu ainda acho que se voltasse nos tempos anteriores de colar a lista na parede seria muito melhor e ajudaria muita gente. Eu estou aqui na mesma condição. É uma cadeira que eu eliminei, de repente, a nota desaparece, o professor se recusa em apresentar, porque ele já lançou, disse que não pode fazer nada e o DAC fica assim, quer dizer, o professor se recusa e não tem como ajudar. Quem sai penalizado sou eu, como estudante, porque ele se recusa a colocar a nota. Por exemplo, eu entro no meu sistema, vais ver que tem nota do segundo semestre que ainda não tem, não aparece, mas eu eliminei a cadeira. Então, nós ainda não estamos capacitados para esse tipo de sistema. Eu ainda acho que aquele sistema anterior, de colocar a lista na parede, poderia facilitar pra muita gente, até porque o ISCED, nos últimos ... (tempos), agora é que já tem pessoas mais jovens, antigamente eram pessoas de terceira idade. E eu tenho colegas que hoje em dia não conseguem manejar um telemóvel [smartphone], não conseguem utilizar a internet, isso dificulta (Est. 02).

O relato da estudante sobre as condições infraestruturais e tecnológicas do ISCED em Angola destaca uma série de desafios enfrentados por muitas instituições de Ensino Superior em países em desenvolvimento. Essas questões abrangem desde a adequação das

instalações físicas até a eficácia dos sistemas de administração acadêmica e o grau de familiaridade de estudantes e funcionários com tecnologias modernas.

A transição para sistemas digitais de gestão acadêmica é uma tendência global destinada a melhorar a eficiência e a acessibilidade das informações acadêmicas. No entanto, como ilustrado pelo relato da estudante, a implementação desses sistemas pode enfrentar sérios desafios, incluindo a inadequação das plataformas utilizadas, a falta de capacitação de funcionários e estudantes para utilizar as novas tecnologias, e problemas com a manutenção e integridade dos dados.

O comentário da estudante sobre a preferência pelo sistema antigo, de postar notas fisicamente em uma parede, reflete uma combinação de desafios tecnológicos e resistência à mudança. Isso sugere que o sistema digital pode não estar sendo administrado de maneira eficiente ou que falta apoio adequado para sua implementação.

A dificuldade de alguns alunos e funcionários mais velhos em adaptar-se às novas tecnologias é uma questão importante. Isso indica a necessidade de programas de capacitação e suporte mais robustos para garantir que todos os membros da comunidade acadêmica possam utilizar efetivamente as ferramentas digitais disponíveis.

Investimentos significativos são necessários para atualizar as instalações físicas e tecnológicas do ISCED, garantindo que elas atendam aos padrões requeridos para o Ensino Superior. Isso pode incluir a renovação de edifícios, a atualização de laboratórios e bibliotecas, e a melhoria dos espaços de ensino e aprendizado. É necessário desenvolver e implementar programas de treinamento para estudantes e funcionários, focados no uso eficiente de tecnologias de informação e sistemas de gestão acadêmica. Isso ajudaria a minimizar as barreiras à adoção de novas tecnologias e melhoraria a competência digital de toda a comunidade acadêmica.

Os problemas enfrentados pelo ISCED são indicativos de desafios mais amplos que muitas instituições enfrentam na transição para padrões modernos de educação superior, especialmente em contextos de recursos limitados. Abordar esses desafios requer uma combinação de investimentos em infraestrutura, capacitação tecnológica e um compromisso contínuo com a melhoria da qualidade e acessibilidade da educação.

Para a estudante, imprimir as listas dos estudantes no programa Word Office, com as suas respectivas notas, e depois colar na parede do ISCED, seria uma alternativa viável e mais segura do que estar tudo informatizado dentro de um sistema com diversas falhas. A postura dos professores é outro motivo de preocupação. Ela comenta: “e alguns professores também não ajudam, se fossem mais humanos, se calhar eu diria isso”.

Questionada sobre o que significava ser mais humanos, ela respondeu: “[...] *tentar entender a vida do estudante. Porque também eles foram estudantes, algumas vezes pensamos que isso é um massacre, tentando nos retribuir aquilo que eles passaram*” (Est.

02). Outra estudante mencionou a penalização que tem sofrido devido ao sistema da instituição em relação às notas.

Eu e os meus colegas, temos enfrentado uma batalha muito grande da parte dos professores concernente os resultados. Eu tive problemas com o professor da cadeira de epistemologia, porque ele fez o lançamento das notas, e quando eu entrei no sistema, só encontrei uma nota no valor de 7²⁹. Eu liguei pra ele para explicar o motivo e ele ficou muito chateado porque não deveria falar com ele. Primeiro deveria falar com o delegado³⁰ e depois o delegado pudesse chegar à informação até ele. E, nesse caso, eu falei com o delegado e, quando o delegado falou com ele, ele simplesmente me reprovou, colocando as notas não verdadeiras no sistema. Isso tem me deixado muita aborrecida com o ISCED (Est. 15).

Os relatos das estudantes abordam problemas significativos no sistema educacional do ISCED, relacionados ao tratamento humano dos estudantes e à transparência e justiça no processo de avaliação. Essas questões destacam a necessidade de uma abordagem mais empática e ética na educação, assim como de sistemas de avaliação e administração mais robustos e justos. Vamos explorar e contextualizar esses problemas:

Compreensão e Empatia no Ambiente Acadêmico

1. Empatia dos Educadores:

- A primeira estudante sugere que alguns membros do corpo docente podem estar projetando suas próprias experiências negativas como estudantes nos alunos atuais, possivelmente sem intenção de malícia, mas como um reflexo de suas próprias vivências. Isso aponta para a necessidade de uma cultura mais reflexiva e empática dentro das instituições de ensino, por meio da qual os educadores sejam incentivados a entender e apoiar as experiências dos estudantes, em vez de perpetuar ciclos negativos.

2. Desenvolvimento Profissional Contínuo:

- Promover programas de desenvolvimento profissional que incluam treinamento em habilidades interpessoais e empatia pode ajudar os professores a se tornarem mais conscientes das necessidades e desafios dos estudantes, melhorando assim a qualidade da educação e o ambiente de aprendizagem.

Transparência e Justiça no Sistema de Avaliação

1. Questões de Comunicação e Avaliação:

- O incidente relatado pela segunda estudante com o professor de Epistemologia ilustra problemas no sistema de comunicação e avaliação da instituição. A

²⁹ As notas são de 1 a 20 valores. 7 é considerada uma nota negativa e reprovável.

³⁰ Delegado é o estudante responsável em auxiliar o professor nas questões mais técnicas e na organização de diferentes aspectos da turma, como trabalhos individuais, coletivos, entre outros. No ensino primário e médio, o delegado é o aluno escolhido entre os demais como o mais responsável da turma. Ele tem a incumbência de manter a ordem na sala enquanto o professor estiver ausente.

estudante enfrentou dificuldades ao tentar discutir sua nota diretamente com o professor, o que resultou em retaliação, um claro exemplo de falta de transparência e justiça no processo de avaliação.

2. Sistemas de Resolução de Conflitos:

- O incidente destaca a necessidade de sistemas formais de resolução de conflitos e apelações dentro das instituições educacionais, por meio dos quais os alunos possam contestar suas notas ou o comportamento dos professores sem temer represálias. Isso incluiria procedimentos claros e justos para lidar com disputas acadêmicas, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de serem ouvidos de maneira justa.

Melhorias Propostas

1. Implementação de Políticas Claras:

- Instituições como o ISCED poderiam se beneficiar significativamente da implementação de políticas claras e transparentes relacionadas a avaliações e interações entre alunos e professores. Isso ajudaria a garantir que tanto os estudantes quanto os docentes entendessem seus direitos e responsabilidades.

2. Treinamento em Gestão de Conflitos:

- Capacitar professores e administradores em gestão de conflitos e comunicação eficaz pode reduzir mal-entendidos e promover um ambiente mais colaborativo e de suporte.

Os problemas enfrentados pelos estudantes do ISCED são sintomas de males mais profundos dentro de alguns sistemas educacionais, que requerem abordagens sistemáticas para reforma e melhoria. Investir na capacitação de professores, para serem mais empáticos e justos, além de estabelecer-se um sistema de avaliação e comunicação mais eficaz, são passos essenciais para a criação de um ambiente educacional onde todos os estudantes possam prosperar.

Em contrapartida, outro estudante argumentou que os professores são inocentes, que foram surpreendidos com a implementação de um sistema mais modernizado, e que alguns deles não tiveram treinamento suficiente para acompanhar os avanços tecnológicos, fator que tem redundado nos problemas em relação aos quais muitos estudantes reclamam.

Primeiramente, em questões do sistema, temos que partir do pressuposto que é uma plataforma digital, e como qualquer plataforma digital requer instrução para melhor traquejo, para melhor maleabilidade. Então, alguns professores têm essa ineficiência e insuficiência nesse caso. Eu penso que a princípio, os professores foram submetidos a uma instrução do traquejo do próprio sistema. A princípio isso foi em 2017, quando implementaram a plataforma digital para facilitar os lançamentos das notas, para que as notas fossem lançadas a tempo recorde. Mas, portanto, eles foram submetidos a uma formação, mas ó que essa formação não bastou, porque eles tinham que indo se reciclando [...] (Est. 13).

O ponto de vista desse estudante ilumina uma questão comum enfrentada por muitas instituições educacionais ao redor do mundo à medida que elas se modernizam: a transição para sistemas digitais e a necessidade de treinamento adequado para o corpo docente. Essa situação ilustra desafios e oportunidades associados com a implementação de tecnologia no ambiente educacional.

A introdução de plataformas digitais em instituições educacionais, como no ISCED, é uma resposta ao crescente papel da tecnologia na melhoria da eficiência administrativa e acadêmica. Essas plataformas são projetadas para gerenciar tarefas como lançamento de notas, registros de alunos e comunicação entre faculdade e estudantes, com o objetivo de tornar esses processos mais rápidos e acessíveis. Embora o investimento em tecnologia seja essencial, o sucesso dessa implementação depende fortemente da adequação do treinamento oferecido aos usuários finais, neste caso os professores. O estudante aponta que, embora tenha havido alguma forma de instrução inicial em 2017, esta foi insuficiente, indicando que o treinamento não acompanhou as necessidades ou não foi continuado adequadamente para refrescar e aprofundar as habilidades dos docentes.

O treinamento inicial pode ter sido muito básico ou muito rápido, sem considerar as diversas habilidades tecnológicas dos professores. Profissionais com menos afinidade ou experiência com tecnologia podem ter encontrado dificuldades em adaptar-se às novas ferramentas, o que pode levar a erros e ineficiências, como problemas no lançamento de notas. A tecnologia evolui rapidamente, e os sistemas de gestão educacional também podem passar por atualizações e mudanças. Sem treinamento contínuo, os professores podem se achar incapazes de utilizar as plataformas eficientemente, o que impacta não apenas a sua própria experiência, mas também a dos estudantes.

O ISCED, ou as instituições públicas de ensino de Angola, deve investir em programas de treinamento contínuo para todos os funcionários, especialmente aqueles que utilizam plataformas digitais. Isso inclui sessões regulares de reciclagem e suporte técnico disponível para ajudar a resolver problemas conforme surjam. Avaliações regulares das necessidades de treinamento e sessões de *feedback* com os docentes podem ajudar a identificar áreas nas quais o treinamento adicional é necessário. Isso também pode favorecer o treinamento às mudanças na tecnologia e nas práticas administrativas.

A transição para sistemas digitais no ISCED reflete um desafio comum no Ensino Superior globalmente – equilibrar a modernização com a necessidade de treinamento eficaz. Uma abordagem mais robusta e adaptativa ao treinamento pode ajudar a garantir que todos os membros do corpo docente possam utilizar plenamente as ferramentas tecnológicas disponíveis, melhorando a experiência educacional para eles e para os estudantes. O fator tecnologia também afeta os estudantes, muitos não estão acostumados ao uso doméstico de internet, de computadores e *smartphones*, e não conseguem, assim, ter uma formação

eficiente. O ISCED não possui um acervus (biblioteca) digital no qual o estudante possa consultar os livros disponíveis para empréstimo. A única catalogação que existe é uma encadernação em folhas A4 em formato de livro, já bastante velha, como registrei presencialmente, destacada na Figura 6:

Figura 6 – Livro de Consulta da Biblioteca

	TITULO	ASSUNTO	OUTRAS INFORMAÇÕES	QNT	COTA
VIAL Jean & Mialaret Gaston	HISTÓRIA MUNDIAL DA EDUCAÇÃO Vol. I des origines à 1515	História da educação	Porto: Res-Editora, [19-] Porto: Res-Editora, [19-]	1	37VIA.h-01
VIAL Jean & Mialaret Gaston	HISTÓRIA MUNDIAL DA EDUCAÇÃO VOL. II DE 1515 A 1815	História da educação	Porto: Res-Editora, [19-] Porto: Res-Editora, [19-]	1	37.2VIA.h-02
VIAL Jean & Mialaret Gaston	HISTÓRIA MUNDIAL DA EDUCAÇÃO vol. III de 1815 a 1945	História da educação	Porto: Res-Editora, [19-] Porto: Res-Editora, [19-]	2	37VIA.h-03/
VIAL Jean & Mialaret Gaston	HISTÓRIA MUNDIAL DA EDUCAÇÃO vol. IV de 1945 aos nossos dias	História da educação	Porto: Res-Editora, [19-] Porto: Res-Editora, [19-]	2	37VIA.h-04
CARVALHO de Símulo	História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar - COSTA	História da educação em Portugal	Lisboa: Fund Caluste Gulbenkian, imp. 1986, 5ªed.	2	37CAR.h-C
Spínho, Maria Lúcia de Arruda	História da educação e da Pedagogia: Geral e Brasil	Educação	3ªed. Moderna, 2006	1	37ARA.h-
Indotti, Mascor, 1941	História das ideias Pedagógicas	Educação	8ªed. Atica, 1999	1	376AD.
Indotti, Mascor, 1941	História da educação: da antiguidade aos nossos dias	Educação História, Educação Filosofia	12ªed., São Paulo: Cortez, 2006	2	37MAI.h-
Associação de Professores de Ensino Secundário de Luanda	História da Educação Vol. 3 N.º 6 Outubro 1999	História da educação	Pelotas: Editora da UFPEL- Semestral	1	37ASP.h-

Fonte: Registrado pelo autor.

Outro estudante, que demonstrou muito interesse em expor sua opinião, confirma a mesma questão.

Na minha visão humilde, ou mesmo modesta, é que, do ponto de vista estrutural, o ISCED tem vários problemas. Não só o ISCED, mas as escolas públicas em Angola de modo geral. Mas vamos falar particularmente do ISCED. A partir da própria estrutura, como vêes, que não é condigna para receber e transmitir conhecimento do âmbito pedagógico (Est. 11).

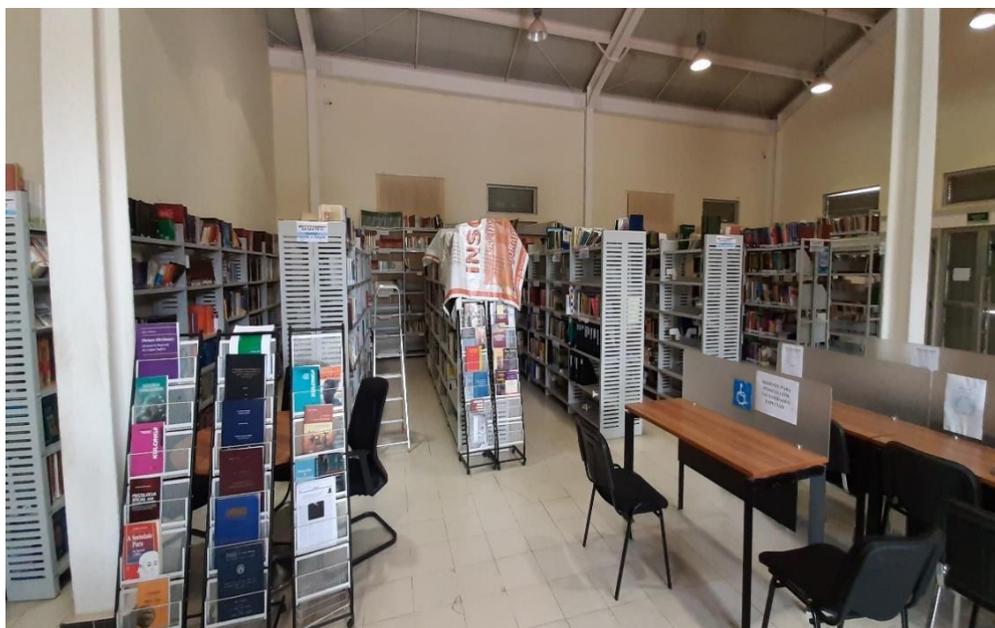
O relato desse estudante sobre o Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) em Angola destaca problemas estruturais e a inadequação das instalações, que são uma preocupação comum em muitas instituições educacionais. Esses desafios são cruciais porque afetam diretamente a qualidade da educação e a capacidade de se fornecer um ambiente de aprendizado eficaz. Vamos explorar e contextualizar essas questões em detalhes.

Como o estudante menciona, o ISCED, de fato, enfrenta problemas de infraestrutura que não são condizentes com as necessidades de um ambiente educacional moderno. A inadequação das instalações pode incluir salas de aula mal equipadas, falta de laboratórios adequados, bibliotecas insuficientes, instalações de TI obsoletas, o que compromete a capacidade de se oferecer uma educação de qualidade. Sabe-se que a estrutura física de uma instituição educacional é fundamental para facilitar um ambiente de aprendizado produtivo. Instalações inadequadas podem não apenas dificultar a entrega efetiva do conteúdo pedagógico, mas também afetar negativamente a motivação e o engajamento dos estudantes.

Os problemas mencionados pelo estudante não são exclusivos do ISCED, mas são sintomáticos de desafios mais amplos enfrentados pelo sistema educacional público em Angola. Isso inclui financiamento insuficiente, gestão inadequada dos recursos e planejamento deficiente, a resultar em instalações educacionais que não atendem às demandas modernas de ensino e aprendizado. Para abordar esses problemas estruturais, é crucial um investimento significativo em infraestrutura educacional. Além disso, reformas políticas e administrativas podem ser necessárias para garantir que os recursos sejam usados de maneira eficiente e que as instituições de ensino sejam capazes de manter e melhorar suas instalações.

Na Figura 7, a seguir, tem-se a principal biblioteca do Instituto, que atende a todos os cursos de Licenciatura e Mestrado do ISCED. Segundo o relato de uma das estudantes, há um laboratório específico para os alunos de Língua Portuguesa, mencionado por ela como privilegiada de um recurso raro, benéfico para sua formação, e lamenta que outros estudantes não possuam mais opções de pesquisa.

Figura 7 – Ambiente da Biblioteca



Fonte: Registrado pelo autor.

Um das entrevistas, aliás, foi realizada dentro da biblioteca. O entrevistado, quase cochichando, descreveu o ambiente onde estávamos.

Agora, do ponto de vista de material didático, como os livros na biblioteca, como estás a ver né, a nossa biblioteca é um bocadinho pobre. Nem sempre temos aqueles conteúdos que os professores nos mandam pesquisar. Porque os livros não existem. A internet é sempre falha. Só hoje assim, tem falha da internet. Tás as ver aqueles computadores? Não estão a funcionar, exceto os computadores pessoais de certos estudantes (Est. 11).

Esse relato, de um estudante dentro da biblioteca do ISCED, realça problemas significativos com recursos educacionais que são fundamentais para a aprendizagem e pesquisa acadêmica. A falta de materiais didáticos e a infraestrutura tecnológica deficiente são obstáculos que podem limitar seriamente a capacidade dos estudantes de acessar informações e completar suas tarefas educacionais eficientemente. Vamos explorar e contextualizar tais desafios.

A descrição da biblioteca como “um bocadinho pobre” reflete uma situação comum, na qual o financiamento para recursos bibliográficos é limitado. A falta de livros e outros materiais didáticos essenciais restringe a profundidade e a amplitude da aprendizagem e pesquisa que os estudantes podem realizar. A falha frequente da internet e os computadores que não funcionam exacerbam as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, especialmente em um mundo cada vez mais digitalizado. A dependência de dispositivos pessoais para acessar recursos online não é uma solução viável para todos, já que nem todos os estudantes podem, por restrições financeiras, ter acesso à tecnologia própria.

A falta de recursos adequados pode ter um impacto direto na qualidade da educação que os estudantes recebem. Sem acesso a uma variedade de materiais didáticos atualizados e tecnologia de trabalho, os estudantes encontram-se em desvantagem significativa em relação aos seus pares em instituições mais bem equipadas, obstáculos que podem afetar seu desempenho acadêmico e suas oportunidades futuras. Investir na infraestrutura de TI, garantindo que a internet e os computadores da biblioteca sejam confiáveis e de alta qualidade, é crucial. Isso pode incluir melhorar a conectividade à internet, atualizar ou reparar equipamentos existentes e fornecer treinamento adequado aos funcionários da biblioteca, de modo a manter e solucionar problemas de tecnologia.

A situação descrita pelo estudante na biblioteca do ISCED ilustra desafios críticos que precisam ser abordados para garantir que todos os estudantes tenham acesso igual a recursos educacionais de qualidade. Resolver esses problemas é essencial para elevar o padrão educacional e equipar os estudantes com as ferramentas necessárias para lograrem sucesso em suas jornadas acadêmicas e profissionais.

A mesma situação foi levantada pelo estudante de Pedagogia. A biblioteca não atendia suas necessidades e ele precisava recorrer a outros espaços para pesquisar.

Um outro problema também é no que concerne ao material didático. Sabemos nós que temos uma biblioteca, mas a biblioteca não supre as necessidades dos alunos. Eu, por exemplo, sou obrigado em algumas pesquisas ir à universidade... faculdade toquista (aquela que fica no Golf 2, okey...) para investigar algumas coisas. Por exemplo, livros de estatísticas, psicologias, sou obrigado, por quê? Porque aqui não temos. Se esse estudo poder melhorar isso (eu acho que no seu estudo você vai pôr, vai sugerir alguma coisa com seu estudo, não é?). Se melhorarem essa parte dos livros e conteúdo, enfim, seria muito bom pra nós (Est. 13).

A experiência do estudante de Pedagogia ressalta um problema recorrente nas instituições de Ensino Superior em muitas regiões, especialmente aquelas com recursos limitados: a inadequação das bibliotecas para atender às necessidades acadêmicas dos alunos. Esse desafio não é isolado e afeta diretamente a capacidade dos estudantes de realizar pesquisas eficazes e acessar informações cruciais para seu aprendizado e desenvolvimento acadêmico. Vamos contextualizar essa situação e explorar suas implicações.

