



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Eduardo Sala

Propostas para construção de epistemologias sociológicas endógenas:
contra/decolonização do referencial teórico do ensino de Sociologia e do subsistema do
ensino superior em Angola

Florianópolis
2024

Eduardo Sala

Propostas para construção de epistemologias sociológicas endógenas:
contra/decolonização do referencial teórico do ensino de Sociologia e do subsistema do
ensino superior em Angola

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira

Florianópolis

2024

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.
Dados inseridos pelo próprio autor.

Sala, Eduardo

Propostas para construção de epistemologias sociológicas endógenas: contra/decolonização do referencial teórico do ensino de Sociologia e do subsistema do ensino superior em Angola / Eduardo Sala ; orientador, Amurabi Pereira de Oliveira, 2024.

164 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Ensino de Sociologia em Angola. 3. Referencial teórico-bibliográfico. 4. Decolonização. 5. Subsistema do ensino superior. I. Oliveira, Amurabi Pereira de. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Eduardo Sala

**Propostas para construção de epistemologias sociológicas endógenas:
contra/decolonização do referencial teórico do ensino de Sociologia e do subsistema do
ensino superior em Angola**

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 24 de maio de 2024, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Elison Antonio Paim
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dr. Carlos Subuhana
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação.

Insira neste espaço a
assinatura digital

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Insira neste espaço a
assinatura digital

Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira,
Orientador

Florianópolis, 2024

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, aos meus ancestrais afro-subsaarianos no geral pela resistência e manutenção das nossas múltiplas identidades ao longo de gerações, apesar da atuação implacável e sem piedade do colonizador.

Aos meus pais, sra. Engração Canga (tia Landinha) e sr. Mário Eduardo (tio Eduardo), acervos étnico-linguísticos vivos do antigo reino do Kongo e do grande grupo bantu bakongos em Angola, sempre mesclando e alternando entre o português e o kikongo.

Ao PPGE, especialmente a linha de pesquisa Sociologia e História da Educação, esta última por dialogar com a minha área de formação específica (Sociologia).

RESUMO

Para alguns, as abordagens usadas nesta dissertação podem soar bastante radicais, controversas e frontais aos sistemas tanto nacional quanto internacional. Porém não poderíamos proceder de outra forma quando ações contra-hegemônicas nos sistemas de educação se fazem cada vez mais necessárias em Angola. Compreender o possível impacto do ensino de Sociologia afro-endógeno é bastante pertinente e faz-se urgente para uma sociedade ainda estranha de si mesma como a angolana. O referencial bibliográfico ocidentalizado usado no ensino de Sociologia serve para os angolanos tanto quanto um programa de lavagem cerebral em grande escala, resultando numa espécie de sono induzido coletivo com vista à zumbificação das massas. Os resultados disso se refletem hoje nas configurações do atual pensamento social angolano que jaz capturado pelo hegemom com ajuda de alguns pérfidos etno-suicidas internos. A coleta de dados desta pesquisa foi feita com base na abordagem qualitativa, combinando os métodos de revisão/pesquisa bibliográfica do material e o método de análise documental, com análise de conteúdos extraídos de recursos como documentos de órgãos oficiais, livros e artigos pertinentes. A presente dissertação é produto de uma pesquisa sociológica com ênfase em Sociologia da Educação, porém, contém elementos que perpassam fronteiras da área citada, resultando na combinação de elementos de carácter sociológico, pedagógico, político, geopolítico, histórico e antropológico, realçando e fazendo jus ao diálogo interdisciplinar. Os resultados da pesquisa desenvolvida atestaram que o referencial teórico/bibliográfico do ensino de Sociologia em Angola, bem como o subsistema do ensino superior são de fato colonizados, o uso de textos de determinados autores angolanos não exime a área de tal condição de subalternização, visto que os referidos autores usam quase que exclusivamente a citação de autores ocidentais em suas obras. Por outro lado, o ensino superior é refém dos órgãos de financiamento ocidentais. A subalternização se dá com a colaboração e cumplicidade das autoridades político-acadêmicas e é auxiliada por uma proposital apatia da elite do país em sua generalidade. A situação aviltante e alienante do referencial do ensino de Sociologia no país facilita a atuação exploratória das instituições ocidentais e garante a inquestionabilidade às autoridades nacionais, situação que tão somente uma revisão democrática-participativa, revolucionária, africanista e decolonial do currículo de Sociologia, da reestruturação do subsistema do ensino superior, bem como da educação como um todo poderia transfigurar.

Palavras-chave: ensino de Sociologia em Angola; referencial teórico-bibliográfico; descolonização; subsistema do ensino superior; epistemologias endógenas.

ABSTRACT

For some, the approaches used in this dissertation may sound quite radical, controversial and frontal to both national and international systems. However, we could not proceed otherwise when counter-hegemonic actions in education systems are increasingly necessary in Angola. Understanding the possible impact of teaching Afro-endogenous Sociology is quite pertinent and urgent for a society that is still foreign to itself, such as the Angolan one. The westernized bibliographical reference used in the teaching of Sociology serves Angolans as much as a large-scale brainwashing program, resulting in a kind of collective induced sleep with a view to the zombification of the masses, the results of which are reflected today in the configurations of current Angolan social thought lies captured by the hegemon with the help of some perfidious internal ethno-suicides. Data collection for this research was based on a qualitative approach, combining the methods of bibliographical review/research of the aforementioned material and the method of document analysis, with analysis of content extracted from resources such as documents from official bodies, books and articles relevant. This dissertation is the product of sociological research with an emphasis on Sociology of Education, however, it contains elements that cross the borders of the aforementioned area, resulting in the combination of elements of a sociological, pedagogical, political, geopolitical, historical and anthropological nature, highlighting and doing justice to interdisciplinary dialogue. The results of the research carried out attested that the theoretical/bibliographical framework of Sociology teaching in Angola, as well as the higher education subsystem, are in fact colonized. The use of texts by certain Angolan authors does not exempt the area from such a condition of subalternization, as that the aforementioned authors almost exclusively use quotations from Western authors in their works, on the other hand, higher education is hostage to Western funding bodies. Subalternization occurs with the collaboration and complicity of political-academic authorities, and is aided by a deliberate apathy of the country's elite in general. The demeaning and alienating situation of the Sociology teaching framework in the country facilitates the exploratory actions of Western institutions and guarantees unquestionability to national authorities, a situation that only a democratic-participatory, revolutionary, Africanist and decolonial review of the Sociology curriculum, the restructuring of the higher education subsystem, as well as education as a whole could transfigure.

Keywords: teaching Sociology in Angola; theoretical-bibliographical framework; decolonization; higher education subsystem; endogenous epistemologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – FMI aprova desembolso para Angola de 247 milhões de dólares	44
Figura 2 – Quadro docente da Escola Portuguesa	45
Figura 3 – Inquérito ao Emprego em Angola, relatório 2022 – INE.....	61
Figura 4 – Presidente do MPLA sobre reformas econômicas	72
Figura 5 – FMI destaca empenho de Angola no cumprimento do programa de reformas	77
Figura 6 – Projecto de Desenvolvimento de Ciência e Tecnologia.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	América Latina
ANEP	Associação Nacional do Ensino Particular (Angola)
BD	Banco Mundial
CEI	Comunidade dos Estados Independentes
CPEA	Cooperativa portuguesa de ensino de Angola
CRA	Constituição da República de Angola
EPL	Escola Portuguesa de Luanda
FCS	Faculdade de Ciências Sociais
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INAGBE	Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudo de Angola
INE	Instituto Nacional de Estatística (Angola)
IES	Instituição de Ensino Superior
ISCED	Instituto Superior de Ciências da Educação
MED	Ministério da Educação (Angola)
MESCTI	Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (Angola)
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
OCX	Organização para Cooperação de Xangai
OGE	Orçamento Geral do Estado
ONU	Organização das Nações Unidas
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PDCT	Projeto de Desenvolvimento de Ciência e Tecnologia
PIB	Produto Interno Bruto
PPC	Projeto Pedagógico Curricular
PPC	Paridade do Poder de Compra
RAS	Revista Angolana de Sociologia
SADC	Comunidade de Desenvolvimento da África Austral
SASO	Sociedade Angolana de Sociologia
UA	União Africana
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
EU	União Europeia
UEE	União Económica Eurasiática
UNIAO	União Europeia-Angola
UNITA	União Nacional para Independência Total de Angola

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	20
1.1.	SOBRE A PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	20
2.	CAPÍTULO I: SISTEMA DE EDUCAÇÃO ANGOLANO.....	26
2.1.	CONTEXTUALIZAÇÃO ESPACIAL – COMPREENDENDO A DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL DE ANGOLA.....	26
2.2.	HISTÓRIA SOCIAL DA EDUCAÇÃO ANGOLANA – CONTEXTO PÓS- COLONIAL E ATUAL	32
2.2.1.	O processo de privatização e suas consequências	35
2.2.2.	Cooperativa Portuguesa de Ensino de Angola – CPEA: Escola Portuguesa, um resquício da neocolonização.....	45
3.	CAPÍTULO II: SUBSISTEMA DO ENSINO SUPERIOR.....	56
3.1.	SUBSISTEMA DO ENSINO SUPERIOR (HISTORIOGRAFIA).....	57
3.2.	ESTRUTURA	58
3.3.	ÓRGÃOS DE FOMENTO – INAGBE.....	59
3.4.	SISTEMA ACADÊMICO ANGOLANO.....	66
3.5.	RANKINGS E AVALIAÇÕES DE CURSOS	74
4.	CAPÍTULO III: SOCIOLOGIA ANGOLANA/SOCIOLOGIA EM ANGOLA – ASPECTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS, CURRÍCULO E ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE SOCIOLOGIA EM ANGOLA	80
4.1.	FAZER-SE PROFESSOR DE SOCIOLOGIA NO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA	90
5.	CAPÍTULO IV: SOCIOLOGIA ANGOLANA COMO RAMO DA SOCIOLOGIA AFRICANA	99
5.1.	SOCIÓLOGOS ANGOLANOS, ENSINO DE SOCIOLOGIA E A SÍNDROME DO PROVINCIALISMO ASSIMILADO	112
5.2.	ENSINO DE SOCIOLOGIA, MARXISMO, CONSERVADORISMO E IDENTITARISMO AFRICANO	119
5.2.1.	Sociologia e cultura	123
5.2.2.	Sociologia e ideologia	127

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	146
ANEXO I.....	153
ANEXO II.....	158
ANEXO III	161
ANEXO IV.....	163

Eduardo Sala

Sociólogo e educador. Parte do grupo étnico-cultural afro-bantu bakongo, é natural do município de Cacuaco, província de Luanda/Angola-África. No Brasil desde 2018, é graduado em bacharelado em Humanidades (interdisciplinar) e em Licenciatura Plena em Sociologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, Ceará/Brasil. Especialista em Docência para Educação Profissional pelo Instituto Federal de Santa Catarina-IFSC. Mestre e atualmente Doutorando em Educação na linha de pesquisa Sociologia e História da Educação, pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. É membro filiado do KADILA – Instituto de Estudos Africanos e das Diásporas da UFSC. Acadêmico africanista de ideologia pan-africanista, desenvolve pesquisas a partir de perspectivas teóricas pós-crítica e contra/decolonial com ênfase em África. Tem como principais áreas de interesse: Ensino de Sociologia/Ciências Sociais e Ensino Superior em Angola, Educação, Sociologia Política e Geopolítica a partir de perspectivas africanas.

1. INTRODUÇÃO

Em termos gramaticais, referimo-nos à história *de* África: *história Africae* em Latim, em que *Africae*, genitivo de *Africa*, seria um genitivo objectivo, e não um genitivo subjectivo. Na mesma ordem de ideias, a sociologia ou a antropologia africana significam a sociologia ou antropologia *de* África enquanto genitivo objectivo, ou seja, um discurso sociológico ou antropológico *sobre* África e não uma tradição sociológica ou antropológica desenvolvida *por* africanos em África (Houtondji, 2008, p. 151).

1.1. SOBRE A PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Antes de mais, gostaríamos de salientar que a decolonização (em vez de descolonização) a que se refere a presente dissertação é a conceituação do termo “decolonial” segundo Oliveira e Lucine (2021). As autoras, contrárias ao ideário dado, conceituam a decolonialidade como um termo que emergiu da necessidade de ir além da ideia de que a colonização foi um evento acabado. Entende-se que este foi um processo que teve e/ou tem continuidade, mesmo tendo adquirido outras formas. A decolonialidade é principalmente um termo que significa resistência. Deve ser uma luta contínua contra as colonialidades impostas aos grupos subalternos. “A decolonialidade surge do rompimento com o pensamento pós-colonial que, até então, desenvolvia trabalhos com conceituações e categorias voltadas para o processo de colonização na África e Ásia entre os séculos XVIII e XX” (Oliveira e Lucini, 2021, p. 2). Os termos decolonialidade e descolonização serão usados em simultâneo nesta dissertação. A nossa proposta de descolonização recai sobre dois aspectos. Primeiro, trata-se do referencial teórico/bibliográfico do ensino e dos cursos de Sociologia, ao qual propomos uma ruptura parcial, preservando conhecimentos ocidentais estratégicos que possam ser apropriados, recontextualizados e proveitosos para a área, desempenhando funções de referenciais complementares, cedendo primazia aos conhecimentos de autores africanos, afrodiaspóricos e afrocentrados. Nós, inclusive, fizemos o uso cirúrgico e complementar de alguns destes conhecimentos (de autores ocidentais).

Segundo, a contra e des/decolonização do subsistema do ensino superior, a começar pelo setor financeiro. Sobre esta última, esta dissertação propõe uma ruptura total com os órgãos de financiamentos ocidentais, favorecendo e substituindo-as por organismos africanos e o ajuste/aumento do orçamento do Estado destinado ao ensino superior. O dualismo desta proposta se dá pelo fato de entendermos os cursos de Sociologia, independentemente do grau

de autonomia que auferem, como partes de um subsistema maior (o ensino superior). As hierarquias, sejam elas de fato ou de jure, existem. No final das contas, é o Ministério do Ensino Superior – MESCTI¹ quem reconhece, regulariza e fiscaliza a implementação e funcionamento dos cursos do subsistema do ensino superior. Atualmente, o MESCTI regulamenta a criação/licenciamento de Instituições de Ensino Superior – IES e a criação de cursos de graduação e pós-graduação por meio do decreto executivo n°337/22 (Angola, 2022). Portanto, a descolonização do referencial teórico, do ensino e dos cursos de Sociologia em Angola é parte de uma luta maior, a descolonização do subsistema do ensino superior. Esta pesquisa é resultado de uma abordagem qualitativa, onde se fez o uso combinado dos métodos de revisão/pesquisa bibliográfica e análise documental crítica.

A revisão bibliográfica foi feita com base na revisão de obras de quatro autores africanos, usados como principais referenciais teóricos da pesquisa, dos quais destacamos Cardoso (2011), Houtondji (2008), Falola (2007) e Yankah (2016). Em diálogo crítico com o livro online Sociologia, Ensino e Prática (2016), uma coleção de vários textos e artigos organizada pelo curso de Sociologia do ISCED de Luanda, cujos conteúdos se focam na discussão sobre a Sociologia angolana e o ensino de Sociologia em Angola, bem como a análise da grade curricular do curso de Sociologia da Universidade Agostinho Neto – UAN.

O levantamento dos dados e a análise documental foram feitos a partir de documentos oficiais, como a Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola (2001), anuário estatístico da educação do Ministério da Educação – MED/Angola (2019), Inquérito ao Emprego em Angola, relatório – Instituto Nacional de Estatística (INE) (2022) e do Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação – MESCTI/Angola.

É importante salientar que esta é uma pesquisa sociológica com ênfase em Sociologia da Educação, porém contém elementos que perpassam fronteiras da área citada, resultando na combinação de elementos de carácter sociológico, pedagógico, político, geopolítico, histórico e antropológico, realçando e fazendo jus ao diálogo interdisciplinar. Ressaltamos que apesar do foco da nossa pesquisa ser o subsistema de ensino superior, a nossa análise começa a partir da educação escolar, visto que os problemas que afetam a educação básica impactam imediatamente o ensino superior, criando anomalias com efeitos de longa duração no sistema

¹ O Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação, abreviadamente designado por MESCTI, é o departamento ministerial auxiliar do Presidente da República, enquanto Titular do Poder Executivo, encarregue das funções de governação e administração, que tem por missão conceber, formular, executar, monitorizar, fiscalizar e avaliar as políticas públicas e programas setoriais do Governo nos domínios do ensino superior, ciência, tecnologia e inovação, à luz do Decreto Presidencial n° 26/18, de 1 de Fevereiro (Diário da República Iª Série, n° 15, que aprova o seu Estatuto Orgânico).

de educação como um todo. Aliás, tal como diz o documento sobre as linhas mestras para o melhoramento do sistema de educação de Angola, “uma instituição do ensino superior é igualmente uma ‘escola’ com suas próprias particularidades” (ANGOLA, 2005). No que concerne ao anuário estatístico da educação, a nossa pesquisa focou-se na análise da distribuição percentual de escolas por regimes de ensino, isto é, públicos e/ou privados, segundo o gráfico 4. O efetivo escolar quanto ao número de alunos matriculados por província, de acordo com o gráfico 9, o efetivo escolar segundo o número de professores, de acordo com o gráfico 12. Da Lei de Bases do Sistema de Educação analisamos a estrutura da educação de Angola, bem como o subsistema do ensino superior em particular. Analisamos também, nesse documento, as consequências da mudança de regime político/econômico do país na educação com a promulgação da Lei nº 13/01. Focamos no artigo 7º, sobre a gratuidade no ensino, bem como no artigo 9º, que fala sobre a língua usada no sistema de ensino e/ou educação. No Inquérito ao Emprego em Angola, relatório – INE 2022, analisamos o percentual da população desempregada e a taxa de desemprego, a taxa de desemprego segundo a área de residência, isto é, urbana ou rural, de acordo com o gráfico 22. A taxa de desemprego da população com 15 ou mais anos de idade segundo grupos etários, gráfico 22. Taxa de desemprego de longa duração da população com 15 ou mais anos por área de residência, segundo o gráfico 26, e a distribuição percentual da população por grupo de idade, gráfico 9.

Também analisamos a população economicamente ativa e desempregada, bem como o total da taxa de desemprego a nível nacional. A análise da taxa de desemprego serve como material de análise crítica, visando questionar a viabilidade do modelo de educação neoliberal instituído no país com a promulgação da Lei nº 13/01 conforme supracitado, bem como a garantia da gratuidade restrita ao ensino primário segundo o artigo 7º, igualmente acima citado. Diretamente do MESCTI, extraímos e analisamos ferramentas como a estrutura do subsistema do ensino superior, órgãos de tutela, com destaque para os organismos de concessão de bolsas de estudos e regularização das instituições, bem como a lista de instituições de ensino superior – IES no país, públicas e privadas. Também do MESCTI, extraímos e analisamos os órgãos de financiamentos e/ou corporações de ensino ocidentais, como a UNI.AO (União Europeia – Angola), a UNESCO, a CEPEA (Portugal), bem como a análise crítica da assistência financeira do FMI a Angola e suas consequências para o sistema de educação do país como um todo. Também, como material complementar, realizamos uma entrevista semiestruturada com um professor do Departamento de Metodologia do curso de Sociologia do ISCED de Luanda. Sobre este último item, ver o anexo I.

Os focos da nossa pesquisa são duas Instituições de Ensino Superior públicas de Luanda, isto é, a Universidade Agostinho Neto (UAN) e o Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda (ISCED – Luanda) respectivamente. O ISCED de Luanda, até 2023, foi a principal instituição formadora de “professores de Sociologia” no país, através do curso de Licenciatura em ensino de Sociologia. Por outro lado, a UAN é a instituição que mais forma sociólogos a nível nacional, se considerarmos o seu quadro geral (professores e não professores). Além do mais, a Universidade Agostinho Neto é a maior instituição de ensino superior pública do país. O foco nas referidas Universidades sediadas em Luanda, além do fato de serem as maiores em seu quadro geral, e em específico no nosso campo de interesse (formação de sociólogos/professores de Sociologia), com os cursos mais consolidados na área das Ciências Sociais, se dá igualmente pelo fato de Luanda albergar quase 1/3 da população de Angola (mais de 11 milhões, num universo de cerca de 38 milhões de pessoas). O mais importante, no entanto, é que se trata da região mais cosmopolita do país, onde todos os grupos étnico-linguísticos estão representados. A representação diversa, conforme o supracitado, se dá igualmente nas IES em questão. Portanto, por mais críticos que sejamos à centralização em Angola (e somos, de fato), não podemos ignorar a realidade que a atual dinâmica (geográfica, demográfica, econômica, político-social e acadêmica) de Angola nos impõe.

Em Angola, licenciatura entende-se por graduação. Licenciatura é o primeiro grau em nível superior, independentemente da área e da saída profissional (academia ou mercado) a que se destina o curso. Em vez da diferenciação por titulação (bacharelado ou licenciatura) como no caso brasileiro, a distinção entre cursos de formação de professores e cursos voltados para o mercado se dá por intermédio da natureza da instituição ofertante. Ou seja, a formação de professores em nível superior, com vista à atuação no ensino geral (educação básica), é da responsabilidade e/ou competência das IES destinadas especificamente para tal, como os Institutos Superiores de Ciências da Educação – ISCEDs, e das Escolas Superiores Pedagógicas espalhadas pelas diferentes províncias do país. Para os demais cursos feitos nas IES fora dessas categorias, exige-se o agregado pedagógico para atuação na educação básica.

Esta dissertação está dividida em quatro (4) capítulos, sendo que o primeiro aborda a historiografia pós-colonial, bem como a dinâmica contemporânea da educação angolana tendo como enfoque o ensino geral, com ênfase para a educação básica. O referido capítulo apresenta um resumido estudo comparativo entre o estado da educação em Angola no período socialista e no atual período marcado pelas políticas (neo) liberais no país, assim como a presença de corporações de ensino privadas portuguesas e as implicações geopolíticas da presença de instituições escolares diretamente controladas pelo governo português.

O segundo capítulo aborda o ensino superior, temática principal da dissertação ao lado da Sociologia e ensino de Sociologia em Angola. Esse capítulo apresenta uma contextualização sócio-histórica, dinâmica estrutural, acesso, bem como a funcionalidade do subsistema do ensino superior em Angola a partir de um olhar contra/decolonial e popular.

O terceiro capítulo aborda os aspectos didáticos/pedagógicos e metodológicos do ensino de Sociologia, do ser e fazer-se professor de Sociologia em Angola.

O quarto capítulo problematiza a Sociologia angolana como subparte de uma grande e complexa sociologia da sociedade das nações africanas. Esse capítulo aborda necessidades e possibilidades de ruptura epistemológica, implicações e relação entre cultura, ideologia e Sociologia, tendo as relações de poder África/Ocidente no centro dos debates.

Essa pesquisa é afrocentrada. O afrocentrismo a que nos referimos é a conceituação do termo segundo Asante (2009), cuja concepção coloca e enfoca o povo, a cultura e as tradições africanas no centro de suas próprias produções materiais e simbólicas em vez do eurocentrismo (Asante, 2009). Os dados foram levantados e analisados levando em conta a historiografia e a atual dinâmica socioeducativa e política doméstica de Angola, sob o olhar atento das relações de poder a nível global, principalmente com o acelerar do declínio em curso da velha ordem mundial unipolar estado-unidense/ocidental que se tem verificado nos últimos anos (2015–2022–atual).

Consideramos a educação, mais especificamente os currículos, a produção e divulgação do conhecimento como partes dessa luta de poder “povo (tradicionalismo africano) vs. elite (assimilacionismo e servilismo ocidental) e, conseqüentemente, unipolarismo (eurocentrismo) vs. multipolarismo (relativismo cultural)”. É para esta direção que os estudos sociológicos em Angola devem ser reorientados. Não descartamos as contribuições de autores e acadêmicos da região norte de África (árabes e berberes), a exemplo do tunisino Ibn Khaldun (Túnis, 1332 – Cairo, 1406), mas o nosso foco é principal e essencialmente a grande África ao sul do Saara. Por pan-africanismo e grande civilização africana, conforme usados neste material, entende-se a integração e coordenação multissetorial entre os estados e povos dessa região, ou seja, África Subsaariana. De acordo com Barbosa (2015), pan-africanismo é um movimento político ideológico nascido das lutas dos ativistas negros no continente africano e na diáspora americana, com fim de valorizar a sua coletividade. Segundo o autor, trata-se da construção de visões positivas e internacionalistas das suas identidades étnico-raciais. “Entendida como comunidade negra, isto é, africana e afrodescendente” (Barbosa, 2015).

Os termos Ocidente, polo ocidental, Norte Global e/ou Ocidente coletivo são usados de forma equivalentes nesta dissertação, ou seja, se referem ao mesmo grupo de atores

geopolíticos. O termo Ocidente usado nesta pesquisa transcende o espaço geográfico, pois, interpretamos o termo a partir dos pressupostos da real politik mundial, em diálogo com os requisitos antropológicos necessários para que se defina uma região geopolítica. O Ocidente inclui a Europa central e ocidental, a América do Norte (EUA e Canadá) e inclusive, dois países localizados fora do hemisfério ocidental (Austrália e Nova Zelândia). Não consideramos países latino-americanos como partes do polo ocidental ou estados ocidentais. Alguns estados podem ser considerados ocidentalizados, mas não ocidentais. A ocidentalização (assimilação) é a adoção de modelos político-administrativos e práticas culturais ocidentais, que em alguns estados é feita com flagrantes atropelos dos direitos dos cidadãos não eurodescendentes. Ou seja, dos afrodescendentes, nativos americanos e suas respectivas práticas culturais. Por exemplo, não vemos sentido em classificar como ocidental um estado de maioria populacional ameríndia como o México (apesar da sua localização geográfica). Ou os estados hispânicos da América Central, os estados andinos da América do Sul (Peru, Equador e Bolívia), os afro-euro-ameríndios como o Brasil ou afro-ameríndios como Venezuela e Colômbia. Mesmo os estados de maioria eurodescendente (Argentina, Chile e Uruguai) não reúnem elementos suficientes (exigidos em combinados) para serem classificados como ocidentais. A Eurásia inclui a aliança estratégica sino-russa (embora cada um deles+a Índia possam ser considerados estados-civilizações) e as respectivas organizações regionais por ambas lideradas, tais como a Organização para Cooperação de Xangai (OCX), a União Econômica Eurasiática (UEE) e a Comunidade dos Estados Independentes (CEI).

2. CAPÍTULO I: SISTEMA DE EDUCAÇÃO ANGOLANO

2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO ESPACIAL – COMPREENDENDO A DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL DE ANGOLA

A África atual é um continente balcanizado. As fronteiras atuais e a divisão político-administrativa do continente foram herdadas dos ex-colonizadores que repartiram o continente entre si na conferência de Berlim (1884-1885).² Estes invadiram, ocuparam e dividiram o território africano sem o consentimento ou consulta aos líderes e povos africanos. Na repartição indiscriminada da África, não foram levados em conta as especificidades étnicas, sociais e culturais das populações dos territórios, por conta disso, diversos grupos pertencentes às mesmas famílias étnico-linguísticas foram separados e atualmente fazem parte de estados ou nações diferentes, enquanto grupos outrora estranhos foram obrigados a conviver dentro dos mesmos estados. Ao colonizador não importava e jamais importou as consequências advindas da segregação das famílias, clãs ou grupos étnicos-linguísticos dos territórios ocupados³.

Dissociavam-se os africanos pertencentes aos mesmos grupos étnicos num momento em que, simultaneamente, se unificavam alguns estados europeus pelas mesmas causas (semelhanças étnicas), a exemplo da Alemanha e da Itália. Sendo uma estratégia que parte desde o período da escravização ao colonial, parece que as tentativas constantes de balcanizar a África e instigar conflitos entre africanos continuam. Se no passado foram atribuídos aos missionários

² A conferência de Berlim aconteceu em novembro de 1884 a dezembro de 1885. Tal reunião tinha como objetivo principal a partilha do continente africano pelos europeus. Segundo estes, os acontecimentos em África ameaçavam a paz na Europa. A conferência de Berlim, no entanto, foi uma cimeira formalizadora e legitimadora de genocídios e barbáries dos mais diversos tipos, das ocupações e dos saques dos povos africanos pelos invasores europeus.

³ O artigo 35 estipulava que o ocupante de qualquer território costeiro devia estar igualmente em condições de provar que exercia “autoridade” suficiente “para fazer respeitar os direitos adquiridos e, conforme o caso, a liberdade de comércio e de trânsito nas condições estabelecidas”. Era a doutrina dita de ocupação efetiva, que transformaria a conquista da África na aventura criminoso que se verá. Semelhante situação não tem precedentes na história: jamais um grupo de Estados de um continente proclamou, com tal arrogância, o direito de negociar a partilha e a ocupação de outro continente. O novo mapa geopolítico da África, depois de três décadas de fracionamento sistemático e de ocupação militar, é muito diferente do que era em 1879 (fig. 1.1). As potências europeias dividiram o continente em cerca de quarenta unidades políticas. Certos especialistas consideram inaceitáveis as novas fronteiras, que julgam arbitrárias, apressadas, artificiais e aleatórias, pois distorcem a ordem política nacional pré-europeia. Outros, como Joseph Anene e Saadia Touval, acham-nas mais razoáveis que as de 1879. Há uma parte de verdade nos dois pontos de vista. Cerca de 30% da extensão total das fronteiras são formadas por linhas retas, e tanto estas como outras cortam arbitrariamente as fronteiras étnicas e linguísticas (Uzoigwe, 2010, p.33-35-46).

cristãos o papel de alienação das mentes para facilitar as conquistas, atualmente são as máquinas de produções epistemológicas ocidentais ao estilo hollywoodiano as principais protagonistas neste quesito.

As interpretações ocidentais da África geralmente se limitam e se ocupam em reforçar os estereótipos por elas criados ao longo de séculos, em racializar os conflitos entre os diferentes grupos étnico-culturais (pejorativamente por elas nomeados tribos)⁴ e exotizar rivalidades entre estes, condenando as vítimas e terceirizando as culpas dos seus precursores romanticamente nomeados expedicionários. Segundo Cardoso (2011) “as ciências sociais, tal como foram concebidas no Ocidente e introduzidas em África, rejeitaram a interpretação da África enquanto continente civilizado, sobretudo a de um sujeito capaz de pensamento autónomo”. O autor diz que a construção do conceito e sua aplicação no continente estavam impregnadas do discurso racial colonial de ‘alteridade’ (Cardoso, 2011, p. 128).

Nesta conceptualização, domínios como a arte, a música, a religião, a educação, a história, a filosofia, as línguas e as ideologias foram completamente excluídas porque não correspondiam à grelha antropológica ocidental. E tudo o que não correspondia a esta grelha era considerado bárbaro, selvagem, primitivo e, na melhor das hipóteses, tradicional (Cardoso, 2011, p. 128).

Traços dos argumentos anteriormente tecidos podem ser dialogados com uma tragédia tão recente no Ruanda (1994), onde cerca de 800.000 pessoas de etnia tútsis foram dizimadas, com forte papel interveniente dos serviços secretos franceses⁵ nos bastidores do horror e um silêncio ensurdecedor de conveniência e/ou indiferença da autointitulada comunidade internacional (Ocidente), autodeclarada guardiã dos direitos humanos no mundo.

Angola, sendo um estado multiétnico e multicultural, precisa ajustar o seu sistema curricular e educacional no geral à realidade afro-subsaariana da sociedade, a fim de melhor educar e reeducar sua população etnicamente complexa e estabelecer um clima de convivência pacífica e respeito mútuo entre os vários povos que formam o país. Nada melhor do que a

⁴ Segundo Hernandez (2005), os valores africanos recebem o nome de tradição, os europeus recebem simplesmente o nome de valores. Os europeus reduzem os hábitos e costumes africanos ao passado, ao arcaico, expirado. Por outro lado, ligam os hábitos e costumes europeus à modernidade, ao progresso, ao futuro. Essa visão de Hernandez pode ser dialogada com as observações de Achille Mbembe, Mbembe (2017) diz que umas das principais armas do colonizador é a arte de nomear, pois é nomeando que o colonizador legitima o que vem de si e inferioriza e descredibiliza o que vem dos outros. O colonizador chama os hábitos e costumes africanos de tradições, ligados ao passado, porém, chama os europeus de valores, ligados ao moderno, ao progresso. Chama os grupos africanos de tribos, remetendo ao desorganizado, e os grupos europeus chama de etnias ou nações, portanto, organizados. Chama as práticas religiosas africanas de macumba, feitiçaria, as europeias de milagres e divindades. Chama as línguas africanas de dialetos.

⁵ O genocídio em Ruanda e a inércia da comunidade internacional. (Mendonça, 2013, p. 300-328). O genocídio de Ruanda e a dinâmica de inação estado-unidense. (Araujo, 2012). Ruanda. O holocausto que as Nações Unidas Ignoraram (Melo, 2004).

descolonização e africanização do ensino de Sociologia para que tal processo se consume e se efetive.

Angola, como qualquer outro Estado africano subsaariano, não é um país étnico e culturalmente homogêneo, embora, se tratando de um Estado unitário, existam características particularmente regionais, diferenças históricas e culturais entre os diferentes grupos étnicos que atualmente formam a República de Angola, muitos dos quais outrora formaram Estados autônomos. As autoridades angolanas geralmente tendem a ignorar as particularidades supracitadas no que diz respeito às propostas de divisão político-administrativa do país, além de levarem a anexação de territórios de um determinado grupo étnico para províncias etnicamente diferentes.⁶ Esse comportamento das autoridades angolanas, não por coincidência, marcou a síntese da divisão indiscriminada de África por potências imperialistas europeias que jamais respeitaram as particularidades locais. Hoje, são as mesmas Ciências Sociais e Sociologia ocidentais totalmente alheias à realidade do país que as classes política e acadêmica têm usado para pensar a sociedade angolana. Trata-se de um meio irrealista de se atingir as chamadas metas do milênio estabelecidas pelo Ocidente, que este caracteriza como sociedades civilizadas, revelando baixa-autoestima elitista e senso de traição às civilizações ancestrais aniquiladas pelos senhorios do norte global.

Segundo Falola (2007), “as Humanidades devem construir para nós nosso destino coletivo e estranhar o fato de parecermos inexoravelmente atados a um destino ocidental, de primeiro mundo” (Falola, 2007, p. 25-26). Já Houtondji (2008) problematiza a relação entre os estudos africanos e o pesquisador africano, inserindo a condição de africano como um dos requisitos legitimadores da temática sobre estudos sobre África. Questiona o autor: em que medida são africanos os chamados Estudos Africanos? Para Houtondji (2008), “Estudo da África, tal como desenvolvido até hoje por uma longa tradição intelectual, faz parte de um projeto abrangente de acumulação do conhecimento iniciado e controlado pelo Ocidente” (Houtondji, 2008, p. 151). Politicamente, de forma astuta, os países imperialistas neocoloniais ocidentais têm aproveitado tais brechas abertas pelas incompetências dos governantes em

⁶ Ambriz por exemplo, é uma cidade e município de maioria étnica bakongo, antes fazia parte da província do Zaire (província de população bakongo), atualmente faz parte da província do Bengo (de maioria ambundo), onde foi incorporada recentemente. Com uma única canetada arbitrária, as autoridades angolanas responsáveis por tal transferência anárquica quebraram séculos de genealogia histórica, geográfica, demográfica e antropológica sem consulta prévia às populações, às autoridades tradicionais locais e provinciais de ambos os lados. Apesar de se tratar de um Estado unitário, é fundamental que se respeite e se leve em conta as particularidades histórico-sociais e culturais das localidades e regiões do país. Angola é uma agregação de antigos reinos africanos poderosos, cujas histórias devem ser preservadas, inclusive por meio da divisão político-administrativa.

Angola e África, que são incapazes de governar do povo, pelo povo e para o povo, com o hegemom explorando e impulsionando ativamente sentimentos de descontentamento popular, gerando instabilidades e conflitos, com vista à manutenção de uma Angola e África débeis.

As sociedades africanas devem elas próprias apropriar-se activa, lúcida e responsabilmente do conhecimento sobre elas capitalizado durante séculos. Mais genericamente, o desenvolvimento em África de uma tradição autónoma, confiante em si própria, de investigação e conhecimento que responda a problemas e questões suscitados direta ou indiretamente por africanos. (Houtondji, 2008, p. 149).

Angola é um país localizado na região austral do continente africano, banhado pelo oceano Atlântico na sua região ocidental. Com cerca de 1.246.700.00 quilômetros quadrados, o território angolano é uno e indivisível. Observação: “mais do que uma questão legal, o separatismo leva à desintegração de estados, à desintegração de países grandes em múltiplos microestados resulta em regiões fracas, auto-beligerantes fáceis de manipular e controlar. A doutrina pan-africana é contrária a movimentos separatistas em Angola e África no geral, defendendo energicamente a integridade territorial dos estados africanos e a unidade dos povos afro-diaspóricos⁷. Portanto, sob pretexto ou circunstância alguma essa dissertação dará espaço as narrativas alienantes de secessão no continente africano, negando em converter-se em posto avançado das táticas neocoloniais do dividir para conquistar e melhor reinar”⁸.

Em Angola cada grupo étnico possui sua própria língua nativa, as chamadas línguas nacionais. Os principais grupos étnicos em Angola são os Ovimbundos (de língua umbundo), Ambundos (de língua kimbundu), Bakongos (de língua kikongo), os Lunda Tchokwes (Nganguelas), e muitos outros grupos étnicos, inclusive uma minoria não bantu, como os

⁷ Não se pode confundir o descontentamento justo do povo, o ativismo político-social contra as elites do partido governante com reivindicações separatistas de alguns indivíduos e organizações fantasmas. O ativista pela alternância política reivindica, dentro do espírito patriota e pan-africanista, a alternância do poder político, melhoria das condições de vida das populações na totalidade do país, a descentralização do poder do Estado, a erradicação das assimetrias regionais e, por fim, a preservação da integridade territorial do país, tendo como pano de fundo a integração com outros Estados africanos. Por outro lado, o separatismo joga contra as tendências de integração africana, pois o separatista é antigoverno, mas acima de tudo é antiestado-nação de onde opera independentemente de quem o governa. A alternância e alienação territorial não são a mesma coisa, esta última visa arrancar uma parte ou desintegrar o Estado que muitos dos autodenominados patriotas que flertam com o separatismo dizem tanto defender. Geralmente, movimentos separatistas em África são impulsionados por grupos com ambições econômicas apoiados nos bastidores por um ou conjunto de Estados ocidentais. A invocação de diferenças históricas e descontinuidades geográficas como pretextos são nada mais do que discursos que servem de bodes expiatórios. A África seria um retalho múltiplas vezes despedaçado e desunido se os estados cedessem às aventuras de tais indivíduos e grupos ao serviço dos interesses imperiais. Não é de admirar que sejam as plataformas de propaganda e desinformação ocidentais, como a DW da Alemanha e o VOA dos EUA, quem dão voz e visibilidade a tais movimentos (impopulares e antipopulares) em Angola e África.

⁸ As Humanidades têm a tarefa de reconciliar um conjunto de nacionalismos ambíguos – um, que se reporta à nação, outro, às etnicidades, e outro, ainda, às religiões. Com três nacionalismos e nações dentro da mesma fronteira, as análises não podem jamais deter-se nos méritos da pluralidade, mas também devem abarcar os perigos que ela representa. Ou existe algum país na África onde esses nacionalismos rivais já não consideraram a secessão? (Falola, 2007, p. 26).

Khoisans, no extremo sul do país. Apesar da língua portuguesa ser a língua de unidade cosmopolita e automaticamente a mais falada, os grupos étnicos de Angola preservam suas próprias identidades étnicas e culturais, seus hábitos e costumes, como os casamentos tradicionais, as gastronomias locais, o matriarcado etc. Por exemplo, Angola é uma República, mas dentro do país existem monarquias locais com suas próprias dinastias e organizações políticas e judiciais, a exemplo do Reino do Bailundo, Reino do Kongo, do Kwanhama etc. Esses reinos, espécies de sobestados dentro do Estado angolano, possuem seus próprios conselhos que julgam crimes místicos⁹ que não encontram respaldo na ordem jurídica republicana de Montesquieu, possuem autoridades locais tradicionais, os chamados sobas.

⁹ Tribunal resolve conflitos com base na tradição: O Lumbu lua Ntótela, local destinado a albergar julgamentos tradicionais, situado no pátio do Museu dos Reis do Congo, em Mbanza Congo, província do Zaire, tem desempenhado um papel fundamental na resolução de conflitos no seio das comunidades locais. A equipe de reportagem do Jornal de Angola esteve no Lumbu lua Ntótela e presenciou o decorrer de um julgamento, mfundu, em kikongo. “O julgamento tradicional realizado no Lumbu é uma prática ancestral herdada, há milénios, dos antepassados artífices da cultura kikongo. Era lá que resolviam todas as querelas nas comunidades, num período em que os tribunais convencionais não existiam”, disse ao Jornal de Angola o coordenador do Núcleo das Autoridades Tradicionais do Zaire, soba Afonso Nunes. Afonso Nunes frisou que, no intuito de conservar o local, considerado como um património cultural da região, o governo da província construiu uma sala moderna no recinto do Lumbu, confortável e devidamente apetrechada. O gesto, segundo disse, é demonstrativo do reconhecimento do Estado pela atividade judicial costumeira realizada pelas autoridades tradicionais. “Depois da independência, o Governo entendeu que os assuntos tradicionais deviam continuar a ser tratados da maneira que já o eram no passado, razão pela qual nos construiu estas infra-estruturas, para passarmos a resolver os problemas que vão surgindo no seio das comunidades”, esclareceu o soba, acrescentando que todos os julgamentos ocorridos no Lumbu são relatados em atas que depois são enviadas ao Tribunal Provincial, à Administração Municipal e à Direcção Provincial da Cultura. No Lumbu, termo kikongo que em português significa recinto, funcionam um total de 25 dignitários tradicionais, que se inter-relacionam hierarquicamente. São dois juizes principais, sendo os restantes conselheiros. Exprimindo-se num português bastante fluente, Afonso Nunes detalhou que o Núcleo das Autoridades Tradicionais do Zaire tem recebido, quase todos os dias, casos com tipologias distintas, desde conflitos conjugais a acusações de prática de feitiçaria. “Também temos resolvido problemas concernentes a conflitos de terras. As terras onde viviam os nossos antepassados antes da chegada dos colonialistas, que chamamos ‘mazumbus’, em kikongo, ficaram como património familiar. E o que tem acontecido é que algumas famílias invadem as terras das outras, violando os limites ou apropriando-se delas na totalidade, facto que tem provocado muitos conflitos entre famílias”, disse Afonso Nunes. Em pleno julgamento. A equipa de reportagem do Jornal de Angola foi até ao Lumbu assistir ao julgamento de um caso que envolvia duas famílias que entraram em conflito devido a uma acusação de alegada prática de feitiçaria. Pudemos constatar que os procedimentos utilizados pelos juizes tradicionais não diferem muito dos que norteiam os tribunais modernos ou convencionais. No Lumbu, o julgamento é antecedido de um ritual em que todos os presentes, incluindo os juizes, entoam um cântico acompanhado de instrumentos sonoros artesanais. O cântico chama-se “Nsansi e Ngongui”, e a sua mensagem serve de aconselhamento ao suposto criminoso, que é instado a manifestar o seu arrependimento durante o interrogatório. Após o ritual de abertura, o réu apresenta-se diante dos juizes sentados de pernas cruzadas numa esteira, para prestar declarações sobre o crime de que é acusado. Os membros da equipa de juizes, num total de seis, vão interrompendo-o quando consideram necessário. Aqui os julgamentos são feitos com base na busca do entendimento e do perdão entre as partes envolvidas no conflito. “Não sancionamos, procuramos sempre encontrar mecanismos para que o queixoso e o ofendido cheguem a um entendimento e possam perdoar-se. Se uma pessoa acusa outra falsamente, para a sua reconciliação com o ofendido, compram-se bebidas como o maruvo (nsamba, em kikongo) e as partes bebem em conjunto. Aconselhamo-las a abraçarem-se para acabarem com o problema, pondo assim fim ao conflito”, explicou Afonso Nunes. O século exortou as populações da região, em particular, e do país, no geral, a pautarem-se por uma conduta que não fomenta intrigas no seio das comunidades. Informação disponível em: <https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/detalhes.php?id=200543>. Acesso em 16 de abril de 2023.

Inclusive, a Constituição de Angola (CRA, 2010) reconhece que o costume faz parte da ordem jurídica angolana¹⁰, porém, tal força não se faz sentir de forma efetiva, visto que o pacote legislativo autárquico de Angola ignora completamente o poder tradicional e entra em choque com este¹¹.

¹⁰ “É reconhecida a validade e a força jurídica do costume que não seja contrário à Constituição nem atente contra a dignidade da pessoa humana” (CRA, 2010, p. 5). Artigo 7º, costume.

¹¹ Há ainda muitas zonas de penumbra na futura convivência entre o poder tradicional e as autarquias locais, no âmbito das eleições autárquicas. Como se diferenciara cada um dos poderes? Especialista prevê conflitos. O poder tradicional em Angola já teve os seus momentos de glória, de insignificância e, atualmente, experimenta a instrumentalização por parte do Governo do dia, entende Tiago Malamba, o secretário-geral do Conselho Angolano de Coordenação das Associações das Autoridades Tradicionais (CACAT). “As autoridades tradicionais em Angola são instrumentalizadas pelos políticos, especialmente pelo MPLA [Movimento Popular de Libertação de Angola, partido no poder]. Quando lhes convém ir buscar legitimidade, aparecem a ofertar bónus etc. Não deixam o poder tradicional [ser exercido] por si mesmo, exercer aquele poder que tínhamos no tempo colonial”, desabafa Malamba. Numa altura em que, no país, o conceito de poder local dá sinais de estar a sair pela primeira vez do papel para se materializar, o poder tradicional, um dos três elementos do poder local, tem também a sua oportunidade maior de sair completamente da sombra. Poder tradicional quer candidatar-se às autárquicas: A ocupação plena desse espaço que lhe é conferido pela Constituição representaria, entretanto, uma ameaça para o regime do dia. Mas isso só se deixasse de ser manipulável. Thiago Malamba exclui essa hipótese: “Não, não, não! Já não aceitamos mais [ser manipulados]!”, diz. O secretário-geral do CACAT vinca a posição: “Nós já nos organizámos e há tempos que acompanhamos o comportamento dos políticos e concordamos que os políticos já não estão em altura de estarem a governar nos nossos municípios. Vamos concorrer. Eles são cidadãos e vão apresentar as suas candidaturas e nós também vamos apresentar a nossa, a autoridade tradicional está a preparar-se”. Para o efeito, Malamba socorre-se do número 2 do artigo 213 da Constituição que diz que “as formas organizativas do poder local compreendem as autarquias locais, as instituições do poder local e outras modalidades específicas de participação dos cidadãos, nos termos da lei”. Constrangimentos na coabitação de poderes: À parte as manipulações e disputas de poder, em relação ao poder tradicional, há ainda nós de estrangulamento de natureza técnica quando se fala em implementação do poder local, que até agora não estão desfeitos. Luís Jimbo, especialista em eleições, lembra que “a Constituição diz que as autarquias compreendem os municípios. [E o] limite dos municípios não corresponde ao limite do poder tradicional”. Neste contexto, Jimbo questiona: “O primeiro desafio é: Como é que [estes poderes] vão coabitar, [num espaço em que] o rei controla dois ou três municípios? Como se relacionarão o conselho do município e o autarca com os sobas? “A outra questão é: como é que os sobas e os reis vão participar efetivamente? Que poderes diferentes vão ter, que não criem conflito de poder com o poder que o autarca terá? Por exemplo, para decidir uma situação de saúde numa embala controlada pelo soba? Até que ponto o soba intervém nessa situação, se é uma questão de gestão pública de saúde?”, prossegue ainda o especialista. Luís Jimbo advinha que estas “são questões que vão criar muitos conflitos ao nível das comunidades”. E, por causa disso, o especialista Luís Jimbo entende que ainda há muita confusão e pouca experiência em relação à implementação efetiva do poder local. E do pacote de três elementos que constituem o poder local – autarquias locais, poder tradicional e associações locais – só se fala das autarquias locais, o que é limitador. Informação disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/angola-haver%C3%A1-coabita%C3%A7%C3%A3o-poss%C3%ADvel-entre-os-poderes-tradicional-e-aut%C3%A1rquico/a-52252980>. Acesso em 20 de maio de 2023.