Como o estudante de Pedagogia menciona, a falta de livros e recursos específicos, como textos sobre Estatísticas e Psicologia, é um problema significativo. Isso pode se dar devido a vários fatores, como orçamentos limitados para novas aquisições, manutenção inadequada das coleções existentes, ou uma desconexão entre as necessidades curriculares e os recursos disponíveis na biblioteca.

O fato de que os estudantes precisam visitar outras instituições para acessar materiais necessários indica uma grave insuficiência na provisão de recursos educativos. Essa dependência de outras bibliotecas não só complica o processo de pesquisa dos estudantes, mas também adiciona uma camada de dificuldade logística e potencialmente financeira.

A insuficiência de recursos bibliográficos pode criar barreiras significativas ao sucesso acadêmico. Estudantes sem acesso fácil e local a materiais relevantes podem enfrentar desvantagens em termos de completar trabalhos de curso, prepararem-se para exames e realizar pesquisas eficazes. Estudantes que não têm a capacidade de viajar para outras instituições ou que não podem acessar recursos digitais alternativos são especialmente prejudicados. Isso amplia as vantagens já existentes dos estudantes com mais recursos financeiros.

As instituições educacionais e os órgãos governamentais devem considerar aumentar o financiamento para bibliotecas, permitindo a aquisição de materiais mais relevantes e atualizados e a subscrição de jornais acadêmicos e bases de dados eletrônicas. Estabelecer redes ou parcerias entre instituições pode permitir aos estudantes acessar remotamente ou fisicamente coleções em outras bibliotecas, a incluir, por exemplo, sistemas de empréstimo interbibliotecas ou o acesso a recursos digitais compartilhados.

Nesse contexto, as instituições como o ISCED devem envolver ativamente os estudantes e o corpo docente no processo de planejamento e aquisição de biblioteca para garantir que as coleções atendam às necessidades curriculares e de pesquisa. Coletar e analisar *feedbacks* regularmente pode ajudar a identificar lacunas nas coleções e priorizar futuras aquisições.

As preocupações levantadas pelo estudante de Pedagogia sublinham a importância de bibliotecas bem equipadas e acessíveis como um recurso central para o sucesso educacional. Melhorar a provisão de recursos bibliográficos é essencial para apoiar o aprendizado dos estudantes e a pesquisa acadêmica, contribuindo assim para uma experiência educacional mais equitativa e eficiente. Assim, outro estudante questiona se de fato está matriculado em uma universidade pública ou privada.

Uma universidade pública tem como objetivo ajudar os estudantes na sua formação. Sendo o mais barato³¹ e disponível possível. Nós, que estamos nas universidades públicas, deveríamos ter coisas que nas privadas não têm. Mas há universidades privadas que têm bibliotecas incríveis enquanto que nas públicas é uma tristeza. Porque as públicas não têm a sustentabilidade que o estudante necessita.

Vamos explorar esses aspectos, proporcionando uma contextualização mais ampla e possíveis explicações para as condições descritas. Dessa forma, as universidades públicas angolanas frequentemente operam sob restrições de orçamento significativas, o que pode levar a uma falta de investimento em infraestrutura física e recursos educacionais, como bibliotecas. Isso contrasta com as instituições privadas do país, que muitas vezes têm acesso a mais recursos financeiros e podem investir em instalações e serviços de melhor qualidade para atrair estudantes pagantes.

O ISCED, instituição focada na formação de professores, pode enfrentar desafios únicos relacionados às expectativas e à realidade de seus recursos e instalações. Enquanto o objetivo é preparar professores para educar futuras gerações, a falta de investimento adequado em recursos que apoiam essa missão compromete a qualidade da formação oferecida.

A sensação de abandono e desleixo que notei impacta significativamente no bem-estar psicológico dos estudantes. Um ambiente fisicamente degradado não só desmotiva, mas também cria um clima de desesperança e desamparo, afetando negativamente o desempenho acadêmico e a motivação. A discrepância nas condições e recursos entre universidades públicas e privadas intensifica a percepção de injustiça e desigualdade, levando a um sentimento de ressentimento e frustração entre os estudantes, que sentem que estão recebendo uma educação de qualidade inferior.

³¹ O entrevistado paga mensalidade como estudante noturno.

O governo angolano e agências de financiamento devem considerar o aumento do investimento em universidades públicas para garantir que estas possam oferecer um ambiente de aprendizado adequado e recursos comparáveis aos das instituições privadas. Programas regulares de manutenção e atualização das instalações físicas são essenciais para evitar o declínio na qualidade do ambiente educacional. Isso inclui melhorar as bibliotecas, laboratórios, espaços de aula e tecnologia disponível para estudantes e professores.

A experiência no ISCED reflete desafios que são amplamente relevantes para muitas universidades públicas angolanas, especialmente em regiões com recursos limitados. Abordar esses desafios requer um compromisso renovado com o financiamento da educação pública, a melhoria da infraestrutura educacional e o suporte ao bem-estar dos estudantes para garantir que todas as instituições possam fornecer uma educação de qualidade que empodere os estudantes e prepare efetivamente as futuras gerações.

No segundo relato dos estudantes (capítulo dez), realizado um ano depois das primeiras entrevistas, emergiram duas questões de suma relevância: a postura do professor e, ao mesmo tempo, questões sobre a autoridade docente exercida na sala de aula. Por intermédio da leitura de Uanhenga Xitu (1984), concluí que essa trama sobre a postura do professor angolano tem sua genealogia nas práticas coloniais, ou seja, do mestre europeu. Além disso, também está atrelada à tradicional concepção africana do respeito aos líderes, da subordinação à imagem do mais velho e de uma necessidade de superioridade de raça entre os próprios negros, caracterizada pela herança colonial.

Na música *Velha Chica*, por outro lado, a legitimidade do autoritarismo é promovida por meio do ensino sobre o silenciamento como um ato pedagógico. O não questionamento e uma postura não crítica acerca da situação sociopolítica do país marcaram a subjetivação da sociedade angolana. A música da *Velha Chica* também reforça a cultura de medo discutida no capítulo quatro. Portanto, esses dois elementos, a postura professoral e a noção de autoridade, serão abordados a seguir, criando as condições teóricas para pensar sobre a partidarização da vida (capítulo oito).

7 RELAÇÃO DE PODER NOS FRAGMENTOS LITERÁRIOS

Angola é um país marcado pela disciplina, com uma organização que se baseia em seus costumes tradicionais para regular o comportamento social. Nesse contexto, os costumes locais se entrelaçam com as normas estabelecidas por leis e decretos presidenciais.

Em muitas esferas da vida e do pensamento angolano, o senso comum prevalece, sendo acordado e difundido por meio das relações sociais e expresso em diversos meios de comunicação, como músicas, ditados populares e provérbios. Esses elementos desempenham um papel crucial na definição das normas de conduta, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade como um todo, como exemplificado na música *Velha Chica*, de autoria do compositor Waldemar Bastos (1999), e no conto de Uanhenga Xitu (1984).

A partir das entrevistas, foi possível notar que as características²² desenhadas pelo escritor angolano, Uanhenga Xitu³², em seu livro *Mestre Tamoda*, guia do saber, que exercia informalmente a profissão de professor, encontra ecos e pontos de contatos nas práticas de relação de poder e do processo de subjetivação na profissão docente, afetando a trajetória dos estudantes em diversas dimensões. Inicialmente é possível ressaltar os modos como Tamoda se apropria de alguns conhecimentos específicos que o legitimam como um mestre: notadamente o linguístico e o jurídico. As leis civil e penal são instrumentalizadas por ele como dispositivos que fundamentam o poder disciplinar a ser empregado com a comunidade da sanzala³³.

Em um segundo momento, percebe-se como os conhecimentos linguísticos e jurídicos estabelecem uma lacuna social entre Tamoda e os outros indivíduos que buscavam aprender com ele. A noção de autoridade que Tamoda representa na literatura persiste na Angola contemporânea, evidenciando-se na manutenção de um jogo de poder estabelecido na dinâmica entre docente e discente.

Por último, a caricatura desse novo mestre do saber, apresentada por Xitu, aponta para os regimentos culturais, as hierarquias, as burocracias e protocolos. Isso tanto em relação ao trato documental como interpessoal. As relações são atravessadas, assim, pelo governo da conduta de professores e alunos, tanto pelas exigências burocráticas quanto nos modos hierárquicos de tratamento pessoal.

Assim como na literatura, as condições de trabalho determinam os destinos dos docentes e por vezes condicionam algumas das formas de exercício do disciplinamento de si

³² Uanhenga Xitu (1984) apresenta em seu conto, *Mestre Tamoda e Kahitu*, uma concepção de professor que inaugura uma conduta colonial de superioridade, hierarquia e de distanciamento social entre o mestre e o analfabeto.

³³ O termo “sanzala” significa aldeia, vilarejo do interior das províncias angolanas. É um termo em quimbundo que se aportuguesou. Diferente da sanzala brasileira, a sanzala angolana é uma cidade de pessoas negras livres, sem serem escravizadas ou passarem por tal experiência.

mesmo e sobre o outro (discentes). Isto é, na tentativa de os profissionais conseguirem obter outros recursos financeiros, a profissão docente corre riscos, o que coopera para a baixa qualidade do Ensino Superior no país.

7.1 TECNOLOGIA DE SUBJETIVAÇÃO EM “MESTRE TAMODA”

Uanhenga Xitu, em seu conto *Mestre Tamoda e Kahitu*, faz a representação do professor e intelectual angolano no período colonial. Uma das características de Uanhenga Xitu é o uso da língua nacional angolana *quimbundo*³⁴ ou *kimbundo* em suas obras. Essa forma linguística africana será transcrita aqui com a sua devida tradução.

A narrativa ficcional tem como protagonista o jovem Tamoda, que, deixando sua sanzala, aldeia interiorana, moveu-se à cidade de Luanda, onde durante anos pôde trabalhar e estudar com os filhos dos patrões portugueses e com os criados do vizinho do patrão. O contexto do conto é o período colonial de Angola, província ultramarina administrada pelo governo português. Os estudos de Tamoda se resumiam a colecionar textos, frases e palavras que o ajudavam a escrever bilhetes e cartinhas passíveis de serem compreendidas. Além disso, Tamoda adquirira o costume de copiar os vocábulos dos dicionários. Depois de um dado período, o novo autodidata regressa a sua sanzala, carregando:

Dois volumosos calhamaços e uma pasta de arquivos na mão. Duas maletas [...] onde transportava muitos romances velhos, entres eles um dicionário usado e já carcomido, algumas folhas soltas de dicionários, cadernos garatujados com muitos vocabulários, um livro de como se escrevem cartas de amor, outro de Manual de correspondência familiar e alguns volumes de lei (Xitu, 1984, p. 6).

A partir de um capital cultural citadino, colonial e com saberes exclusivos, o “[...] novo intelectual, no meio de uma sanzala em que todos os seus habitantes falavam quimbundo e só em casos específicos usavam o português (como língua), achou-se uma sumidade da língua de Camões” (Xitu, 1984, p. 6). Na parte introdutória da obra “Os Condenados da Terra”, Jean-Paul Satre descreve como o processo de roupage do colonizado acontecia:

A elite europeia tentou engendrar um indigenato de elite; selecionava adolescentes, gravava-lhes na testa, com ferro em brasa, os princípios da cultura ocidental, metia-lhes na boca mordanças sonoras, expressões bombásticas e pastosas que grudavam nos dentes; depois de breve estada na metrópole, recambiava-os, adulterados. Essas contrafações vivas não tinham mais nada a

³⁴ O quimbundo (escrito também kimbundo) é uma das línguas nacionais angolanas falada em quatro províncias, notadamente: Luanda, Malange, Bengo e Kwanza Norte. É uma das línguas mais influente do país, exercendo um forte papel na transformação do português angolano. Além disso, historicamente tem contribuído à cultura musical de tradição africana-angolana, como semba, kizomba e kuduro, enriquecendo um estilo próprio de vocabulário do português angolano.

dizer a seus irmãos; faziam eco; de Paris, de Londres, de Amsterdã lançávamos palavras: "Partenon! Fraternidade!", e, num ponto qualquer da África, da Ásia, lábios se abriam: "... tenon! (Fanon, 1961, p. 3-4).

Portanto, Tamoda se denomina o “*mestre*” Tamoda, um indigenato diferenciado por intermédio da linguagem colonial. Uanhenga Xitu coloca o adjetivo “mestre” entre aspas como recurso narrativo, para demonstrar a ironia e provocar risos aos leitores. Ao contrário dessa ridicularização evidente, na descrição que Uanhenga Xitu faz do novo mestre da sanzala, aos poucos a fama de Tamoda se espalha na cidade e ganha admiradores e seguidores, principalmente entre os alunos, que, ao deixarem a escola, corriam ávidos para se apropriarem de seus ensinamentos.

Embora Tamoda fosse considerado um professor *outsider*, que não exercia a docência em um círculo de educação formal, esse personagem, ao expressar-se, expunha os seus ensinamentos aos alunos que frequentavam a escola.

A exibição era feita pelo período da tarde, quando regressava da lavra dos seus pais, e na altura em que, geralmente, todos os lavradores estão de volta dos campos. Granjeava bastante simpatia dos jovens estudantes. E é nesta classe de ‘moradores’ em que os seus putos³⁵ tiveram terreno propício. Aguardava pela passagem dos moços quando voltavam da escola. Os garotos ouviam o ‘mestre’ Tamoda com grande interesse. Alguns deles tomavam notas nas ardósias e nas capas dos cadernos do vocabulário que o ‘mestre’ ia ditando. Nem sempre havia tempo de tirar o material para tomar nota dos apontamentos, o que os alunos faziam nas suas coxas ou nos antebraços negros como a cor da ardósia. O ditado era rápido. Nas reuniões juvenis, cada garoto, para mostrar a sua capacidade intelectual, de vez em quando intercalava um vocabulário na conversa, quer tivesse ou não relação com o assunto. Porém, a confusão era tanta que cada um só sabia o que continha a sua folha. A fama do Tamoda, difundida pelos garotos, dominava as povoações, incluindo gente feminina, que, geralmente, não frequentavam a escola. Distribuía folhas soltas de dicionário, para serem decoradas pelos miúdos e eram encaixadas com mais facilidade que o ditongo, sílaba e adjetivo do professor oficial (Xitu, 1984, p. 7-8).

Nesse texto literário, encontramos o retrato caricato de um pedagogo em ascensão, que personifica “o perfil” tradicional de um tipo de professor angolano ou daquele que detém o conhecimento para ensinar e formar os outros. Uma das características denunciadas pelo autor é a maneira como Tamoda adota a língua colonial como uma exibição de sua capacidade acadêmica.

Para o “mestre”, falar como o colonizador e usar sua linguagem era a prova irrefutável de sua intelectualidade. Desprezar a língua nacional quimbundo, falada na sanzala, era visto por Tamoda como um sinal de sua evolução e civilização, um afastamento do suposto primitivismo que ele associava à comunidade da sanzala

³⁵ Significado de puto: português. Surgiu da expressão “de puto”, que significa Portugal em quimbundo.

Para Tamoda, a língua local africana promovia a cultura arcaica e iletrada, dependente de uma história oralizada, enquanto a língua portuguesa nutria um saber refinado, letrado, dicionarizado, racionalmente desenvolvido. Ao manter contato com esse novo universo, o mestre Tamoda se observava a partir de uma posição privilegiada, que passa a determinar a forma como conduzir-se socialmente ante aqueles que ainda se expressavam em quimbundo.

Nas reuniões em que estivesse com os seus contemporâneos bundava³⁶, sem regras, palavras caras e difíceis de serem compreendidas, mesmo por aqueles que sabiam mais do que ele e que eram portadores de algumas habilitações literárias. Quando em conversas com moças analfabetas e que mal pronunciavam uma palavra em português, o 'literato', de quando em vez, lozava³⁷ os seus putos. Porém, alguns deles nem constavam nos dicionários da época. Era um 'etimologista', um 'dicionarista', que tinha descido na sanzala (Xitu, 1984, p. 7).

A valorização da língua portuguesa na sala de aula pelos professores angolanos tem se tornado a marca de sua qualificação intelectual. Falar polidamente e de forma cara na sala de aula é estabelecer uma posição de hierarquia diante dos estudantes. A comunicação hermética, sabe-se, impõe certas barreiras de aproximação entre o orador e receptor. Além disso, a comunicação gerencia uma espécie de ritualização religiosa do profeta, que, ao se esconder no mistério linguístico, a ser revelado apenas aos doutos e predestinados, sacraliza uma relação de poder que sustenta a verticalização social entre o profeta, a profecia e o profetizado. Há todo um segredo preservado que legitima a importância do profeta e evidencia a dependência do profetizado, já que esses saberes, ocultos na linguagem, determinam o seu destino.

O relato de uma estudante de Licenciatura, do ISCED, demonstra esta mesma dificuldade, de acompanhar o ensino de uma língua estrangeira. Para ela, o professor, ao invés de auxiliar e facilitar o aprendizado, complica-o ou dificulta-o ao máximo.

O meu professor de inglês é um dos maiores problemas, parece que ele só está aí para prejudicar os estudantes. Eu não sou estudante do curso de Inglês, mas sim da Licenciatura em Ciência da Educação, opção: Ensino Primário. Ele tem uma metodologia de ensino que nos dificulta bastante. Ele manda-nos fazer pesquisa de trabalho em inglês, defender em inglês, tudo em inglês, uma vez que eu não compreendo a língua, aquilo complica bastante. Ele prejudicou a maioria dos estudantes, tivemos que deixar as cadeiras por falta da compreensão do professor. Eu mesma me esforcei tanto em inglês. Eu fazia fotos das provas e entregava às pessoas que falam muito bem o inglês. A prova de recursos³⁸ eu fazia muito bem, não havia motivo de ficar (reprovar). Mostrei a prova para alguém e essa pessoa perguntou-me se tenho problemas com o professor. Eu disse que não. Mas por que o professor te reprovou se essa prova está bem feita? Isso me decepcionou bastante. Eu até estava com ideia de sair daqui e estudar numa universidade privada (Est.Prima. 01).

³⁶ Significado de bundava: intercalava, interpunha.

³⁷ Significado de lozava: intercalava, interpunha.

³⁸ Recurso é o mesmo que recuperação.

Retomando, o estudante, sentado em sua carteira na sala de aula, em silêncio, esforça-se para compreender a hermenêutica da língua do professor, que parece distante em sua posição de mestre. Esta posição é inacessível ao estudante devido ao seu vocabulário limitado.

Lembro-me, quando eu era criança, que as pessoas falavam com certo grau de respeito e espanto de uma figura política e considerada um intelectual angolano, o atual ministro da justiça e dos direitos humanos, Paulo Tchililica, como a principal referência do português angolano. A notabilidade de Tchililica consistia na sua capacidade de usar palavras que a sociedade em geral não entendia. Era possível ouvir Tchililica e ver nesse sujeito uma espécie de vocabulário encarnado, mas caro, difícil de ser compreendido por pessoas comuns. No entanto, o ministro tinha a admiração e aprovação da maioria como exemplo de um angolano bem aportuguesado, a empregar expressões que deveriam ser consultadas no dicionário para um diálogo possível. Isso pode ser verificado nesta parte da estória, na qual o “mestre” Tamoda ensina aos seus alunos:

No lar e na rua os resmungos dos miúdos eram feitos em português do Tamoda, o que criava dissabores aos ‘estudantes’. Porque os pais e manos que não compreendiam o significado da palavra interpretavam-na como asneira, o que se pagava com bons açoites. – Mano Tamoda, a gente quer saber o feminino de ‘muchacho’ – perguntaram dois garotos duvidosos e na altura em que o ‘mestre’ saía da cacimba³⁹ de banho. – O feminino de muchacho é ‘muchachala!’ – respondeu prontamente o ‘mestre’, senhor de si o único a quem se podia consultar nas dúvidas. Os garotos, Kidi e Kuzela, saíram a correr, satisfeitos, para divulgarem o novo vocábulo, a acrescentar aos outros como: – ‘Mucama, embasbacado, cavalgadura, cavaldagem, mequetrefe, caviloso, sundéifulo, carabaixa, bajoujo, gentiga, jocoso, grageu, vasca, zoomorfo, zornar, lamecha, xucro, xéta, caduco, panhonho, pacóvio, larápio...’. Porém, o novo vocábulo de ‘muchachala’ não vigorou muitos dias, porque é parecido com uma palavra em quimbundo: muxaxala, que significa sulco nadegueiro ou via retal. As rapariguinhas que eram tratadas por ‘muchachalas’ com o significado de moça, jovem, corriam para se queixarem aos pais quando elas não podiam sovar⁴⁰ os novos ‘acadêmicos’. Os pais ou manos daquelas não tardavam a aparecer, para fazer contas com os discípulos do Tamoda (Xitu, 1984, p. 9).

A língua portuguesa consagra Tamoda à posição de mestre, autoriza-o a ensinar e a desqualificar quem fala quimbundo. Mas não se deve falar apenas o português, é necessário instrumentalizá-lo de tal modo que os ouvintes o confundam como um sujeito embranquecido, e ele mesmo menosprezava os cidadãos daquele vilarejo. Uanhenga Xitu relata um dos episódios em que Tamoda resolveu ir à administração (prefeitura) tratar algumas questões.

³⁹ Significado de Cacimba: lugar do rio reservado pelos moradores para tomarem banho e lavarem a roupa.

⁴⁰ Significado de sovar: bater, dar uma lição por meio de palmatória.

Tamoda sempre que passava pelo grupo ouvia os comentários que faziam à volta de si, mas não queria nada com eles. ‘Pessoa que vai falar com o senhor administrador (prefeito), não vai dar conversa com estes cavalgadas, aqueles verdugos, fintilhos. Mesmo aquele velho que está a falar parece-me um ‘panaça’ e querem confiança comigo. Bom dia e já chega. Veja lá se chegar agora o administrador ou secretário e encontra Tamoda em ‘croniquizamento’ com esta ‘gentalha’!... vai pensar o administrador que Tamoda é da ‘igualhagem’ dos mucamas; e ainda vai pensar que Tamoda é pessoa de lupanar, carambas!!! Eu não tenho empáfia, mas aqui a confiança é pouca [...] Por isso Tamoda tem de ficar longe dos ‘analfabeteiros’ (Xitu, 1984, p. 16).

Ao retornar à sanzala com os livros, textos, rascunhos e dicionários, assim como o professor que sai da academia com os diplomas e livros, o mestre Tamoda se apropria de um vocabulário que se desloca dos dialetos africanos e provoca aos seus alunos e ouvintes uma imagem que deve ser cobiçada e conquistada: do ser colono, da transição da sanzala à Europa, do analfabeto ao ser civilizado e moderno. Nesse sentido, Fanon (1961, p. 34) pensa que:

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

Nessa direção, outra questão apontada pelo escritor Uanhenga Xitu, quando caracteriza a figura do mestre atuando na sanzala, é o estilo ostentativo e esnobe dessa atuação. A literatura de Uanhenga Xitu nos pontua assim que a cultura angolana herda comportamentos da imposição colonial, carrega consigo uma forma protocolar e burocrática. Esses dois elementos, de formalidade e etiqueta, surgem como tentativa de denunciar os modos africanos de ser. O pensamento de que a sociedade africana era dispersa e desorganizada foi sustentado no jeito como esse povo usava as suas indumentárias.

Portanto, o angolano, para fugir a esses estereótipos, enxergava o colono como protótipo da estética ideal. Isso se reverbera nas vestimentas meticulosas nos tempos modernos, ou de modernização, e configura como determinado sujeito em posição de poder precisa se apresentar para marcar a diferença e sustentar certos status sociais que a sua condição exige.

O mestre era tão querido pelos seus petizes que quando passava, todo ele janota, vestido de calções e camisas bem brancas, meias altas e capacete também da mesma cor do fato (terno), sapatos à praia com lixa⁴¹, ouvia-se o coro dos rapazes que tributavam ao Tamoda: *Lungula*, Tamoda!.. *Lungula*, Tamoda!⁴² Tamoda na cadência das vozes e do sapato a chiar, ia marcando o ritmo com a cabeça e os ombros, muito esticada e sorridente, e *lungulava* como um *kingungu-a-xitu*⁴³ [...] negro como era e passear assim com sapatos

⁴¹ Sapatos de cor branca e preta que rangem ao andar.

⁴² Significado de *Lungula*: gingar, desfilar, arrasar, exhibir. *Lungula Tamoda*: ginga Tamoda, ou desfila Tamoda!

⁴³ Significado de *kingungu-a-xitu*: grande pássaro do mato, também conhecido por peru-do-mato.

a chiarem e de capacete na cabeça! Não... este não era um gajo qualquer. Ou é engenheiro ou é doutor ou é estrangeiro – murmuravam os outros pretos que aguardavam pela hora da entrada dos funcionários (Xitu, 1984, p. 8).

As universidades e escolas angolanas refletem essa vigilância nas indumentárias nos ambientes acadêmicos. Há todo um olhar punitivo que classifica como professores e alunos devem se apresentar. Existe, por conseguinte, uma regra implícita de conduta de vestuário imposta pelo senso comum e socialmente aceita. Não há leis escritas que determinam a moda, mas, sim, o uso generalizado, que inibe o uso de bermudas, regatas e chinelas nas dependências escolares e universitárias. Roupas femininas, por exemplo, passam por um processo de controle, de usos e costumes que governam os modos como uma mulher precisa frequentar as aulas. Os professores, em sua maioria, mesmo sem uma regra escrita, usam ternos e gravatas ou um estilo considerado formal, correto e normatizador, apesar do clima tropical do país. Há uma etiqueta cultural que envolve a sociedade e, uma vez operada na sala de aula, recomenda o que o professor e “doutor” devem vestir.

No estudo sobre reformulação das humanidades africanas, Falola (2007, p. 10) vai apontar que “[...] em uma sociedade que acredita em hierarquias e em que valores como aristocracia, dinheiro e patronagem contam mais que qualquer outra coisa, aquele que distribui e demonstra opulência é aquele que adquire respeito”.

Por exemplo, quando desenvolvi a pesquisa de campo no ISCED, solicitei permissão para realizar entrevistas dentro da instituição e necessitei trajar-me a rigor, como determina a cultura. Para meu espanto, a recepção foi calorosa e a atendente, só de olhar minha indumentária protocolar, chamava-me de doutor. Estranho choque, já que, no Brasil, você estuda e não se sente doutor. Naquele ambiente, onde as normas se estabelecem de forma diferente, por meio da aparência que impõe “respeito e autoridade”, senti-me na posição de doutor ao ser nomeado como consequência das minhas vestes. Ao ser intitulado como membro de um nível no qual não me encontrava, tornei-me doutor e ocupei um espaço privilegiado por meio da fala da atendente. Com isso, entrei no jogo da subjetividade cultural.

Como professor substituto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, ainda não me acostumei com alguns dos meus colegas brasileiros exercerem suas funções vestidos de bermudas em sala de aula, totalmente desprendidos, a vontade e sem o rigor da formalidade angolana. As amarras discursivas do tradicionalmente angolano ainda me atravessam e me fazem ignorar o seguinte: não é a vestimenta dos meus colegas do Instituto Federal que importa, mas a forma como exercem o trabalho docente.

Por outro lado, Pepetela (2008a), em seu romance *O Desejo de Kianda*⁴⁴, faz uma leitura dessa cultura das aparências indumentárias, emanadas da estética colonial, e a subverte, instrumentalizando a nudez como alternativa e ferramenta de protesto público.

O diálogo entre o personagem João Evangelista e o seu amigo Honório, que o surpreende na sua casa sem vestimentas, é esclarecedor. Na estória, Honório fazia parte de um emergente movimento social cujos integrantes andavam nas ruas de Kinaxixi, cidade de Luanda, completamente nus e com isso manifestavam suas insatisfações diante da precarização da vida social. Ele se justifica ao Evangelista, reafirmando esse novo estilo de resistência, de fazer política por meio do desnudamento, impondo a anarquia social como norma e repúdio ao estilo ostentativo que *lungulava* Tamoda, dizendo:

Os desalojados do Kinaxixi protestam contra o governo que não faz nada por eles, lançando o nu como traje nacional, o único que está de acordo com o nível de vida do povo. Já nem de tanga se pode andar, a tanga é um luxo para burguês [...] O nu estabelecido como único traje compatível com a pobreza em que nos mergulharam [...] como podemos andar vestidos se nos despojam de tudo e não ajudam? Todos os dias a moeda é desvalorizada, os preços dos produtos sobem, ninguém pode trabalhar porque os salários são a única coisa que não sobe neste País. Não é um luxo vergonhoso ostentar roupa, nem que seja um pedaço de tecido sujo? É ostentação de riqueza e não pode ser tolerada. Ainda não passámos à ação. Porque depois vamos começar a despir as pessoas que passam nas ruas (Pepetela, 2008a, p. 8).

Isso posto, temos também em Tamoda o desejo pelo conhecimento legislativo que permite vigiar e punir. A partir do sistema de hierarquia que o contexto colonial estabelecia, as relações sociais se fundamentavam à base de comandos, chefias e ordens rigorosas. O colono, como protótipo do justo e verdadeiro, constituía, na subjetividade da sociedade negra africana, uma definição de hierarquias naturalizadas que tão somente deviam ser obedecidas, sob pena de severas punições.

Em seguida, surge o assimilado, um angolano menos negro para os brancos e mais branco para os negros. As práticas de subjetivação do assimilado consistem na sua capacidade de se comunicar na língua do colono e se utilizar do conhecimento escolarizado. Logo após, temos o analfabeto, que executa apenas o trabalho manual, o negro que, a partir

⁴⁴ “Em *O desejo de Kianda*, romance revelador de um país às avessas, o ficcionista Pepetela evoca a tecedura alegórica para ilustrar os desvãos de uma sociedade contaminada por regimes culturais que não lhe pertencem. No centro da trama está a figura da Kianda, deusa das águas, segundo a cosmogonia kimbundu, e dona da lagoa do Kinaxixi que, supostamente adormecida, liberta-se do cimento da modernidade e volta a nadar. Numa Angola pós-independente seduzida pelos ditames do mundo moderno e desejosa de ver-se inserida no arcabouço da nova ordem econômica, os símbolos da cultura endógena mais tradicional acabam por ser gradativamente olvidados. As vozes que contaram as histórias e estórias de nações “avizinhas” – distintas em muitos aspetos, mas reunidas em um mesmo espaço geográfico – são sufocadas pela incorporação acrítica dos elementos-símbolo das leis comportamentais impostas pelo capitalismo neoliberal que se expande a partir dos anos 90” (Teixeira, 2018, p. 171).

da exclusão social operada nas políticas educacionais, regido por um sistema de *apartheid*, viu-se impedido de acessar o universo acadêmico.

O conhecimento das leis colocava Tamoda em uma posição de vantagem em comparação ao restante da comunidade da sanzala. O colono, como criador das leis, exercia o direito de punir quem não obedecesse ao que lhe fora determinado. Em uma sociedade iletrada, em que as leis surgem como deveres a serem cumpridos, alguém que carrega em suas mãos os manuais das leis coloniais ocupa um espaço de notoriedade e respeito. Conforme narra o escritor Uanhenga Xitu (1984): “[...] na varanda do Posto Sede de Catete, o ‘mestre’ passeava de um lado para outro, sobraçando dois volumes de leis: código civil e código penal, já velhos. Estavam forrados de pergaminho e timbrados em letras douradas”.

É necessário frisar que o enredo ocorre na cidade de Catete, na província do Bengo, e realça uma questão cara: a capacidade ou interesse dos catetistas de se apropriarem dos saberes coloniais e instrumentalizarem esses conhecimentos aos demais angolanos, como uma espécie de “neocolonialismo negro”. No romance *A Geração da Utopia*, de Pepetela (2013b, p. 14), um dos personagens da estória admite que tal sujeito surge com a missão de “andarem muito por aí (nas outras províncias), para civilizar os bárbaros”, ou seja, os negros analfabetos. E, noutro conto, intitulado *Nação Crioula*, de Agualusa (2001), o autor destaca a pretensão dos catetistas em se tornarem superiores.

“Mestre” Tamoda se nutria não apenas da linguagem e do saber colonial, mas também das técnicas de poder, do sistema legislativo e judiciário desenvolvidos pelo mesmo governo que estabelecera o escravagismo. Vê-se em Tamoda o desejo de construir um regime de verdade baseado em leis que podem ser aplicadas no seu magistério em sala de aula. Ressalto, assim, que Tamoda, ao se observar como mestre do saber e conhecedor de determinadas leis, mantém uma relação de distanciamento social dos demais sujeitos, considerados analfabetos e pessoas aquém de seu nível intelectual, como pode ser observado no excerto a seguir.

– Senhor, desculpa. A gente está a ver só *pessoa-que-passa, pessoa-que-vai, pessoa-que-passa, pessoa-que-vai*, mas *cada veji*⁴⁵ pode ser nosso filho que não conhece mais a gente. O senhor favor dizer só, se você é de onde é? – Sou cidadão Tamoda que veio atender petição de Excelência Administrador e Juiz Instrutor, por causa das ‘facultagem’ imponente da craveira sapiencial do Tamoda... o velho que perguntara ficara na mesma. A apenas abanava a cabeça, admirado pela fluência com que o homem falava o português. Os cipaios⁴⁶ e outra gente que estavam enchendo a varanda aproximaram-se do homem-culto. Mas Tamoda, mal respondeu, deu as costas e voltou ao seu passeio, cheio de importância. – Estes rapazes, quando saem na cidade, pensa já não é pessoa da terra – cochichou um dos

⁴⁵ Significado de cada veji: às vezes.

⁴⁶ Significado de cipaios: policiais africanos, encarregados de policiar a população africana no tempo colonial.

cipaios para os outros. – Mas o gajo põe puto tudo de dicionário. Deve ser funcionário. – Quem? *aka mukuá tuhaa maié!... kingilé, o jiboto ojo nhi capacet’oko tuondo musembe eko um makoka*⁴⁷ (Xitu, 1984, p. 16).

Tamoda, ao retornar à sanzala, leva consigo um sentimento de superioridade alicerçado na diferença do seu nível de formação e no conhecimento das leis. Com isso, o novo “mestre” sustenta uma relação autoritária, consubstanciada pelo desprezo aos demais, que buscam se aproximar para aprender e se relacionar com ele. A justificava do comportamento desse professor defronte aos cidadãos desse vilarejo é mais uma vez notável.

– *Mona ngan’ô*⁴⁸, bom dia – cumprimentou uma velha. – Bom dia – respondeu Tamoda sem olhar para quem o saudou, e continuou nos seus passeios: ‘ié-ié, ié-ié’ – faziam os seus sapatos. A velha não gostou do Tamoda e pôs-se a murmurar com as outras. – Vamos-lhe perguntar ainda, *cada vejié* nosso filho que andam lá nas terras de *longi*⁴⁹ e já não nos conhece mais. – Para que perguntar? Ele mesmo quando passa na gente parece já é branco (Xitu, 1984, p. 17).

Na cultura angolana, existe um sentimento comum de que o filho do outro também deve ser visto ou tratado como se fosse nosso filho, principalmente quando a pessoa é conhecida ou nasce na mesma cidade ou vilarejo. Isso também é aplicável ao tratamento que cada um nutre a uma senhora ou idosa. Existe uma relação paternal ou maternal muito patente, de respeito e consideração aos mais velhos, e um carinho para aqueles que estão em condição de filhos. Os velhos nessa estória nutriam um sentimento de orgulho e honra ao notarem que aquele menino, que haviam visto crescer como se fosse seu filho, agora era um jovem “culto”. A rejeição de Tamoda fere o sentimento paternal que fora cultivado.

O principal motivo de Tamoda exercer essa prepotência consiste na sua qualidade de se compreender como assimilado. “Ele mesmo quando passa na gente parece já é branco”, disse a senhora idosa, irritada. Uma prática que pode ser exercida no cotidiano universitário pelo doutor ou mestre diante dos seus alunos. Ele, como doutor e mestre, já parece ser outra coisa, está em um nível que o autoriza a passar pela gente de forma indiferente e distante.

Por último, outro detalhe que o autor destaca, é o destino de Tamoda como “mestre”. Parece que Tamoda, ao se aventurar no “trabalho docente”, embora informal, não foi recompensado de acordo com o “conhecimento” que demonstrava. Pode-se pensar aí na problemática da precarização da profissão de um mestre do saber. Porém, a recompensa

⁴⁷ Significado de *aka mukuá tuhaa maié!... kingilé, o jiboto ojo nhi capacet’oko tuondo musembe eko um makoka*: alguns são pilantras, uns zés ninguém!... espere, não tarda muito que fique sem esses sapatos e o capacete a troca de mandioca.

⁴⁸ Significado de *Mona ngan’ô*: senhor, filho do fulano.

⁴⁹ Significado de *longi*: longe.

financeira deveria ser medida pelo conhecimento ou pelos efeitos de sua docência, ou seja, quais conhecimentos são necessários para a prática da docência?

No romance *O Desejo de Kianda*, Pepetela (2008a) realça a desvalorização do trabalho docente e da produção científica em Angola. A estória acontece em meados de 1992, época de ruptura do partido único para o sistema de pluripartidarismo democrático. João Evangelista e Carmina são os principais personagens desse enredo. Em um dos episódios trágicos, João Evangelista cruza com uma das suas professoras, que estava desenvolvendo uma pesquisa nos escombros de um prédio caído. A pesquisa era para entender as causas das quedas dos prédios do Kinaxixi, bairro da capital de Luanda. Depois de umas conversas e notando que aquele trabalho não recebia nenhum incentivo do Estado, João Evangelista conclui em pensamentos:

Se havia alguém que merecia respeito eram essas pessoas que teimavam em estudar as coisas só pelo gosto de aprenderem, sabendo perfeitamente que não iam ganhar mais por isso, nem sequer o resultado do seu trabalho ia ser aproveitado por aqueles que deviam tomar decisões. Era de respeitar o interesse destes cientistas incompreendidos e manifestou esse apreço à professora (Pepetela, 2008a, p. 25).

Esses textos literários apenas reforçam um fato que será por mim aqui considerado: o trabalho docente em Angola não é valorizado e boa parte dos professores precisam atuar em outros serviços para conseguirem um sustento adicional, que o governo não fornece. As entrevistas realizadas pelo jornalista Mukuta (2018, online) apresentam a realidade da condição do trabalho docente.

Enquanto um parlamentar auferir mais de um milhão de kwanzas, um docente primário recebe 47 mil kwanzas⁵⁰. Um deputado angolano ganha 22 vezes mais do que um professor do ensino primário auxiliar do 6º escalão. A VOA (revista) conversou com alguns deputados que, sem gravar entrevista, lamentaram o fato de os docentes receberem apenas 49 mil kwanzas⁵¹ por mês. Professores dizem que trabalham sem ânimo algum porque o salário não chega para quase nada. O salário básico do deputado é de 497 mil kwanzas, mas com os subsídios chega a 1.098 mil kwanzas, além de ter direito a assistência médica, subsídios de renda de casa, bilhetes de viagens, duas viaturas, subsídio de instalação e salário durante seis meses após o término da legislatura. As mesmas regalias têm os juizes, procuradores e gerais no ativo. Entretanto, do outro lado, os professores do ensino primário angolanos auferem um salário de 49 mil kwanzas, tendo muitos deles licenciatura. Outros chegam a ganhar 73 mil kwanzas como diz Garrido Manuel Rola, professor do II Ciclo de ensino secundário, diplomado do 6º escalão, que leciona Língua Portuguesa na província do Bengo. 'Eu ganho

⁵⁰ 49 mil kwanzas equivalem atualmente (2024) a 80 dólares norte-americanos.

⁵¹ O kwanza já depreciou 74,2% face ao dólar desde 2018, com a alteração da política cambial. Desde essa altura, o menor dos salários mínimos angolano caiu para a cauda dos salários mínimos da SADC e Angola juntou-se ao grupo de países em que esta remuneração mantém os trabalhadores em pobreza extrema (Reis, 2021, online).

73 mil kwanzas mas não chegam para nada porque vivo em Luanda e tenho que ir dar aulas no Bengo, ou seja, tenho que pagar táxi e alimentação, por isso não consigo sustentar a família’, disse Rola. Outra professora, Rita Damião do ensino primário, auxiliar do 6º escalão, tem um salário de 49 mil kwanzas e lamenta a condição em que os docentes se encontram. ‘Estou sem palavras, devo dizer que isso nem é salário, é um estímulo que não serve para nada’, sublinhou.

Conforme destaca Uanhenga Xitu (1984), “[...] ‘o mestre’ Tamoda faleceu anos depois, mas sem camisa, sem os sapatos, nem o ndunda, tal como profetizava o cabo dos cipaios: *kingile, o jibot’ojo, o capacet’oko tuondo musumbe-ko um makoka*” (espere, não tarda muito que fique sem esses sapatos e o capacete a troca de mandioca). Tal realidade também foi salientada nas entrevistas realizadas durante esta pesquisa, mais bem apresentada à frente, sobre a precarização do trabalho docente.

7.2 XÉ MENINO, NÃO FALA POLÍTICA⁵²

A música *Velha Chica*, lançada em 1999 pelo compositor angolano Waldemar Bastos, nascido na cidade de M'Banza Congo, foi amplamente consumida pela sociedade angolana. Embora o músico tenha composto essa canção com a intenção de descortinar uma temática cara ao contexto angolano, da liberdade de expressão e da construção de um ambiente democrático, em que o questionamento deveria ser naturalizado, ela teve seu efeito contrário. Sua estória e discurso tiveram um certo papel no imaginário coletivo e contribuíram na constituição da sociedade angolana em relação à vigilância do pensamento, do dito e não dito.

A música conta a estória da velha Chica⁵³, senhora humilde que nutria certos conhecimentos e até mesmo sabedoria, adquiridos na experiência dos anos. Os meninos na escola, desprovidos de informações necessárias para compreenderem as origens do sofrimento em Angola, recorrem à velha Chica (termo usado no contexto angolano como expressão de carinho e respeito), para solucionar esse enigma.

⁵² De acordo com a Resolução CPG/FE Nº 01/2021, informo que esse conteúdo (página 94-98), de minha autoria (Curiminha, 2022), foi publicado como resultado parcial da pesquisa em forma de artigo na Revista Brasileira de Educação Básica onde atuo como editor adjunto.

⁵³ Disponível em: <https://www.ouvirmusica.com.br/waldemar-bastos/velha-xica/>. Acesso em: 02 jun. 2021.

Figura 8 – Imagem ilustrativa e representativa sobre a velha Chica



Fonte: Miguel Barros.

O idoso ou idosa na cultura bantu era visto como reservatório da história oral, seu conhecimento conservado, ao sobreviver ao milagre do tempo, tornava-se uma espécie de biblioteca viva, de maneira que os miúdos, apesar de frequentarem a escola, tinham, na velha Chica, uma pedagoga, uma historiadora e analista social. A letra da música diz o seguinte:

Antigamente, a velha chica vendia cola e gengibre. E, lá pela tarde, ela lavava a roupa do patrão importante. E nós, os miúdos lá da escola, perguntávamos à vovó chica: qual era a razão daquela pobreza, daquele nosso sofrimento? Xé menino, não fala política! Não fala política, não fala política! Mas, a velha chica embruhada nos pensamentos, ela sabia, mas não dizia a razão daquele sofrimento (Bastos, 1999, online).

A resposta da velha Chica foi taxativa: “xé menino, não fala política”. A reação fornece certa ênfase e as repetições precisam ser reforçadas para que os meninos compreendam que existem certas zonas em que as fronteiras estão construídas com limites inegociáveis. O “xé menino, não fala política” fecha o diálogo, silencia o questionamento. Há um conselho explícito nessa ritualização do sistema de ensino cultural. A velha Chica, como “biblioteca viva” da história, prescreve aos meninos vindos da escola ensinamentos extraescolares. Na cultura bantu, esses ditos ganham mais relevância do que o conhecimento escolarizado.

Tais recomendações podem ser entendidas da seguinte forma: nem tudo é para ser questionado, mesmo que se problematize um tema relevante sobre nós; há uma ordem implícita, existem zonas proibidas e perigosas que não devem ser mexidas, nas quais a posição do sujeito seria apenas o conformismo às normas vigentes; há um aniquilamento do

ato de pensar naquela resposta, os meninos, ao frequentarem a escola, exercitavam uma análise crítica da realidade em que estavam inseridos.

Esse pensamento se coaduna ao fato histórico pós-colonial que contribuiu para sedimentar uma educação doméstica de enclausuramento contra qualquer desejo que potencializasse uma reivindicação dos direitos do cidadão angolano, mesmo aqueles promulgados na constituição.

O episódio do 27 de maio de 1977, tentativa frustrada de golpe de Estado por militantes dissidentes no seio do MPLA, permitiu uma resposta brutal e sangrenta contra os considerados fraccionistas⁵⁴, liderados por Nito Alves, resultando em milhares de mortes. Esse episódio permeou as ruas de Luanda, entrou nas casas dos angolanos, atravessou os corredores acadêmicos, infiltrou-se nas cumplicidades familiares, invadiu intimidades e constituiu regras de como se policiar ao falar sobre política de forma pública.