2. 2. HISTÓRIA SOCIAL DA EDUCAÇÃO ANGOLANA – CONTEXTO PÓS-COLONIAL E ATUAL

Segundo o quadro teórico das linhas mestras para a melhoria da gestão do subsistema do ensino superior de Angola, a Universidade é uma extensão da escola em sua própria especificidade. “O quadro teórico adotado é baseado na noção de ‘escola’ pois esta é fundamental em qualquer sistema educativo e uma instituição do Ensino Superior é igualmente uma ‘escola’, embora com particularidades próprias” (Angola, 2005, p. 3). Sendo assim, entendemos que os procedimentos didáticos, as metodologias adotadas e demais fenômenos que ocorrem no ensino não universitário influenciam profundamente o percurso acadêmico dos estudantes no ensino superior. É por meio dessa lógica que nos dispusemos em começar por analisar a história, bem como a dinâmica atual do sistema educacional angolano a partir da base, para, no próximo capítulo, entrarmos na temática do ensino superior.

Segundo a Constituição da República, a educação em Angola é pública, um direito de todos os cidadãos. O estado é o principal garantidor e promotor da educação e garante o acesso igualitário. Porém, isso é o que a lei diz. De leis bonitas a constituição angolana é digna de prêmios, o problema mesmo está na execução.

Em contrapartida, na prática, existe bastante distanciamento em relação à efetivação dessas leis, ordenanças ou decretos. O enriquecimento ilícito, segundo Martins (2014, p. 428), é a “corrida que o agente público (angolano) procura tirar em virtude do cargo, da função, da atividade ou do emprego que ostenta a situação e pode ser resumida na falta de mecanismos de repreensão e responsabilização da situação que hoje tornou-se caótica”. E tais ações vêm minando a oferta da educação básica de forma gratuita, além de reduzir sua qualidade (Curimemba, 2020, p. 15-16).

Angola como Estado independente foi fundado nos moldes do socialismo, a República Popular de Angola (1975-1991). Como um país oficialmente socialista, a educação em Angola era totalmente pública, pois o estado era o único gestor, empregador e proprietário de recintos escolares. Apesar do estado ter perdido o *status* de único fornecedor dos serviços de educação e ensino em 1991, o quadro da dominação do sistema educacional pelo Estado só começou a ser revertido a partir de 2002, com o fim da guerra civil.

A explosão escolar serviu de motivação imediata para a planificação no setor da Educação. Naquele desejo do povo de ver os seus filhos instruídos, foram surgindo muitas escolas com o único fito de atender à demanda. Por outro lado, o Ministério da Educação e Cultura foi incumbido de elaborar um programa de ações de valorização do professorado, a fim de atender à nova realidade. (Neto, 2005, p. 133).

Entre 1991 a 2002, período em que o Estado detinha o monopólio, existiam poucas escolas devido às décadas de guerra que assolava o país. Mas apesar do número reduzido de

instituições escolares na época, havia mais oportunidades de ingresso de crianças e adolescentes no recinto escolar porque a densidade populacional era baixa em relação aos dias atuais. A baixa densidade demográfica, combinada ao fato de o Estado ser o promotor exclusivo da atividade educacional até 1991 e quase exclusivo até 2002, fez com que nessa época houvesse menos assimetrias e desigualdades no acesso ao sistema de ensino por parte de crianças e adolescentes pertencentes a famílias de baixa e média renda. “Ainda segundo esse partido, há necessidade de se reformular o sistema de ensino popular e educativo, generalizar o ensino gratuito e a luta contra o analfabetismo”. A esse respeito, lê-se o seguinte (Neto, 2005. p. 122):

De um passado elitista a escola é, de imediato numa sociedade em transição para o socialismo, obrigada a estender sua ação às mais amplas camadas do nosso povo, não só para satisfazer suas elementares e justas aspirações, mas também como forma mais eficaz de combater a concepção errada e características da sociedade de exploração que é o nosso passado recente. Se o acesso à escola das classes no seio do nosso povo, outrora mais explorado, é o primeiro indicador da real democratização, esta terá necessariamente que se implantar no seu cotidiano, no seu modo de funcionamento (MPLA-PT, 1981 apud Neto, 2005, p. 122).

No período em que Angola era oficialmente um Estado socialista (até 1991) só existiam escolas públicas no país, sendo assim – a não ser que se enviasse o filho para o exterior no caso das famílias mais abastadas –, as crianças e adolescentes de famílias com pouco e maior poder aquisitivo estudavam todos em escolas públicas. Falando sobre a educação durante o regime de partido único, Manuel destaca “educação, para a República de Angola, assume extraordinária importância para os líderes políticos, tendo em conta o já conhecido nível baixo de escolaridade da população angolana” (Neto, 2005, p. 119). Nessa época, o investimento no sector da educação recebia atenção especial, visto que os filhos e familiares de muitos governantes estudavam em escolas públicas. Nesse período, em que o Estado angolano detinha a exclusividade da gestão ou o monopólio da atividade educacional, foi a época com menos desigualdades ou assimetrias no que concerne ao acesso de crianças e adolescentes no sistema de educação independentemente das condições socioeconômicas das famílias, uma vez que o acesso ao ensino era de fato gratuito¹². Segundo Curiminha (2020), depois das eleições de 1994, o referido “partido ‘eleito’ governou o país debaixo de uma guerra que foi assolando e

¹² Em 1977, dois anos depois da independência, Angola adopta um novo Sistema de Educação e Ensino caracterizado essencialmente por uma maior oportunidade de acesso à educação e à continuidade de estudos, pela gratuitidade do ensino e do aperfeiçoamento permanente do pessoal docente. Em consonância com o sistema político, económico e social instaurado em 1975, foi definida a política educativa em 1977 por forma a corresponder às necessidades do País, à consolidação da Independência Nacional. Esta política é marcada essencialmente pelos princípios de igualdade de oportunidades no acesso à escola e à continuação de estudos, da gratuitidade, no seu sentido mais amplo – inicialmente nem o estudante nem o seu agregado familiar pagavam quaisquer despesas com a educação, e no ensino obrigatório nem o material didáctico era pago – e da laicidade do ensino, princípios esses consubstanciados no Sistema de Educação da República de Angola, aprovado em 1977 e implementado a partir de 1978 (Governo de Angola, 2001).

desestabilizando a nação, diante de uma UNITA que resistia e que se recusava a aceitar os resultados das eleições, acusando o MPLA de ter cometido fraudes nas urnas eleitorais” (Curimenha, 2020, p. 9). Com essa constatação, podemos auferir que, em parte, os resultados desse período marcado pela estatização total do sistema educacional foram ofuscados pela ferrenha guerra civil, pois com mais da metade do território do país sendo controlado por grupos armados paramilitares na época, era impossível para o Estado estender o seu programa de educação e prosseguir com a construção de mais escolas na totalidade do território nacional¹³.

O processo de “alfabetização que tantos êxitos alcançou nos primeiros anos da Independência apresenta também sintomas de regressão, estando pouco acima dos cem mil alunos”, o que é manifestamente insuficiente, reconhece o MPLA. Assim, por consequência do contexto político militar, “mais de 60% das infra-estruturas escolares foram destruídas” (MPLA, 1986:75) (Neto, 2005, p. 188).

É necessário que se deixe evidente que esse relato sobre a história da educação em Angola não tem como objetivo defender o socialismo de Estado. Trata-se apenas de uma síntese feita com base em revisão de literatura e outras fontes que atestam que o índice de desigualdades no acesso ao ensino era muito mais baixo numa época em que o Estado angolano encarregava-se de fato da tutela do sistema educacional do país. Também serve de base para evidenciarmos que, nessa época, o investimento no sector da educação recebia uma atenção especial por parte do Estado, uma vez que crianças e adolescentes ligados(as) a figuras politicamente expostas estavam inseridos(as) no sistema de ensino público, uma realidade antagônica a dos dias de hoje, em que o sistema de educação nacional foi tomado por sistemas privados, o ensino tornou-se mercadoria e a educação pública foi abandonada à própria sorte.

¹³ Em 1995 o Ministério da Educação e Cultura e algumas Agências do Sistema das Nações Unidas identificaram e formularam o Plano-Quadro Nacional de Reconstrução do Sistema Educativo para o decénio 1995-2005, de características inter-sectorial e pluridisciplinar, com o objectivo de adequar o Ensino às exigências para o desenvolvimento humano sustentável numa perspectiva de reconstrução sobre novas bases, quando mais uma vez se previa o fim do conflito armado. Os diferentes programas que integravam o Plano-Quadro na altura totalizavam custos indicativos na ordem de USD: 500.000.000 (quinhentos milhões de dólares norte-americanos), cuja implementação obedecia a uma estratégia de acções faseadas de conformidade com a natureza das acções e com o processo de mobilização de recursos afins. Volvidos mais 6 anos desde a adopção daquele Plano-Quadro, a quase totalidade das acções e medidas então previstas e preconizadas ainda se mantêm actual e com maior gravidade, se tivermos em linha de conta o agravamento da instabilidade político-militar e da recessão económico-financeira, que não permitem ao Governo dar resposta integral à situação actual por constrangimentos de ordem conjuntural e estrutural.

2. 2. 1. O processo de privatização e suas consequências

Breve introdução/contextualização:

Angola é a sexta maior economia da África, num universo de 54 países. Uma potência regional na África Subsaariana, líder em termos de recursos econômicos (hidrocarbonetos) ao lado da Nigéria. Isso levando em conta o enorme potencial em recursos hidrográficos e geológicos, com destaque para um número recorde de metais e minerais preciosos que a geografia alberga. O país é um mosaico rico e abundante em diversos recursos naturais raros como urânio (elemento-chave na produção de energia nuclear), ouro, diamante, entre outros. Angola, assim como muitos outros países em desenvolvimento, possui algumas empresas públicas supervalorizadas nos mercados de títulos e ações tanto nacionais como internacionais, encarregadas de gerir a exploração e comercialização dos seus recursos. A principal delas é a petrolífera SONANGOL E.P. Como membro da OPEP+, a importância geoestratégica regional de Angola não pode ser ignorada, fazendo do país um marco de disputas entre os diferentes polos mundiais.

Dado os fatores supracitados, o neoliberalismo, por meio de seus órgãos como o FMI e o Banco Mundial, penetram cada vez mais nos órgãos do governo de Angola a todo o vapor, se infiltrando e afetando o setor dos mais estratégicos, a Educação. Discursos como a necessidade de se priorizar o capital humano se tornam cada vez mais frequentes, o que simultaneamente não deixa de ser um ataque direto à área de estudos que mais repulsa e temor causa às elites, as “Ciências Sociais”. O neoliberalismo influencia a educação em Angola na medida em que retira do Estado o papel de principal garantidor, regularizador e provedor de educação e ensino. Por meio de seus órgãos de financiamento, como o FMI, o neoliberalismo não só recomenda, como senão mesmo exige, o Estado mínimo ao governo angolano em troca de assistência financeira. Tal qual afirma Gentili (1996), para o neoliberalismo, “a educação funciona mal porque foi malcriadamente peneirada pela política, porque foi profundamente estatizada”. Ao adotar o neoliberalismo, o Estado angolano se isenta da sua responsabilidade das mais estratégicas (a educação), deixando-a à mercê dos privados, que visam o lucro acima da qualidade de ensino e do bem-estar social. Outra influência do neoliberalismo no sector da educação é a tecnificação do ensino, principalmente no ensino médio, com a oferta de cursos técnicos de curta duração, que geralmente têm como alvos jovens e adolescentes de famílias de baixa renda, com vista à criação de mão de obra barata e imediata para o mercado e a

manutenção do *status quo* das classes dominantes¹⁴. As políticas neoliberais resultam na proliferação de instituições de ensino privadas que ofertam cursos sem as devidas condições técnicas (laboratórios, bibliotecas etc.) e cursos não reconhecidos, estes muito comuns em Angola.

A crença no livre mercado como motor do desenvolvimento, numa economia de exploração e exportadora de produtos primários é um problema generalizado entre os acadêmicos no país, consequência imediata dos pensamentos teóricos hegemônicos usados para se pensar as dinâmicas das relações de uma sociedade subalternizada¹⁵. Segundo Ake (2016), “somos estimulados a pensar sobre os países imperialistas e sobre os países subdesenvolvidos como estando em estágios diferentes do mesmo processo evolutivo”. O autor nega o pressuposto de que os países imperialistas foram, em algum momento da história, iguais aos subdesenvolvidos, e acredita ser uma inverdade que, em algum momento da história, estes serão como os países desenvolvidos de hoje.

Os países ocidentais nunca competiram com corporações multinacionais e com o capitalismo internacional na sua época pré-industrial. Eles podem ter sido pobres, mas não tão totalmente dependentes quanto a maioria dos países do Terceiro Mundo é hoje. Os países do Terceiro Mundo não têm ninguém para escravizar; não têm nem a oportunidade nem o poder para enriquecer saqueando outros países. A comparação é totalmente enganosa (Ake, 2016, p. 95).

Em diálogo com Ake (2016), Quijano (2005) diz que “o capitalismo mundial foi, desde o início, colonial/moderno e eurocentrado”.

Sem relação clara com essas específicas características históricas do capitalismo, o próprio conceito de “moderno sistema-mundo” desenvolvido, principalmente, por Immanuel Wallerstein (1974-1989; Hopkins e Wallerstein, 1982) a partir de Prebisch e do conceito marxiano de capitalismo mundial, não poderia ser apropriada e plenamente entendido. (Quijano, 2005, p. 120).

¹⁴ Segundo Prabhat Patnaik: “uma tendência alternativa com a mesma consequência, de recolonização das mentes, é acabar com as ciências sociais e humanas, ou reduzi-las a matérias inconsequentes, e substituí-las por cursos exclusivamente “voltados para o trabalho” e que não façam perguntas sobre a sociedade, como gestão e contabilidade de custos. Na verdade, tanto os elementos da Hindutva quanto as empresas têm interesse nisso, já que ambos fazem questão de ter alunos exclusivamente egocêntricos e que não façam perguntas sobre a trajetória de desenvolvimento social. Esta tendência também está a ganhar força neste momento”. Informação disponível em: https://resistir.info/patnaik/patnaik_31dez23.html. Acesso em 31 de dezembro de 2023.

¹⁵ Prabhat Patnaik: “na verdade, a crise do neoliberalismo significa menos empregos em geral. Em sintonia com este facto, o sistema educativo exclui um grande número de pessoas; as suas mentes devem ser preenchidas com veneno comunal dentro de um discurso alterado que ignora as questões da vida material e as torna potenciais recrutas de baixos salários para esquadrões de bandidos fascistas. Portanto, esta política educativa só pode ser transitória, até que a juventude comece a fazer perguntas sobre o desemprego e a angústia que se tornou seu destino. E à medida que for explorada uma trajetória alternativa de desenvolvimento para além do capitalismo neoliberal, também começará a busca por um sistema educacional além do que o governo da NDA está a tentar introduzir. E a descolonização da mente voltará a estar na ordem do dia, como aconteceu durante a luta anti-colonial”. Informação disponível em: https://resistir.info/patnaik/patnaik_31dez23.html. Acesso em 31 de dezembro de 2023.

Tal como Spring (2018) afirma, a economização da educação do Banco Mundial está diretamente relacionada ao capital humano. Dos empréstimos e/ou assistências financeiras que o Banco Mundial fez ao governo angolano, a primeira recomendação foi a redução da responsabilidade do Estado em diversos sectores do país, em particular a educação, como a diminuição de servidores públicos (que inclui escolas públicas e professores), a terceirização do sector através dos privados e a primazia das Ciências Exatas em detrimento das Ciências Sociais¹⁶. Acontece que Angola é um país bastante desigual, a taxa de desemprego é abismal, há um número absurdo de crianças fora do sistema de ensino como consequência da baixa densidade de escolas públicas, pois muitos pais não possuem condições de pagar um colégio privado para os seus filhos.

O lema do Banco Mundial sobre a erradicação da pobreza passa a ser uma farsa em Angola na medida em que suas recomendações neoliberais têm impactos negativos diretos na vida das populações. A principal consequência é que a política do Banco Mundial em Angola debilita todo o sistema de educação em si. Outra consequência, o nosso foco de análise, tem a ver com a perseguição e os ataques às Ciências Sociais, com a maioria das políticas educacionais (como atribuição de bolsas de estudos) serem voltadas para os cursos técnicos e Ciências Exatas e Naturais¹⁷.

Além disso, as políticas sociais e econômicas do governo angolano são determinadas a partir de fora. A retirada da subvenção aos combustíveis, com forte impacto negativo na vida do cidadão comum e a ideia tentada (mas fracassada e revogada posteriormente devido ao forte descontentamento popular) de cobrança de mensalidades nas instituições de ensino superior públicas atestam a forte influência do Banco Mundial e das demais instituições ocidentais nas estruturas políticas do governo angolano, situação alarmante que vai se agravando quanto mais o banco supracitado afoga o país em dívidas sitiadoras.

¹⁶ Em entrevista à revista *Veja* em 2005, questionado se seria boa notícia para África o fato dos países do G7 anunciarem um novo pacote de ajuda humanitária ao continente África no valor de 50 bilhões de dólares por ano, Shikwati respondeu que “tal pacote de ajuda financeira é bom para os referidos países doadores, como manobra de relações públicas destes. A doação só tornou os países africanos mais dependentes de ajuda. Precisamos conquistar a capacidade de resolver nossos problemas sozinhos. Minha mensagem é: por favor, não dificultem as coisas para nós. Não nos impeçam de pensar por nossa própria conta com essa política de nos ajudar em dinheiro fácil” (Shikwati, 2005).

¹⁷ Prabhat Patnaik: “mesmo no caso das ciências naturais, os currículos e conteúdos dos cursos nas universidades do terceiro mundo não podem ser idênticos aos das universidades metropolitanas, não porque a teoria de Einstein ou a física quântica contenham alguma ideologia imperialista, mas porque a gama das preocupações científicas no terceiro mundo não é necessariamente a mesma dos países metropolitanos”. Informação disponível em: https://resistir.info/patnaik/patnaik_31dez23.html. Acesso em 31 de dezembro de 2023.

A recente visita do presidente da República de Angola, João Lourenço, aos EUA, e sua recepção por Joe Biden¹⁸, mais do que qualquer outra coisa, reforçam o que até aqui foi descrito. Pouco menos de dois meses depois do referido encontro, o Ministério da Indústria e Petróleos de Angola anunciou a intenção do país de se retirar da OPEP+, alegando supostas divergências com o resto dos membros da organização¹⁹. Obviamente, João Lourenço tem levado a cabo uma política externa de subserviência aos EUA, portanto, de submissão aos ditames neocoloniais ocidentais, o que contrasta com a maioria global (Sul e Leste) cada vez mais empenhada na construção de um mundo multipolar, a exemplo da África do Sul. A geopolítica do governo angolano tem sido decepcionante, pois, para além da ausência de consciência histórica (o que é chocante, pois João Lourenço é historiador), o servilismo se impôs de tal modo que as autoridades não percebem e não conseguem acompanhar as mudanças tectônicas na arena da geopolítica mundial.

Com base em Viana e Lima (2010), a teoria do capital humano é caracterizada pelos níveis de nutrição, saúde e educação da população, além dos investimentos inseridos nessa área. O capital humano é o investimento para a formação de trabalhadores, com o propósito de aplicá-los em atividades profissionais. De qualquer forma, a teoria do capital humano não deixa de estar relacionada às tendências tecnicistas na educação, o que poderíamos comparar com a problemática do novo ensino médio no Brasil. A finalidade da teoria do capital humano é que as instituições escolares se transformem em centros de formação de mão de obra para atender os interesses do capital, a profissionalização do ensino e educação. O capital humano nos remete ao aperfeiçoamento/qualificação técnica dos trabalhadores, visando uma maior eficácia na divisão social do trabalho que renderá um aumento significativo nos lucros dos capitalistas e o suposto crescimento do PIB das economias (de mercado). Neste sentido, a educação é mera ferramenta com foco nos interesses dos grandes empresários, e o educando é uma máquina de

¹⁸ Obs: Cá para nós, não achamos importante se João Lourenço foi recebido com as melhores honrarias ou não, se Savimbe ou qualquer outra figura política angolana foi melhor recebida, pois consideramos tais discussões mesquinhas. Um encontro entre dois chefes de Estado de países considerados soberanos deveria ser visto como um acontecimento normal. Uma reunião com o presidente dos EUA, na atual conjuntura geopolítica, não é mais importante do que uma reunião com o presidente da República Popular da China (principal potência econômica em termos de PPC) ou com o presidente da Federação Russa (principal potência nuclear). A agitação política e social surgida da recepção de João Lourenço por Biden se deu justamente em função do estado neocolonial em que se encontra o pensamento político (dos membros do partido governante e da oposição) e social em Angola, que ainda crê cegamente nas fábulas que narram aquele Estado de regime político bipartidário (dois em um), detentor das salas de torturas em Guantánamo e o principal promotor da limpeza étnica em curso em Gaza, como o principal garante da democracia e direitos humanos no mundo.

¹⁹ Para Shikwati (2005), a ajuda da Europa aos países africanos se dá pelo fato desta ter sido colonizadora e pretender se manter influente no continente, sendo um dos interesses concretos a conquista do apoio africano nas negociações na organização mundial do comércio. Apesar de Shikwati se referir à Europa, suas palavras se aplicam a todo Ocidente coletivo, uns na condição de neocolonizadores (ex: EUA e Canadá).

produção a ser reprogramada e ajustada de acordo com os novos padrões de produção. O capital humano e a tendência neoliberal são complementares, interdependentes e impactam de forma semelhante a Educação e as Ciências Sociais em particular, o educando é mero trabalhador, em vez de sujeito ativo, empoderado e questionador.

Historiografia das privatizações:

Na data de 4 de abril de 2002 são comemorados o fim da guerra e a subsequente paz em Angola. Foi justamente nesse período que o governo passou a ter o controle da totalidade do território nacional, e o Estado começou a abandonar lentamente o seu papel de exclusivo garantidor da educação.

Curiminha (2020) diz que a história da educação angolana no período contemporâneo foi largamente influenciada pelo surgimento do neoliberalismo. “Este sistema de doutrina se define como modo de governo e, quando utilizado no contexto da educação, tende a objetivá-la em um mecanismo de formação-dinheiro” (Curiminha, 2020, p. 4). Ainda, segundo Curiminha (2020), “desde sua emergência, 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, que pesam nas costas dos pais para financiamento dos materiais didáticos. Tudo é comercializado e a educação angolana tem o seu preço (Curiminha, 2020, p. 5).

O descaso supracitado foi de todo um desastre estratégico, visto que é por volta desse período até 2014 que se viveu os momentos dourados da alta do preço do petróleo a nível global, chegando de 100 a 80 dólares por barril. Sendo Angola um grande produtor de petróleo, o PIB do país disparou, chegando mesmo a quadruplicar nesse intervalo de tempo. Tendo Angola se convertido em uma economia de mercado, começou-se a falar na necessidade de criação artificial de uma classe empresarial no país, uma elite econômica, espécies de oligarcas ou magnatas, esta última categoria conforme a romantização neoliberal ocidental nomeia seus megas empresários gananciosos. Por outro lado, a nova elite angolana não tinha nada de novo, pois era formada por pessoas que detinham o poder político e militar e seus familiares, ou seja, a elite político-militar era a mesma elite econômica. Eles, seus familiares e amigos, todos politicamente expostos. Foi, de fato, esta elite que aproveitou a alta do preço do petróleo e se apoderou do mercado angolano em todos os sectores, desde a comunicação, transportes, indústria cimenteira, banca, comércio etc. “Desde 1975 até 2002, Angola conheceu uma guerra

civil sangrenta e um Partido Político que se fortalecia dominando todos setores estratégicos da economia, comunicação, educação e do exército” (Curimenha, 2020, p. 9).