O 27 de maio foi possivelmente o episódio mais traumático do pós-colonialismo em Angola, sobretudo porque foi uma depuração dentro do próprio partido e para sobreviver as pessoas começaram a ser camaleões. Aquilo repercutiu e os pais passavam medo aos filhos... os filhos tinham medo sem saber de quê (Gonçalves, 2016, p. 167-168).

Por isso, o “xé menino, não fala política”, da velha Chica, sepulta essa potencialidade cultivada pela curiosidade dos pupilos que frequentam a escola; e, por último, há todo um discurso sobre quem tem o direito de falar e quem está legitimado a ponderar certos assuntos da sociedade. Foi o professor angolano que considerou:

Temos, desde logo, uma educação que se associa aos moldes da tradição cultural africana e que apresenta sempre o mais velho e o líder como detentores inquestionáveis de saberes e do conhecimento, e quem se atreve à ruptura ou renegação desses valores pode ser visto como à margem, como mal-educado. Isso é que leva nossa sociedade à estagnação, sem diálogos, sem interação por não haver diversidade no pensamento e na maneira de entender o processo de ensino. E assim, se deu e se desenvolveu o processo de ensino, desde a proclamação da independência (Massanga, 2013, p. 115).

Existe nessa resposta todo um olhar de gestão aos questionadores, eles são apenas meninos, a idade não permite cogitar certas possibilidades sobre a origem do sofrimento. Ora, esses conselhos são acompanhados também com certos adágios populares que legitimam as orientações da velha Chica, do tipo: “na boca do mais velho pode sair dente pobre, mas não faltam palavras sábias”, “o mais velho sempre tem razão”. Portanto, o olhar da velha

⁵⁴ Fraccionismo foi o nome dado ao movimento político Angolano (os fraccionistas), liderado por Nito Alves, ex-dirigente do MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola), no poder desde a independência do país. O movimento articulou-se como dissidência no seio do MPLA após a independência de Angola, em oposição ao Presidente Agostinho Neto, e lançou em Luanda uma tentativa de golpe de Estado a 27 de maio de 1977 (27 de Maio..., 2017).

Chica gerencia o posicionamento legal onde os meninos devem se situar. Os miúdos não podem pensar sobre aquilo que é assunto do Estado, dos mais velhos, dos saberes maiores. Existe uma hierarquia que verticaliza o grau de importância de quem pode falar. Em relação a esse tipo de controle, Rose (1988, p. 4) tem certa preocupação em relação aos:

Novos regimes de verdade instalados pelo conhecimento da subjetividade, as novas formas de dizer coisas plausíveis sobre outros seres humanos e sobre nós mesmos, o novo licenciamento daqueles que podem falar a verdade e daqueles que estão sujeitos a ela, as novas formas de pensar o que pode ser feito a eles e a nós.

Embora a velha Chica estivesse provida da resposta, enclausurou a questão dentro do proibido. A época na qual a narrativa acontece era de invisibilidade do sujeito angolano, como cidadão participativo e integrante das questões políticas e do gerenciamento do destino coletivo. A realidade colonial determinava quais tipos de diálogos eram possíveis. Isso estabeleceu uma vigilância de si mesmo, além de um certo retraimento na exposição relacionada aos sofrimentos vivenciados por todos. Apesar de ela saber a razão do sofrimento, manteve-se em silêncio, “embrulhada em pensamentos”. Esse saber enclausurado prolongou-se até certo período, “e o tempo passou e a velha Chica, só mais velha ficou. Ela somente fez uma kubata⁵⁵ com teto de zinco, com teto de zinco” (Bastos, 1999, online).

O modo como a velha Chica se policiava e buscava frear a curiosidade dos seus pupilos em relação à realidade em que viviam é rompido e descontinuado a partir de um acontecimento específico, a libertação nacional de Angola. Logo, ela desabafa aos antigos indagadores, como narra a canção: “xé menino, posso morrer, posso morrer! Já vi Angola independente”. O sofrimento era colonial, o enclausuramento se estruturava a partir das formações discursivas coloniais que gerenciavam os angolanos autóctones.

O prenúncio de morte da velha Chica denuncia o seu silêncio. A política colonial era uma política de morte. Primeiro, das vozes que não poderiam ser ouvidas, e, em segundo lugar, de uma política de gerenciamento dos corpos instrumentalizados apenas para o trabalho manual, visando ao comportamento dócil, no sentido de ser manipulável. Portanto, como articula Fanon (1968, p. 27-31):

⁵⁵ Casinha feita de barro ou de bambu.

O mundo colonial é um mundo dividido em compartimentos. Sem dúvida é supérfluo, no plano da descrição, lembrar a existência de cidades indígenas e cidades europeias, de escola para indígena e escolas para europeus [...] A linha divisória, a fronteira, é indicada pelos quartéis e delegacias de polícia. Nas colônias, o interlocutor legal e institucional do colonizado, o porta-voz do colono e do regime de opressão é o gendarme ou o soldado [...] Vê-se que o intermediário do poder utiliza uma linguagem de pura violência [...] O intermediário leva a violência à casa e ao cérebro do colonizado [...] Não basta ao colono afirmar que os valores desertaram, ou melhor, jamais habitaram o mundo colonizado. O indígena é declarado impermeável à ética, ausência de valores, como também negação de valores [...]. Por vezes este maniqueísmo vai até o fim de sua lógica e desumaniza o colonizado. A rigor, animaliza-o.

Eu cresci ouvindo isso: “xé menino, não fala política”. A música se tornou uma espécie de princípio fundamental utilizado pelos pais, pessoas mais velhas e experimentadas, para proibir aqueles que, em condições de menoridade, estivessem dispostos a “sacudir” a colmeia da política, a questionar o porquê de as coisas estarem como estavam. Esses regimentos de conduta postulam discursos que podem ser interditados, suprimem o inconveniente e estabelecem o silenciamento do pensamento crítico e aberto. Apenas com a emergência das redes sociais o angolano encontrou um espaço potente para desconstruir certos discursos amordaçados.

Entretanto, esse processo é muito complexo, já que o “*xé, menino! Não fala política*” está imbricado numa trama maior de relação de poder, aquilo que Foucault denomina de biopoder. No contexto angolano, diversos autores nomearam tal condição como a partidarização da vida. Mas, o que significa e como acontece a partidarização da vida? É o que procuro responder no próximo capítulo.

8 PARTIDARIZAÇÃO DA VIDA E AUTORITARISMO

Num país em que o único empregador é o Estado, oposição significa morte lenta por inanição. O velho princípio ‘quem não trabalha não come’ foi substituído por outro: ‘quem não obedece não come’ (Leon Trotsky).

Antes de analisar o conceito de partidarização da vida, é preciso frisar que o conceito de autoridade, ou o modo como ela é compreendida e posta em prática, não é questionada pelos estudantes do ISCED, refletindo o contexto cultural africano, em que o professor se torna a extensão do soba, o líder tradicional dentro de uma organização social. O soba, gestor de um vilarejo, era naturalmente considerado o sábio autorizado a ensinar os usos, costumes e práticas religiosas de forma pedagógica nas sanzalas ou cidades interioranas. Além de líder da comunidade, o soba é o porta-voz das experiências e lições de cunho moral e espiritual dos ancestrais. Portanto, diante de tal figura, é natural a incorporação do “xé menino”.

Figura 9 – Reunião dos Sobas



Fonte: Garcia Mayatoko (2023).

No ambiente escolar, o professor é visto, subjetivamente, como uma extensão dessa estrutura paternal ou maternal. Ele possui a autoridade e liderança concedida por sua sabedoria, adquirida por ser mais velho, e também pelo estatuto social de ser uma pessoa estudada, com legitimidade para ensinar e guiar uma comunidade. Nota-se que a autoridade do professor angolano tem sua genealogia nas tradições manifestas pelas experiências do passado, nos discursos religiosos e numa construção sociopolítica verticalizada: do maior ao menor; do líder ao liderado; do colono ao colonizado servil; da liderança pastoral ao sujeito como ovelha obediente; e do sistema político contemporâneo angolano, regido pelo policiamento e repressão social ao cidadão dócil.

Em contraste, a situação de violência nas escolas no Brasil apresenta um cenário alarmante.

De acordo com uma pesquisa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre violência em escolas, o Brasil lidera o ranking de agressões contra docentes, com mais de 100 mil professores entrevistados. Entre esses, 12,5% afirmaram ser vítimas de agressões verbais ou intimidações de alunos. Em São Paulo, segundo um levantamento da Globo News, o número de agressões a professores cresceu 73% em 2018 em relação ao ano anterior. Dados do Sindicato dos Professores de São Paulo apontam que mais da metade dos docentes da rede estadual já sofreu algum tipo de agressão, sendo a mais comum a agressão verbal (44%), seguida por discriminação (9%), bullying (8%), furto/roubo (6%) e agressão física (5%) (D'Agostini, 2019, p. 2).

Enquanto em Angola a autoridade do professor é profundamente respeitada e enraizada em tradições culturais, no Brasil os professores enfrentam desafios significativos em termos de violência e desrespeito. Essa comparação revela a complexidade das dinâmicas de poder e respeito nas relações educativas, destacando-se a necessidade de abordagens contextuais para lidar com esses desafios de maneira eficaz (D'Agostini, 2019).

Para abordar essas questões de forma efetiva, é necessário adotar estratégias específicas para cada contexto. Em Angola, pode-se continuar a valorizar a autoridade dos professores, mas com uma ênfase maior em métodos pedagógicos que promovam o diálogo e a participação ativa dos alunos. Programas de formação contínua podem ajudar os professores a equilibrar a autoridade tradicional com técnicas modernas de ensino que incentivem o pensamento crítico e a colaboração (D'Agostini, 2019).

No Brasil, é fundamental implementar políticas de proteção e apoio aos professores. Medidas como a presença de equipes de apoio psicológico nas escolas ou universidades, campanhas de conscientização sobre o respeito ao docente e a criação de protocolos claros para lidar com casos de violência podem contribuir para um ambiente escolar mais seguro. Além disso, incentivar a participação dos pais e da comunidade na vida escolar pode ajudar a criar uma rede de suporte que diminua os índices de agressão e melhore a convivência entre alunos e professores (D'Agostini, 2019).

A comparação entre os dois contextos ilustra a importância de considerar as especificidades culturais e sociais na formulação de políticas educacionais. Em Angola, a autoridade do professor é um reflexo de estruturas sociais mais amplas que valorizam a hierarquia e o respeito aos mais velhos. No Brasil, os desafios de violência e desrespeito nas escolas refletem problemas sociais de outra natureza, que exigem abordagens diversificadas para serem resolvidos.

Portanto, tanto em Angola quanto no Brasil é crucial que as políticas educacionais sejam adaptadas às realidades locais, promovam ambientes escolares que respeitem e

valorizem os professores, ao mesmo tempo que incentivam a participação ativa e respeitosa dos estudantes. Somente com a consideração cuidadosa das dinâmicas culturais e sociais será possível construir sistemas educacionais que sejam justos, seguros e eficazes para todos os envolvidos (Pain, 2017). No caso de Angola, a situação sócio-histórica e política é mais complexa, já que nesse contexto africano se instituiu a “partidarização da vida”.

Com a independência de Angola, em 1975, o país enfrentou a difícil tarefa de reconstruir-se após séculos de colonização portuguesa. No entanto, em vez de uma transição para um sistema democrático, emergiu uma conduta marcada pela partidarização da vida, em que a afiliação política influenciava fortemente as esferas social, econômica e educacional. No ambiente educacional, essa partidarização se manifesta claramente. Muitos docentes do ISCED, além de suas funções acadêmicas, ocupam cargos políticos e utilizam essa posição para influenciar a vida dos estudantes. Isso cria um ambiente no qual o comportamento dos professores é frequentemente justificado pela sua afiliação partidária, resultando em abuso de poder e falta de ética (Volpato; Moreira; Bittencourt, 2020).

A partidarização da vida tem raízes históricas em dois acontecimentos: a colonização portuguesa deixou um legado de dependência em Angola, criando uma valorização exagerada ao que é estrangeiro e um desprezo pelos saberes locais. Isso gerou um estigma contra os especialistas nativos e uma resistência ao desenvolvimento de conhecimentos endógenos. Com a guerra civil, que se seguiu à independência, o cenário tornou-se ainda mais complexo, com a repressão da liberdade de expressão e o fim do processo democrático.

No contexto pós-colonial, o controle do Estado sobre a vida pública e privada intensificou-se. O poder político administrava não apenas o território e a economia, mas também regulava as ideias, mantendo um policiamento rigoroso sobre os intelectuais orgânicos. Essa repressão limitou o desenvolvimento de uma cultura de diálogo e de pensamento crítico, perpetuando um ambiente autoritário.

Portanto, o desafio para Angola é superar essas práticas autoritárias e a partidarização que permeia diversas esferas da vida. Isso requer um esforço significativo para reformar o sistema educacional, promovendo práticas pedagógicas baseadas na ética, no diálogo e na inclusão. Além disso, é fundamental criarem-se mecanismos que valorizem os conhecimentos locais, por meio da integração desses saberes ao currículo escolar, fortalecendo-os, assim como a cultura da sociedade, construindo-se assim uma educação mais representativa e democrática.

No entanto, para isso, é essencial antes entender como a partidarização da vida e o legado colonial contribuíram para o fortalecimento do autoritarismo em Angola. A independência, ao invés de trazer liberdade e democracia, resultou na centralização do poder e na repressão de vozes dissidentes. A perpetuação de práticas autoritárias nas instituições de ensino, como observado no ISCED, reflete a influência contínua do poder político na

educação e na vida dos cidadãos (Volpato; Moreira; Bittencourt, 2020). A partidização da vida em Angola levou à emergência do autoritarismo, em que os “intelectuais orgânicos” – um termo de Gramsci para descrever aqueles que estão alinhados e comprometidos com o poder dominante – desempenham um papel crucial. Pain (2008, p. 4) analisa essa questão em maior profundidade:

Outro elemento importante a se considerar na busca da compreensão do despertar da sociedade civil angolana é a própria guerra civil, que, nas duas primeiras décadas após a independência, inibiu o desenvolvimento de organizações autônomas atuando no espaço público. Desta forma, toda a tentativa de autonomização da sociedade civil foi também esmagada pela guerra, na medida em que a deslegitimação do poder do Estado não reforçou o poder da sociedade civil. Ao contrário, reforçou um outro poder, armado e de natureza totalitária que, em contrapartida, deu novo fôlego à máquina estatal quando a rejeição ao poder armado contribuiu, para bem ou para mal, para o seu reforço e para o conseqüente enfraquecimento das organizações autônomas.

Pain (2008) destaca que a guerra civil não só inibiu o desenvolvimento de organizações autônomas, mas também reforçou as relações de poder. A tentativa de autonomização da sociedade civil foi silenciada, e a deslegitimação do poder estatal não resultou no fortalecimento da sociedade civil, mas sim no fortalecimento de um poder armado e autoritário. Esse poder armado, por sua vez, reforçou a máquina estatal, contribuindo para o enfraquecimento das organizações autônomas e a perpetuação de um regime repressivo.

Por meio de ações governamentais buscou-se frear e estabelecer medidas severas contra qualquer outro tipo de movimento social que lutasse por causas humanitárias. Durante os conflitos, os direitos humanos foram frequentemente violados, assim como os direitos promulgados na constituição da República de Angola. Histórias de torturas, assassinatos e perseguições políticas nos períodos pós-guerra foram retratadas em músicas, poesias, livros, artigos e no jornalismo investigativo (Sogge, 2006, 2009; Meijer; Birmingham, 2004; Agualusa, 2009; Maussion, 2020; Marques, 2011).

Fazer essa análise, sobre a herança colonial e a guerra civil, auxilia a compreender como tais eventos ainda afetam a sociedade angolana. Estudos do gênero permitem pensar a realização de programas de reconciliação e justiça social que reconheçam as injustiças do passado e trabalhem para superá-las. A educação pode desempenhar um papel crucial nesse processo, promovendo valores de paz, justiça e igualdade.

Para entender o impacto do autoritarismo e da guerra civil na sociedade angolana, é crucial reconhecer como a repressão política e a partidização da vida permeiam diversas esferas, desde a educação até os espaços religiosos e culturais. A guerra civil e a partidização da vida em Angola deixaram cicatrizes profundas na sociedade, influenciando diretamente a forma como as instituições e os indivíduos interagem. A guerra civil, que durou

até 2002, não só destruiu infraestruturas físicas, mas também abalou o tecido social, promovendo uma cultura de desconfiança e medo.

A partidarização da vida, como mencionado anteriormente, não se limita apenas ao campo político. Ela se estende aos espaços religiosos, em que líderes protestantes e católicos muitas vezes se alinham com o partido dominante. Isso cria um ambiente onde a crítica e a dissidência são silenciadas, e as lideranças religiosas, que poderiam ser fontes de resistência e questionamento, acabam reforçando o *status quo*.

O artista e ativista angolano Katrogi Lwamba, conhecido como MCK, aborda esse tema em sua música *Violação Simbólica*, na qual critica a partidarização da vida e a consequente passividade da sociedade. MCK descreve uma sociedade onde as instituições, como o Supremo Tribunal e o Ministério Público, falham em seu dever de fiscalizar e promover a justiça. Ele aponta que até figuras religiosas estão alinhadas com o partido, resultando em valores sociais distorcidos. O trecho da música que ele canta é um retrato claro dessa realidade:

O Supremo aponta na descontra, 'tou lá dizer'. O Constitucional não fiscaliza [...]. Irónico, até padres são do partido. É por isso que o país está assim, todo partido, valores invertidos, todos querem tirar partido. Pastores pervertidos, o 'povo é burro e divertido'. Ninguém reivindica, estão todos convertidos. Ninguém critica, estamos todos entretidos, com as montras do Avenida e a net da zap fibra [...] Queremos mais cucas e belas (cervejas), zap novelas [...]. Menos saúde e educação, mais fofandós (geradores elétricos), e velas, cemitério e celas, menos funge na panela (MCK, 2020, online).

MCK critica como a partidarização cultural da vida provoca desequilíbrios nos valores sociais. Segundo ele, o desejo de sobrevivência prevalece nessas relações, com todos querendo se beneficiar de sua filiação ao partido. Ser membro do partido torna-se um mecanismo para interesses pessoais e projeções profissionais. Isso se reflete em várias áreas, desde a justiça, onde o Supremo Tribunal realiza espetáculos eleitorais para aparentar compromisso com a justiça, até a omissão do Ministério Público em sua função fiscalizadora. MCK destaca a necessidade de uma mudança cultural e estrutural para superar esse autoritarismo e promover uma sociedade mais justa e democrática.

A pouca mobilização existente na sociedade angolana é, portanto, um reflexo da combinação de fatores históricos e contemporâneos. Desde a independência em 1975, seguida pela longa e devastadora guerra civil, a sociedade angolana tem vivido sob um regime de medo e repressão. Isso é exacerbado pela falha em fornecer bens primários prometidos na Constituição, como saneamento básico, educação, saúde, água potável e energia elétrica.

MCK, em sua música *Violação Simbólica*, não só denuncia a partidarização da vida, mas também a passividade resultante dessa situação. Ele critica a inversão de valores, por meio da qual a sobrevivência e os interesses pessoais são priorizados em detrimento do bem

comum e dos direitos humanos básicos. A sociedade angolana, descrita como "burra e divertida", está entretida com trivialidades enquanto questões fundamentais, como saúde, educação e justiça são negligenciadas. O ecletismo político foi mencionado também pelo jornalista Rafael Marques (2011, p. 25):

As estratégias concertadas entre entidades oficiais e interesses comerciais privados para maximizar a produção e os lucros, privilegiando vários expedientes de violência corporal, económica e social contra a força de trabalho e as comunidades locais, têm sido apenas adaptadas à conjuntura histórica. Desde a época colonial, passando pelo período marxista-leninista (1975-1990) até às atuais tentativas de democratização e estabelecimento da economia de mercado (1992-presente), o mesmo modelo prevalece.

A análise apresentada aborda a continuidade das estratégias de exploração e controle sociopolítico em Angola desde a época colonial até os dias atuais. Mesmo com mudanças de regime – da colonização portuguesa ao período marxista-leninista e, posteriormente, às tentativas de democratização e estabelecimento de uma economia de mercado –, o modelo de maximização de produção e lucros por intermédio da exploração e violência contra a força de trabalho e comunidades locais permaneceu consistente.

Na partidarização da vida se concede acesso a uma série de privilégios, favores e oportunidades. Esse sistema cria um ambiente no qual o pensamento e o comportamento aceitáveis são normatizados e controlados pelo partido, que mapeia, vigia e controla tanto os membros obedientes quanto os rebeldes. Aqueles que se alinham com os interesses do partido são premiados, enquanto, os dissidentes, são punidos.

No romance *O Desejo de Kianda*, de Pepetela, essa realidade é ilustrada pela estória de Carmina e seu casamento, que é uma recompensa pelos seus serviços ao partido. A narrativa descreve uma cerimônia opulenta, financiada por recursos estatais e benefícios concedidos pela filiação partidária. As empresas estatais são obrigadas a fornecer produtos a preços simbólicos, o local do evento é cedido gratuitamente e até o conjunto musical é subvencionado pela organização partidária. Além disso, a noiva consegue uma missão de serviço fictícia a Roma, paga pelo Estado, para comprar seu enxoval, demonstrando como o sistema de favores e privilégios está profundamente enraizado.

As outras pessoas estavam animadíssimas, apreciando a boa comida e as variadas bebidas, embora a preferência fosse para o uísque e a cerveja. CCC⁵⁶ era membro destacado da Jota⁵⁷, apesar da sua pouca idade. Era um candidato antecipadamente vitorioso a membro do Comité Central no próximo congresso da organização. Até já tinha inventado um slogan para a

⁵⁶ CCC é abreviação de Carmina Cara de Cu. "Carmina não tinha boa fama junto das pessoas mais velhas lá no bairro. Por isso era conhecida desde pequena por CCC (Carmina Cara de Cu). Muito senhora do seu nariz, já aos doze anos de idade mandava na mãe viúva e nos três irmãos mais velhos e machos" (Pepetela, 2008a, p. 4-5).

⁵⁷ Jota é abreviação de JMPLA (Juventude do Movimento Popular de Libertação de Angola).

campanha, se fosse necessária: ‘CCC pró CC⁵⁸’. Por estas razões, a Jota investiu no casamento. Foram feitas requisições às empresas estatais que controlavam a distribuição de pescado e marisco, às de frangos e carnes, às panificadoras, empresas de bebidas, etc. Quantidades de produtos sem limites e a preços simbólicos. O local foi cedido gratuitamente. O conjunto musical era subvencionado pela organização, por isso tocava de borla⁵⁹. E a noiva ainda arranhou uma missão de serviço fictícia a Roma, paga evidentemente pelo Estado, para comprar o enxoval. João Evangelista só podia estar grato à jovem esposa, pois tinha boda de príncipe, sem gastar um lwei⁶⁰. E como ela era mulher emancipada, nem alambamento⁶¹ tinha de pagar. Ele ainda lhe falou nisso, a sondar, nos tempos de namoro, mas a resposta foi acutilante, nem os meus pais me vendem, nem ninguém me compra. Só se fosse o contrário. Sou socialista, à merda as tradições obscurantistas (Pepetela, 2008a, p. 6-7).

Carmina, uma personagem destacada no partido, é um exemplo de como a filiação partidária pode garantir acesso a recursos e benefícios que estão fora do alcance do cidadão comum. Sua resposta ao alambamento (uma tradição de pagamento do dote, casamento tradicionalmente africano) reflete uma rejeição às tradições consideradas obscurantistas e uma adesão ao socialismo, destacando a tensão entre modernidade e tradição.

Essa narrativa ilustra como o sistema de partidarização permeia a vida cotidiana em Angola, onde os alinhamentos políticos são fundamentais para o acesso a recursos e oportunidades. Através de personagens como Carmina, Pepetela mostra a profundidade do controle partidário e a extensão dos privilégios concedidos àqueles que se conformam às expectativas do partido.

Em resumo, a continuidade das estratégias de exploração e controle, adaptadas ao longo dos diferentes períodos históricos em Angola, demonstra como o autoritarismo e a partidarização da vida são mantidos e reforçados. O sistema perpetua desigualdades e limita a autonomia da sociedade civil, tornando-se um obstáculo significativo para a democratização e desenvolvimento social do país.

A entrevista intitulada *Da ditadura à democracia, o difícil caminho para uma (re)democratização de Angola*, realizada por Gonçalves (2016), com o músico e ativista político Luaty Beirão, reforça esse pensamento, no qual se busca um mecanismo de desestabilização. Beirão aponta que existem movimentos sociais resistindo contra essas práticas.

⁵⁸ CC é abreviação de Comitê Central.

⁵⁹ “Borla” significa gratuito. Tocava de borla, tocava de graça, o DJ e as músicas estavam na folha de pagamento do partido.

⁶⁰ Lwei é o mesmo que dinheiro, centavos.

⁶¹ Alambamento é o casamento tradicional africano onde o noivo concede dotes ou bens monetários e materiais à família da noiva. O alambamento, ou o pedido, antecede o casamento civil e católico de origem ocidental. Nesse caso, Carmina, observando-se como uma mulher assimilada e emancipada, menosprezou o casamento tradicional africano.

Portanto, nosso foco é exigir o que consta na Constituição e cobrá-los de uma forma que desagrade, irrite. Pedimos que haja uma mudança no sistema e o objetivo é fortalecer a sociedade civil e despartidarizar as mentes. Fazer com que cada cidadão sinta que tem direitos e que deve fiscalizar o Estado (Beirão *apud* Gonçalves, 2016, p. 167).

A entrevista também destaca a luta contínua pela democratização e contra a partidarização da vida. Luaty Beirão é conhecido por seu ativismo e pela resistência às práticas autoritárias do governo angolano, e argumenta que, apesar do ambiente repressivo, existem movimentos sociais que resistem às práticas autoritárias e à partidarização da vida pública. Esses movimentos estão empenhados em desestabilizar o *status quo* e promover mudanças significativas na sociedade angolana.

Ele enfatiza a importância de exigir o cumprimento das promessas feitas na Constituição, utilizando formas de protesto que desagradam e irritam o governo, justamente por serem eficazes. O objetivo central desses movimentos, segundo Beirão, é fortalecer a sociedade civil e despartidarizar as mentes dos cidadãos. Isso significa educar as pessoas sobre seus direitos e incentivá-las a fiscalizar as ações do Estado, promovendo uma cultura de responsabilidade e participação cívica.

Essa perspectiva de Beirão reflete um desejo de empoderamento da população angolana. Ele acredita que cada cidadão deve saber e sentir que possui direitos garantidos pela Constituição e que tem o dever de monitorar e exigir que o governo cumpra suas obrigações. A ideia é criar uma sociedade civil mais robusta e independente, capaz de desafiar a influência do partido dominante e promover uma verdadeira democratização.

A entrevista de Beirão sublinha a necessidade de uma mudança sistêmica para superar o autoritarismo e a partidarização que têm caracterizado a política angolana. Ele vê a mobilização social e a educação cívica como ferramentas essenciais para alcançar-se uma sociedade mais justa e democrática. Por meio dessas ações, Beirão e outros ativistas esperam dismantelar as estruturas autoritárias e construir uma Angola onde a voz de cada cidadão seja ouvida e respeitada.

O pensamento de Luaty Beirão, que protestou contra o desgoverno do antigo presidente José Eduardo dos Santos com uma greve de fome de 36 dias, que quase custou a sua vida, dialoga com a mobilização social descrita por Pepetela em seu romance *O Desejo de Kianda* (1995). Ambos visam romper com o modo de governo autoritário e partidarizado, que beneficia figuras como Carmina e outros membros do partido, estimulando a sociedade a adotar práticas mais condizentes com a realidade africana.

Figura 10 – Luaty Beirão protesta com greve de fome



Fonte: Rádio e Televisão de Portugal – RTP (2015).

No romance de Pepetela, as ações contestatórias procuravam mecanismos de descontinuidade e resistência contra a partidarização da vida. A crítica e a organização social presentes na obra de Pepetela destacam a necessidade de uma mobilização que rompa com as estruturas opressivas do governo. O diálogo entre João Evangelista, esposo de Carmina, e seu amigo, membro de um movimento de resistência, ilustra a dinâmica de busca por alternativas aos partidos tradicionais e à influência externa:

Não queremos aparelhos rígidos, isso acaba por tolher as iniciativas, por oprimir os membros. Para esse tipo de prisões existem os partidos, e nós não queremos ser um partido. Queremos dinamizar um movimento de revolta que obrigue o Estado a ignorar as ordens do FMI (Fundo Monetário Internacional), que estão a empobrecer cada vez mais os cidadãos para benefício dos estrangeiros e de alguns corruptos. Por isso esse movimento tem de partir da iniciativa das pessoas. Elas não podem ser espartilhadas por partidos que perseguem os seus objetivos próprios de poder. Aliás, já somos muitos a pensar que isso de partidos talvez esteja bem para a Europa, foi lá onde foram inventados, mas que aqui precisamos de outras formas mais nossas de organização. Temos de ousar pensar com as nossas cabeças (Pepetela, 2008a, p. 113).

Esse trecho reflete a insatisfação com as estruturas rígidas e opressivas dos partidos e a busca por formas de organização mais adaptadas às realidades africanas. A resistência contra a partidarização da vida e a influência de entidades como o FMI, que muitas vezes beneficiam estrangeiros e alguns corruptos locais, é central, tanto no romance de Pepetela quanto nas ações de Luaty Beirão.

Dessa forma, a cultura sistematizada de origem colonial, o regime monopartidário e a cultura remodelada pelo sistema “neoliberal” compartilham certos elementos: a ausência de privilégio à discórdia, a falta de um debate livre e aberto sem censura e perseguição, e o silenciamento do pensamento crítico. Ambos os contextos, literário e real, destacam a

necessidade de resistir a essas práticas e promover uma sociedade em que a participação cidadã e o pensamento crítico sejam valorizados e protegidos.

A crítica de Pepetela à rigidez dos partidos e à influência externa ressoa com o ativismo de Beirão, que busca empoderar a sociedade civil e despartidarizar as mentes, promovendo uma cultura de direitos e responsabilidade cívica. Ambas as visões apontam para a importância de criar-se uma Angola na qual cada cidadão sinta que tem direitos e deveres na fiscalização do Estado, rompendo o legado de autoritarismo e partidarização.

Uma das variáveis, todavia, hoje ausente nessa equação, tem sido o diálogo. Na Teoria da Ação Comunicativa, Habermas (1987) propõe uma transição da filosofia do sujeito para a filosofia da linguagem, estabelecendo uma base social ancorada na interação comunicativa e no diálogo argumentativo. Ele busca aplicar esses princípios na esfera política, especificamente por intermédio da Democracia Deliberativa, que enfatiza a importância de processos democráticos baseados no debate e na formação coletiva da vontade e da opinião. É nessa abordagem teórica que a análise seguinte se concentra.

9 DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO

North e Weingast (1989) defendem que democracias promovem o crescimento econômico ao solucionarem problemas de credibilidade de promessas futuras, problema comum em ditaduras. Przeworski (1989) argumenta que as democracias geram governos mais eficientes devido a melhor informação entre eleitores, ausência de conflitos de interesse entre políticos, e uma política que busca a convergência de interesses.

A literatura sobre a relação entre autoritarismo e desenvolvimento econômico é vasta e complexa. Lipset (1959) iniciou estudos empíricos utilizando cortes longitudinais para explorar como os regimes políticos influenciam o desenvolvimento econômico. Mais tarde, Przeworski e Limongi (1993) revisaram cerca de 18 estudos empíricos, encontrando resultados mistos. Uma conclusão de Durham (1999) destaca que, embora governos autoritários possam estar ligados a maiores investimentos, o impacto no crescimento econômico é moderado.

A teoria de Jürgen Habermas (1987), focada nas relações de poder e economia, examina como estas reificam os indivíduos e suas interações sociais. Segundo Pinto (1994), a “sociedade” é concebida como o mundo da vida de grupos sociais onde ocorrem ações estabilizadas e integradas. Esse mundo da vida, um fundo cultural tido como inquestionável, é onde se acumula o conhecimento e ocorre a construção de entendimentos, sendo contextualizado por Habermas como o espaço onde os indivíduos situam suas ações e discursos em contextos sociais e históricos específicos.

Habermas (1987) identifica que a colonização desse mundo da vida acontece através da deslinguistificação, ou seja, pelo domínio do dinheiro e do poder na esfera sistêmica, causando uma ruptura entre o sistema e o mundo da vida. Ele argumenta que a cultura, a sociedade e a pessoa são reproduzidas pela ação comunicativa: a cultura como o conjunto de conhecimentos usados para entender o mundo; a sociedade como a ordem que regula as relações sociais; e a pessoa como o desenvolvimento de habilidades que permitem a fala e a ação individual.

Para resistir à colonização do mundo da vida, Habermas (1988) propõe o uso da razão comunicativa como meio de emancipação. A ação comunicativa, nesse sentido, visa o entendimento mútuo e a transmissão de conhecimento cultural, facilitando a interação social e a formação da personalidade por meio da socialização. Os princípios fundamentais de sua Teoria da Ação Comunicativa incluem a verdade, vista como a representação do mundo objetivo; a retidão, que se refere às inter-relações normativas no mundo social; e a sinceridade, relacionada à expressão autêntica do indivíduo baseada em suas experiências pessoais.

Habermas (1989) destaca o papel crítico das opiniões públicas autônomas e dos procedimentos institucionalizados, que permitem a formação democrática da opinião e da vontade dentro de um quadro legal e estatal. Segundo Pereira (2007), as discussões sobre deliberação se tornaram proeminentes ao final do século XX, sugerindo que o diálogo deveria prevalecer sobre o voto na democracia.

O processo deliberativo é visto como fundamental para formar a vontade popular e promover a participação cidadã na tomada de decisões coletivas. Isso permite que as pessoas sejam dirigidas por decisões com as quais elas próprias contribuíram, refletindo uma mudança e crescimento nas opiniões através do diálogo e discussão coletiva.

A ideia de esfera pública em Habermas emerge com a ascensão da burguesia europeia, que inicialmente se reunia para discutir literatura e arte e, posteriormente, assuntos políticos. Essas reuniões possibilitaram um debate crítico sobre ações do governo e a regulação de questões emergentes da esfera privada. O discurso literário permitia a expressão da subjetividade individual, enquanto o político envolvia discussões sobre propriedade e governança, ilustrando como a esfera pública funcionava como um domínio da classe burguesa.

A esfera pública burguesa, segundo Habermas, caracteriza-se por uma contradição fundamental: embora teoricamente acessível a todos, na prática, apenas aqueles com recursos econômicos e educação adequados podem participar efetivamente. Pinzani (2009) destaca que essa ambivalência se reflete no Estado liberal de direito, onde a igualdade formal perante a lei coexiste com a desigualdade material nas relações de propriedade e posições sociais.

Com o advento do mercado na esfera pública, conforme observado por Pinzani (2009), houve uma mudança estrutural significativa, marcada pela influência crescente de valores econômicos. Desde as décadas de 1960 e 1970, a esfera pública expandiu-se para incluir ONGs, movimentos sociais e outros fóruns, transformando-se numa rede de comunicação ativa na qual os indivíduos trocam ideias e assumem posturas. Nesse contexto, nem todas as opiniões ganham espaço como opinião pública; apenas aquelas que atendem a certos critérios são consideradas válidas.

Na visão de Habermas, a esfera pública é um espaço onde os indivíduos, capacitados para a expressão e ação, engajam-se em debates argumentativos sobre interesses e objetivos comuns. Esse processo democrático deliberativo permite a formação de uma vontade pública que influencia decisões políticas, criando uma rede essencial para a comunicação de conteúdos relevantes para a sociedade. Assim, a esfera pública serve como um mecanismo para a seleção, síntese e condensação das comunicações em uma opinião pública sobre variadas questões de interesse coletivo, sendo restrita à comunidade dos indivíduos diretamente afetados pelas decisões derivadas de suas deliberações.

A esfera pública, segundo Habermas, funciona como uma plataforma informal que interage com as instituições estabelecidas, reagindo e questionando decisões institucionais. Essa interação permite que a esfera pública atue como um contrapeso às decisões oficiais, aumentando a participação cidadã e promovendo a democratização do poder político. As comunicações entre os cidadãos e as instâncias decisórias se tornam mais equilibradas, embora a esfera pública não detenha poder por si só. Habermas, ao deslocar o foco das demandas dos estados para os grupos organizados, propõe uma abordagem que se diferencia das visões tradicionais centradas no Estado.

Desde o final da década de 1950 até a publicação de *Direito e Democracia: entre facticidade e veracidade*, o pensamento de Habermas sobre a democracia se manteve consistente, mas foi reestruturado com a teoria da Ação Comunicativa na década de 1980. Essa teoria reforçou a necessidade de um fluxo comunicativo eficaz e dialógico na esfera pública, fundamentando um modelo deliberativo de democracia. Dessa maneira, Habermas desenvolveu sua concepção de Democracia Deliberativa, que busca responder às críticas à sua Teoria da Ação Comunicativa, enfatizando a importância do diálogo e da participação ativa dos cidadãos na formulação de políticas e na tomada de decisões políticas.

Habermas propõe a Democracia Deliberativa como uma síntese das visões liberal e republicana de democracia, destacando o papel do processo democrático em cada uma. Enquanto a abordagem liberal enfoca o Estado como um administrador público e vê a sociedade como centrada na economia de mercado, a visão republicana considera a política como essencial para a formação social e a vida ética. A política, para os republicanos, é vista como um meio de conscientização sobre a interdependência e o reconhecimento mútuo entre cidadãos livres e iguais.

Habermas observa que a esfera pública e a sociedade civil são cruciais na concepção republicana, pois garantem a integração e a autonomia da prática deliberativa entre os cidadãos. Essa abordagem valoriza uma democracia radical baseada na auto-organização da sociedade, em que os cidadãos se comunicam diretamente, diferentemente dos arranjos de interesses privados na visão liberal. Contudo, Habermas critica o excesso de idealismo na visão republicana, que presume uma orientação dos cidadãos exclusivamente voltada para o bem comum.

Habermas também destaca que as questões políticas não se limitam apenas à autocompreensão ética dos grupos, mas incluem a necessidade de definir relações mútuas na vida coletiva e o tratamento de minorias e outros grupos. Ele enfatiza que os interesses e valores muitas vezes conflitantes exigem a criação de compromissos políticos, que são formados através de negociações respaldadas pelo poder e potencial de sanção, respeitando regras que permitam resultados aceitáveis para todas as partes envolvidas.

Finalmente, Habermas argumenta que a legitimidade das decisões políticas não deve se basear apenas em questões éticas, mas também em princípios de justiça que transcendam

as comunidades jurídicas específicas. A Democracia Deliberativa, portanto, deve considerar a pluralidade de comunicações e o equilíbrio entre os interesses para formar uma vontade comum que seja justa e moralmente justificável, promovendo um entrelaçamento racional entre meios e fins.

Leal (1975) analisa as dinâmicas entre o regime político representativo e as lideranças locais no Brasil, identificando o fenômeno do coronelismo como uma troca de favores entre o poder público crescente e a influência declinante dos chefes locais, particularmente os senhores de terras. Esse arranjo envolve líderes locais, ou coronéis, que asseguram votos para seus candidatos em troca de favores políticos. O coronelismo reflete uma relação de dependência mútua, na qual os coronéis utilizam sua posição para prover serviços assistencialistas – como alimentação e emprego –, aumentando assim sua importância para as comunidades carentes.

Leal (1975) descreve o coronel como uma figura mais significativa do que um mero representante político, destacando seu papel paternalista e patrimonialista. A dependência dos eleitores locais nas ações dos coronéis reflete a incapacidade administrativa do município, onde cargos de confiança são preenchidos como parte de uma rede de favores pessoais. Essa configuração perpetua a falta de presença efetiva do Estado no município e reforça o poder dos coronéis, especialmente na ausência de grupos políticos alternativos que representem os interesses dos cidadãos.

Leal enfatiza que tanto o prestígio dos coronéis, sustentado pelo poder público, quanto este, e vice-versa, são interdependentes, funcionando tanto como causas quanto consequências um do outro. O coronelismo é visto por Leal como um sintoma de pobreza política, explorando as vulnerabilidades das famílias mais desfavorecidas que dependem de sua influência para sobreviver.

Esse panorama contribui para um entendimento das características únicas da formação do Estado e da política brasileira, que difere substancialmente do modelo europeu, mas que encontra semelhança no contexto angolano. No Brasil, as lideranças políticas muitas vezes se caracterizam por um envolvimento pessoal e passional, contrastando com a noção europeia de um Estado despersonalizado, em que os governantes são meros administradores do poder público, não proprietários dele. Esse entendimento histórico e cultural explica por que, por muito tempo, a política brasileira foi mal interpretada, especialmente em comparações com padrões europeus.

No caso de Angola, como foi analisado no capítulo anterior, o policiamento ao pensamento contrário desacelerou a construção de saberes locais, freou a potencialidade criativa que a diversidade estabelece. O que está em causa é que os discursos construídos historicamente no território angolano pensaram as diferenças como modos de aniquilação, ou

privilegiaram informações e pensadores como oficialmente verdadeiros a serem difundidos pelo governo no poder. Logo, as formações discursivas que se inscreviam

[...]no processo histórico angolano, a fim de construir um sujeito padronizado que representasse a angolanidade, em certa medida, com diferentes formações discursivas, criavam a transposição de normas e condutas, transformando o sujeito e produzindo uma nova cultura (Curimemba, 2018, p. 168).

A partir das formações discursivas que determinam as verdades a serem permitidas, criam-se linhas de fronteiras que determinam o inimigo a ser combatido e menospreza-se o pensamento crítico que aponta os problemas e propõe soluções fora das normas partidárias, não sendo estas compreendidas como dispositivos que proporcionariam novas perspectivas ao desenvolvimento nacional. Segundo Foucault (2000), a “verdade” está sempre ligada a sistemas de poder que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e a reproduzem. A isto, ele chama de “regime de verdade”.

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 2000, p. 12).

Parte-se do pressuposto de que essas formações discursivas operam também no cotidiano escolar e prescrevem o comportamento dos professores diante dos seus estudantes.

A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino. [...]O treinamento de escolares deve ser feito da mesma maneira; poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais – sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira que os Irmãos das Escolas Cristãs usavam; era chamado por excelência o ‘sinal’ e devia significar em sua brevidade maquinal ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência. [...] O aluno deverá aprender código dos sinais e atender automaticamente a cada um deles (Foucault, 2013, p. 149-150).

Tais redes de dispositivos, apropriando-me do pensamento de Foucault (2013, p. 27), nas quais os professores do ISCED estão inseridos, servem “[...] de armas, reservas, vias de comunicação e pontos de apoio às relações de poder e de saber que investem os corpos humanos e os sujeitam, fazendo deles objetos de saber”. Logo, as instituições representam uma espécie de mecanismo de intensificação, um vórtice dessas relações onde elas aparecem mais clara e visivelmente.

Logo, em sala de aula, o descentramento das hierarquias naturalizadas poderia, com efeito, romper as práticas que fomentam o enclausuramento (Curiminha, 2020). O descentramento nas relações socioculturais representa uma

[...] tentativa de tratar sobre a 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 (Curiminha, 2020, p. 12).

Isso posto, entende-se que há toda uma necessidade de repensar o descentramento da autoridade que as formações discursivas do colonialismo, do partido único, do sistema democrático amordaçado pós-independente deixaram como legado, em que as tomadas de decisões surgem mediante a administração central, com tendências a uma estética neoliberal dentro da especificidade histórica de Angola.

No premiado livro de poesia, *A Vitória é uma Ilusão de Filósofos e de Loucos*, de João Tala (2005), o poeta busca antídotos contra as ruínas da Angola contemporânea, articulando um caminho de reconstrução individual e coletiva, além de psicológica. Assim, ele poetiza: “Vivo. Luto pelo que exprimo, sobejam princípios. Sangrando germino, não lutando me devoro. Esperar é demolir a expressão. Calar-me é inaceitável. O vazio. Buraco no sonho, um saco!” (Tala, 2005, p. 21). Sendo assim, vamos continuar a percorrer diferentes inquietações das lutas dos estudantes, por intermédio do último relato, no capítulo a seguir, verificando em suas expressões a preocupação com a prática docente, suas trajetórias, suas lutas, seus vazios e seus rompimentos de silêncio.