Mas como não haveria deixar de ser, o sector que aqui nos interessa, a educação, não escapou dessa onda de privatização ligada a figuras politicamente expostas e seu outrora inimigo, agora cúmplice, o Estado português (este último por meio da proliferação de escolas de educação básica em solo angolano, a exemplo da escola portuguesa de Luanda e IES pertencentes ao CPEA).

Tal qual e/ou conforme se gabou recentemente o presidente da Associação Nacional das Escolas Privadas em uma reportagem da TV Zimbo. Segundo o responsável, a escola privada já não é alternativa em Angola. É, segundo ele, a primeira e principal opção:

Não agrada que todos os anos possamos aumentar propinas (mensalidades), mas devemos salientar que nós estamos agora dois ou três anos sem mexer nas propinas, essa situação económica abala todos nós e é necessário que as famílias compreendam que pelo menos para este ano deverá haver uma atualização de propinas, posso adiantar desde já que este documento está no Ministério das Finanças e no Ministério da Educação também, já todos nós trabalhamos sobre ele, não haverá um aumento substancial porque continuamos no regime de preços vigiados. Devo aqui dizer que o governo nos propõe o princípio da equidade, o que é princípio da equidade? Quanto maior a propina, menos o colégio deve subir, quanto menor a propina, mais o colégio deve subir, mas as balizas vão de 10% a 20%, é o que está previsto no documento e obviamente grande parte dos pais já foram informados sobre essa situação. Nós apelamos também à sua excelência Sr. presidente da República no sentido deste documento vir ao público o mais rápido possível, e então quando vier ao público mais rápido toda gente tomará conhecimento, mas no decorrer desta semana teremos este documento já público, até porque estamos há um mês do início do próximo ano letivo (Presidente da ANEP, Antônio Pacavira).

O governo angolano se acomodou e passou a ceder espaço da educação ao sector privado e instituições estrangeiras. Redes de colégios privados e de luxo ligadas aos mesmos grupos de familiares ou ciclos de amigos foram construídas em todo o território nacional, o governo foi diminuindo o orçamento no sector da educação progressivamente, a formação de professores e os concursos públicos na área da educação tornaram-se cada vez mais raros e as escolas públicas sucatearam. “A educação angolana tem sido colocada na responsabilidade do sujeito e ele precisa estar pronto para gerir os riscos inerentes a tais atividades.” (Curimenha, 2020, p. 5). Contrariamente ao período pós-colonial, hoje, o crescimento demográfico de Angola (um dos maiores de África e, portanto, do mundo) é explosivo, o que leva o país a um quadro em que há muitas crianças e adolescentes em fase escolar, mas poucas escolas públicas e poucos professores no país²⁰.

²⁰ Através do Programa de Intervenção Integrado Municipal (PIIM), as administrações municipais estão a construir mais escolas, mas não há previsão de aumento de verbas para a sua gestão e manutenção. Ou seja, caso a política-de-faz-de-conta se mantenha, haverá cada vez mais estudantes (a taxa da natalidade tem subido a um ritmo de mais um milhão de crianças por ano) e muito menos dinheiro para o sector. Maka Angola. Informação disponível em:

Os efeitos da pressão demográfica fazem-se sentir no setor da educação, alargando, assim, a base potencial de procura social de educação e agudizando os desequilíbrios entre a procura e a oferta educativa, particularmente nos centros urbanos. Se há necessidade de se construir nova sociedade, então é necessário, primeiro, educar o cidadão (Neto, 2005, p. 119).

Começou assim a se criar um quadro em que estar dentro do recinto escolar passou a ser um privilégio de algumas crianças e adolescentes cujos pais e encarregados de educação poderiam pagar um colégio privado. Tal fato acarreta sonhos quebrados e futuros ameaçados de milhares e milhares de crianças pertencentes a famílias de baixa renda que não conseguem uma vaga em escolas públicas. Para Curiminha (2020), essa cultura tem gerado a comercialização da educação pública. “Zau (2018, online) salienta que, além de “persistir a falta de escolas e de manutenção das mesmas, o material escolar, apesar de gratuito, está à venda nos mercados” (Curiminha, 2020, p. 14).

Contando que a taxa de desemprego já era elevada nessa época, o quadro supracitado se agravou com a crise financeira global e a queda nos preços do barril de petróleo em 2008. Houve despedimentos em massa por parte das empresas privadas a partir desse período, milhares de encarregados de educação que outrora poderiam pagar um Colégio privado para seus filhos viram-se impossibilitados de o fazer. Esse grupo se somou as outras várias centenas de milhares de crianças pertencentes a famílias de baixa renda que disputavam entre si por uma vaga nas poucas e precárias escolas públicas. Sendo assim, eram algumas centenas de vagas em algumas regiões sendo disputadas por milhares de crianças e adolescentes.

Esse fenômeno acima descrito estimulou a proliferação de um fenômeno de corrupção popular, as chamadas gasosas, que eram valores pecuniários que alguns pais e encarregados de educação cediam a gestores escolares a fim de garantirem vagas para os seus entes. Sendo assim, inclusive o ingresso em escolas públicas passou a ser um privilégio de algumas crianças e adolescentes cujos pais tinham a possibilidade de ceder alguma gasosa aos gestores escolares.

Para agravar essa situação toda, em 2014 o governo angolano suspendeu os concursos públicos no sector da educação e parou de construir mais escolas sob o pretexto da crise, isso no quinto país do mundo em que mais nascem crianças em relação ao número da população total. Os concursos públicos no sector da educação só voltaram a ser realizados em 2019, cinco anos depois.

Segundo os dados levantados pelo INE 2019, através do Anuário Estatístico da Educação, Angola naquele ano teve cerca de 8 milhões de alunos matriculados no ensino não

superior. A maior parte desses alunos residem na província de Luanda, com 1.730.810 matriculados. Porém, Luanda tem mais de 10 milhões de habitantes, pelo que, o número de jovens e adolescentes em idade escolar que não estudam pode chegar acima dos 4 milhões, já que este grupo constitui a variante demográfica mais numerosa em termos de idade. Portanto, o número de pessoas que frequentam uma escola está muito aquém da demanda e do ritmo do crescimento demográfico em Angola.

Já o gráfico 12 nos mostra o número de professores por província. Só a província de Luanda, com seus mais de 10 milhões de habitantes, possui apenas 45 mil docentes para os seus 1.730.810 de alunos matriculados. Já Angola toda possui apenas 194.652 professores para os seus cerca de 8 milhões de alunos matriculados, um número inclusive insuficiente para a demanda da província de Luanda isoladamente.

Conforme o gráfico 4, o Estado angolano, com seus 41%, perde para os privados (54%) em termos de investimento em construção de escolas. Angola, com aproximadamente 35 milhões de habitantes ou mais, possui apenas 194.652 professores para 8 milhões de alunos matriculados, o déficit, portanto, se verifica tanto no número insuficiente de alunos matriculados devido a insuficiência de escolas públicas, como no número bastante ínfimo de professores como resultado de uma política educacional retrógrada, da privatização e mercantilização do ensino, oficializada com a promulgação da lei nº 13/01.

A falta de políticas públicas para formação, aperfeiçoamento e qualificação de professores torna Angola num dos países que mais negligenciam a educação, um sector de longe o mais estratégico entre os demais. Pensa-se inclusive que a suspensão dos concursos públicos e dos investimentos no sector da educação em 2014 é um resultado aterrador dos conselhos do FMI ao governo angolano. Neto (2005) observa que o objetivo fundamental da escola em Angola, que antes consistia em desenvolver na íntegra as capacidades dos homens e mulheres (grifo do autor), “dotando-os de um alto nível cultural, uma instrução a ponto de corresponder com as exigências da sociedade, parece ter assumido outro caminho, empurrada pelos ventos neoliberais” (Neto, 2005, p. 121-122). Para Curimenha (2020), “há um carnavalesco das relações de poderes que atravessa o sincretismo das correntes políticas. No entanto, o fim do coletivismo e a celebração do individualismo têm se tornado o lugar-comum” (Curimenha, 2020, p. 6).

Os discursos neoliberais impõem aos sujeitos todos os custos e responsabilidades como empreendedores de si e como protagonistas do seu destino. Esses sujeitos precisam aprender a gerenciar os riscos da educação, saúde, mercado e outros meios de subsistência. (Curimenha, 2020, p. 5).

Como se não bastasse, em 2014 o governo angolano começou a negociar assistência técnica e financeira com o Fundo Monetário Internacional (FMI). Como não poderia deixar de ser, o FMI recomendou, para não dizer exigiu, ao governo angolano a redução de verbas do Estado para o sector da educação, o Estado mínimo. Praticamente o que o FMI fez foi aconselhar ou condicionar a assistência financeira ao governo angolano à cedência do sector da educação aos investidores privados. Isso num país onde as verbas no sector público da educação já são bastante ínfimas, com elevada taxa de desemprego por parte dos encarregados de educação, elevado nível de desigualdades e um número absurdamente astronômico de crianças e adolescentes fora do recinto escolar por insuficiência de vagas gerada pelo número insignificante de escolas públicas.

Os pequenos países em desenvolvimento são como pequenos barcos. Uma liberalização rápida do mercado de capitais, da maneira imposta pelo FMI, equivale a fazer com eles façam uma viagem em mares revoltos antes que os furos em seus cascos tenham sido consertados, antes que o capitão tenha recebido treinamento, antes que os coletes salva-vidas tenham sido colocados a bordo. Mesmo na melhor das circunstâncias, há uma grande probabilidade de esses barcos afundarem quando forem atingidos no costado por uma grande onda (Stiglitz, 2002 apud Belluzzu, 2003, p. 21).

O FMI é uma organização econômica internacional sediada nos EUA, e assim como todas outras organizações supostamente mundiais, é mantida principalmente por potências ocidentais. O principal público-alvo desse fundo são os países em via de desenvolvimento e emergentes, são lemas não oficiais da referida entidade a ambição e a ganância acima do bem-estar das populações não ocidentais. Podemos mesmo dizer que uma das missões centrais não declaradas dessa instituição é manter reféns os países em via de desenvolvimento, congelando os seus possíveis avanços, os mergulhando em dívidas crescentes e sem fim. A experiência recente demonstra, no entanto, que a dependência excessiva do financiamento externo engendra miniciclos de euforia, seguidos de forte instabilidade cambial (Belluzzu, 2003, p. 19).

Um das primeiras coisas que os países perdem em suas negociações com o FMI é o seu bem mais precioso, a soberania. Como isso se dá: O FMI exige privatizações, e não que todas as privatizações sejam ruins, porém, nos referimos às privatizações de tudo por tudo, inclusive de empresas (ex energias) e sectores estratégicos, como a educação.

Em um movimento sincronizado, o FMI e o Banco Mundial – em nome das chamadas políticas estruturais – dedicaram-se a pressionar os países da periferia com o propósito de obrigá-los, entre outras coisas, a eliminar os controles ou obstáculos à livre entrada e saída de capitais (Belluzzu, 2003, p. 18).

Ao abrir mão do sector da educação privatizando-a, o governo angolano mercadoriza aquilo que seria o motor do desenvolvimento de Angola e a salvaguarda da dignidade dos angolanos. Num país em via de desenvolvimento, com um sistema de educação já precário devido à falta de infraestrutura, recursos humanos e materiais, tendo como pano de fundo as

baixas verbas para o sector disponibilizadas anualmente no Orçamento Geral do Estado – OGE, vitimando milhares, se não mesmo milhões de pessoas, o FMI aconselha (quicá, ordena) o governo angolano a reduzir a verba pública destinada para este sector de extrema importância, exortando-o a cobrar mensalidades em instituições de ensino públicos. É certo que o governo angolano, se de um governo popular e patriótico se tratasse, poderia muito bem retroceder das negociações e não implementar tais aberrações antipopulares. As ações das autoridades indicam inequivocamente que se trata de um governo elitista, das elites para as elites.

Figura 1 – FMI aprova desembolso para Angola de 247 milhões de dólares



Fonte: Revista Zimbo

Num país com uma soberba taxa de desemprego e inflação, a questão que levantamos é: como a população conseguirá pagar os custos de uma escola e universidade privada? Pode um país com uma economia debilitada e uma população que vive abaixo da linha da pobreza adotar política de cobrança de mensalidades em instituições de ensino superior públicas, quando muitos dos ditos países desenvolvidos e emergentes possuem redes de ensino superior totalmente gratuitas? Governar é implementar políticas públicas e/ou sociais que favoreçam as populações.

O governo angolano, sustentado pelo mesmo partido, desde o fim da guerra civil e o cume da expansão das zonas de exploração de petróleo, vem atuando a favor dos interesses próprios (das elites) e do imperialismo e neocolonialismo ocidental. A partir desta lógica temporal, Angola é órfã de políticas educacionais de governo e de Estado funcionais já desde os períodos remotos da sua tenra existência como Estado “pacífico (2002)”. Ou, para sermos gramaticalmente e filosoficamente mais justos, com o chamado calar das armas, por entendermos que um país que implementa e oficializa uma política de educação exclusiva não pode ser considerado pacífico.

Não é um governo soberano aquele que não consegue manter o preço do gás de cozinha razoável e acessível ao poder de compra da sua população, ou mesmo o preço dos combustíveis, em função do não controle desses sectores estratégicos em favor dos privados nacionais e estrangeiros. Um governo que não consegue fiscalizar os bancos privados, racionalizar os fluxos monetários e gerir o seu sistema financeiro em prol da população não é um governo soberano. Um governo que nega o acesso ao ensino, educação e formação ao pacato cidadão sob ordem de organismos ocidentais, definitivamente não, não é um governo patriótico, muito menos soberano. Segundo Belluzzu (2003, p. 21) “o que torna a especulação lucrativa é o dinheiro proveniente dos governos, apoiados pelo FMI”.

Dentre as corporações de ensino estrangeiras que se beneficiaram com a privatização e o descaso do governo angolano com o sistema de educação do país, está a Cooperativa Portuguesa de Ensino de Angola – CPEA, gestora de uma rede de universidades privadas portuguesas em Angola e da Escola Portuguesa de Luanda até 2021.

2. 2. 2. Cooperativa Portuguesa de Ensino de Angola – CPEA: Escola Portuguesa, um resquício da neocolonização

Figura 2 – Quadro docente da Escola Portuguesa



Fonte: site oficial da Escola Portuguesa de Luanda – EPL

Breve historiografia:

A Escola Portuguesa de Luanda iniciou a sua atividade em 5 de outubro de 1986, funcionando como instituição de ensino particular e cooperativo, propriedade da Cooperativa Portuguesa de Ensino em Angola, SCRL, com sede em Portugal, e

autorização de funcionamento das autoridades angolanas. No primeiro ano de funcionamento, a EPL começou por ministrar o ensino pré-primário e o 1.º e 2.º ciclos. No ano letivo seguinte (1987/1988), a Escola alargou o seu ensino ao 3.º ciclo. Depois foi, anualmente, sendo acrescentado o ano de escolaridade seguinte, de tal modo que, desde 1990/1991, abrange todos os níveis de educação e ensino, desde a educação pré-escolar até ao 12.º ano (EPL, 2019, p. 6).

A Escola Portuguesa de Luanda, também chamada de Centro de Ensino e Língua Portuguesa (EPL), é uma instituição de ensino localizada na capital angolana (Luanda), atualmente tutelada pelo Ministério da Educação de Portugal. Segundo o artigo 2.º do decreto-lei 183/2006 de 06 de setembro, trata-se de um estabelecimento público de educação e ensino com natureza dos estabelecimentos públicos de educação e de ensino do sistema educativo português, e ministra a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário (EPL, 2019).

Apesar de se autointitular pública, a Escola Portuguesa de Luanda cobra mensalidades, cujo o preço a incorporam no ranking dos 8 colégios mais caros localizados em solo angolano. A mensalidade na instituição está orçamentada no valor de R\$ 1.536,622. Esse valor não inclui transporte e alimentação. Segundo o jornal Expansão, “algumas destas escolas justificam os preços elevados com o fato de a maioria dos professores serem estrangeiros e os seus salários estarem indexados a moedas estrangeiras (euro e dólares norte-americanos)”²¹.

A presença de corporações de ensino privadas e de instituições de educação básica diretamente controladas pelo Ministério da Educação de Portugal é um problema sério para as aspirações de soberania epistemológica de Angola. Dentre organizações e instituições de ensino portuguesas atuantes em Angola, destacam-se a Cooperativa Portuguesa de Ensino de Angola – CPEA (corporação privada) e a Escola Portuguesa de Luanda (atualmente controlada pelo Ministério da Educação de Portugal. Até 2021, a Escola Portuguesa era propriedade da CPEA, até ser tomada pelo governo português²². O problema dessas organizações e instituições é que, embora fixadas e atuantes na sociedade angolana, não seguem as normas da base curricular

²¹ Informação disponível em: <https://expansao.co.ao/economia/interior/propinas-em-8-colegios-chegam-a-custar-895-vezes-mais-do-que-o-salario-minimo-nacional-110391.html>. Acesso em 22 de abril de 2024.

²² A Escola Portuguesa de Luanda é detida por uma cooperativa sem fins lucrativos denominada Cooperativa Portuguesa de Ensino em Angola, C.R.L. Trata-se de uma pessoa colectiva portuguesa. A escola foi reconhecida pelo Ministério da Educação português em 1986 e pelo Ministério da Educação de Angola em 1993. Hoje funciona ao abrigo de um protocolo entre os dois Estados e, embora a gestão pertença à cooperativa, as instalações são propriedade do Estado português. Em termos jurídicos, é por isso uma figura híbrida entre o público e o privado, o angolano e o português. O que não é de todo híbrido é a proibição da discriminação racista entre angolanos e portugueses. Quer o ordenamento jurídico português, quer o angolano proíbem explícita e incondicionalmente o exercício de discriminação racista em qualquer contexto. Informação disponível em: <https://www.makaangola.org/2018/05/escola-portuguesa-do-racismo/>. Acesso em 22 de abril de 2023.

comum do estado angolano²³, portanto, funcionam como embaixadas, ou seja, pedaços de enclaves portugueses em solo angolano.

As autoridades do país são totalmente inertes quanto a essa questão, que é não somente um caso de soberania epistemológica, mas de soberania como um todo. A Escola Portuguesa de Luanda ensina as crianças e adolescentes da capital angolana com base na matriz curricular de Portugal. As questões que levantamos são: de qual país é a história social ensinada na referida instituição? Qual a sua versão? Quais sujeitos/objetos de memórias são legitimados ou excluídos das suas ementas? Não devem haver aqui ilusões. É certo que a narrativa portuguesa em sua versão do processo de colonização em Angola é, até certo ponto, atenuante quanto ao conto do que foi de fato a barbárie das expedições e ocupação portuguesa, com a romantização das suas motivações e constantes tentativas de justificá-las. Segundo Araújo e Maeso (2013) “a escravatura e o seu ensino – um dos focos deste artigo – tem ocupado um lugar relativamente marginal em Portugal, constituindo de certa forma um parêntesis numa narrativa mais ampla que celebra o “pioneirismo” da Expansão portuguesa” (Araújo; Maeso, 2013, p. 149).

Ainda que tenha havido um crescente interesse pela questão da escravatura no contexto europeu – visível em iniciativas relativas a debates mais amplos sobre história, identidade nacional e multiculturalismo –, simultaneamente tem sido obscurecida a ligação entre colonialismo, escravatura e racismo (Goldberg, 1993; Hesse, 2004 apud Araújo; Maeso, 2013, p. 149-150).

Tais distorções sociais e históricas são evidentes em muitos cidadãos nacionais que estudam Sociologia e História em Portugal, no ventre do colonialismo, se deparando com professores partes do grupo chamados retornados. Muitos destes professores/acadêmicos ainda guardam bastante ressentimento pela população angolana por esta ter ousado se levantar contra o crime contra humanidade que significou a colonização para a população nativa. Esse levante destruiu seus sonhos de herdeiros e futuros senhores escravagistas, no “paraíso” racialmente hierarquizado que era a colônia de Angola para eles. Segundo Filho (2020), “a educação portuguesa era então um aparelho ideológico com o objetivo de manter uma socialização de ideologia colonial nacionalista, mantendo os valores portugueses exigidos pelo regime da altura, fomentando a ideia de se manter o império” (Filho, 2020, p. 27).

Vimos uma recente gravação em vídeo de uma reunião de pais com responsáveis da Escola Portuguesa de Luanda. Durante a reunião, uma mãe dirige-se aos responsáveis da Escola e queixa-se da falta de professores portugueses. Segundo ela, angolanos disponíveis haverá sempre muitos, mas os pais e a escola querem professores portugueses, por se tratar de uma escola portuguesa. Fica-se com a suspeita de que a política de recrutamento da escola consiste em contratar apenas professores

²³ “A EPL rege-se pela Lei de Base de Ensino Português” Informação disponível em: <https://www.novojournal.co.ao/sociedade/interior/escola-portuguesa-e-encarregados-de-educacao-em-pe-de-guerra-89548.html>. Acesso em 22 de abril de 2023.

portugueses, excluindo os angolanos. Uma espécie de foro privado luso na Angola moderna. Sejamos angolanos ou portugueses, não podemos deixar passar em branco esta manifestação absurda de racismo. Há que condená-la e exigir aos governos angolano e português que supervisionem as regras de contratação desta escola e tomem as eventuais medidas necessárias. O discurso da mãe da Escola Portuguesa tem implícito o seguinte raciocínio simples: os professores portugueses são bons, os professores angolanos são maus, por isso, só queremos portugueses. Se temos uma vaga para professor e temos mil professores angolanos a concorrer, não a vamos preencher. Só a preenchemos com professores portugueses. Se isto não é racismo, o que é o racismo? Estamos perante a mais assombrosa discriminação com base na nacionalidade, uma espécie de *apartheid* actual (Maka Angola, 2018).

Segundo a própria Escola Portuguesa de Luanda, o corpo docente da instituição é, em sua maioria, de nacionalidade portuguesa e de dupla nacionalidade portuguesa/angolana (EPL, 2019). Obviamente, o que o documento não explica é que a maioria dos professores portadores da referida dupla nacionalidade são europeus étnicos.

Conforme a matéria supracitada e o projeto educativo da EPL nos mostram, a Escola Portuguesa de Luanda discrimina angolanos no que concerne os processos de recrutamento do seu quadro docente. A nossa discordância com o autor da matéria baseia-se num único detalhe, de que a discriminação supracitada não se dá apenas com base na nacionalidade, mas que é sobretudo na condição étnico-racial do candidato. De que tipo de ação deplorável se conteria em praticar uma instituição ibero-europeia que se preze em praticar racismo em plena África subsaariana no século XXI? A Escola Portuguesa é, em sua essência, um resquício da neocolonização em Angola.

A discriminação de quadros angolanos por parte de instituições portuguesas fixadas em Angola é muito mais ampla do que o sector de ensino aqui em análise, porém, conforme já destacamos no presente trabalho, a educação é a essência de todas outras áreas, pois todos outros profissionais passam por ela. Daí a importância estratégica do sector para um Estado. A Escola Portuguesa e a CPEA como um todo são um obstáculo para uma reforma curricular endógena e para a reafricanização do ensino de Sociologia em Angola em particular, pois para além de uma leitura portuguesa da sociedade angolana, trazem consigo uma interpretação dos fenómenos sociais do país com base em teorias e conceitos supremacistas europeus, o que relembra o passado recente. “As políticas de educação do regime, passavam sobretudo por promover uma identificação do povo angolano com os valores da cultura portuguesa e desta forma mantém-se a hegemonia colonial” (Filho, 2020, p. 29).