10 SEGUNDO RELATO – O BOM PROFESSOR

A problemática da profissão docente em Angola pode ser resumida em várias vertentes. Raul (2015), em sua dissertação, aborda a construção da identidade profissional dos professores angolanos. Nesse trabalho, a pesquisadora angolana salienta que “[...] alguns docentes enfrentam no desempenho das suas funções dificuldades tais como falta de motivação, de formação contínua e pedagógica” (Raul, 2015, p. 5). Por outro lado, Cutatela, Paulo e Tinoca (2020, p. 7) afirmam que: “As debilidades formativas obtidas ao longo da formação inicial pelas quais muitos tiveram de passar, aliados à ausência de remuneração de subsídios a que tem direito, condicionam o seu desenvolvimento e inibem a (re)construção da sua identidade profissional”.

Devido às situações sociais precárias oferecidas pelo Estado, ao pouco investimento na educação, às condições de trabalho e ao salário digno, muitos professores adotam a “turbo docência”, expressão utilizada para aqueles docentes que lecionam em mais de duas escolas ou universidades para compensar o baixo salário. No contexto da sala de aula, o professor angolano é visto, de modo geral, como um profissional que busca a manutenção extra, além da recompensa de sua função docente, e como uma extensão do poder que perpassa o tecido político, cultural e social. Tudo isso condiciona o seu desempenho na sala de aula e interfere no aprendizado dos estudantes. Um estudante do curso de filosofia declara:

Os professores precisam ser mais missionários da pedagogia do que tecnicistas da pedagogia. Esquecerem de serem certos comerciantes do conhecimento como os sofistas. Os professores aqui são mais sofistas. Podemos comparar por exemplo, ou recomendar que os professores tenham mais uma missão de Sócrates e não uma missão dos sofistas. Porque quando nós damos aulas deve ser mesmo por amor e não existe amor sem verdade. O que eles devem fazer é investir na ética, pessoas que passam valores para a sociedade. Não se justifica, muitos de nós saem do Ensino Médio e vêm para o ISCED, e são potenciais professores candidatos ao ensino médio, e estão a encontrar com um professor charlatão que lhe dá aula no ISCED. Que tipo (de conhecimento) esse professor charlatão vai passar para eles (nós) que estão a aprender para ser professor do Ensino Médio? O que fará nas escolas de base, nas escolas primárias? Então... vai ser também um charlatão e depois esse estudante vai sair do ensino primário charlatão [...] então, depois teremos uma sociedade de charlatões (Est. 10).

O fenômeno da “turbo docência” em Angola reflete um desafio significativo enfrentado por professores que lutam para compensar baixos salários por meio do trabalho em múltiplas instituições educacionais. Esse padrão, emergindo como uma necessidade econômica, resulta e perpetua profundas implicações pedagógicas e sociais, influenciando diretamente a qualidade da educação e o desenvolvimento profissional dos docentes, como abaixo descrevo.

Contexto Socioeconômico e Político: em Angola, a educação enfrenta vários desafios estruturais, incluindo subfinanciamento crônico, infraestrutura inadequada e condições de trabalho precárias para professores. Esses problemas são exacerbados por um contexto mais amplo de desigualdade social e falta de investimento público significativo em setores-chave,

como a educação. A necessidade dos professores de assumir múltiplos empregos é um sintoma desse sistema subfinanciado, no qual os salários são insuficientes para se viver dignamente.

Impacto na Pedagogia: a prática da “turbo docência” implica não apenas numa carga de trabalho exaustiva, mas também compromete a capacidade dos professores de se dedicarem efetivamente aos seus alunos. O cansaço e a falta de tempo para preparação e avaliação adequadas podem levar a um ensino menos envolvente e mais superficial. Além disso, a pressão para manter várias posições pode inibir a capacidade dos educadores de participar em desenvolvimento profissional contínuo e colaboração com colegas, essenciais para a evolução das práticas pedagógicas.

Implicações Culturais e Éticas: o estudante de Filosofia mencionado anteriormente expressou uma preocupação profunda com a qualidade ética e intelectual da educação. Comparando os professores a sofistas, que na Grécia Antiga eram conhecidos por ensinar a retórica sobre a substância, ele critica a perda de um compromisso genuíno com a verdade e os valores educacionais. Isso sugere uma crise não apenas na educação, mas na fabricação cultural e moral da sociedade, onde os futuros educadores são formados por aqueles que podem estar mais preocupados com a sobrevivência econômica do que com a transmissão de valores éticos e conhecimentos profundos.

Para abordar essas questões, é essencial uma reflexão crítica sobre as políticas educacionais em Angola. Soluções potenciais podem incluir o aumento do financiamento para a educação, a reforma dos padrões salariais dos professores e o investimento em desenvolvimento profissional que enfatize tanto a pedagogia quanto a ética. Promover uma cultura de respeito pela profissão docente e garantir que os professores sejam apoiados tanto financeira quanto profissionalmente tendem a mitigar o problema da “turbo docência” e restaurar a integridade do ensino.

Em última análise, a transformação do ambiente educacional em Angola requer um compromisso abrangente com a melhoria das condições de trabalho dos professores, bem como um reforço na valorização da educação como pilar fundamental para o desenvolvimento social e cultural sustentável do país. Outro estudante apresenta uma queixa na mesma linha de pensamento.

Aquele que ensina, espera que o aluno retenha o conhecimento e vai investigar mais, certo? Vai investigar no sentido de ou contrariar ou vir a ter certeza daquilo que você lhe ensinou. Quando você ensina mal, ou você que ensinaste ou a pessoa que foi ensinada... os dois... acabam quê? Mal! Essa pessoa que foi ensinada, posteriormente vai ser colocada como professor e vai também ensinar mal e se tornará em um círculo vicioso. Não estou dizendo que todos os maus professores foram formados no ISCED. Mas que, de modo geral, as universidades angolanas formam mal os professores. Sabendo, não obstante, que nem todos os professores foram formados aqui, a maioria foram formados fora, temos uns bons e uns maus. Mas 30% são bons e 70% são maus. Não males no sentido de muito mal, mas o nível esperado não é correspondido (Est. 02).

O testemunho do estudante destaca uma preocupação crítica com a qualidade do Ensino Superior em Angola, especialmente em relação à formação de professores. Essa preocupação reflete uma questão mais ampla de qualidade pedagógica e preparação adequada dos futuros educadores que, por sua vez, têm um impacto direto na próxima geração de estudantes. A insatisfação com a formação recebida nas universidades angolanas sugere uma lacuna significativa entre as expectativas e a realidade da preparação docente no país.

Angola enfrenta desafios substanciais no setor educacional, incluindo a falta de recursos, infraestrutura inadequada e um número insuficiente de professores qualificados. A pressão para expandir o acesso à educação, enquanto enfrenta essas limitações, pode levar a compromissos na qualidade do treinamento que os professores recebem. Isso é exacerbado pela “turbo docência”, como discutido anteriormente, em que professores sobrecarregados podem não ter capacidade ou tempo para dedicar-se plenamente ao desenvolvimento de suas competências pedagógicas.

A crítica do estudante ilumina uma cadeia de transmissão deficiente do conhecimento, em que professores mal preparados estão ensinando futuros professores, perpetuando um ciclo de educação de baixa qualidade. Essa situação cria um círculo vicioso, onde a falta de uma base sólida na formação docente compromete a qualidade geral da educação oferecida. Tal ciclo é difícil de quebrar sem intervenções significativas na forma como os professores são formados e continuamente apoiados por meio de desenvolvimento profissional.

A preocupação expressa pelo estudante vai além do ambiente acadêmico, tocando no tecido social e cultural de Angola. Professores desempenham um papel crítico não apenas na transmissão de conhecimento, mas também na modelagem dos valores e perspectivas dos jovens. Portanto, uma formação deficiente dos professores não afeta apenas o desempenho acadêmico dos alunos, mas também a sua formação como cidadãos capazes de contribuir positivamente para a sociedade.

Para resolver essas questões, é necessário um foco renovado na melhoria da formação docente nas universidades angolanas. Isso poderia incluir revisão e atualização de currículos de formação de professores, garantindo que eles sejam abrangentes e alinhados com as melhores práticas internacionais. Além disso, investimentos em desenvolvimento profissional contínuo, melhores condições de trabalho e salários justos para professores poderiam ajudar a elevar o padrão de ensino e quebrar o ciclo de preparação inadequada.

Foram também repetidos os relatos de absenteísmo em sala de aula. Alguns professores não marcavam presença para darem aulas, como declara, por exemplo, uma das entrevistadas:

Existem professores muito bons, mas existem aqueles professores que deixam a desejar, também. Principalmente... vou falar do meu curso... porque dos outros... o ano passado, estava fazendo o quarto ano, que era o penúltimo ano, e havia muito déficit de professores. Os professores dificilmente entram

em salas de aulas. Por mim, eu posso contar nos dedos quantas vezes eu tive aulas de alguns professores, contam-se, contam-se, contam-se! E eram professores de cadeiras-chave. Por exemplo: o professor da disciplina x, que é o professor que nos ajuda a fazer o pré-projeto, contam-se às vezes que ele entrou para a sala de aula, contam-se mesmo (Est. 08).

O absenteísmo dos professores em universidades angolanas é um problema crítico, que afeta a qualidade da educação e a formação dos estudantes. O relato da estudante destaca um problema recorrente que não só afeta negativamente a experiência de aprendizagem, mas também reflete desafios mais amplos dentro do sistema educacional do país. Esse fenômeno pode ser influenciado por vários fatores estruturais e pessoais, incluindo a gestão escolar ou universitária, condições de trabalho dos professores, e as expectativas profissionais e pessoais destes.

O absenteísmo docente pode ser parcialmente atribuído a condições de trabalho inadequadas, incluindo cargas de trabalho excessivas, baixa remuneração e falta de recursos didáticos. Esses fatores podem levar à desmotivação e ao desgaste profissional, fazendo com que os professores faltem ou não se comprometam totalmente com suas obrigações em sala de aula. Além disso, problemas de gestão, como falta de fiscalização ou sistemas de *accountability* ineficazes, permitem que o absenteísmo continue sem consequências significativas para os infratores.

A ausência frequente de professores, especialmente aqueles responsáveis por disciplinas fundamentais, prejudica o progresso acadêmico dos estudantes. Isso é particularmente problemático em cursos que exigem orientação contínua, como é o caso dos projetos de conclusão de curso ou outras atividades de pesquisa, nas quais a orientação constante do professor é crucial. A falta de instrução regular e o suporte insuficiente podem resultar em uma preparação deficiente para os exames finais, projetos de graduação e no desenvolvimento profissional dos estudantes.

O absenteísmo pode também ser um indicativo de problemas mais profundos na retenção de talentos dentro do sistema educacional. Professores qualificados podem buscar oportunidades em ambientes mais favoráveis se sentirem que suas necessidades profissionais e pessoais não estão sendo atendidas. Isso agrava o problema da qualidade do ensino, pois as instituições perdem profissionais capacitados e experientes.

Outrossim, o relaxamento e a ausência de zelo e rigor também foram salientados por outra estudante.

Se calhar, se os professores pensassem mais nos alunos, vissem as dificuldades que os alunos passam, poderiam entender. E, fora isso, eu também já vi outros alunos a reclamarem, os modos como os professores buscam as matérias para darem aulas, tás a ver? Nós notamos fascículos que os professores foram pegar no Google, baixaram e nos dão. Os professores não conseguem nos indicar uma outra bibliografia. Há muitos professores com essa dificuldade. E estão a nos mutilar. Porque eu estou saindo daqui com uma formação, sou técnica superior do curso de Licenciatura em Ensino de Língua Portuguesa, é muito pesado, sair daqui uma estudante de Língua Portuguesa e não entender

‘patafina’ nenhuma de bibliografia, não conseguir ouvir uma referência para pesquisar. Porque os professores estão acostumados a nos dar conteúdos já papinha feita. Muitos também são professores que não dominam tal coisa e não sabem como nos ensinar (Est. 07).

O depoimento da estudante angolana reflete uma preocupação crítica com a qualidade do ensino nas universidades, destacando a falta de rigor acadêmico e a dependência excessiva de materiais facilmente acessíveis na internet. Esse problema, que não é exclusivo de Angola, aponta para deficiências no sistema educacional que podem comprometer a formação acadêmica e profissional dos estudantes.

O relato evidencia um cenário no qual os professores, talvez devido à falta de recursos ou de treinamento adequado, recorrem a materiais didáticos superficiais para a condução das aulas. A prática de utilizar “fascículos” baixados da internet, sem uma curadoria acadêmica rigorosa, não apenas mina a profundidade do conhecimento transmitido, mas também impede que os alunos desenvolvam habilidades críticas de pesquisa e análise.

A consequência direta dessa abordagem é a formação inadequada dos estudantes, que se veem despreparados para desafios acadêmicos e profissionais mais complexos após a graduação. No caso da estudante de Língua Portuguesa, a falta de competência em bibliografia e referências acadêmicas é particularmente problemática, pois essas são ferramentas fundamentais para qualquer futuro educador ou acadêmico.

A questão também levanta preocupações sobre a preparação e o rigor dos próprios professores. A ausência de zelo na preparação de materiais de curso e na escolha de bibliografias adequadas sugere que o corpo docente pode estar enfrentando seus próprios desafios, como sobrecarga de trabalho, falta de acesso a recursos didáticos de qualidade ou deficiências na formação pedagógica.

No relato a seguir, a estudante do curso de Licenciatura em Ensino de Língua Portuguesa apresenta uma preocupação inquietante em sua fala sobre o desinteresse que alguns professores demonstram em estruturar mecanismos curriculares eficientes, lógicos e organizados. Ao ser questionada sobre como tem sido a sua trajetória acadêmica, ela narra:

Bem, olha: a princípio, eu via como bicho de sete cabeças, tudo [...] em termos de quando a forma como os professores lidavam conosco. É um curso novo para mim, apesar de ter sido formada na área de educação, especificamente no Ensino Primário, mas Língua Portuguesa foi nova. Encontrei dificuldades nas cadeiras fundamentais do próprio curso, que eu não dominava, e também da forma como os professores transmitiam. O que que eu vi no primeiro ano? Que os professores tinham uma consciência de que todos os alunos que entram cá no ISCED têm noção de tudo aquilo que é o curso. Coisas que eu acho negativo, porque aqui entram alunos de todas as escolas, há alunos do PUNIV⁶², há alunos do Politécnicos. O que eu acho é que os professores deveriam primar nisso, preparar primeiro os alunos... porque as cadeiras também são assim. Se temos a Introdução aos Estudos Literários, a cadeira do primeiro ano, e temos a própria Literatura no segundo ano, obviamente que aquilo que o

⁶² PUNIV (Pré-Universitário), são escolas de Ensino Médio voltadas às áreas de Economia, Direito, Ciências Sociais e Exatas. Diferenciam-se das demais escolas por não terem cursos profissionalizantes ou técnicos.

professor está fazendo no primeiro ano é uma introdução. Mas eles não nos davam introdução, introdução era simplesmente o nome da cadeira, era como já tivéssemos alguma noção (Est. 03).

A mesma preocupação foi levantada pela estudante de Licenciatura em Ciências de Educação, focada no ensino primário.

Tem vezes que o professor vai orientar para você (nós) comprar um material e não vai chegar a usar. Por quê? Porque tem professores que só aparecem para realizarem as provas. É complicado você ter um material e não receber explicação do professor. Os custos aqui, você vai comprando e comprando os materiais e os professores não se importam de entrarem na sala de aula e darem a explicação do material que obrigaram os estudantes a comprarem (Est. 02).

O relato da estudante de Licenciatura em Ciências da Educação ilustra outra faceta problemática do Ensino Superior em Angola: a questão do compromisso dos professores com o ensino e o uso eficaz de materiais didáticos. A prática de exigir que os estudantes comprem materiais que posteriormente não são utilizados em sala de aula não apenas implica custos desnecessários para os estudantes, mas também reflete uma falta de planejamento e responsabilidade por parte de alguns docentes.

A exigência de aquisição de materiais didáticos que não são efetivamente utilizados impõe um ônus financeiro adicional aos estudantes, muitos dos quais já podem estar enfrentando dificuldades econômicas. Esse tipo de prática pode levar a uma percepção de desvalorização do investimento feito pelos alunos em sua educação, o que é particularmente problemático em um contexto onde a educação é vista como um caminho para a melhoria social e econômica.

A ausência de explicação e discussão em sala de aula sobre os materiais adquiridos compromete o processo de aprendizagem. O ensino eficaz requer não apenas a disponibilização de recursos didáticos, mas também a orientação ativa dos professores sobre como esses recursos podem ser integrados ao conhecimento existente e aplicados em contextos práticos. A falta dessa orientação deixa os estudantes sem a compreensão necessária para aproveitar plenamente os materiais que possuem.

Outro estudante de Pedagogia, além de apontar suas principais dificuldades, como transporte, alimentação e pagamento de mensalidade noturna, ressalta a falta de interesse dos professores em relação ao ensino e aprendizagem.

No primeiro ano, eu vi muitas dificuldades na questão da adaptação. Os professores ajudam pouco os alunos. No primeiro ano, os professores deveriam estar mais a par dos alunos. Eu sou professor e sei que um professor deve estar sempre a par das dificuldades do aluno. Não sei se porque é um clima universitário, mas os professores não estão a par dos alunos, isso no primeiro ano (Lice_Pedago. 01).

O testemunho do estudante de Pedagogia reflete desafios significativos que muitos alunos enfrentam ao ingressar na universidade, especialmente durante o primeiro ano, que é

crucial para a adaptação ao ambiente acadêmico. A falta de suporte adequado dos professores durante esse período pode agravar as dificuldades iniciais e afetar negativamente a trajetória acadêmica e o sucesso dos estudantes.

O primeiro ano na universidade é fundamental para estabelecer as bases do sucesso acadêmico. Os estudantes, muitas vezes, vêm de diversos contextos educacionais e enfrentam um choque cultural e acadêmico ao se adaptarem às expectativas universitárias. A falta de orientação e apoio por parte dos professores durante esse período crítico pode levar a uma desmotivação e, em casos extremos, à evasão escolar. Snyders (1974) considera que

A pedagogia consiste na unidade dialética de dois movimentos: continuidade e ruptura. Por um lado, os alunos descobrem uma coincidência entre o que desejam, pressentem e tentam criar, e o resultado que alcançam; por outro lado, o professor introduz abertamente o que é novo, uma experiência que pode ir até à confusão; e, no entanto, esse novo é reconhecido pelos alunos, ou antes, reconhecem-se nele: graças a ele, compreendem melhor e com mais lucidez sua própria prática. O feedback essencial da pedagogia consiste no conjunto de dados graças aos quais o professor poderá saber em que grau o que proporciona entra em ressonância com a vida dos alunos. E, assim, a verdade pode deixar-lhe de ser exterior, alienante, sem, no entanto, se confundir com as suas experiências impulsivas, nem com suas impressões 'espontâneas' (...) se os conteúdos a alcançar se inscrevem no prolongamento daquilo que os alunos esperam, então o mestre deixa de ser inimigo e já nem é um ser exterior; é possível estabelecer com ele, melhor do que um diálogo, uma troca. Ao mesmo tempo, é aquele guia que tem autoridade para guiar; não é um entre outros, entre os alunos e também não procura fazê-los acreditar (nisso). Foge-se à multiplicidade cética das opiniões (Snyders, 1974, p. 314).

Professores têm uma função vital não apenas como educadores, mas também como mentores, especialmente para os novos estudantes, que ainda estão se acostumando com as demandas e ritmos da vida universitária. Um professor que está atento às dificuldades dos alunos faz uma grande diferença ao facilitar a transição deles para o ambiente universitário, ajudando-os a superar barreiras iniciais, sejam elas acadêmicas, sociais ou pessoais. A partir de uma análise sobre democracia e escola, Saviani argumenta:

E neste ponto vale lembrar que, se para os alunos a percepção dessa possibilidade é sincrética, o professor deve compreendê-la em termos sintéticos. Isto porque o professor deve antever com uma certa clareza a diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada sem o que não será possível organizar e implementar os procedimentos necessários para se transformar a possibilidade em realidade. Diga-se de passagem, que esta capacidade de antecipar mentalmente os resultados da ação é a nota distintiva da atividade especificamente humana. Não sendo preenchida essa exigência cai-se no espontaneísmo. A especificidade da ação educativa se esboroa. Em síntese, não se trata de optar entre relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula, mas de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade (Saviani, 2018, p. 87).

As dificuldades mencionadas pelo estudante, como transporte, alimentação e mensalidades, são problemas práticos que impactam diretamente o desempenho acadêmico. Estudantes que lutam diariamente para atender suas necessidades básicas e financeiras têm menos energia e recursos para se dedicar aos estudos. Isso destaca a necessidade de políticas de suporte mais abrangentes que abordem não apenas o custo direto da Educação, mas também a sustentabilidade da vida estudantil. Quando questionado sobre o que seria estar a par dos alunos, o entrevistado explica:

Estar a par dos alunos é você dar a matéria, perceber se o aluno está a entender e no dia seguinte não entrar na matéria seguinte, mas saber (resumir) o que aprendemos antes, para assim concluir se eu posso continuar com a matéria ou posso repetir (revisar). Nós (professores) devemos pegar e explicar novamente a matéria passada, caso o aluno não entender, tu deves tirar as dúvidas um ano e explicar 'aqui é assim, assim'. Mas eu vejo que os professores daqui não têm essa paciência. Então, há muitas dificuldades, no primeiro ano, eu tenho colegas que deixaram muitas cadeiras (disciplinas). E outros, até nos casos mais graves, desistiram. Eu tenho amigos que desistiram (não sei se posso falar aqui os nomes deles!?). Desistiram porque viram que a universidade não dá aquele apoio necessário. Ou seja, os professores estão mais na deles (estão distantes ou não se importam), do que falar conosco. Chegam, dão aulas, saem e posteriormente vêm perguntar quem tem dúvidas e depois continuam. Nunca vi nenhum professor a dizer: como ninguém entendeu aquilo, vamos tentar recapitular aquilo (Lice_Pedago. 01).

Na pesquisa de Massanga (2013), que buscou desenhar a relação professor e aluno a partir da prática docente em Cabinda⁶³ (Angola), o autor refletiu sobre as potencialidades que as relações subjetivas entre professores e alunos trazem à produção de conhecimento e como essas relações se dão nas salas de aula de Cabinda. O autor frisa:

[...] Por outro lado, há aqueles estudantes que dão maior crédito no autodidatismo, pelo fato de haver um paternalismo no ambiente da sala de aula e uma limitação de conhecimento do docente. Até mesmo em algumas universidades de Angola, senão em todas, os estudantes universitários ainda são impingidos por alguns professores a decorar (memorizar) os conhecimentos que recebem e, em alguns casos, inibidos de apresentar suas dúvidas ao docente, sob pena de serem retalhados (Massanga, 2013, p. 125).

Além disso, outros usam de forma excessiva o autoritarismo. Antunes (2002), ao considerar o disciplinamento e atuação do professor no contexto geral, afirma que é comum muitos docentes entrarem em:

Sala de aula acreditando que é o único conhecedor da verdade, despeja a matéria sem se preocupar com o que aluno já conhece sobre o assunto. Esse tipo de docente parece uma cascata de conhecimentos, não se preocupa como o aluno interpreta a informação que ele passa, ou seja, de que forma a afirmação chega até o aluno, pois ele ignora o conhecimento de mundo que o aluno traz consigo (Antunes, 2002, p. 57).

⁶³ Cabinda é a província geograficamente mais ao norte dentre as 18 províncias da República de Angola.

Portanto, esses comportamentos são marcantes na vida acadêmica dos estudantes. Massanga (2013) reconhece que a relação entre professor e aluno, a partir das ressignificações das práticas docentes, é construída na problemática da autoridade professoral (hierárquica) e do autoritarismo como ponto fulcral de uma tensão que se prolonga há décadas. A fala de uma das estudantes entrevistada demonstra essa relação.

No primeiro ano que entrei aqui no ISCED, nós estávamos falando alto em frente de uma sala, havia um professor que estava a dar aula. Nós estávamos a falar alto despercebidamente. O professor, quando saiu, usou mesmo palavras que não dá pra falar, palavras mesmo ofensivas. Falou, ofendeu! Nós ficamos... um colega meu tentou pedir desculpas, eu disse (ao colega), 'não peça desculpas porque ele cometeu um erro em cima de outro erro'. O fato de... não implica que ele tinha que sair e ofender só porque nós estávamos a fazer barulho. Ele poderia simplesmente repreender, e nós poderíamos sair. Não peça desculpa, vamos embora. Este professor até hoje marcou-me. Ele não é meu professor, ele não dá aula no curso de Filosofia, mas eu digo: eu sinto que ele me persegue até hoje e suja o meu nome diante de outros professores só pra me prejudicar (Est. 14).

Wilson Almeida (2014, p. 277) pensa as relações de poder no cotidiano escolar, e diz que “[...] hoje em dia o poder do Estado não é exercido de modo tão visível, mas de modo mais velado e lesivo. Uma pretensa liberdade como vemos nas escolas”. Além disso, o sociólogo da educação Tomazi (1997, p. 42) reitera que:

Existem muitas tentativas de democratizar o espaço escolar, e principalmente as relações no interior da sala de aula, mas isso, normalmente, fica só no plano teórico, pois, apesar do empenho de alguns professores, a relação que se estabelece de fato, na maioria das vezes, é a da imposição da autoridade, que deve ser mantida.

Portanto, o autoritarismo docente angolano pode ser concebido como forma de disciplinamento dessa ritualização, que constitui uma anatomia política do corpo humano, cuja intenção verdadeira é produzir “[...] um tipo de indivíduo que seja mais dócil, mais submisso, que seja fisicamente mais bem preparado para o trabalho, mais produtivo, mais lucrativo e menos crítico, menos questionador, com menor capacidade de revolta” (Nunes; Assmann, 2000, p. 137).

Para o pensador angolano Massanga (2013, p. 115), o “[...] ensino, durante muito tempo, foi visto como um dogma de fé, em que o professor era critério de verdade indiscutível e individualista, com submissão, conformismo e neutralidade do aluno”. Numa pesquisa desenvolvida com mais de 70 alunos do Ensino Médio, Cangoi e Castanho (2016) pretendiam analisar a formação de professores em Angola e o sentido que os alunos davam ao curso de formação docente. O resultado das entrevistas, ao captarem a percepção dos estudantes, foi:

Uma insatisfação na constatação de professores não profissionais, não éticos e que não dominam os conteúdos passados em sala, que se sentem superiores aos alunos, que não deixam os alunos se expressarem,

obrigando-os a decorar o conteúdo e levando-os a dificuldades de aprendizagem (Cangoi; Castanho, 2016, p. 56).

Uma das entrevistadas, quando questionada sobre qual caminho ela sugeriria para transformar a relação entre docentes e discentes no ISCED, e melhorar a qualidade e experiência da trajetória acadêmica, argumentou:

Será preciso uma nova geração! Essa geração não fará o que necessário, vai ser necessário uma nova geração com a ideia do gênero. (Então você quer dizer que eles sabem o problema, mas não estão dispostos a mudar? Eu perguntei). Exato! Cê tá veres, os presidentes africanos nunca querem largar o poder, já se perguntaste o porquê? Eu também às vezes me pergunto o porquê, se poderiam partilhar. É como no ISCED. Nós temos professores que estudaram na Espanha, Inglaterra, na Rússia, mas chegam aqui, não implementam aquilo que eles aprenderam lá, chegam aqui com o espírito de prejudicar o seu próprio irmão. Então, o que podemos esperar é só uma nova geração (Lic.Ingles. 01).

No último relato, a fala dos estudantes consistia nas suas significações sobre o que seria ser um bom professor e quais atitudes deveriam ser tomadas como condutas do professor desejado. Uma das entrevistadas apontou a docência como uma continuidade de paternidade, em que o chefe de família precisa evitar os filhos prediletos e prestar atenção a todos, sem privilegiar uns em detrimento dos demais. Embora alguns discentes se destaquem como mais prodigiosos na sala de aula, é necessário que a postura do professor não seja de exclusão dos menores, que não demonstram a mesma valência.

Naquilo que eu mudaria é que existe professores que têm seus alunos prediletos e acabam prestando mais atenção neles. Acabam apertando mais eles, e vão deixar outros para trás. No meu ponto de vista, isso não é lá muito adequado, todos nós quando estamos já numa turma somos filhos daquela pessoa que está a nossa frente, que está nos liderar. Se bem que até em casa, há pais que preferem uns filhos aos outros, mesmo assim, todos devem estar na mesma harmonia, na mesma sintonia. Então o que eu mudaria é essa relação de ter de escolher um aluno mais especial, mais importante para ti (para o professor). E para mim não vale muito (não serve). Têm aqueles alunos que vão se sentir superior ao outro só porque ele tira 19 enquanto o outro tira 15. O professor vai gostar mais do outro, que está nos 19, e aquilo baixa a moral daquele que está nos 15, que está se esforçando também (Est.Ling. 03).

Outra estudante também enxerga o comportamento do professor como extensão da família biológica e a universidade como extensão do lar. Percebe-se aqui uma noção de parentela, do coletivo que, mesmo formado por desconhecidos, remonta as estruturas de categorias familiares, em que cada membro precisa cumprir a sua função. Para essa estudante, ser bom professor é ser um pai respeitoso. Essa atitude deve ser imitada pelo estudante que também lembra o bom filho respeitoso.

Alguns professores poderiam melhorar a forma que tratam alguns alunos e os alunos deveriam melhorar no respeito que devemos ter com os nossos professores. Se nós aprendendo, com a idade, que a escola é a nossa segunda casa, então os professores serão também nossos segundos pais. Então, se tu não respeitas o seu pai, dificilmente vais respeitar o seu professor. Todas as relações têm como base o respeito. Se não tivermos respeito uns aos outros, não se constroem relações saudáveis (Est.Sociologia. 05).

O professor precisa ter afeto ao estudante. Esse apelo emocional e sentimentalista, que se encontra na fala de outro estudante, ressalta a percepção cultural ou tradicional que permeia a sociedade angolana. Para esse estudante, o bom professor é o protetor, que defende a causa dos estudantes, principalmente as suas dificuldades. Muitos estudantes apontaram a necessidade de os professores fazerem a leitura socioeconômica na qual o país está e buscarem um modo de solidarizarem-se com as causas dos seus formandos.

O que tinha que mudar é empatia pelo aluno, deve haver afeto, se posicionar nas questões dos alunos, mas não é isso que acontece na realidade, há muita dificuldade. Não querem saber se o aluno está passando algumas dificuldades, querem agir do seu modo. Temos professores que se apresentam de forma meiga, são compreensíveis, mas existem outros.... ahhhh – que abusam do poder, querem liderar, querem ter o domínio, igual o Rei Leão. Ser um bom professor é ter amor a profissão, deve ter o perfil, perante a sociedade, o professor é um quadro (Est.Hist. 05).

O último argumento de que o professor é um quadro, por isso precisa ter amor a profissão, é um pensamento recorrente nas políticas educacionais da República de Angola. O governo precisa formar novos quadros em determinada área. O quadro é o especialista, o cientista, o técnico, o graduado qualificado, aquele que reúne tanta a teoria como a prática, o saber fazer. Para os estudantes do ISCED, o saber ser vem em primeiro lugar, enquanto, em segundo plano, o saber fazer. Quando o entrevistado afirma que o professor é um quadro, significa que a principal função dele é ser um quadro que forma quadros.

Ser um bom professor, é aquele indivíduo que passa os conteúdos de forma séria, onde ele apresenta todos os procedimentos que a pedagogia recomenda. O estudante precisa olhar no seu professor percebendo o grau de conhecimento e as habilidades de como ele apresenta esse conhecimento aos estudantes, principalmente quando é um professor que ama o que ele faz. Felizmente encontrei alguns professores que são bons ao explicar e são pessoas de tratos fáceis, alguns e não todos (Est.Mat. 02).

Logo, é necessário saber transmitir o conhecimento, instrumentalizar metodologias que contribuam com eficiência à formação de novos quadros, preocupação análoga doutro estudante.

Ser um bom professor é aquele que ajuda na construção de muitos, é um espelho. Na maior parte das vezes, os nossos alunos, olham-nos como exemplares. Então, o professor tem que ter muito cuidado com a sua conduta, com aquilo que faz, com aquilo que diz. Os alunos têm tendências de imitar. Então, ser um bom professor é muito mais do que ir dar aulas, afeta até a nossa personalidade. Ser um mau professor é não respeitar os alunos, nem a si mesmo. É não conseguir ajudar na construção do conhecimento dos seus estudantes (Est.Filo. 01).

Outro estudante pontua o seguinte:

Quando nós nos metemos com pessoas com um nível intelectual mais além, no nosso ponto de vista, as pessoas formadas na área da Ciência, poderiam ser exemplos da sociedade, em como lidar com as

peessoas. Mas nós nos deparamos com vários professores que hoje são PHDs, catedráticos, mestres, não apresentam aquela personalidade que não agradariam um estudante. Principalmente no momento de ter um diálogo. As vezes queremos entrar em contato com o professor, queremos tirar algumas dúvidas e os professores não dão oportunidade. Portanto, ser um bom professor, é aquele indivíduo que passa os conteúdos de forma séria, onde ele apresenta todos os procedimentos que a pedagogia recomenda. Ser um mau professor é estar ligado sempre na pedagogia tradicional, nesse caso, não se importar com o estudante, dar uma educação bancária que o professor é o único que fala (Est.Educ.Infat. 04).

Esse enquadramento, baseado no pensamento de Foucault, sugere que os regimes de verdade, que moldam o que é aceito como conhecimento válido, não apenas permeiam a sociedade em larga escala, mas também se manifestam nas práticas cotidianas das instituições educacionais. As universidades, nesse sentido, não são meramente locais de aprendizagem, mas espaços onde as normas de comportamento e as expectativas são estabelecidas e reforçadas através de sistemas disciplinares sutilmente coercitivos.

A utilização de sinais e a expectativa de obediência imediata, como descritas por Foucault, exemplificam como as práticas pedagógicas podem refletir e sustentar as relações de poder dentro da educação. Essas práticas não só direcionam o comportamento do estudante, mas também moldam sua compreensão e aceitação do conhecimento como algo que é transmitido e não questionado.

Em um contexto mais amplo, como o de Angola, em que a centralização política e a distribuição de privilégios e benefícios são fortemente atreladas à figura do presidente e ao partido dominante, as práticas educacionais podem refletir e perpetuar essas estruturas de poder. A descentralização das autoridades naturalizadas, conforme sugerido em um dos meus estudos (Curimena, 2020), poderia então oferecer um caminho para desafiar essas dinâmicas autoritárias, promovendo a valorização da diversidade e o exercício da liberdade de expressão.

Ao reconsiderar as práticas de autoridade dentro da sala de aula e questionar as formações discursivas herdadas do colonialismo e do sistema político pós-independência, propõe-se uma revisão das estruturas de poder em Angola. Isso não apenas promoveria uma abordagem mais democrática e inclusiva à educação, mas também refletiria uma estética política capaz de reconhecer e respeitar a singularidade histórica e cultural do país. Essa abordagem mais crítica e descentralizada facilitaria, em meu entendimento, a construção de um espaço mais democrático, de maneira que o diálogo e a diferença sejam valorizados, contribuindo para a formação de cidadãos ativos, críticos e engajados na vida pública.

10.1 UMA NOVA POLÍTICA EDUCACIONAL

Para superar esses desafios e promover uma cultura de diálogo e confiança em Angola, é crucial abrir espaço para a participação inclusiva e significativa de todos os setores

da sociedade. Isso inclui a criação de mecanismos que incentivem a colaboração entre o governo e a sociedade civil, permitindo que diferentes perspectivas sejam ouvidas e integradas ao processo de tomada de decisões. Somente através de um compromisso renovado com a transparência e a participação cidadã será possível construir uma sociedade mais coesa e resiliente.

Como analisado, os severos limites impostos à participação de atores não estatais, conforme destacado por Pain, impediram a construção de uma cultura do diálogo e ignoraram a contribuição de métodos promotores de coesão social. Há apenas uma configuração de espaço público, controlada pelo Estado.

No contexto educacional, essa dinâmica se reflete nas salas de aula. Professores, influenciados por esses discursos autoritários, adaptam suas práticas docentes com base no comando, na hierarquia, no abuso de poder e no aproveitamento da fragilidade dos discentes em meio às dificuldades da realidade angolana.

Entretanto, é importante ressaltar que a questão aqui não é a autoridade do professor como profissional da educação, plenamente legitimado por lei pela instituição na qual leciona e pela sua capacidade intelectual de especialista, fruto de sua formação acadêmica em uma instituição de Ensino Superior reconhecida, seja nacional ou internacionalmente, mas uma cultura, assim como a ausência de uma política, que não incentiva ou capacita tais docentes a adotar abordagens pedagógicas que promovam o diálogo, o respeito mútuo e a participação ativa dos alunos.

Para atingir esse objetivo, contudo, é essencial investir em programas de formação contínua para professores, que enfatizem metodologias pedagógicas participativas e colaborativas. Esses programas devem promover o desenvolvimento de habilidades que favoreçam a comunicação aberta e o engajamento crítico dos alunos. Além disso, é vital criar um ambiente universitário que valorize a diversidade de pensamentos e que encoraje os estudantes a expressarem suas ideias sem medo de represálias.

A transformação do ambiente educacional angolano também requer o envolvimento ativo de todos os *stakeholders*, incluindo pais, alunos, professores e a comunidade em geral. A participação desses grupos no processo educativo pode ajudar a construir uma rede de apoio que sustente a implementação de práticas mais democráticas e inclusivas nas escolas.

Outro aspecto importante é a revisão das políticas educacionais para garantir que elas promovam a inclusão e a equidade. Isso inclui a adoção de medidas que combatam qualquer forma de discriminação e que assegurem o acesso igualitário à educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de sua origem socioeconômica.

A superação dos desafios, associados ao autoritarismo e à centralização política em Angola, exige um esforço coletivo e um compromisso com a mudança estrutural. É necessário fomentar uma cultura de diálogo e cooperação em todas as esferas da sociedade,

especialmente no âmbito educacional, para que os futuros cidadãos sejam capazes de contribuir de forma significativa para a construção de um país mais justo, democrático e coeso.

Nesse contexto, sobre o conceito de autoridade apresentado neste estudo, tomo de empréstimo as conclusões de Volpato, Moreira e Bittencourt, que consideram que o exercício da autoridade do professor deve ser:

Reconhecido e consentido pelos parceiros da relação, ou seja, os estudantes. E, uma vez alcançada, a autoridade deve ser recolocada todos os dias pelo conhecimento, pela presença, pela palavra, pelo exemplo, pelo testemunho, pela ética, pela decência, pelo vínculo e pela relação que o professor estabelece com os estudantes. O processo ensino-aprendizagem requer o comprometimento dos seus sujeitos com o conhecimento, com os outros e com a relação pedagógica, o que somente é possível a partir da superação das práticas educativas ancoradas no autoritarismo (Volpato; Moreira; Bittencourt, 2020, p. 464).

Portanto, é evidente que, para transformar o sistema educacional angolano e superar as práticas autoritárias, é necessário um esforço conjunto que envolva a adoção de práticas pedagógicas baseadas no diálogo e na ética. Somente assim será possível criar um ambiente de aprendizagem que valorize o conhecimento local e promova o desenvolvimento integral dos estudantes, rompendo com os legados negativos do colonialismo e da guerra civil.

Além disso, é fundamental investir na formação contínua dos professores, capacitando-os para exercerem sua autoridade de maneira democrática e ética. Isso inclui a promoção de valores como respeito, igualdade e inclusão nas práticas educativas. A autoridade do professor deve ser construída e reforçada diariamente através do exemplo, da competência profissional e do compromisso com a educação de qualidade (Pain, 2017).

Ademais, a participação ativa da comunidade escolar e universitária angolana, incluindo pais, estudantes e outros atores sociais, é crucial para a criação de um ambiente educacional mais justo e participativo. Incentivar a colaboração entre todos os envolvidos no processo educativo contribuirá para a construção de uma cultura de diálogo e respeito mútuo. Outro aspecto importante é a reformulação das políticas educacionais para garantir que sejam inclusivas e promovam a equidade. Políticas que combatam a corrupção, o abuso de poder e que estabeleçam padrões éticos claros para a atuação dos professores, são essenciais para criar-se um sistema educacional mais justo e eficiente.

Nesse contexto, a valorização do conhecimento local e dos saberes tradicionais deve ser uma prioridade. Incorporar esses conhecimentos no currículo escolar e universitário ajudará a fortalecer os saberes culturais dos estudantes e promoverá um maior respeito pelas tradições locais, além de também somar para a criação de um sistema educacional representativo e inclusivo.

Para superar esses desafios e promover uma cultura de diálogo e inclusão em Angola, é necessário adotar várias medidas estratégicas. Primeiro, uma reforma educacional que deve focar na capacitação contínua dos professores, garantindo que eles possuam as habilidades necessárias para exercer sua autoridade de maneira ética e democrática. Isso envolve a promoção de práticas pedagógicas que incentivem a participação ativa dos estudantes e o pensamento crítico, em vez de métodos autoritários (Volpato; Moreira; Bittencourt, 2020).

Ademais, a valorização dos saberes locais deve ser uma prioridade. Integrar conhecimentos e tradições locais no currículo universitário não só fortalece a identidade cultural dos estudantes, mas também desafia a hegemonia dos saberes importados, promovendo um maior respeito e valorização do especialista nativo. Isso pode ajudar na construção de um sistema educacional mais inclusivo e representativo das diversas realidades angolanas.

A participação ativa da comunidade do ISCED é crucial para a criação de um ambiente educacional mais justo e colaborativo. Incentivar a colaboração entre todos os envolvidos no processo educativo pode contribuir para a construção de uma cultura de respeito mútuo e cooperação. Além disso, políticas educacionais devem ser reformuladas para combater a corrupção e o abuso de poder, estabelecendo padrões éticos claros para a atuação dos professores e gestores escolares.

Outra medida importante é a promoção de um ambiente onde a liberdade de expressão seja respeitada e incentivada. Isso significa garantir que os estudantes do ISCED possam expressar suas opiniões e participar ativamente do processo educativo sem medo de represálias. A criação de espaços de diálogo e debate dentro da instituição pode fomentar um ambiente mais democrático e inclusivo.

As instituições educacionais devem ser capazes de operar de maneira autônoma, livre de influências partidárias que comprometam a integridade e a qualidade da educação. Isso requer uma revisão das políticas governamentais para assegurar que as universidades tenham a liberdade necessária para desenvolver currículos e práticas pedagógicas que atendam às necessidades de seus estudantes e da sociedade em geral.

A transformação do sistema educacional angolano, para superar as práticas autoritárias e promover uma cultura de diálogo e inclusão, exige um esforço conjunto e multifacetado. É necessário um compromisso firme com a ética, a valorização dos saberes locais, a participação comunitária, a liberdade de expressão e a independência educacional. Somente com tal gama de ações pode-se pensar na construção de um ambiente educacional que promova o desenvolvimento integral dos estudantes e contribua para uma sociedade mais justa e democrática (Pain, 2017).

As lideranças religiosas e culturais devem ser encorajadas a desempenhar um papel mais ativo na promoção da justiça social e dos direitos humanos. A sociedade civil deve se

fortalecer para que possa atuar de forma autônoma e eficaz na defesa dos interesses dos cidadãos.

Em última análise, a transformação de Angola depende da capacidade de seus cidadãos de romper com o legado de autoritarismo e repressão, e de construir uma sociedade baseada no diálogo, na justiça e na participação democrática. Tais condições são imprescindíveis para que todos os angolanos possam viver em um país no qual seus direitos sejam respeitados e, suas vozes, ouvidas.

11 ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

As considerações finais deste estudo refletem sobre a interseção entre educação, poder e sociedade no contexto de Angola, país onde a história política e as práticas educacionais estão intrinsecamente ligadas. Utilizando a teoria foucaultiana como base, este estudo enfatiza como as instituições educacionais não apenas transmitem conhecimento, mas também são locais nos quais as relações de poder são exercidas e reproduzidas.

Foucault destaca que o conhecimento e a verdade não são fenômenos neutros, mas estão embutidos em relações de poder que determinam o que é considerado verdadeiro. Nas escolas e universidades, isso se manifesta por meio de currículos, métodos de ensino e avaliações que definem e limitam formas aceitáveis de saber e ser. Essas práticas são especialmente perceptíveis no ISCED, instituto superior angolano, país onde o legado colonial e uma forte centralização política influenciam diretamente as políticas educacionais e as práticas pedagógicas.

As universidades, ao operar sob regimes de verdade estabelecidos, funcionam como espaços de coerção, em que os estudantes são treinados para responder a sinais e comandos, refletindo uma estrutura de poder mais ampla, que valoriza a obediência e a conformidade. Contudo, reconhecer a universidade como um local de coerção abre também a possibilidade de a transformar em um espaço de resistência e de mudança, questionando e reformulando as normas e práticas que perpetuam desigualdades e autoritarismo.

A proposta de descentralização das autoridades nas universidades angolana é uma tentativa de romper com as práticas autoritárias e promover um ambiente mais democrático e inclusivo. Isso implica cultivar um espaço onde a liberdade de expressão e o respeito pela diversidade sejam fundamentais. A educação, nesse sentido, não é apenas a transmissão de conhecimento, mas também a prática da liberdade, preparando os estudantes para participar ativa e criticamente em suas comunidades e na sociedade em geral.