Há então um óbvio controle por parte das matérias impostas aos alunos. O fato é que estas são na sua grande maioria completamente estranhas a este, de uma cultura e lugar o qual nunca visitaram, na sua grande maioria, e que, muito provavelmente não iram conhecer. Este processo contribui também para um afastamento geral do resto do continente africano, esquecendo por completo o resto do continente no ensino praticado (Filho, 2020, p. 29).

Qual é a posição do governo angolano quanto às ações ilegais e ultrajantes da Escola Portuguesa?

Aqui está uma situação em que João Lourenço, sempre tão cioso das prerrogativas da soberania angolana no caso de Manuel Vicente, deve agir. Para começar, deve exigir explicações ao governo português em relação aos comportamentos racistas na sua escola em Luanda e indagar acerca das suas intenções corretivas. Se as explicações não forem satisfatórias, ou se Portugal não der garantias de que o racismo não será mais tolerado, deve proceder à nacionalização da escola. Pois é inaceitável existirem ilhas de racismo e de *apartheid* lusitano em Luanda .

Jamais houve uma manifestação oficial da Escola Portuguesa de Luanda e do governo português sobre o sucedido, porém, ao invés de uma nacionalização por parte do Estado angolano, a escola foi nacionalizada pelo Estado português e não necessariamente pelas ocorrências dos casos de racismo em análise. O controle da instituição por parte do governo português não só não resolve a anarquia racial e curricular praticada pela instituição, mas como mantém a situação estática, senão mesmo pior, visto que currículo tem a ver com política de Estado, um caso de soberania e, não sendo exagero, “é igualmente um caso de segurança nacional”.

É impossível ficarmos indiferentes diante do fato de que o governo e a gestão de João Lourenço têm tido uma atuação desastrosa no sector da educação como um todo. Desde 2017, a situação no sector da educação, do ensino geral ao superior, tem se mostrado cada vez mais degradante. Podemos mesmo dizer que não se trata de política educacional errónea, mas que estamos senão mesmo diante de uma falta de política educacional em si²⁴. O sector do ensino

²⁴ O futuro de qualquer país depende, sobretudo, da forma como educa os seus cidadãos. Em Angola, temos estado sempre nos lugares inferiores dos Índices de Capital Humano. O próprio governo, na sua Agenda 2050, reconhece esse facto ao escrever que o Índice de Capital Humano de Angola é “dos mais baixos do mundo” e que o país se encontra no fim da classificação ao nível da África Subsariana e da SADC. Este baixo índice mundial tem implicações óbvias na economia, atirando-a para níveis de produtividade extremamente baixos e decrescentes, o que também é confirmado pelo diagnóstico da mesma Agenda 2050. Como se sabe, a produtividade é o factor-chave para qualquer crescimento económico sustentado. Um país sem produtividade está condenado à pobreza. Nesse contexto, a educação tem a maior importância e, como tal, deve assumir um papel fundamental. Ora, nas suas mais de 400 páginas, a Agenda 2050 não reconhece um elemento-chave do sistema de educação, cuja negligência tem contribuído para a sua desestruturação desde a independência: a instrução primária. As escolas primárias nunca tiveram orçamento próprio para as suas necessidades mais elementares. A situação mantém-se e não se prevêem modificações. A educação primária é a base de todo o resto. Como se pode falar em educação qualitativa quando as escolas não têm dinheiro para comprar giz, material de consumo corrente, manutenção e segurança das escolas? Sem orçamento, boa parte das escolas nem sequer pode comprar água, porque muitas não têm água da rede pública para a limpeza das casas de banho, essencial para que, ao menos, as crianças passem a maior parte do seu dia num ambiente higiénico. Perante este cenário, as crianças aprendem o quê? A questão do orçamento para as escolas é mais vincada numa das zonas simultaneamente mais ricas e mais pobres do país, em termos de extracção de riqueza e de condição de vida das populações, respectivamente: a Lunda-Norte. Esta província tem um plano curricular especial de três turnos diários de menos de três horas para os alunos do ensino primário, devido ao número limitado de salas de aulas e de professores. A carga horária em vigor torna impossível o processo efectivo de ensino e aprendizagem, ao arrefecimento das próprias regras do Ministério da Educação, que estabelece no plano curricular nacional um período mínimo de ensino de cinco horas lectivas diárias. A decadência do ensino acentua o ciclo de pobreza numa região que, ironicamente, é das mais ricas em recursos naturais, sobretudo diamantes. Há uma explosão demográfica, mas não será dada nenhuma formação básica aos jovens e,

superior público tem sido marcado por greves e paralisações constantes da classe docente que não encontra respostas e propostas dignas às reivindicações levantadas nas suas sucessivas negociações com o executivo nacional. O sector da educação e ensino em Angola encontra-se abandonado a própria sorte²⁵.

É necessário que se deixe evidente que não nos posicionamos contra o fato de que o país precisa de um exército devidamente equipado para suprimir ameaças de células de sabotagens e auxiliar a população em casos de fenômenos como desastres naturais. Porém, o desenvolvimento do sector de segurança não pode suprimir a necessidade de investimentos em outros sectores, como a educação, para sermos mais específicos. Uma das críticas que insistimos em fazer ao governo angolano e a alguns colegas sociólogos/acadêmicos acentuadamente positivistas é a sua interpretação militarista e de relações públicas quanto àquilo que se entende por soberania nacional e colonização, limitando-se muitas das vezes a discursos sobre não ingerência nos assuntos internos do país por parte de governos e instituições estrangeiras. Porém, as ações da Escola Portuguesa de Luanda, como discriminação racial de angolanos, distorção curricular e rebelião contra decisões judiciais²⁶, são um atentado direto à soberania de Angola, marcas da colonização passada agora nas vestes da neocolonização.

O recrutamento de professores nesta escola, como noutras, deve obedecer ao princípio da igualdade. Para cada vaga, deve ser escolhido o/a candidato/a com as qualificações mais adequadas, independentemente da nacionalidade. Acresce que os angolanos falam português. Muitos estudaram em Portugal, outros em Inglaterra, outros na Rússia ou em Cuba, e nunca se lhes conheceu qualquer *capitis diminutio* (incapacidade para exercer qualquer direito ou função). Assim, distinguir entre portugueses e angolanos, ainda por cima em Angola (!), é inaceitável.

simultaneamente, as novas gerações vão perdendo cada vez mais as aptidões tradicionais de agricultura, caça e outras que garantiam o modo de vida sustentável dos avós e antepassados. Informação disponível em: <https://www.makaangola.org/2023/06/o-futuro-de-angola-nas-maos-dos-angolanos/>. Acesso em 02 de julho de 2023.

²⁵ O Programa de Governo do MPLA para o actual mandato (2022-2027) não faz qualquer referência, no capítulo da educação, à necessidade urgente de as escolas primárias serem dotadas de orçamentos próprios. Em contrapartida, de forma mirabolante, fala em melhorar “a posição de Angola entre os países da África Subsaariana com os melhores índices de educação”. Simplesmente, a educação primária, que é a base para o desenvolvimento e o futuro sustentável de qualquer país, é tratada como um mero anexo no capítulo da fome e da pobreza em Angola. Esta é a realidade. Informação disponível em: <https://www.makaangola.org/2022/10/a-marcha-das-criancas-e-o-estado-de-exclusao/>. Acesso em 30 de agosto de 2023.

²⁶ O tribunal da comarca de Luanda remeteu ao Ministério Público um pedido para a abertura de um processo pelo crime de desobediência contra o representante legal da Escola Portuguesa em Luanda (EPL), segundo um despacho a que a Lusa teve acesso esta quarta-feira. Em causa, segundo o despacho, está o facto da Cooperativa Portuguesa de Ensino de Angola (CPEA), entidade que gere a Escola Portuguesa não ter acatado a decisão do tribunal, que impede o aumento das propinas até que sejam fixadas em Assembleia Geral e obriga a aceitar as matrículas de todos os filhos dos cooperantes. Informação disponível em: <https://observador.pt/2021/07/28/justica-angolana-avanca-com-processo-contra-representante-da-escola-portuguesa-por-desobediencia/>. Acesso em 22 de abril de 2023.

Segundo o seu projeto educativo 2019-2023, na grande área das Ciências Sociais e Humanas, a EPL possui em seu currículo uma disciplina específica sobre “História e Geografia” de Portugal, porém, nenhuma sobre História, Geografia ou Sociologia de Angola, o país onde encontra-se baseada e opera. Sobre as demais disciplinas que aparecem de forma genérica, não precisamos entrar em detalhes, já que se trata de Filosofia, Psicologia e Sociologia de Portugal e Ocidental, de modo geral. Essa estrutura curricular é, em sua essência, um vislumbre do modelo educativo colonial. Como bem observa e sublinha Filho (2020, p. 27), “uma consulta geral dos manuais escolares provenientes da base de dados utilizada, o sistema de ensino utilizado nas colônias e os seus consequentes manuais em nada diferem do que existem nas pátrias colonizadoras”. Em diálogo com Filho (2020), levantamos a seguinte questão direcionada às autoridades angolanas: é Angola ainda colônia de Portugal?

Estuda-se neste caso o Português, e História e Geografia que em tudo ignora o que diz respeito à própria realidade do ambiente Angolano. Desta forma é automaticamente desvalorizado tudo o que diz respeito à cultura do território colonizado. Este procedimento educativo é despersonalizante, onde passa para segundo plano as características do aluno em prol da implementação da cultura colonizadora (Filho, 2020, p. 27).

Obviamente, o que o Maka Angola (portal) não aborda é que, para além de ser uma prática flagrante de racismo, a exclusão de angolanos no processo de seleção do quadro docente da referida escola se dá igualmente por uma questão de preservação do monopólio das narrativas pelo lado português. Suponhamos que estejamos diante de uma aula cujo assunto é o sistema de trabalho durante o período colonial, um professor angolano provavelmente sentiria a necessidade de abordar a questão do trabalho forçado restrito aos nativos, e chamaria a colônia de Angola por aquilo que realmente era de fato, uma colônia, território ocupado. Por outro lado, um docente português teria mais inclinação a romantizar os fatos, nomeando a então colônia de Angola como província ultramarina, e falar das pseudorriquezas geradas pelas plantações de café e algodão. Tudo isso, no entanto, sem observar que tais plantações eram feitas com base em trabalhos de escravização da população angolana em prol de fazendeiros europeus e do Estado português, apesar de várias décadas depois de oficialmente se ter declarado a abolição da escravização. É importante salientar que Portugal foi o último país europeu a abolir o tráfico de escravizados africanos pela rota triangular transatlântica.

No contexto português, os debates sobre a pluralidade na história são geralmente formulados em termos de um confronto de histórias (legitimamente) nacionais – especialmente no contexto da atual construção do denominado espaço lusófono – assumindo e naturalizando a existência de uma perspectiva no seio da sociedade portuguesa. Assim, é nos antigos espaços coloniais, sobretudo aqueles no território africano – através da cooperação, no espírito de ajuda ao desenvolvimento –, que tem sido necessário negociar o consenso. Para criar estas narrativas consensuais, os entrevistados dão conta da capacidade de interferência nos textos de ensino adotados nesses espaços (Araújo; Maeso, 2013, p. 163).

Lamentavelmente em Angola a “proeza” colonial da produção da cana-de-açúcar, do café e do algodão ainda é bastante reproduzida pela população e, inclusive, pelos analistas sociais em programas de TV e rádio, geralmente com a finalidade de criticar o governo quanto as tentativas malsucedidas deste de diversificar a economia do país.

Tais analistas têm ciência de que o que se fazia em tais plantações se traduz atualmente em crime contra humanidade? Que a política econômica em curso do atual executivo merece críticas sérias isso é um fato, mas chamamos atenção para o perigo de se romantizar práticas severas e humanamente deploráveis levadas à cabo pela colonização para que se alcançasse as referidas proezas agrícolas, pois muitos angolanos morreram e foram mortos nessas plantações a troco de absolutamente nada. Semelhante ao supracitado, consideramos um insulto aos angolanos, principalmente àqueles que viveram sob o regime colonial (sob o estatuto do indigenato), o discurso de alguns analistas que procuram de alguma forma tecer elogios apaixonados e, quiçá, fazer apologia a políticas educacionais do regime supremacista português na então colônia de Angola.

O colonialismo não teve aspectos positivos para a população nativa em Angola, e endossar tais discursos é justamente fazer o jogo do supremacismo euro-ocidental. “Assim, nos relatórios sobre os debates promovidos pelo Conselho da Europa (CoE) sobre o ensino da história europeia e a análise/revisão de livros didáticos entre 1953 e 1995 (CoE, 1995, 1996), nem a escravatura nem o ensino do racismo na história são mencionados” (Araújo; Maeso, 2013, p. 162).

Encontramos apenas uma recomendação (de 1958) que incide sobre a necessidade de “mencionar os lados positivos e negativos do colonialismo” (CoE, 1995, p. 20)18 e uma outra referência ao ensino das “Descobertas Portuguesas no ensino secundário da Europa Ocidental” e, de modo geral, sobre a “expansão europeia”, alertando para a necessidade de “uma abordagem ponderada” que trate todas as consequências deste processo “de modo aberto e equitativo” (CoE, 1995, p. 50) (Araújo; Maeso, 2013, p. 162).

Jamais a sociedade angolana deveria admitir a normalização de tais discursos, que são, em sua essência, uma distorção cínica da história social do país. Portanto, a reforma curricular, e, em especial, dos referenciais do curso de Sociologia e Ciências Humanas, é urgente em Angola, para que se freie discursos voluntários ou inconscientemente apologistas ao processo de colonização. Segundo Filho (2020), “Goodson argumenta que os historiadores e sociólogos da educação, não podem ignorar a história e construção social do currículo” (Filho, 2020, p. 45).

Assim fica clara a importância de não deixar estagnar o currículo ou determinado conceito sobre este, não sendo esta a pretensão, mas antes estar aberto para as diferentes formas curriculares, lembrando a história e as suas alterações que

ocorram potenciadas por situações como o gênero, cultura, religião, nacionalidade, raça, etc. (Filho, 2020, p. 35).

Como se realizar tal processo quando existem corporações e instituições de ensino portuguesas operando em prol de tais narrativas em Angola? É evidente que se faz urgente a intervenção das autoridades (executivo, deputados, juízes).

“É desde há muito dever de angolanos e portugueses combater as más práticas: o racismo, a corrupção, o mercenarismo”.

Por isso, há que averiguar se existem práticas de racismo no recrutamento na Escola Portuguesa de Luanda e, em caso afirmativo, tomar medidas vigorosas para erradicar esse racismo. Angolano ou português, um professor bom, com as qualificações adequadas, deve ter direito a ser contratado.

Talvez por uma questão de decoro profissional “como jornalista”, o autor clama pelo cumprimento das autoridades portuguesas quanto ao combate das práticas de racismo penalizado pelo código penal português, porém, tal chamamento serve mais como uma denúncia, uma espécie de “depois não diz que ninguém os alertou”.

A seletividade e hierarquização raciais são muito bem evidentes em Portugal, onde cidadãos angolanos, indianos e tantos outros não europeus são braçalmente explorados e vivem em bairros precários marcados pela violência policial (Polícia de Segurança Pública – PSP), a exemplo do famoso e decadente bairro da Jamaica em Lisboa. E o que fazem as autoridades portuguesas quanto ao supracitado? Absolutamente nada, simplesmente assobiam para o lado.

Os portugueses incutiram na sociedade angolana a crença equivocada de que debater questões raciais impulsiona o racismo, quando é de fato a ausência de tais discussões que motiva tais práticas e a conseqüente sensação de impunidade dos infratores supremacistas portugueses em Angola, em plena África subsaariana. Araújo e Maeso (2013), ao analisarem a produção de livros didáticos de história do 3º Ciclo no contexto português, fazem a subsequente observação: “parece-nos que se concretiza a institucionalização deste silêncio discursivo em torno de “raça” e “racismo”, constituindo as narrativas dos livros sobre a escravatura um caso paradigmático da operação de in/visibilização do racial” (Araújo; Maeso, 2013, p. 154).

Se tratando de Angola, do espaço geográfico angolano, são, de fato, as autoridades angolanas que devem tomar as devidas medidas para que se erradiquem tais práticas no país. Um ensino de Sociologia afro-endógeno é uma ferramenta de empoderamento que, apesar das múltiplas suspeitas do governo sobre a área, é de fato um aliado estratégico quando a questão é soberania nacional, anti-imperialismo e descolonização mental. Infelizmente, esta última é igualmente contrária aos interesses dos colonizadores intrínsecos, a elite fantoche ocidentanófila nacional.

Segundo o seu projeto educativo 2019-2023, a própria EPL se reconhece como uma instituição para crianças de elite, revelando que tais crianças são na sua maioria portuguesas, cujos pais ocupam cargos de liderança e/ou destaque em seus respectivos empregos. Tais afirmações só reforçam as tendências racistas por detrás do processo de recrutamento dos docentes da respectiva instituição, que, ao obstaculizar a seleção de Angolanos natos, os desqualifica previamente.

Fica evidente que a Escola Portuguesa de Luanda é elitista e racista, cabe agora ao governo angolano, como o órgão na vanguarda do artigo 23º (princípio da igualdade)²⁷ da constituição da República de Angola, agir em defesa do estado de direito e democrático. Não importa se são estudantes portugueses ou angolanos regularmente matriculados em tal instituição em sua maioria, o fato é que a instituição opera em Angola, um país vítima de mais de quinhentos anos de invasão, ocupação, escravização e colonização portuguesa cujas consequências negativas para a população local e seus filhos devem ser obrigatória e constantemente lembradas, contadas e recontadas. Segundo Araújo e Maeso (2013), “a vontade e a capacidade de intervenção sobre os *curricula* de antigos espaços coloniais são interpretadas em termos de maturidade política, baseando-se na naturalização e, portanto, na legitimação do colonialismo” (Araújo; Maeso, 2013, p. 164). “O “bom senso” redimiria quaisquer supostos “interesses nacionalistas” nesta missão de cooperação e reforça-se assim – na construção alegadamente imparcial dos “dois lados” – o silêncio sobre o racial” (Araújo; Maeso, 2013, p. 164).

Instituições como a Escola Portuguesa de Luanda são um resquício da neocolonização, senão mesmo da colonização passada perdida no tempo e no espaço. Uma instituição pertencente a um ex-colonizador recente que se preze a tais práticas é merecedora de nacionalização por parte do Estado angolano, senão mesmo de proibição das suas atividades como um todo, pois trata-se de concessão pública cedida pelo Estado angolano através do Ministério da Educação, que, é óbvio, pode ser revogada por justa causa.

Enquanto instituições como a CPEA, a Escola Portuguesa e tantas outras corporações de ensino europeias continuarem a atuar no país à margem do sistema de base de ensino angolano, dificilmente se poderá levar a cabo uma reforma e reorientação unificada (mas

²⁷ Artigo 23º (princípio da igualdade) da CRA: 1. Todos são iguais perante a Constituição e a lei. 2. Ninguém pode ser prejudicado, privilegiado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão da sua ascendência, sexo, raça, etnia, cor, deficiência, língua, local de nascimento, religião, convicções políticas, ideológicas ou filosóficas, grau de instrução, condição económica ou social ou profissão.

diversa e intercultural) dos currículos, em especial a dos referenciais teóricos e dos conteúdos programáticos dos cursos, componentes e ensino de Sociologia no país.

3. CAPÍTULO II: SUBSISTEMA DO ENSINO SUPERIOR

Antes de entrarmos na abordagem do ensino superior propriamente dita, que constitui a temática deste capítulo, não poderíamos deixar de fazer uma resumida apresentação sobre a estrutura do sistema de educação angolano, do qual o ensino superior é um dentre vários subsistemas. Segundo a Lei de Bases do sistema de educação:

A educação em Angola realiza-se através de um sistema unificado, constituído pelos seguintes subsistemas de ensino: a) subsistema de educação pré-escolar; b) subsistema de ensino geral; c) subsistema de ensino técnico-profissional; d) subsistema de formação de professores; e) subsistema de educação de adultos; f) subsistema de ensino superior. 2. O sistema de educação estrutura-se em três níveis: a) primário; b) secundário; c) superior (Angola, 2005, p. 5).

Feita a introdução supracitada, podemos avançar.

Ensino superior

Diferentemente da educação básica, que é gerida pelo Ministério da Educação – MED, o ensino superior em Angola tem a sua própria pasta gestora, o Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação. Segundo a Lei de Bases do sistema de educação, “o subsistema de ensino superior visa a formação de quadros de alto nível para os diferentes ramos de atividade econômica e social do País, assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana” (Angola, 2001, p. 14).

Na base da estrutura do subsistema está o nível da graduação, que o subsistema classificava, até julho de 2020, entre bacharelado e licenciatura. Essa questão merece uma atenção peculiar, uma vez que, apesar de ainda aparecer no documento da atual Lei de Bases em vigor, os cursos na modalidade bacharelado não fazem mais parte do ensino superior em Angola, pois foram extintos com a promulgação de Lei 32/20 de 12 de agosto (Angola, 2020). Tal qual destacamos na introdução desta dissertação, a dualidade licenciatura/antigo bacharelado em Angola não tem o mesmo significado que licenciatura e bacharelado no sistema de ensino brasileiro. Enquanto no sistema brasileiro o bacharelado olha para o sector profissional e a licenciatura para escola e/ou academia, em Angola a licenciatura desempenha uma função dicotômica, isto é, profissional/acadêmica. Em Angola, licenciatura e graduação são sinônimos. O nível superior subsequente à graduação é a pós-graduação, sendo esta subdividida em acadêmica e profissional. Diferentemente do Brasil (lato e stricto sensu), a pós-graduação profissional em Angola corresponde única e exclusivamente à especialização,

enquanto o mestrado e doutoramento correspondem à pós-graduação acadêmica. A formação de professores para o ensino geral (educação básica) é da responsabilidade de IES criadas exclusivamente para esse fim, a exemplo dos Institutos Superiores de Ciências da Educação-ISCEDs e das Escolas Superiores Pedagógicas (Angola, 2001).

3. 1. SUBSISTEMA DO ENSINO SUPERIOR (HISTORIOGRAFIA)

Tauchen, Borges e Filho (2019) dizem que o ensino superior em Angola teve início no período colonial, em 1962, com a criação dos Estudos Gerais Universitários de acordo com o Decreto-Lei n° 44.530. Segundo os autores, tal instituição evoluiu para a criação da Universidade de Luanda em 1968, por meio do Decreto de Lei n° 48.790. Depois da independência, a Universidade de Luanda foi transformada na Universidade de Angola em 1976, através do Decreto de Lei n° 60. Em 1985, a Universidade de Angola passou a ser designada Universidade Agostinho Neto, por meio da Resolução n° 1 de 1985, do Conselho de Segurança e Defesa, aquela que seria a primeira universidade pública do país (Buza et al., 2018 apud Tauchen; Borges; Filho, 2019). Segundo Curimemba (2020):

As primeiras universidades angolanas foram criadas a partir de 1962. Logo, a construção da educação de nível superior marca uma época recente, sem condições endógenas e exógenas que contribuíssem em seu desenvolvimento a fim de atingir os padrões de qualidade internacional. Sendo assim, alguns poucos angolanos que tinham condições financeiras imigravam, na maioria das vezes, para Portugal e realizavam lá os seus estudos (Curimemba, 2020, p. 12).

Somente em 2009, o subsistema do ensino superior em Angola passou por um processo de reorganização e de interiorização em sete regiões acadêmicas. Em 2014, foi criada a oitava região acadêmica, com a Universidade Cuito Cuanavale. Cada região acadêmica contava com uma universidade pública originária da divisão da Universidade Agostinho Neto, a única universidade pública no país até então. Naquele mesmo ano, também foram aprovadas as Normas Gerais Reguladoras do Subsistema do Ensino Superior, através do Decreto Presidencial n° 90/2009. Em 2010 foi aprovado o Estatuto Orgânico do Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia (MESCT), por meio do Decreto n° 70, de 2010, e o Estatuto Orgânico do Ministério do Ensino Superior, Decreto n° 233, de 2012 (Buza et al., 2018; Kandingi, 2016; Zau, 2017 apud Tauchen; Borges; Filho, 2019).

Buza (2018, p. 146) expressa que a percentagem de docentes em tempo integral no conjunto dos docentes do ensino superior fica-se pelos 42%; a percentagem de docentes com grau de doutor é apenas de 33%; o número de estudantes matriculados por docente doutorado é de 288”, incluindo instituições públicas e privadas e, ainda,

o fato de muitos docentes atuarem em mais de uma instituição (Buza et al., 2018 apud Tauchen; Borges; Filho, 2019).

Tauchen, Borges e Filho (2019) salientam que a proliferação de instituições privadas, a falta de docentes, as dificuldades de gestão das instituições, colocam o Estado como organizador, supervisor e fiscalizador da qualidade das instituições. Tauchen, Borges e Filho (2019) definem as Universidades como instituições que ministram cursos em todas as áreas do saber, como instituições educativas que visam ao exercício permanente da crítica, que se sustenta na pesquisa, ensino e na extensão, ou seja, a universidade tem tripla função. De acordo com a Lei no 17, de 2016 (Angola, 2016), o subsistema do ensino superior visa à formação de quadros de alto nível para os diferentes ramos de atividade econômica e social do país, assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana.

De salientar que antes do desmembramento da UAN, as primeiras universidades adicionais que surgiram em Angola eram todas privadas, são estas: Universidade Católica de Angola (UCAN), Universidade Jean Piaget de Angola (UniPiaget), Universidade Lusíada de Angola (ULA), Instituto Privado de Angola (ISPRA), Instituto de Relações Internacionais (IRI) e Universidade Independente de Angola (UnIA). Nessa época, dentre as 18 unidades político-administrativas, o ensino superior existia apenas em três províncias do país, Luanda, Huambo e Huíla. Até 2005, o ensino superior se expandiu para mais sete províncias, Benguela, Cabinda, Kwanza-Sul, Lunda-Norte, Lunda-Sul, Namibe e Uíge. Oito províncias do país permaneciam sem nenhuma instituição de ensino superior até aquele momento (Angola, 2005).

3. 2. ESTRUTURA

Angola tem 100 instituições de ensino superior reconhecidas no total, das quais 31 são públicas e 69 são privadas. Das instituições públicas, 11 são universidades, 7 institutos superiores de ciência da educação, 4 são escolas superiores, das quais 3 pedagógicas e uma de Ciências Sociais e Humanas, 5 são institutos superiores politécnicos, 1 instituto superior técnico militar, 1 instituto superior de ciências policiais e criminais e 1 academia de ciências sociais e tecnologia. Das instituições de ensino superior privadas, 11 são universidades, 57 são institutos superiores. Portanto, o sector do ensino superior em Angola é dominado pelos agentes privados.

Segundo o Jornal de Angola, conforme os dados indicados pelo secretário do ensino superior em exercício, Angola, na pessoa do MESTICI, tem cerca de 230.252 vagas para o

ensino superior para o período letivo 2023/2024. Porém, do total das vagas supracitadas, 200.392 (87%) são de instituições privadas, sendo que apenas 29.860 (13%) vagas são ofertadas pelo sector público. Com relação ao quantitativo de vagas em relação às áreas do conhecimento, os dados são indicados na seguinte ordem: Ciências Sociais, com 48,6%, Engenharias e Tecnologias (20,9%), Ciências Médicas e da Saúde (18,5%), Ciências da Educação (8,1%), Humanidades e Artes (3,2%), Ciências Naturais (0,4%) e Ciências Agrárias (0,3%)²⁸. A Universidade Agostinho Neto – UAN, a maior IES pública e intersectorial do país, disponibilizou apenas 4.380 vagas para mais de 20 mil concorrentes inscritos em seus cursos no ano académico 2022/2023. Já a Universidade Rainha Njinga Mbande (URNM), em Malanje, disponibilizou apenas 750 vagas para 5.043 candidatos, a Sociologia está dentre os cursos ofertados pela instituição. O Instituto Politécnico do Bengo – ISPB ofereceu 60 vagas para 489 candidatos. O Instituto Superior Politécnico do Moxico disponibilizou 480 vagas para 2.288 candidatos²⁹.

3. 3. ÓRGÃOS DE FOMENTO – INAGBE

O Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudo, abreviadamente designado por INAGBE, tem a missão de materializar a política nacional de apoio aos estudantes que frequentam uma formação de nível superior, através da concessão de Bolsas de Estudo Internas e Externas. Segundo atualização de 01 de julho de 2022, o INAGBE tem atualmente 20.454 bolseiros internos vinculados à agência³⁰.

O financiamento e o processo de concessão de bolsas de estudos em Angola são feitos sob uma estrutura unificada e centralizada gerenciados pelo INAGBE. O Instituto é uma agência pública, mantida e controlada pelo governo angolano através do Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia – MESTIC. As receitas do INAGBE provêm diretamente do Orçamento Geral do Estado – OGE, liberado anualmente por meio do Ministério das Finanças. Segundo a tabela E, o INAGBE organiza os critérios para obtenção das suas

²⁸ Informação disponível em: <https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/ensino-superior-tem-mais-de-230-mil-vagasdisponiveis/#:~:text=Jornal%20de%20Angola%20%2D%20Not%C3%ADcias%20%2D%20Ensino,de%20230%20mil%20vagas%20dispon%C3%ADveis>. Acesso em 03 de outubro de 2023.

²⁹ Informação disponível em: <https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/milhares-de-candidatos-concorrem-as-poucas-vagas-no-ensino-superior/>. Acesso em 03 de outubro de 2023.

³⁰ Informação disponível em: <https://inagbe.gov.ao/#/regulamento-bolsa-interna>. Acesso em 25 de abril de 2024.

diferentes modalidades de bolsas da seguinte forma: bolsa interna: Mérito Académico – 40%; Curso prioritário e/ou deficitário – 25%; Rendimento familiar – 20%. Bolsa interna de mestrado: Mérito Académico – 60%; Curso prioritário e/ou deficitário – 25%; Idade – 15%. Bolsa interna de doutorado: Mérito Académico – 60%; Curso prioritário e/ou deficitário – 25%; Idade – 15%. Bolsa externa: Mérito Académico – 40%; Curso prioritário e/ou deficitário – 25%; Rendimento familiar – 20%; Idade – 15%. Bolsa externa de mestrado: Mérito Académico – 60%; Curso prioritário e/ou deficitário – 25%; Idade – 15%. Bolsa externa de doutorado: Mérito Académico – 60%; Curso prioritário e/ou deficitário – 25%; Idade – 15% (Angola, 2020).

De acordo com o supracitado, o primeiro critério para obtenção de bolsas de estudos em Angola é o mérito acadêmico, que segundo o somatório de todas as modalidades, corresponde a 320% entre os critérios. O segundo critério, que é curso prioritário e/ou deficitário corresponde a 150%, considerando o somatório das categorias. O mérito acadêmico como meio para obtenção de bolsas de estudos é o que mais peso exerce, superando de longe a renda familiar, cujo somatório de todas as modalidades corresponde apenas a 40% dos critérios, superado, inclusive, pelo critério idade, cujo somatório das categorias/modalidades corresponde a 75% dos critérios.

Embora o Governo tenha fornecido bolsas de estudos, internas e externas (por meio do Instituto Nacional de Gestão de Bolsa de Estudos, assim como a Defesa Nacional e a Sonangol), a maioria dos estudantes seguem suas trajetórias acadêmicas por conta própria, com custos elevados. É nesse cenário da educação e trabalho em que ocorrem as batalhas mais épicas e sangrentas da juventude angolana à procura do seu lugar no mundo mediante a formação e obtenção de diploma de nível superior, que permite o ingresso ao mercado de trabalho (Curimemba, 2020, p. 12).

Surpreendentemente, o mito da meritocracia é, há tempos, muito difundido em Angola, evocado pelos círculos políticos do governo, da oposição, organizações da sociedade civil e pelas massas. Políticas como a criação de quadro de honras, cerimônias para melhores alunos, concursos do MPLA como os sábados acadêmicos – mérito estudantil, ligados a um modelo de avaliação de aprendizagem por definição (perguntas e respostas objetivas), criaram um modelo de ensino em que as decorações de conceitos e teorias se tornou norma. Tal modelo de ensino pressiona os estudantes a decorarem momentaneamente definições para que tirem maior nota entre os demais, sendo classificados posteriormente como os melhores. As médias finais em certificados de conclusão do ensino médio, frutos de uma estratégia de aprendizagem por decoração, são usadas como critérios de méritos em processos de concessão de bolsas de estudos do INAGBE.

Figura 3 – Inquérito ao Emprego em Angola, relatório 2022 – INE

Quadro 4 - Taxa de desemprego									
População economicamente activa, população desempregada e taxa de desemprego por características seleccionadas, segundo o sexo, IEA 2022									
Características seleccionadas	População economicamente activa			População desempregada			Taxa de desemprego		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Angola	16 369 124	7 924 734	8 444 390	4 936 164	2 292 686	2 643 478	30,2	28,9	31,3
Área de residência									
Urbana	10 264 722	4 984 547	5 280 175	4 042 139	1 846 272	2 195 868	39,4	37,0	41,6
Rural	6 104 402	2 940 187	3 164 215	894 025	446 415	447 611	14,6	15,2	14,1
Província									
Cabinda	441 973	223 554	218 419	195 185	93 237	101 948	44,2	41,7	46,7
Zaire	387 983	196 375	191 607	101 244	45 143	56 101	26,1	23,0	29,3
Uíge	867 656	418 700	448 956	106 197	55 212	50 985	12,2	13,2	11,4
Luanda	4 626 664	2 312 492	2 314 172	1 855 660	875 796	979 864	40,1	37,9	42,3
Cuanza Norte	274 882	134 928	139 954	72 933	35 676	37 257	26,5	26,4	26,6
Cuanza Sul	1 196 470	576 656	619 814	165 863	87 634	78 230	13,9	15,2	12,6
Malanje	571 139	277 490	293 649	126 400	59 690	66 710	22,1	21,5	22,7
Lunda Norte	576 148	299 905	276 243	216 126	98 888	117 238	37,5	33,0	42,4
Benguela	1 339 774	627 003	712 771	318 113	139 181	178 932	23,7	22,2	25,1
Huambo	1 288 595	598 730	689 865	192 883	85 601	107 282	15,0	14,3	15,6
Bié	935 998	435 867	500 131	233 552	126 112	107 440	25,0	28,9	21,5
Moxico	471 705	227 341	244 364	110 600	47 662	62 937	23,4	21,0	25,8
Cuando Cubango	332 865	157 959	174 906	66 969	29 310	37 658	20,1	18,6	21,5
Namibe	327 994	159 757	168 237	101 648	41 936	59 712	31,0	26,2	35,5
Huíla	1 598 821	744 015	854 806	551 673	265 896	285 777	34,5	35,7	33,4
Cunene	572 427	264 351	308 077	264 998	105 978	159 020	46,3	40,1	51,6
Lunda Sul	300 560	140 751	159 809	172 337	59 652	112 686	57,3	42,4	70,5
Bengo	257 469	128 859	128 610	83 784	40 081	43 703	32,5	31,1	34,0
Grupos etários									
15-24 anos	5 520 241	2 753 287	2 766 954	3 048 812	1 521 210	1 527 603	55,2	55,3	55,2
25-34 anos	4 192 758	1 978 529	2 214 229	1 098 229	433 783	664 446	26,2	21,9	30,0
35-44 anos	3 012 053	1 465 694	1 546 359	412 403	162 104	250 299	13,7	11,1	16,2
45-54 anos	2 032 434	982 733	1 049 701	203 279	94 361	108 918	10,0	9,6	10,4
55-64 anos	1 112 236	521 401	590 835	121 611	58 675	62 936	10,9	11,3	10,7
65 ou mais anos	499 401	223 090	276 311	51 831	22 554	29 277	10,4	10,1	10,6
Outros grupos etários									
18 ou mais anos	14 725 145	7 039 147	7 685 999	3 892 042	1 731 232	2 160 810	26,4	24,6	28,1
15-64 anos	15 869 722	7 701 644	8 168 079	4 884 333	2 270 132	2 614 201	30,8	29,5	32,0
15-74 anos	16 235 140	7 868 257	8 366 883	4 919 007	2 286 116	2 632 891	30,3	29,1	31,5

Fonte: INE, IEA - 2022

Fonte: INE, relatório 2022 do Inquérito ao Emprego em Angola

De forma bruta, com cerca de 38 milhões de habitantes, Angola tem quase 5 milhões de desempregados, destes, a maioria são jovens entre os 15 e 24 anos, faixas etárias que configuram a maioria da população do país, também constituem, respectivamente, as idades escolares e universitárias predominantes. Os jovens entre os 15 e 24 anos compõem cerca de 61, 8% da taxa de desemprego no país, seguidos da faixa entre os 24 e 34 anos com 22, 2%. Combinando ambas as faixas, a juventude angolana, que é a maioria da população, chega a compor cerca de 84% dos desempregados em Angola. Como vimos nos capítulos anteriores, o sector privado supera o Estado em número de construção de escolas do segundo ciclo do ensino

secundário (ensino médio), e que também a maioria das instituições de ensino superior no país são de natureza privada. Com as negociações entre o governo angolano e o FMI, é previsível que o processo de privatização do sector da educação, em particular do subsector do ensino superior, continue.

A política de Estado mínimo e a imposição do individualismo sob o paradigma da meritocracia são pressupostos adotados desde a Constituição de 2010 que têm corroído o sistema de ensino angolano até os dias de hoje. Porém, foi a partir de 2014, com o avanço nas negociações com o FMI, que o governo angolano assume abertamente uma política neoliberal nos mais variados sectores que o compete, com destaque para a educação. Curiminha (2020) localiza a essência liberal do sujeito angolano ainda no período colonial português, mas observa que na Angola contemporânea a institucionalização desse modelo político-econômico se deu com a promulgação da Constituição de 2010, observando-se um evidente sobressalto do período marxista-leninista (socialismo) da então República Popular de Angola (1975-1991).

A efervescência do liberalismo tomou conta do sujeito angolano já na década de 1950. Ele foi contínua e principalmente legitimado pelo documento legislativo no ano de 2010, por intermédio da nova reformulação constitucional que serviu de ruptura, extensão ou descontinuidade da antiga Constituição de 1992. Logo, esse rejuvenescimento do privado se estabelece como direito à livre iniciativa privada promulgada no artigo 38º (Curiminha, 2020, p. 7).

Ao adotar uma política educacional neoliberal, o governo angolano desafricaniza um sistema que deveria seguir, em sua essência, uma retomada dos valores africanos. As sociedades africanas estão longe de serem individualistas, trata-se um comportamento importado que, do ponto de vista antropológico e sócio-históricográfico, não faz parte da cosmovisão e do modo de vida dos povos bantu. Na cultura bantu, as famílias são alargadas, envolvendo sobrinhos e demais graus de parentescos, o que vai muito além do modelo de família tradicional ocidental (pais e filhos). Queremos com isso dizer que na concepção ancestral afro-bantu, os indivíduos trabalham em prol da família (todos os parentes), a família para o bem da comunidade, a comunidade pela coesão social (local ou nacional). O coletivismo e a vivência colaborativa fazem a essência da filosofia de vida africana. Segundo Junior (2010), a palavra Bantu expressa a população e a comunidade. O autor diz que a comunidade é histórica, cujas existências são expressas em uma reunião de palavras. “No Ubuntu, temos a existência definida pela existência de outras existências. Eu, nós, existimos porque você e os outros existem; tem um sentido colaborativo da existência humana coletiva” (Junior, 2010, p. 27).

As línguas são um espelho das sociedades e dos seus meios de nomear os seus conhecimentos, no sentido material, imaterial, espiritual. A organização das línguas Bantu reflete a organização de uma filosofia do ser humano, da coletividade humana e da relação desses seres com a natureza e o universo, como veremos mais adiante (Junior, 2010, p. 27).

Porém, as autoridades angolanas têm se distanciado de tal paradigma ao adotarem formulações egocêntricas extraídas do sistema capitalista ocidental, com a adoção de medidas ultras e antipopulares.

Conforme nos mostram os indicadores anteriormente analisados, Angola é um dos países com mais desempregados do continente africano em termos proporcionais, segundo o número absoluto da população. O desemprego pressupõe baixa renda e poder de compra das famílias. Cabe-nos então questionar: como é que em um país com mais de 41% da população vivendo abaixo da linha da pobreza terceiriza o critério de renda familiar como um dos indicadores no processo de acesso e permanência no ensino superior? A partir daí, nos deparamos com um sério problema. Os alunos provenientes das escolas particulares geralmente têm média final alta, não necessariamente porque estudam e se dedicam mais (sem querer deslegitimar), mas pelo simples fato de tais instituições não serem tão rigorosas tanto quanto são as escolas públicas. Nas escolas privadas, muitas vezes as notas são atribuídas de forma deliberada, visto que em Angola é muito comum casos em que alunos que não tenham sucesso numa determinada escola privada simplesmente se mudarem (com anuência dos encarregados) para outra instituição de ensino privado, o que força tais escolas a atribuírem notas que não conferem com o aproveitamento dos alunos, com o propósito de se evitar evasão e a consequente perda dos lucros. Portanto, o lucro está acima do efetivo aprendizado dos jovens e adolescentes. Para Curimena (2020), o sistema político angolano cooptado por uma mistura de capitalismo selvagem, desejo pelo lucro e uma busca incessante em tirar vantagens do outro, vem provocando um impacto no processo quantitativo e qualitativo do fazer educação:

O que se perde neste processo é o interesse pelo conhecimento acadêmico, científico e responsável, a formação de si como sujeito ético e com qualificação profissional que corresponda às necessidades emergentes para o desenvolvimento econômico e sustentável do país (Curimena, 2020, p. 13).

É de fato aí onde reina o problema, já que as notas e as médias finais são usadas como principais indicadores do critério meritocracia. Onde, portanto, está a meritocracia quando alunos dedicados de escolas públicas, porém, com uma média ligeiramente inferior e renda familiar abaixo da linha da pobreza são desclassificados nos processos de seleção de bolsas de estudo, em favor de alunos de famílias abastadas provenientes de escolas privadas?

O paradigma mitológico da meritocracia não leva em conta a proveniência social de cada estudante, não existem categorias de ingresso e financiamento com base na situação socioeconômica dos candidatos, uma vez que nem sequer existem formulários de levantamento de dados socioeconômicos nos respectivos processos seletivos de ingresso nos cursos, muito menos políticas institucionais de Estado (permanentes) com foco na coleta de dados de

estudantes economicamente vulneráveis, com vista ao apoio institucional e ao consequente asseguramento da conclusão das formações das categorias socialmente desfavorecidas. O mérito *vs.* mérito, indivíduo *vs.* indivíduo é? Segundo Curimenha (2023, p. 16), “a noção de mérito, definida pelo Decreto n.º 67/19, aponta para o sujeito que reúne um desempenho académico elevado (por meio de notas), que revela competências cognitivas e sociais reconhecidas, independentemente do nível socioeconómico do candidato”. Tal situação aviltante é um flagrante atropelo a cosmovisão/cosmogonia Bantu-Ubuntu. A visão (neo) liberal é um cavalo de Troia, uma dinamite cirurgicamente implantada no cérebro da sociedade angolana dita urbana/moderna.

O governo angolano se resignou de um sistema socialista (não confundir versão educacional do sistema com a versão político/partidária) meio funcional dos primórdios do seu reinado em favor de um sistema neoliberal acentuadamente excludente e desfuncional. Segundo Mendes, Manuel e Carvalho (2019), na época do sistema socialista (partido estado), o processo de ingresso no ensino superior dava-se diretamente via encaminhamento do segundo ciclo do ensino secundário para o ensino superior, porém, com a abertura do país à economia de mercado, o processo de seleção começou a ser feito segundo os ofícios de cada estudante escolhidos a partir do ensino médio (itinerários formativos). A partir deste momento, verifica-se uma consolidação da uniformidade de acesso por via de exames de aferição, independentemente das idades e das médias de conclusão do ensino secundário. No entanto, verifica-se que um elevado número de candidatos que termina o ensino secundário com as idades regulamentadas pelo sistema fica de fora do subsistema do Ensino Superior, e que também existe uma extensa discrepância entre o mérito e excelência segundo as notas e médias dos históricos escolares e o “mérito” nos exames de acesso. Para os autores, tais discrepâncias “levantam questionamentos em relação às idades face à estrutura do sistema nacional do ensino, e a relevância curricular nos subsistemas precedentes face à sugestão de conteúdos que corporizam os exames de acesso” (Mendes; Manuel; Carvalho, 2019, p. 59).

Encaramos, a priori, como um exercício desafiador abordar o acesso ao ES, de modo particular em Angola, devido à complexidade ontológica de contextos educacionais e da sua dinâmica configurada, especialmente pelo surgimento de diversas Instituições do Ensino Superior (IES) sujeitas à administração estatal e privada, bem como pela diversificação da oferta formativa. Tem sido reconhecido o alcance de resultados significativos em termos quantitativos (número de IES, quantidade de cursos e efetivos docente e discente), os progressos do subsistema são pouco perceptíveis, em termos qualitativos, do que emergem questionamentos quanto à qualidade do desempenho de todo o sistema nacional de educação e ensino (instituições, docentes, discentes e a disponibilidade de recursos pedagógicos) (Mendes; Manuel; Carvalho, 2019, p. 60).

A proliferação explosiva de instituições de ensino superior, em particular as pertencentes ao capital privado, é um problema em Angola. As IES privadas, visando o lucro

acima da qualidade de ensino, oferecem um ensino financeirizado, o que as confere o *status* informal de mercadoras de diplomas. A maioria dessas instituições carecem de laboratórios, bibliotecas, programas de estágios supervisionados funcionais e acima de tudo, de professores qualificados, sendo que os quadros docentes são formados predominantemente por docentes apenas com graduação, muitos dos quais improdutivos. “A expansão universitária nas 18 províncias de Angola reflete também essas questões na”:

Deficiente aposta em bibliotecas e laboratórios, havendo mesmo a assinalar a criação de faculdades sem haver a preocupação com a criação destas infraestruturas e sem a aquisição de meios de trabalho indispensáveis a docentes e estudantes (Carvalho, 2012, p. 64 apud Curiminha, 2023, p. 8).

Mendes, Manuel e Carvalho (2019) observam que a excelência na finalização do ensino médio e pré-universitário e a excelência obtida no exame de acesso estão longe de serem os únicos requisitos exigidos dos alunos, acrescentando-se aos dois primeiros um terceiro mérito, o econômico. Os autores destacam três pressupostos acadêmicos e técnicos para a realização das provas de exame de acesso, são estes: os perfis mínimos exigidos face às exigências implícitas à frequência do ensino superior, grau de exigência de complexidade das provas do exame de acesso ao ensino superior e o nível real do perfil dos alunos do ensino secundário.

Problematizando o antagonismo existente entre as habilidades e competências referidas na Lei de Base do sistema de educação e os resultados gerados nos diferentes subsistemas e em particular a do ensino superior, Mendes, Manuel e Carvalho (2019) chamam os candidatos ao acesso no ensino superior de vítimas do sistema transformadas em réus, elencando uma série de questões que justificam tal problematização, dentre elas: Até que ponto o sistema de avaliação das aprendizagens reflete critérios relacionados com a preparação do aluno para ingressar no subsistema de ES? Partindo do pressuposto de que se avalia o que se ensina, de que modo o processo de ensino-aprendizagem é organizado e implementado para atender aos objetivos gerais estabelecidos para o II Ciclo do Ensino Secundário Geral? Sob que condições pedagógicas se realiza o processo de ensino-aprendizagem?