Ao refletir criticamente sobre as condições atuais e as heranças históricas que moldam a educação, educadores e formuladores de políticas em Angola podem trabalhar para construir um futuro em que a educação seja um verdadeiro veículo de transformação social. Isso envolve reconhecer e desafiar as estruturas de poder existentes, promovendo uma educação relevante às necessidades e contextos locais, que empodere os indivíduos como agentes de mudança.

Sendo assim pode-se concluir que uma abordagem educacional que seja consciente das dinâmicas de poder e que busque ativamente reformulá-las pode contribuir significativamente para a democratização da sociedade angolana, do ISCED e das demais universidades do país. A educação, nesse contexto, torna-se uma prática crítica que não só informa, mas também transforma, fomentando uma sociedade mais justa e equitativa

Neste estudo, explorou-se como as relações de poder e os regimes de verdade influenciam as práticas educacionais, especialmente em um contexto que a política angolana e a educação estão profundamente interligadas. Utilizando as teorias de Michel Foucault, analisamos a educação não apenas como um meio de transmissão de conhecimento, mas também como um campo em que o poder é exercido e reproduzido.

Discutimos como a verdade é produzida dentro de sistemas de poder específicos, partindo da perspectiva histórica, econômica, literária e poética e como isso influencia ou reverbera no que é ensinado ou praticado no ISCED. A verdade, segundo Foucault, é um produto de múltiplas coerções sociais e tem implicações diretas no poder exercido sobre os indivíduos, moldando o que é aceito como conhecimento legítimo.

Analisamos como uma universidade pode funcionar como local onde são estabelecidas e reforçadas normas de comportamento e expectativas. Essas práticas incluem métodos de ensino que promovem a obediência e a conformidade, evidenciados através de sinais e comandos que os estudantes devem seguir automaticamente, exemplificando a disciplina como uma forma de controle.

Considerou-se como o legado do colonialismo e a centralização política em Angola moldam as políticas educacionais e as práticas pedagógicas podem ser vistas na maneira como os currículos são definidos e na estrutura administrativa do ISCED, que muitas vezes perpetuam um sistema autoritário de governança. Propus a descentralização das práticas autoritárias na gestão universitária como uma forma de promover ambientes educacionais mais democráticos. Isso envolve encorajar a liberdade de expressão, respeitar a diversidade de ideias e permitir que os estudantes participem ativamente na criação de um ambiente educacional que reconhece e valoriza suas vozes e experiências.

Enfatizamos a necessidade de uma reflexão crítica sobre as práticas educacionais e as estruturas de poder subjacentes, para transformar a educação em uma ferramenta de mudança social. Isso implica reavaliar as normas existentes e promover práticas que apoiem a equidade, a justiça social, melhores condições de trabalho para os docentes, melhor ambiente acadêmico e infraestrutura de qualidade para os discentes, assim como o desenvolvimento de cidadãos críticos e engajados.

Logo, este estudo destaca a complexidade da educação como um campo de interação entre conhecimento, poder e sociedade, e propõe caminhos para uma prática educacional que não só informa, mas também transforma, alinhando-se com a perspectiva de uma gestão democrática no ensino superior e numa postura de resistência contra as práticas autoritárias.

REFERÊNCIAS

27 DE MAIO de 1977 e Nito Alves - o tabu da história de Angola. **Deutsche Welle**, Bonn, 15 maio 2017. Disponível em: <https://p.dw.com/p/14otY>. Acesso em: 5 maio 2021.

AGOSTINHO NETO, António. **Ainda o meu sonho (discurso sobre a cultura nacional)**. Luanda: Ed. UEA, 1975.

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

AGUALUSA, José Eduardo. Guerra i Pau a Angola. Português, amb traducció simultània. In: KOSMOPOLIS. FESTA INTERNACIONAL DE LA LITERATURA, 2004, Barcelona. **Dissabte 18**. Barcelona: CCCB, 2004.

AGUALUSA, José Eduardo. **Barroco Tropical**. Companhia das Letras: São Paulo, 2009.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.

ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi. Relações de poder no cotidiano escolar: análise e reflexões da relação aluno-escola. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 274-285, jul./dez. 2014.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. Rio de Janeiro: Record, 1930.

ANDRÉ, António Miguel. COELHO, Marcielle Nazaré. A avaliação institucional nas políticas educacionais angolanas e as experiências avaliativas. **Rev. Fac. Educ.** (Univ. do Estado de Mato Grosso), Vol. 34, Ano 19, Nº 2, p. 135-156, jul/dez., 2020

ANGOLA. **Angola Avante!** Hino Nacional da República da Angola. Letra de Manuel Rui Monteiro e Arranjo de Rui Mingas. Luanda, 1975.

ANGOLA. Ministério do Interior. Tiragem de Fotografia nas Vias Públicas. **Circular n.º 11/06/05.05/DNOP/003**. Comando Geral da Polícia Nacional. Luanda: Direção Nacional da Ordem Pública, 2003.

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

ANGOLA. Lei Orgânica sobre as Eleições Gerais. Assembleia Nacional. **Diário da República**, Luanda, 2011.

ANGOLA. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino n.º 17/16 (LBSE). Ministério da Educação. **Diário da República**, Luanda, 2016.

ANTUNES, Celso. **Professor bonzinho = aluno difícil**. A questão da indisciplina em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2002.

ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Moderna, 1999.

BASTOS, Waldemar. **Velha Chica**. Letra. Álbum: O Primeiro Canto. Intérprete: Dulce Pontes. Universal Music, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510/2016**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2023.

BONAVIDES, Paulo. **Ciência Política**. 10. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2000.

BUNYAN, John. **O peregrino** [livro eletrônico]. Tradução de Eduardo Pereira e Ferreira. São Paulo: Mundo Cristão, 2013. ePUB.

BUMBA, António Maria. Políticas educacionais e curriculares do Estado Angolano. **Revista África(s)**, v. 03, n. 06, p. 36-58, jul./dez. 2016

CANGOI, Rosalina Mone; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. Formação de Professores em Angola: sentidos produzidos por alunos de um curso de formação de professores. **Educação em Revista**, Marília, v. 17, n. 2, p. 45-58, jul./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2016.v17n02.04.p45>.

CARVALHO FILHO, Sílvio de Almeida. A desilusão com o socialismo em Angola. Uma leitura através da narrativa literária (1975-1985). **Ciências e Letras – Revista da FAPA**, Porto

CARVALHO, Paulo de. Evolução e Crescimento do Ensino Superior em Angola. **Revista Angolana de Sociologia**, Luanda, v. 9, 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/ras/422>. Acesso em: 30 jul. 2019.

CEIC. Centro de Estudos e Investigação Científica. **Relatório Social de Angola 2012**. Luanda: Universidade Católica de Angola, 2012.

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

CHIZZOTI, Antônio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

COMBE, Dominique. O negro e a linguagem - Fanon e Césaire. **Ensaio Filosófico**, Rio de Janeiro, v. XII, dez. 2015.

CORREIA FILHO, João Manuel; ALEAGA, Taimara Roa. A historicidade do ensino superior desde a génese até à actualidade: suas transformações e impacto no sistema educativo angolano. **Revista Educación, Política y Sociedad**, v. 6, n. 1, p. 177-202, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15366/rep2021.6.1.007>.

CRUZ, Domingos da. Relação professor/aluno. **Club K**, Luanda, 2009. Disponível em: https://www.club-k.net/index.php?option=com_content&view=article&id=3554:relacao-professoraluno-domingos-da-cruz&catid=17&lang=pt&Itemid=1067. Acesso em: 02 jul. 2020.

CUNHA, Anabela. "Processo dos 50": memórias da luta clandestina pela independência de Angola. **Revista Angolana de Sociologia**, Luanda, v. 8, 2011. Disponível em: <http://journals.openedition.org/ras/543>. Acesso em: 21 dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.4000/ras.543>.

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

CURIMENHA, Marcelino Mendes. Cultura e nacionalismo em choque: a construção histórica do sujeito angolano. **Revista de História da UEG**, Ponta Grossa, v. 7, n. 2, p. 168-181, 20 dez. 2018.

CURIMENHA, Marcelino Mendes. Educação e neoliberalismo em Angola: desafios do ensino primário. **Educação**, Santa Maria, UFSM, v. 45, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644438374>.

CURIMENHA, Marcelino. Mendes. Descentramento Cultural na Educação Primária de Angola. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. e3039046, 2020. DOI: [10.14244/198271993039](https://doi.org/10.14244/198271993039).

CURIMENHA, Marcelino Mendes. Xé menino, não fala política: a escolinha da "velha Chica. **Revista Brasileira de Educação Básica**. Belo Horizonte, Vol 7, nº 22. 2022. Acesso disponível: <https://rbeducacaobasica.com.br/2022/05/27/xe-menino-nao-fala-politica-a-escolinha-da-velha-chica/>.

CUTATELA, Arão Chilulo; PAULO, Alfredo Maria de Jesus; TINOCA, Luís Alexandre da Fonseca. Valorização Docente na (re)construção da Identidade dos Profissionais do Ensino Superior em Angola. **Revista Educação em Questão**, v. 58, n. 55, 7 fev. 2020.

D'AGOSTINI, Ana Carolina C. Brasil lidera índice de violência contra professores. O que podemos fazer? **Nova Escola**, Fundação Lemann, 05 jun. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17609/brasil-lidera-indice-de-violencia-contra-professores-o-que-podemos-fazer>. Acesso em: 02 jun. 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016. 402 p.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. 5. ed. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DEWEY, John. Democracia criativa: a tarefa diante de nós. **Progressive Education Booklet**, Columbus, American Education Press, n. 14, p. 12-17, 1939.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, dez. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>. Acesso em: 13 jan. 2021.

DURHAM, J. Benson. Economic Growth and Political Regimes. **Journal of Economic Growth**, v. 4, n. 1, p. 81-111, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1009830709488>.

ELA, Jean-Marc. **Restituir a história às sociedades africanas**: promover as ciências sociais na África negra. Trad. Maria Teresa D. L. Moreira ; rev. Isabel Henriques, Pedro M. Patacho. - Ramada: Pedago; Luanda: Mulemba, 2013. - 97p.

FALOLA, Toyin. Nacionalizar a África, Culturalizar o Ocidente e Reformular as Humanidades na África. **Afro-Ásia**, Salvador, v. 36, p. 9-38, 2007.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

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

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II** – o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. Sobre a História da sexualidade. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FOUCAULT, Michel. “Aula de 17 de março de 1976”. In: FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 285-315.

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

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2013.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, ago. 2004.

GONÇALVES, Aline Najara da Silva. Da ditadura à democracia”, o difícil caminho para uma (re) democratização de Angola: Entrevista com Luaty Beirão. Sankofa. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, ano IX, n. XVII, ago. 2016.

HABERMAS, Jürgen. **Dialética e Hermenêutica** - para a crítica da hermenêutica de Gadamer. Porto Alegre: L&PM, 1987.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la Acción Comunicativa**. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1988. v. I e II.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HEGEL, G. W. Friedrich. **Filosofia da História**. Brasília: Editora da UnB, 1999.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2005.

HODGES, Tony. **Angola: do Afro-Estalinismo ao capitalismo selvagem**. São João do Estoril: Principia, Publicações Universitárias e Científicas, 2002.

HOUNTONDJI, Paulin J. **Sur la philosophie africaine**. Paris, Maspero, 1977, p. 14.

ISCED. Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda. **Sobre o ISCED**. Luanda, 2021. Disponível em: <http://isced.ed.ao/sobre-o-isced>. Acesso em: 02 jul. 2021.

JORNAL FOLHA 8. luanda foi fundada pelo MPLA. 2022, online. Disponível em: <https://jornalf8.net/2022/luanda-actual-foi-fundada-pelo-mpla/>. Acessado em 06 de junho de 2024.

JOSÉ, Joveta. Angola: independência, conflito e normalização. In: MACEDO, José Rivair (Org.). **Desvendando a história da África**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 159-179. ISBN 978-85-386-0383-2. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/yf4cf/epub/macedo-9788538603832.epub>. Acesso em: 02 jun. 2021.

KOUVOUAMA, Abel. Pensar a política na África. Tradução para uso didático de KOUVOUAMA, Abel. *Penser la politique en Afrique*. **Politique africaine**, nº 77, mars-2000, p. 5-15, por Thiago Ferrare Pinto.

LANGLADE, G. **O sujeito leitor, autor da singularidade da obra**. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

LIBERATO, Ermelinda. Avanços e Retrocessos da Educação em Angola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, out./dez. 2014.

LIBERATO, Ermelinda. Reformar a Reforma: percurso do ensino superior em Angola. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 63-84, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/42034>. Acesso em: 02 jun. 2021.

LIPSET, Seymour Martin. Some Social Requisites of Democracy: Economic Development and Political Legitimacy. **American Political Science Review**, v. 53, n. 1, p. 69-105, 1959. Doi: 10.2307/1951731.

LUANSI, Lukonde. Angola: Movimentos migratórios e Estados precoloniais – Identidade nacional e autonomia regional. In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM ANGOLA ON THE MOVE: TRANSPORT ROUTES, COMMUNICATION AND HISTORY, 2003, Berlin. **Proceedings [...]**. Berlin, 24-26 September 2003.

MACHADO, Carolina Bezerra. A construção do poder em Angola nos romances de Pepetela: os novos ricos e a apropriação do Estado no pós-independência. **Revista MENDES**, Maria da Conceição Barbosa. Avaliação e Gestão da Qualidade no Ensino Superior em Angola: Traços Emergentes. **Revista Meta: Avaliação**, [S.l.], v. 6, n. 17, p. 145-175, feb. 2015. ISSN 2175-2753. Disponível em: <<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/234>>. Acesso em: 19 sep. 2024. doi:<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v6i17.234>.

Brasileira de História, São Paulo, v. 41, n. 86, p. 159-180, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-93472021v41n86-07>. Acesso em: 06 ago. 2021.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à História da Filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

MARQUES, Rafael. **Diamantes de Sangue**. Corrupção e Tortura em Angola. Lisboa: Tinta-China, 2011.

MASSANGA, Joaquim Paka. Desenhando a relação professor e aluno a partir da (re)significação da prática docente em Cabinda (Angola): a desconstrução da imagem de uma pedagogia tradicional. **Paidéia**, Belo Horizonte, ano 10, n. 14, p. 113-138, jan./jun. 2013.

MAUSSION, Estelle. **O Domínio de Angola**. Oficina do Livro. São Paulo, 2020.

MBEMBE, Achille. As formas africanas de auto-inscrição. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 23, n. 1, p. 171–209, jan. 2001.

MBEMBE, A. **A Universalidade de Frantz Fanon**. Lisboa: Art Africa, 2012.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Tradução de Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.

MBEMBE, Achille. Afropolitanismo. **Áskesis** | v. 4 | n. 2 | julho/dezembro - 2015| 68 – 71.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, revista do PPGAV/EBA/UFRJ, n. 32, dez. 2016.

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

MUKUTA, Coque. "Estou sem palavras" diz professora ao comparar o salário dela com o de um deputado angolano. **VOA**, 10 abr. 2018. Disponível em: <https://www.voaportugues.com/a/professores-angola-deputados-salarios/4340763.html>. Acesso em: 02 jun. 2021.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Genealogia da Moral**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NORTH, Douglass C.; WEINGAST, Barry R. Constitutions and Commitment: The Evolution of Institutions Governing Public Choice in Seventeenth-Century England. **The Journal of Economic History**, v. XLIX, n. 4, dec. 1989.

NUNES, Nei Antonio; ASSMANN, Selvino José. A escola e as práticas de poder disciplinar. **Perspetiva**, Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 135-153, jan./jun. 2000.

OLIVEIRA, Camila Alberto Vicente de. **Formação de professores**: identidade e “mal-estar docente, 2005. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2005.

PAXE, I. P. V.; NGULUVE, A. K. Ensino superior angolano: educação como bem público face ao mercado. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 37, n. 79, p. 235–266, 2023. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v37n79a2023-6584.

PAIN, Rodrigo de Souza. A centralização política e o autoritarismo em angola. **Histórica – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo**, São Paulo, n. 33, 2008.

PAIN, Rodrigo de Souza; REIS, Marilise Luiza Martins dos. Em busca do despertar: o fortalecimento da sociedade civil angolana após a Segunda República. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 44-66, ago./dez. 2006. ISSN 1806-5023.

PEDRO, R.; CHEVITARESE, L. Da Sociedade disciplinar à sociedade de controle: a questão da liberdade por uma alegoria de Franz Kafka em O Processo, e de Phillip Dick, em Minority Report. **Estudos de Sociologia**, Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPE, Recife, v. 8, n. 1 e 2, p. 129-162, 2005.

PEPETELA. **As Aventuras do Ngunga**. Alfragide: Publicações Dom Quixote, 2002.

PEPETELA. **O Desejo de Kianda**. Lisboa: Dom Quixote, 2008a.

PEPETELA. **Predadores**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2008b.

PEPETELA. **O Planalto e a Estepe**. Alfragide: Publicações Dom Quixote, 2009.

PEPETELA. **Entrevista**. Entrevista realizada por alunos de Pós-Graduação do Programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade de São Paulo, em novembro de 2010. São Paulo, 2010.

PEPETELA. **Mayombe**. São Paulo: LeYa, 2013a.

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

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. **Política social e democracia**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: UERJ, 2007. p. 25-42.

PESTANA, Nelson. As Dinâmicas da Sociedade Civil em Angola. **Occasional Papers**, Centro de Estudos Africanos, Lisboa, 2004.

PINTO, Maria. **Teoria da Sociedade e Mundo da Vida**. Rio de Janeiro: Editora Exemplo, 1994.

PINZANI, Alessandro. **Habermas**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PORTUGAL. Ministério do Ultramar. Decreto-Lei n.º 44530. Cria nas províncias de Angola e Moçambique os estudos gerais universitários, integrados na Universidade Portuguesa. **Diário do Governo**, n. 191/1962, Série I, 21 ago. 1962.

PRZEWORSKI, Adam. **Capitalismo e Social-Democracia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

PRZEWORSKI, Adam; LIMONGI, Fernando. Political Regimes and Economic Growth. **The Journal of Economic Perspectives**, v. 7, n. 3, p. 51-69, 1993. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2138442>. Acesso em: 2 jun. 2024.

QUARESMA, Valdete Boni e Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RAUL, Rosa Manuel. **A construção da identidade profissional dos professores: o caso da escola nº 2055 do município da Maianga**. 2015. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão Educacional) – Programa de Pós-Graduação, Universidade de Évora, 2015.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia: Antiguidade e Idade Média**. São Paulo: PAULUS, 1990, p.4.

REIS, Joaquim José. Apesar das pressões dos sindicatos, governo sem margem para aumentar salários da função pública este ano. **EXPANSÃO**, Luanda, 24 maio 2021. Disponível em: <https://www.expansao.co.ao/angola/interior/governo-sem-margem-para-aumentar-salarios-da-funcao-publica-este-ano-102442.html>. Acesso em: 02 jun. 2021.

REVISTA Angola Formativa. **ISCED-Luanda**: Instituto Superior de Ciências de Educação de Luanda. Online. Disponível em: <https://www.angolaformativa.com/pt/centros/instituto-superior-de-ciencias-de-educacao-de-luanda>. Acessado em 06 de junho de 2024.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução de Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, Josuel Stenio da Paixão. Os Contratualistas em Questão: Hobbes, Locke e Rousseau. **Prisma Jurídico**, v. 16, p. 2-24, 2017.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1988. p. 30-45.

SALVIA, A. L. L.; NETO, O. C. O que pode o ensino de filosofia na BNCC? **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFil**, [S. l.], v. 7, p. e16/1–24, 2021. DOI: 10.5902/2448065767379. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/67379>. Acesso em: 19 set. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Autores associados, 2018

SANTANA, Marcos Ribeiro. **Educação de Si**: Filosofia & Rock. 2021. Tese (Doutorado) –

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

SCHUBERT, Jon. Democratização e consolidação do poder político em Angola no pós-guerra. **Relações Internacionais**, Lisboa, n. 37, p. 79-98, mar. 2013.

SILVA, Aspof Art Agostinho. **A Origem e Intervenção do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) na luta de Independência Nacional (1961-1975)**. 2010. Trabalho de Investigação Aplicada (Curso de Artilharia) – Academia Militar Direção de Ensino, Lisboa, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

SÍMBOLOS Oficiais e Culturais. Embaixada da República de Angola na República Árabe do Egito. Cairo, 2010. Disponível em: <https://www.angolaeg.net/por/index.php/angola/culture-official-symbols>. Acesso em: 02 jul. 2021.

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

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

SOGGE, David. Angola: a ‘libertação nacional’ frequenta Wall Street. Tradução de Isabella Alves Lama. **Revista Eletrônica Outras Palavras**, 2017. Disponível em: <https://outraspalavras.net/desigualdades-mundo/angola-a-libertacao-nacional-frequenta-wall-street/#comment-37886>. Acesso em: 03 ago. 2019.

SNYDERS, G. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?** Lisboa, Moraes, 1974.

TALA, João. **A Vitória é uma Ilusão de Filósofos e de Loucos**. Luanda: União dos Escritores Angolanos, 2005.

TEMPELS, Placid. **Bantu Philosophy**. Tradução de Colin King. Paris: Présence Africaine, 1969.

TEIXEIRA, Vanessa Ribeiro. O Desejo de Kianda, de Pepetela: da emersão do mito aos desejos do povo. **Literartes**, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 9, p. 169–182, 2018. Disponível em: DOI: 10.11606/issn.2316-9826.literartes.2018.150227.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. À moda de Foucault: um exame das estratégias arqueológica e genealógica de investigação. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 81, p. 215-248, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-64452010000300009>. Acesso em: 17 jun. 2021.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Atual, 1997.

VALETE, Keidje Torres Lima. **Quando o Sorriso Morre**. 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZTT2vYEwoJY>. Acesso em: 02 out. 2019.

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

VEIGA-NETO, Alfredo. “Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetivações. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2000. p. 179-217.

VOLPATO, Gildo; MOREIRA, Janine; BITTENCOURT, Ricardo Luiz de. A autoridade do professor universitário: elementos constitutivos e rupturas com práticas tradicionais. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 23, n. 41, p. 462-481, 2020. DOI: 10.24934/eef.v23i41.3839. Disponível em: https://revista.uemg.br/index.php/educacao_oemfoco/article/view/3839. Acesso em: 8 set. 2021.

XITU, Uanhenga. **“Mestre” Tamoda & Kahitu**. São Paulo: Ática, 1984.