A serem identificadas algumas insuficiências do sistema educativo nacional pelo Ministro de Estado e da Casa Civil no seu discurso de abertura do presente ano acadêmico, percebe-se que as causas essenciais se relacionam com a qualidade do corpo docente, com as pedagogias, incluindo a consistência dos programas curriculares. Ora, para descortinar esta realidade e trazer ao palco as causas-raiz, implica acionar processos e mecanismos de introspecção institucional a todos os níveis, devido ao centralismo decisional que sustenta as estruturas dos distintos subsistemas que enformam o sistema nacional de educação. É a partir da lógica da administração educacional centralizada que brota o enredo de possíveis estrangimentos que viciam a qualidade do ensino nacional. A mera compatibilização dos exames de acesso num quadro em que os candidatos encontram-se em situações reais diferenciadas, em termos de saberes, poderá ser um risco perante

os desafios atuais inerentes à melhoria da qualidade formativa, já que essa compatibilização poderia significar baixar ou elevar os níveis de exigência dos padrões mínimos de acesso, dependentemente do nível de rigor do ordenador (Mendes; Manuel; Carvalho, 2019, p. 62-63).

Para Mendes, Manuel e Carvalho (2019), auferir os resultados da aprendizagem no processo de exames de acesso ao ensino superior não é um processo simples, visto que existem variações quanto ao nível de conhecimento dos candidatos, propondo-se assim uma avaliação que além das medidas pedagógicas e técnicas, adicionam-se avaliações socioconstrutivas do percurso precedente dos candidatos como elementos reguladores do processo (Mendes; Manuel; Carvalho, 2019).

3. 4. SISTEMA ACADÊMICO ANGOLANO

O sistema acadêmico angolano é bastante frágil e dependente. Trata-se de um modelo acadêmico que, de uma forma ou de outra, acaba por ser o principal instrumento de alienação da própria sociedade angolana, um modelo que trai a essência do próprio ser angolano, do pertencimento a África.

Segundo Filho (2020, p. 35), “a maioria dos documentos existentes sobre a educação angolana foram escritos pelos colonizadores ou por aqueles que consideram a história de uma perspectiva colonial”. O autor apela à revisão da história da educação em Angola, bem como a convergência de colonialismo, religião e decreto. Segundo Araújo e Maeso (2013, p. 166-167), “curiosamente, é na ideia de interculturalidade – de contacto, de trocas mútuas – que se privilegia uma das perspectivas, promovendo-se a tão ansiada imagem “positiva” de Portugal através da Expansão”.

O seu labor de despolitização do colonialismo e da escravatura e a sua natureza reativa assentam na eficiente reprodução do mito da unidade (étnico-racial) de Portugal, que relega a discussão sobre o racismo a um problema do (trazido pelo) “outro” e a tão proclamada mestiçagem e miscigenação “são discursivamente construídas como a passagem de sangue portuguesa para outros, mas raramente ao contrário” (Vale de Almeida, 2006, p. 22) (Araújo; Maeso, 2013, p. 166-167).

É sabido que não existe nenhum outro instrumento modelador de mentes tão poderoso quanto a educação, a essência de todas outras áreas. Isto é, a participação política, a confissão religiosa, a valorização cultural e a necessidade do alcance de poder geopolítico passam pela forma como o conhecimento é transmitido, apagado ou ofuscado dentro da academia ou do sistema de ensino de um determinado país. Segundo Cardoso (2011, p. 125), o campo científico africano tem se pautado por paradigmas ditados pelas Ciências Sociais ocidentais.

Kwesi Yankah, por exemplo, fala da alienação do sistema acadêmico africano. Yankah (2004) chama a globalização acadêmica de instrumento de alienação transnacional.

Um resultado dessa dominação é a alienação da autoridade acadêmica sobre a África: a transferência para agências externas do controle sobre mecanismos pelos quais a realidade e as visões de mundo da África são definidas e ordenadas. Para os países da África e do Terceiro Mundo em geral, as questões da globalização e da produção do conhecimento no contexto da educação e da academia passaram por leituras relativamente acríticas e levaram à aplicação por atacado de qualquer tendência que se acredite ser capaz de nos tornar residentes confortáveis da aldeia global. (Yankah, 2004, p. 136).

Em Angola especificamente, um Estado africano subsaariano, o sistema acadêmico do ensino primário até o superior é quase que discriminador quanto às questões africanas. No sistema de ensino angolano, por exemplo, do ensino primário até o médio não existe nenhuma Sociologia africana completa de fato, tanto como disciplina obrigatória ou optativa voltada para discussão de questões especificamente angolanas e/ou africanas. Na melhor das hipóteses essa deveria ser, por essência, uma área de concentração e linha de pesquisa autônoma nos cursos de Sociologia do país. Quando se fala de África nos ensinos de Sociologia, são descritas apenas algumas questões de forma superficiais em determinados sumários ou assuntos. De alguns poucos cursos do ensino médio e superior que a Sociologia aparece como componente obrigatória, discutem-se mais questões europeias do que africanas e angolanas especificamente. Ou seja, prioriza-se o ensino sociológico das sociedades euro-ocidentais em detrimento da realidade e das preocupações socioculturais do próprio país e do continente africano. Yankah (2004) afirma que parte da culpa tem sido nossa quando se trata da autoridade acadêmica global imposta pelo ocidente sobre as nossas sociedades.

Tendo negligenciado investigar paradigmas de conhecimento das nossas raízes culturais e considerar essas raízes como nossos referenciais, os primeiros elementos sobre os quais basearmos o estudo futuro (Abrahams, 1962, p. 70-75; Kashoki, 1984, p. 36). Simplesmente ao termos concordado em abrir mão das nossas fontes de conhecimento tradicionais e ao assimilar por atacado a cultura da academia formal ocidental, nós voluntariamente fornecemos uma receita de servidão intelectual e alienação cultural (Yankah, 2016, p. 145).

No entanto, é de salientar que na prática do ensino de Sociologia no sistema curricular angolano, quando se debatem questões de índole mundial, como, por exemplo, economia social ou sociologia política internacional, os conteúdos das matérias ministradas carecem de análise crítica, pois não passam de reproduções das explicações repetitivas de acadêmicos/intelectuais ocidentais fazendo apologia aos variados sistemas ocidentais. Para muitos estudiosos da Sociologia em Angola, a fonte do perfeccionismo acadêmico/estrutural ocidental são os autoelogios tecidos pelos teóricos ocidentais.

A que se deve tal desastre? Ao sistema de ensino (sobretudo em Sociologia e Ciências Sociais) ocidentalizado que apaga e subtrai a africanidade dos angolanos. No ensino de

Sociologia em Angola não se discute raça, racismo e as implicações desses fenômenos na hierarquização do sistema de poder epistemológico, político, econômico e cultural a nível global. Não é de surpreender que muitos angolanos só percebem o que é racismo propriamente dito quando imigram para um país exterior ao continente.

Somos favoráveis a introdução nos currículos de discussões sobre as implicações geopolíticas das relações étnico-raciais, isto é, relações interestatais e entre povos. Principalmente os traços do supremacismo presentes nas relações de poder África–Ocidente. Os filhos e descendentes de africanos na diáspora foram e ainda são colocados abaixo das hierarquias das infraestruturas e superestruturas de poder simultaneamente, uma realidade da qual Angola não pode simplesmente se demarcar³¹.

Tanto na componente curricular quanto no curso de Sociologia em Angola, estuda-se Aristóteles, Pitágoras, Descartes, Adam Smith, entre outros autores ocidentais, porém, não se ouve falar de autores africanos, estes que estudam e debatem África a partir de um olhar endógeno, empírico, do conhecimento de campo. Em Angola, na academia, nos debates televisivos e no meio social, é quase impossível ouvir alguém fazer citação de autores africanistas africanos, tais como Achille Mbembe, Mudimbe, Apiah, Ki-Zerbo, Kwesi Yankah entre outros. São nomes totalmente desconhecidos. Como observa Yankah (2004):

De maneira significativa, contudo, são as fontes analíticas ocidentais que os estudiosos africanos precisam citar ao fazerem afirmações sobre sua própria cultura. Um estudioso africano citando uma fonte ocidental para emprestar legitimidade ao seu esforço local então cria espaço para o inverso: o africanista ocidental ignorar completamente precedentes africanos à sua obra sobre a África. Este ato de trivializar as fontes nativas de conhecimento, aliás, não é exclusividade de estudiosos ocidentais. Os próprios estudiosos africanos muitas vezes são os piores agressores. Para parecer pedante, o estudioso africano tem uma probabilidade maior de ignorar pesquisa de ótima qualidade realizada pelos seus colegas e preferirá citar fontes externas (Yankah, 2016, p. 145-146).

O sistema de ensino em Angola é excessivamente centralizado tanto quanto a estrutura política do país³². Os professores seguem programações elaboradas pelas coordenações e o seu

³¹ Na desqualificação que pesa sobre o continente africano, certamente as senhoras e os senhores tiveram pouca oportunidade na escola de estudar algo diretamente relacionado ao continente africano que não seja o aspecto mais nefasto da escravidão, grande crime contra a humanidade. Então essa mesma desqualificação que pesa sobre o continente pesa também sobre os seus filhos que fazem parte da diáspora que, como bem lembra a União Africana, é a sexta região da África. Precisamos instrumentalizar politicamente isso que vem sendo proposto, esse projeto que vem sendo proposto pela União Africana, para que efetivamente a sexta região da África tenha assento na União Africana e possamos então construir, na perspectiva do Sul global, projetos de maior reconhecimento do papel e da importância do continente africano em todas as suas dimensões e não apenas naquilo que diz respeito aos quase 400 anos de escravidão (Santos, 2018, p. 41-42).

³² Começamos pela educação. Desde a independência, as escolas primárias nunca foram unidades orçamentais, logo, nunca tiveram autonomia e fundo de manuseio para a sua manutenção, nomeadamente para a reparação ou aquisição de carteiras e a higienização básica das casas de banho. A esse problema junta-se a absoluta centralização e concentração de poderes no presidente da República. Enquanto chefe do governo, é a ele que o Estado “incumbe as atribuições de desenvolvimento, regulação, coordenação, supervisão, fiscalização, controlo e avaliação do Sistema de Educação e Ensino”, segundo a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Esse modelo político,

cumprimento é rigidamente fiscalizado, porém, as coordenações de cursos e as direções provinciais da educação recebem os programas prontamente elaborados pelo Ministério da Educação, por outro lado, o Ministério da Educação (MED) recebe o programa e orientações advindas da UNESCO, esta última, que financia o Ministério, elabora e promove a distribuição de livros didáticos, é mantida e controlada pelo Ocidente. Portanto, qualquer tentativa de se levar a cabo uma revisão das ementas, do PPC, ou referenciais bibliográficos dos cursos e componentes de Sociologia no país receberia logo uma forte resistência e boicote do órgão financiador supremo (a UNESCO).

De acordo com Cardoso (2011), em África, têm sido as próprias elites políticas pós-coloniais a desenvolverem um tipo de violência face às potencialidades de uma epistemologia alternativa. Ainda segundo o autor, em casos extremos a violência política tende a destruir as bases culturais e materiais fundamentais na construção dessa epistemologia alternativa (Cardoso, 2011, p. 126).

Enquanto as sociedades e as elites africanas se batem para desconstruir os paradigmas coloniais, têm sido as próprias estruturas e elites políticas pós-coloniais a desenvolverem um certo tipo de violência face às potencialidades de uma epistemologia alternativa, levando a que, em casos extremos, a violência política tenda a destruir as bases culturais e materiais da produção dessa epistemologia alternativa (Cardoso, 2011, p. 126).

Ora, com base nas informações supracitadas, fica bem evidente que a prática do ensino de Sociologia em Angola e o próprio sistema de ensino em geral não são soberanos. Trata-se de um sistema e simultaneamente de uma Sociologia que, de uma forma ou de outra, preferem manter a sociedade alienada em troca dos financiamentos que os órgãos de tutela do executivo (Ministério da Educação e Ministério do Ensino Superior) recebem de organizações ocidentais, com destaque para a UNESCO. O financiamento do sistema de ensino do país, feito por instituições mantidas por um polo de poder imperialista e neocolonialista que é avesso ao desenvolvimento e autonomia epistemológica de outras regiões, é um dos principais meios de

ao desprezar a distribuição de poderes e a responsabilização das instituições, inviabiliza o bom funcionamento e a eficácia do sistema de ensino: afinal de contas, tudo depende da vontade, da capacidade e da atenção de um único homem. A uniformização e a centralização da gestão da vida das populações continuam a ser um dos fundamentos doutrinários da classe dirigente para manter a exclusão social da maioria dos angolanos, o seu empobrecimento e deseducação, desse modo garantindo o controlo político e económico ao longo de décadas. Maka Angola. Informação disponível em: <https://www.makaangola.org/2022/10/a-marcha-das-criancas-e-o-estado-de-exclusao/>. Acesso em 30 de agosto de 2023.

se manter reféns as produções de conhecimentos locais, gestão, seleção e controle de propagação deste conhecimento³³.

Fatores que limitam o trabalho acadêmico significativo incluem a alienação completa da autoridade do estudioso à academia ocidental que dita os paradigmas e a metalinguagem em que a realidade deve ser ordenada e controla os escoadoursos estratégicos de divulgação do conhecimento, sejam eles a mídia, livros ou periódicos. Assim, enquanto quem paga decidir o que deve ser feito, a academia local permanecerá impotente nas mãos de editoras ocidentais etnocêntricas, as quais aguardamos ansiosamente para publicar nossos trabalhos, de forma a preencher as exigências para promoção na academia local (Yankah, 2016, p. 138).

Em Angola é bastante comum os sociólogos, nos debates de questões centrais do mundo ocidental tais como economia de mercado ou neoliberalismo, trazerem apenas autores favoráveis às questões supracitadas. É muito raro se trazer nos debates autores com argumentos contraditórios aos ideais ocidentais, e quando o fazem, se o fazem, é notório e comum a ofuscação e distorção das teorias destes autores. Em salas de aula se discute superficialmente o capitalismo, por exemplo, e é muito comum se ouvir falar apenas de Adam Smith e dos benefícios do sistema capitalista liberal. É difícil se ouvir falar de Marx e outros autores críticos ao sistema hegemônico, e quando citados, são quase que pintados como vilões, embora ambos os autores supracitados sejam europeus.

Em Angola, as pessoas veneram o sistema capitalista e abominam propostas de reorientação sistemática das instituições do estado, de salientar que ao falarmos de sistemas alternativos, não se trata de socialismo ou comunismo, mas de uma reconstrução com base nos ideais pan-africanos das estruturas sociais e políticas do país, principalmente a educação e o ensino de Sociologia, com o devido respeito à complexa realidade endógena do país. A privatização do sistema de ensino, por exemplo, é produto do modelo capitalista, agrava o número de crianças fora do sistema de ensino e as desigualdades entre quem pode e quem não pode (maioria esmagadora) pagar pelo seguimento dos próprios estudos e dos seus. Porém, como resultado de um ensino de Sociologia e Ciências Sociais manipulado a partir do Ocidente, as pessoas não estudam sobre as facetas negativas do capitalismo e como tal sistema funciona.

O FMI, por exemplo, umas das organizações internacionais fomentadoras das desigualdades sociais no ocidentalmente chamado terceiro mundo, está atualmente em negociações com o governo angolano. Uma das recomendações do FMI foi, incrivelmente, que o governo diminuísse o investimento público no sector da educação e estimulasse o

³³ É o caso, por exemplo, da Iniciativa Think Tank (financiada pelo IDRC – International Development Research Centre do Canadá e pelas fundações americanas William & Flora Hewlett e Bill & Melinda Gates) e o da Iniciativa África/EUA para o desenvolvimento do ensino superior em África (financiada pelo Departamento de Estado norte-americano) (Merlen, 2021, p. 320).

investimento privado nessa área, deixando-a à mercê dos oligarcas mercantilistas do ensino. Isso num país com uma absurda taxa de desemprego e um número já considerável de crianças (e adultos, no caso do ensino superior) fora do sistema de ensino, uma vez que os pais ou aspirantes a universitários não podem pagar um colégio ou faculdade. Tais negociações, socialmente desvantajosas entre o Estado angolano *versus* FMI e/ou UNESCO, seriam estudadas e analisadas de forma crítica no ensino de Sociologia no país se o sistema de ensino fosse independente, visto que as intervenções e recomendações desses organismos ocidentais têm impactos negativos diretos nas vidas dos cidadãos³⁴.

No que diz respeito, por exemplo, ao acesso, às normas da UNESCO, que normalmente resultam de um entendimento entre os Estados membros, exigem que a população estudantil corresponda a 10% da população. No entanto, no ano lectivo de 2008/2009, as universidades senegalesas fecharam as suas portas a 5.100 novos estudantes. Apesar de África ter registado a taxa de crescimento mais rápida em termos de crescimento da população estudantil (8,3%), o ratio do número de estudantes *versus* número de população continua a ser dos mais baixos no mundo. Em média, África vem muito atrás de todos os outros continentes em termos de número de estudantes inscritos no ensino superior. Por 100.000 habitantes, elevaria, em 1996, entre 1854 no Egipto e 40 em Moçambique, situando-se a média africana à volta de 500. Na Europa, ele varia entre 4454 em Espanha e 1087 na Albânia (UNESCO 2000). Em alguns países reputados por terem um ensino superior relativamente desenvolvido, como é o caso do Burkina Faso, esta taxa não ultrapassa os 2%. Certas universidades carecem de pessoal docente para leccionar cursos criados pela própria instituição, mas estas mesmas instituições não conseguem recrutar mais docentes por falta de meios financeiros. Por exemplo, a Universidade Cheikh Anta Diop de Dakar conta com um efectivo de 1.100 docentes para cerca de 60.000 estudantes, mas no ano lectivo de 2006-2007 a instituição não conseguiu assegurar como pessoal efectivo cerca de 5.000 doutorandos e jovens doutorados que leccionavam na instituição (Cardoso, 2011, p. 133).

Portanto, a sociedade desempregada, pais com filhos fora do sistema de ensino e pessoas que perderam e perdem futuros promissores devido a condições precárias e insuficiência do investimento público no sector da educação recebem o FMI com entusiasmo, pois acham que se trata de uma organização solidária. A que se deve tal alienação? Da prática do ensino de Sociologia alienante, da comunicação governamental sem transparência e da propagação da desinformação por órgãos públicos de comunicação social. Nas escolas, ao se falar de entidades como FMI e UNESCO, é comum se descrever apenas os significados das siglas, sede/localização e outras coisas superficiais em relação a tais organizações, quando deveria se fazer análises críticas dos objetivos, finalidades e intenções das instituições acima citadas nas suas cooperações com o governo angolano.

³⁴ África não necessita de economistas com os seus manuais de Harvard e MIT, que aplicam receitas de economias de mercado desenvolvidas que são incapazes de servir às populações africanas e as levam, inclusive, ao empobrecimento (Maka Angola, 2023). Informação disponível em: <https://www.makaangola.org/2023/04/o-fracasso-dos-eua-em-africa/>. Acesso em 28 de abril de 2023.

As pessoas – ao contrário do que muitos possam deduzir, trata-se aqui de pessoas instruídas, de sociólogos em particular – veneram organizações estrangeiras mal-intencionadas. Quando se prezam em falar de linhas de créditos da UE, do Banco Mundial e FMI, caem logo aos louvores como se de caridade se tratasse. Não descrevem, por desconhecimento ou intencionalmente, de onde surgem as dívidas públicas, os enormes juros, o acúmulo da dívida externa e suas consequências para a sociedade, pois tais questões importantes no balanço do poder geopolítico não são profundamente ensinadas nos cursos e componentes de Sociologia no país³⁵. Na prática do ensino de Sociologia em Angola, dois princípios são comuns: não se discutir questões importantes do ponto de vista de uma sociedade multicultural afro-subsaariana, ou discutir de forma superficial, vazia e distorcida de modo a manter o indivíduo e a sociedade em si leigas em relação ao assunto, levando à alienação do indivíduo e da sociedade no geral.

Figura 4 – Presidente do MPLA sobre reformas econômicas



Fonte: Revista Zimbo

³⁵ O neocolonialismo de hoje representa o imperialismo no seu estágio final e talvez o mais perigoso. No passado, era possível converter uma nação sobre à qual tivesse sido imposto um regime neocolonial – o Egito do século XIX é um exemplo – em um território colonial. Hoje, esse processo não é mais viável. O colonialismo do velho estilo não está, de modo algum, abolido. Constitui ainda um problema africano, mas está em retirada, por toda parte. Uma vez um território se tornando nominalmente independente, não é mais possível, como no século passado, reverter o processo. As colônias existentes podem continuar por mais tempo, mas não serão criadas novas colônias. Em lugar do colonialismo, como principal instrumento do capitalismo, temos hoje o neocolonialismo. A essência do neocolonialismo é de que o Estado que a ele está sujeito é, teoricamente, independente, e tem todos os adornos exteriores da soberania nacional. Na realidade, seu sistema econômico e, portanto, seu sistema político, é dirigido do exterior. Os métodos e as formas de direção podem tomar vários aspectos: por exemplo, num caso extremo, as tropas de uma potência imperialista podem guarnecer o território de um Estado neocolonial e controlar o seu governo. Mais comumente, no entanto, o controle neocolonialista é exercido por meios econômicos ou monetários (N'Krumah, 1967, p. 1-2).

Negar o óbvio se tornou um vício crônico das autoridades angolanas (MPLA), que, em sintonia com seus cúmplices/patrões do FMI, subestimam a capacidade de reflexão dos angolanos, cuja sociedade eles deliberadamente sabotam, deseducando e obstaculizando, com suas políticas econômicas elitistas neoliberais, o acesso ao ensino de milhões de crianças e jovens³⁶.

É quase praticamente inquestionável afirmar que é impossível se levar a cabo a descolonização da componente, do campo e ensino de Sociologia em Angola sem se fazer uma reforma dos currículos, ou seja, a reorganização e reorientação dos currículos. Porém, também é pertinente destacar que tal reforma será impossível enquanto o país não se demarcar da excessiva dependência dos financiamentos sitiadores das organizações ocidentais denominadas internacionais, que determinam de forma ditatorial sobre as estruturas do sistema de educação e os referenciais bibliográficos a serem adotado e ensinados³⁷. Para isso, o Estado Angolano precisa criar fundos próprios poderosos o bastante para financiar seu sistema acadêmico. O país deve, junto de outros Estados fraternos africanos, criar fundos financeiros verdadeiramente efetivos e centros de estudos para África. Efetivos porque já existem algumas instituições parecidas que não têm poder, funcionamento e resultados tanto subjetivos como empíricos. Tal como diz Cardoso (2011), “a produção de uma epistemologia alternativa só ganha sentido quando for capaz de se integrar numa episteme socialmente reconhecida e conseqüentemente pertinente”, prossegue o autor, “que seja portadora de um potencial de transformação social susceptível de se traduzir num projeto emancipador (CARDOSO, 2011, p. 125-126).

O investimento dos novos Estados africanos num sistema de ensino relativamente independente pode ser interpretado como um sinal dessa vontade. Com efeito, foi só depois da Segunda Guerra Mundial que os centros universitários de Kampala, Acra, Dacar e Ibadan foram criados, juntamente com novas instalações em Argel, Cairo e Cartum, sendo que estas foram as instituições de ensino superior mais notáveis criadas durante o período avançado do colonialismo. Assim sendo, seria correto dizer que universidades modernas e centros de pesquisa avançada eram uma raridade durante a

³⁶ Prabhat Patnaik: “na verdade, a crise do neoliberalismo significa menos empregos em geral. Em sintonia com este facto, o sistema educativo exclui um grande número de pessoas; as suas mentes devem ser preenchidas com veneno comunal dentro de um discurso alterado que ignora as questões da vida material e as torna potenciais recrutas de baixos salários para esquadrões de bandidos fascistas. Portanto, esta política educativa só pode ser transitória, até que a juventude comece a fazer perguntas sobre o desemprego e a angústia que se tornou seu destino. E à medida que for explorada uma trajetória alternativa de desenvolvimento para além do capitalismo neoliberal, também começará a busca por um sistema educacional além do que o governo da NDA está a tentar introduzir. E a descolonização da mente voltará a estar na ordem do dia, como aconteceu durante a luta anti-colonial”. Informação disponível em: https://resistir.info/patnaik/patnaik_31dez23.html. Acesso em 31 de dezembro de 2023.

³⁷ Ao passo que contraímos enormes dívidas, transferimos riqueza de um continente pobre para outros ricos e obtemos pouco poder de barganha com instituições financeiras internacionais. Ao perder o controle, o Estado tem de ignorar seus acadêmicos e burocratas para obedecer às instruções das instituições financeiras internacionais que descartam políticas protecionistas e insistem no livre mercado e na privatização. A globalização parece-nos ser imposta como um tema de pesquisa a ser verificado no contexto da impotência (Falola, 2007, p. 30).

fase colonial na história africana. Foi só depois da derrota do colonialismo que o número de universidades aumentou de forma dramática, transformando, assim, a paisagem do ensino superior no continente. Não foram poucos os estudiosos que analisaram esta história do ensino superior africano e que concluíram que as universidades modernas são uma criação do período pós-colonial, um produto do projeto nacionalista de construção nacional e de desenvolvimento que dominou a agenda africana no período depois dos finais dos anos 1950 (Cardoso, 2011, p. 127).

Para Cardoso (2011, p. 128), “os conteúdos das ciências sociais recebidos do ocidente discriminam, marginalizam e excluem ou negam lugar de sujeitos históricos a África, aos africanos e suas contribuições”. As reformas acadêmicas que levariam à consequente descolonização curricular do ensino de Sociologia podem ser implementadas de forma unilateral em Angola, mas a coordenação com outros Estados africanos na sua elaboração seria benéfica tanto para o país como para o continente no geral, pois as reformas levariam à substituição e/ou alteração das grades curriculares e criação de novos PPCs dos cursos e ementas das disciplinas voltados/as para as realidades locais e continental. O reconhecimento das alterações e sua respetiva ratificação pelos Ministérios da Educação e Ensino Superior marcariam o início de uma nova era de transmissão do conhecimento na sociedade Angolana, e, conseqüentemente, o início da desalienação gradual e progressiva dos saberes e fazeres do ensino de Sociologia no país³⁸.

3. 5. RANKINGS E AVALIAÇÕES DE CURSOS

As avaliações internacionais, baseadas no Ocidente, dos cursos de Ciências Sociais e das universidades têm sido métodos usados para estabelecer hierarquias epistemológicas entre

³⁸ Cada vez mais os especialistas têm posto o acento tónico no trabalho em rede como forma de promover sinergias e economizar recursos, como estratégia alternativa a uma simples “bombagem” de recursos financeiros para instituições individuais. Segundo os mesmos especialistas, este procedimento melhoraria eventualmente o perfil de universidades singulares, mas contribuiria muito pouco para melhorar o sistema no seu todo. Em contrapartida, o trabalho em rede contribuiria para fazer circular conhecimento e encorajar a aprendizagem criativa entre investigadores e produtores de conhecimento. O acento tónico é posto na questão da qualidade, que deve passar por um sistema de acreditação comum aos países africanos. Neste particular, as universidades dos países da África do Leste reavivaram a possibilidade de reconhecimento mútuo dos diplomas passados pelas universidades da região, abrindo, assim, caminho ao estabelecimento de um sistema universitário de acreditação válido para todos os países membros da União Africana. Em ambos os processos (trabalho em rede e acreditação), as universidades sul-africanas poderiam jogar um papel central devido ao elevado desempenho de muitas destas instituições, e devido ao facto de, cada vez mais, os estudantes em pós-graduação procurarem instituições de ensino superior sul-africanas para completarem a sua formação (Cardoso, 2011, p. 140-141).

os países e regiões, e posteriormente se transformam em estudos globais com insinuações étnicos raciais entre povos, nações e civilizações.

Ao analisarmos o disposto supracitado de acordo com a realidade atual, podemos deduzir que as avaliações dos cursos pelo sistema internacional têm sido instrumentos garantidores da manutenção da colonização epistémica ocidental sobre as demais regiões. Trata-se de um instrumento de reafirmação do poder geoestratégico do ocidente coletivo ao estilo prémio nobel, totalmente politizado, do qual a Sociologia em Angola, como ciência da libertação, desconstrução e mudanças de paradigmas, deve se afastar, se ajustando aos padrões pan-africanos, desconsiderando o requisito imperativo e coercitivo de citação de autores ocidentais.

O Ocidente, direta ou indiretamente, envia constantemente mensagens às demais regiões, exercendo sua capacidade de frustrar os planos intracivilizacionais de progressão acadêmico-epistemológico. O poder de avaliação do Ocidente não só estabelece hierarquias conformistas entre os chamados países do terceiro mundo, como também reforça uma distância inalcançável de excelência entre ele mesmo (o Ocidente), na condição de árbitro e jogador, e as demais nações, regiões e civilizações. Estas últimas continuam caminhando infinitamente em direção ao el dourado acadêmico ocidental quando a sua própria atlântida, ou melhor, wakanda fica logo à esquina, sendo o mapa o simples olhar endógeno e tomada de consciência civilizacional.

A determinação externa e o controle da nossa produção intelectual, às vezes, é apenas conspiração própria. Refiro-me aqui a padrões de promoção em universidades africanas, onde o trabalho do candidato sobre a África é submetido a uma avaliação externa, às vezes, na Europa e nos Estados Unidos. Onde a promoção se baseia na posição internacional do candidato em termos de pesquisa e publicações, é necessário que o estudioso seja avaliado pela medida em que se aproxima de paradigmas intelectuais euroamericanos (Yankah, 2016, p. 144).

Entre o Ocidente e demais regiões, o primeiro se apresenta como a suprema autoridade acadêmica por meio de suas instituições, e as demais regiões reproduzem e legitimam tal *status* autoatribuído. O Ocidente é àquele que possui o poder de balancear as qualidades dos cursos, obras e instituições apenas com uma canetada, e esse fenômeno cria uma espécie de sensação megalomaníaca por parte das autoridades acadêmicas ocidentais que ficam cada vez mais obcecadas com a sensação de serem bajuladas pelos fiéis seguidores africanos, dentre eles as autoridades acadêmicas/intelectuais angolanas.

O que é ser leigo ou expert? Os focos das avaliações de cursos e áreas são sempre nos moldes ocidentais, na citação de seus autores e interpretação de suas sociedades convertidas em mundiais. Todas as habilidades e competências, organização, interpretação, saberes e fazeres

universais são reduzidos a uma única avaliação superficial de uma dúzia de conselheiros (homens caucasianos) estacionados no norte global. As instituições ocidentais não levam em conta as particularidades e os saberes tradicionais e étnicos-culturais das demais regiões nas suas avaliações. É uma ditadura acadêmico-epistémica supranacional, uma condição da qual os intelectuais e as autoridades acadêmicas angolanas devam refletir, com destaque para os sociólogos³⁹.

Pode soar demasiado ousado para alguns, mas os rankings de medição da qualidade dos cursos de Sociologia e Ciências Sociais e, conseqüentemente, das instituições de ensino superior em Angola deveriam ser desvinculados das organizações ocidentais baseadas em Londres, Washington DC, Paris etc., pois os critérios levados em conta em tais avaliações são, por essência, antiafricanos, com destaque para citações imperativas de clássicos e autores contemporâneos ocidentais e traduções de obras nas línguas inglesa e francesa. É necessário e urgente a criação conjunta de um centro de avaliação qualitativa dos cursos de Ciências Sociais em coordenação com outros estados africanos⁴⁰.

Uma das principais causas do baixo desempenho da Sociologia angolana é a manutenção neocolonial do referencial e a sistematização da educação nos moldes ocidentais para o inglês ver, ou seja, a adoção de projetos pedagógicos e sistemas de bases curriculares com vista à aprovação e elogios de organismos ocidentais, estruturação para agradar e receber aplausos do hegemon.

³⁹ Segundo Quijano (2005, p. 126), “a elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado”. Para o autor, essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo.

⁴⁰ Em 2008, a União Africana apresentou uma proposta ao secretariado da Conferência dos Ministros de Educação (COMEDAF), em Addis Abeba, para a criação de uma Universidade Pan-Africana (UPA), cuja ambição é restaurar a antiga glória das universidades do continente e instituir o modelo para uma pesquisa de excelência no continente. A universidade é vista pelos seus precursores como um meio para cortar com a dependência em relação às estratégias das agências internacionais que, segundo a proposta de base, “não partilham necessariamente a visão africana nem se preocupam em apoiar um genuíno renascimento africano”. Embora o projecto esteja ainda numa fase de discussão, havendo, por conseguinte, uma série de questões quanto à sua viabilidade, execução e sustentabilidade, iniciativas como essas não só revelam uma consciência da necessidade de mudança como configuram tentativas com vista a fazer sair o ensino superior da situação crítica em que se encontra. Outrossim, esta iniciativa revela que, para que essas condições ou potencialidades se transformem em algo de efectivo, será necessária uma revolução social, cultural e educacional. “If Africa is to join the global knowledge community as an equal partner, it must revolutionise its research, education and training systems”, dizia Muchie (2010), especialista em inovação (Cardoso, 2011, p. 140).

Figura 5 – FMI destaca empenho de Angola no cumprimento do programa de reformas



Fonte: Revista Zimbo

O campo das humanas e Ciências Sociais é o que mais força tem quando se trata do empoderamento interno e internacional das sociedades, porém, para que tal fenômeno se efetive é necessário que se ensinem conteúdos que se traduzem no dia a dia dessas populações, que se falem delas com base em textos de autores que conheçam suas realidades. Falola (2007, p. 25) faz um apelo ao afrocentrismo e critica a condição de receptor/consumidor a que se reduzem os acadêmicos em África: “a única constante é a centralidade da África. As conexões intelectuais entre a África e o Ocidente são unilaterais – ponderamos sobre o que recebemos, mas não sobre o que fornecemos”. O autor ainda faz um apelo a ações recíprocas com vista ao princípio da igualdade de vantagens na distribuição do conhecimento.

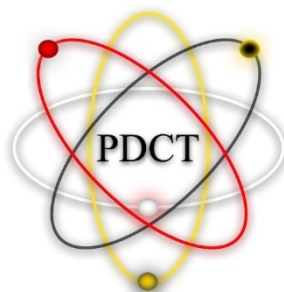
Tomamos ideias emprestadas para construir o sentido de nossos dados, mas não fazemos uso suficiente de nossos dados para criar um corpo de conhecimento alternativo que outros também possam tomar de nós para interpretar suas próprias realidades (Falola, 2007, p. 25).

O PDCT⁴¹, um projeto de fomento ao ensino superior, financiado em grande parte pelo banco africano de desenvolvimento, pode servir de exemplo de que é possível desenvolver um programa de financiamento ao ensino totalmente africano, em substituição faseada, gradual e por fim total dos financiamentos provindos do Ocidente, estes últimos usados como arma de

⁴¹ O Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI) é a agência executora do Projeto de Desenvolvimento da Ciência e Tecnologia (PDCT), financiado em 90% pelo Banco Africano de Desenvolvimento (BAD) e em 10% pelo Governo de Angola. O PDCT é de âmbito nacional e visa contribuir para a diversificação da economia através da inovação científica e tecnológica. Especificamente, o PDCT envolve o i) apoio às atividades de investigação científica e tecnológica nos domínios prioritários para a diversificação da economia e a ii) criação de um ambiente favorável à ciência, tecnologia e inovação. Assim, os principais resultados esperados são: construção e equipamento de um Parque de Ciência e Tecnologia (PCT); financiamento de bolsas de estudo e de projetos de investigação; realização de atividades de promoção e reforço da participação das mulheres em atividades de ciência, tecnologia e inovação; desenvolvimento de competências no ensino secundário e; apoio à gestão da propriedade intelectual. Informação disponível em: <https://mescti.gov.ao/ao/>. Acesso em 27 de setembro de 2023.

chantagem e capitulação epistemológica, política, cultural e econômica dos estados africanos pós-coloniais. A seguinte figura apresenta os principais indicadores do PDCT:

Figura 6 – Projecto de Desenvolvimento de Ciência e Tecnologia



Fonte: Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação-MESCTI

Uma vez alcançados tais feitos internos, como os acima citados, só assim o angolano comum se tocará que é bem possível rechaçar o processo de subjugação em curso e desta feita, estimular o Estado e a sociedade a que pertence a procurar seu lugar e se afirmar como um polo de poder epistemológico de importância geoestratégica global em coordenação com outros Estados africanos. Só assim, por exemplo, o angolano comum poderá parar e se questionar: por que não existe nenhum país africano ou organização continental com poder de veto no conselho de segurança da ONU?⁴² Por que nunca houve um papa africano ou afrodescendente? Porque o dólar é moeda de reserva internacional? Não seria mais lógico uma moeda de valor internacional não ser propriedade individual de um Estado? Por que não desenvolver uma moeda africana? Por que ratificamos acordos de tribunais internacionais baseados na Europa?

Todos os questionamentos e reflexões sociopolíticos, socioeconômicos, religiosos e geopolíticos passam pela escola, pela academia. No ensino de Sociologia em Angola a forma tal qual é colocada, se é colocada ou censurada depende da soberania acadêmica do Estado e respetivamente da democratização e descentralização do sistema de ensino. Os resultados de uma sociedade “sociologicamente” bem-educada são os impactos que o fenômeno provoca no desenvolvimento da opinião pública nacional e a posição firme e frontal que uma sociedade outrora colonizada apresenta diante daqueles que ainda se autodenominam donos do mundo. Para que tal estado social se alcance, é urgente que se inicie um processo de ruptura com os órgãos de financiamentos que estão a serviço do neocolonialismo e seus ditames autoritários que tornam a sociedade angolana vítima de uma ditadura epistemológica euro-ocidental.

⁴² Aliás, seria mais justo tais assentos serem ocupados por organização regionais, não por Estados individuais, pois os países representam e defendem seus interesses nacionais.

4. CAPÍTULO III: SOCIOLOGIA ANGOLANA/SOCIOLOGIA EM ANGOLA – ASPECTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS, CURRÍCULO E ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE SOCIOLOGIA EM ANGOLA

O Ocidente criou o poder de entender a África de modo a ser capaz de se apropriar de seus recursos e foi bem-sucedido. A África tem de entender o Ocidente de modo a se libertar da dominação. Não há como escapar a um mundo globalizado, mas podemos criar o conhecimento necessário para remover as amarras do capitalismo explorador (Falola, 2007, p. 25).

O ensino de Sociologia em Angola, junto das estruturas que o moldam e o referencial teórico/bibliográfico, são totalmente aversos a uma sociedade multicultural tão complexa e *sui generis* como a Angolana. Esse estado de ocidentalização das estruturas curriculares dos cursos de Sociologia, da desafricanização e da alienação do saber sociopolítico se dá de forma infalível com a cumplicidade, senão mesmo com a orientação, da classe governante e aculturada do país e com plena conveniência da elite acadêmica.

A descolonização curricular do referencial teórico e bibliográfico do ensino de Sociologia em Angola só será possível com a prévia reestruturação revolucionária dos textos de bases e de apoio usados, e quiçá, não menos importante, com a mudança de paradigma das práticas pedagógicas usadas na sua implementação, com destaque para os próprios saberes e fazeres docentes, a fórmula para uma práxis verdadeiramente efetiva de uma ciência emergente como a Sociologia.

Temos uma sociologia mais virada para o exterior de duas formas: primeiro em termos de especialidades mais virados e encontrados com os que não estão em condições de avaliar a sua prestação científica como são os casos dos profissionais das médias; em segundo virados para exteriores em termos territoriais, estamos mais preocupados em expor os nossos trabalhos fora de Angola do que internamente⁴³. Estes tempos turbulentos, ainda de sobrevivência e enriquecimento com base no jorrar das torneiras do petróleo, não é fácil ter controlo sobre as nossas capacidades e acções. E tendo capacidade de analisar os cenários e as alternativas, talvez a solução seja a resignação, em prejuízo de um conhecimento científico-sociológico. Preocupa-nos três formas de constatar que a sociologia está ao serviço da ordem: falta de recensão crítica de seus trabalhos, estarem de forma encoberta ao serviço de grupos dominantes e a falta de escolas consolidadas (Manuel, 2016, p. 12-15).

Uma Sociologia afro-revolucionária é um meio eficiente no que concerne à libertação espiritual dos povos, sendo a libertação do pensamento social a precursora, que antecede e

⁴³ Segundo Falola (2007, p. 25), o Ocidente utiliza sua elite corporativa para violar a África; os colaboradores africanos constituem uma elite burocrática que estende a violação e sua diversidade para o presente. As Humanidades precisam intervir não necessariamente para diminuir a distância entre os vizinhos, mas para apresentar uma compreensão adequada do Ocidente para os africanos.

prepara terreno para outras formas de libertação. Segundo Falola (2007) “estamos lidando com a resistência gerada internamente pela pobreza e pelas respostas ao poder estatal. Estamos lidando também com a resistência internacional, gerada pelas respostas à globalização capitalista” (Falola, 2007, p. 15).

Ambas têm efeitos de detonação que disparam rebeliões juvenis e se fundem, de maneiras que precisamos continuar estudando, já que, em última análise, afetam a arquitetura do Estado e do poder global. Não só temos, efetivamente, como estudiosos, uma série de temas que nos conectam às pessoas comuns (tais como lutas por sobrevivência básica, condições de trabalho, proteção ambiental e liberdades civis), mas os cidadãos da África enriquecem nossa compreensão da sociedade cotidianamente e nos habilitam a confrontar o poder mais vigorosamente, conferindo relevância a nosso papel de estudiosos e aos assuntos com os quais lidamos (Falola, 2007, p. 15).

O ensino de Sociologia nos moldes ocidentais, cujos objetivos supostamente seriam informar e formar, levando a sociedade angolana em desenvolvimento ao progresso social, fazem não mais do que confundir a opinião pública, a visão de mundo e percepção social interna e internacional dos cidadãos. Conforme diz Falola (2007, p. 29) “o que nos disseram que obteríamos de nossos encontros com a ocidentalização e com a modernização mostrou ser uma fraude”. Já Yankah (2016, p. 155), comentando sobre a trajetória de estudantes africanos no Ocidente (Europa e América do Norte), conclui que “a educação ocidental adicional que seus irmãos receberam só produziram uma jornada cada vez mais distante de casa – alienação da mente e desrespeito por valores nativos”.

Parece que os referenciais teóricos empregados fazem nada mais e nada menos do que representar a linha de pensamento e os interesses dos respectivos países de origens. O fato de um autor ocidental criticar o governo do seu país não significa que o mesmo não representa os interesses do Estado-sede gerador das suas teorias e relatos, muitos dos quais são ultranacionalistas. Eles não só representam os interesses e ambições internacionais de seus Estados, mas como também trabalham em prol destes. A Sociologia ocidental, quando atuante em África, representa os interesses dos seus países, e os conhecimentos eurocentrados difundidos por ela funcionam como instrumentos de projeção de poder. Não é por coincidência que hoje se conhecem os currículos como armas geopolíticas, pois possuem potencial para/e logram em influenciar a opinião pública e moldar o pensamento coletivo de uma determinada sociedade. A produção e divulgação do conhecimento é, por essência e excelência, uma ferramenta política e geopolítica⁴⁴.

⁴⁴ Como já foi visto, esse interesse dedicado pela academia norte-americana às Relações Internacionais deve-se, em grande medida, aos esforços iniciados depois da Primeira Guerra Mundial e, sobretudo, ao assombroso investimento realizado pelo Governo dos EUA em pesquisas, publicações e viagens, logo depois da Segunda Guerra Mundial. Na ocasião, aquele governo buscou estimular a formação de especialistas em todas as áreas

Um outro aspecto que consideramos ser negativo é que a RAS tornou-se mais divulgadora de textos de sociólogos estrangeiros, é uma revista angolana no sentido de ser um órgão da SASO, uma propriedade institucional de angolanos. Por conseguinte, ainda é longo o caminho para que seja uma revista angolana em termos de realização de textos, de produção e circulação de ideias teóricas, metodologias e epistemológicas que se pudessem considerar de angolanos e/ou sobre Angola. A divulgação e circulação devem ser o mais internacional possível. Não podemos estar de acordo que a única revista sociológica de Angola circule primeiro e mais fora de Angola e seja preenchida maioritariamente por textos de sociólogos de outras nacionalidades cujos países têm mais órgãos e meios de divulgação e circulação de conhecimentos sociológicos (Manuel, 2016, p. 13-14).

Nesse caso, compreendemos a SASO como uma organização ou instituição, uma pessoa coletiva com a sua devida personalidade jurídica. Entendemos e nos solidarizamos com a indignação de Manuel (2016) quanto à situação em que se encontra a única revista angolana de Sociologia, cujas atividades se concentram na divulgação de autores e obras estrangeiras. Porém isso não é de surpreender, pois a autodepreciação é uma das principais características das organizações em Angola. Por outro lado, precisamos questionar: de quais estrangeiros se trata? A chance de serem autores de outros 54 Estados fraternos de África é de 1 em 1.000.000.00, então é óbvio que se trata aqui de autores e obras de Portugal, Europa e do chamado Ocidente coletivo.

O problema é muito mais fundo do que se imagina, por isso insistimos na identificação etnogeográfica dos referidos estrangeiros que predominam nos *feeds* da principal revista angolana de Sociologia. Já não basta apenas dizermos de forma vaga que não são angolanos, porque certamente também não são outros afro-subsaarianos, indianos ou caribenhos. Certamente, a falta de seleção de um problema-foco dificulta a afirmação de uma Sociologia verdadeiramente endógena em Angola, pois são obras destes mesmos autores estrangeiros referidos, mas não devidamente identificados pelo autor, que predominam nas ementas, PPCs, bibliotecas e aportes teóricos de Sociologia e do ensino de Sociologia em Angola. Os gestores da SASO fazem nada mais do que reproduzir o modelo de ensino eurocentrado que tiveram. O problema, portanto, está na raiz.

A Revista Angolana de Sociologia é editada pela SASO (Luanda, Angola) e publicada pela Edições Pedagogo (Mangualde, Portugal). Trata-se de um espaço de debate sobre temas actuais e relevantes não apenas da sociedade angolana, mas também das sociedades africanas e do mundo contemporâneo em geral. O espírito da Revista

(conhecimento de regiões, de países e de questões internacionais), de modo que o conhecimento por eles produzido se configurasse na base para a ação externa e, naturalmente, para a execução do projeto hegemônico do Estado. Nesse sentido, a discussão teórica na qual estão envolvidos os estudiosos norte-americanos não deve ser interpretada como mera disputa de preferências pessoais e de rivalidades de grupos universitários. Essa contenda, na verdade, tem um pano de fundo político: o trabalho de preservação do *status quo* internacional. Subjacente à polémica sobre os paradigmas e sobre a validade do uso de conceitos como equilíbrio de poder, governabilidade internacional e globalização, encontra-se a questão fundamental, relativa ao substantivo apoio da Academia à luta pela conservação da posição hegemônica por parte do Estado norte-americano (Gonçalves, 2002, p. 16).

Angolana de Sociologia (RAS) é estimular o debate, acolhendo e difundindo textos que contribuam para um diálogo transdisciplinar. (Revista angolana de Sociologia – RAS)⁴⁵.

Conforme evidenciado pelas palavras da própria editora, os conteúdos da principal e única revista oficial de Sociologia em Angola são publicados por uma editora estrangeira, a Edições Pedagogo, localizada no município de Mangualde, Portugal. Tal fato nos leva a questionar até que ponto vai a autonomia da RAS, uma vez que Portugal, além de ex-colonizador, é um país totalmente submisso às políticas da Comissão Europeia, e esta última (União Europeia e sua comissão) submissa ao imperialismo norte-americano, que por conseguinte (o império) é controlado pelas corporações neoliberais multissetoriais. Aceitaria, a Edições Pedagogo, publicar uma matéria crítico-sociológica angolana que vai na contramão das narrativas lineares que hoje se constroem no Ocidente, acima de censuras de vozes dissidentes? O mesmo se aplica a Portugal, ex-colonizador, que narra nos seus livros didáticos a sócio-historiografia da sua colonização em Angola conforme lhe é conveniente. O filtro de conteúdos e publicações da RAS depende da boa vontade dos portugueses.

Os efeitos retrógrados do ensino de Sociologia nos moldes ocidentais em Angola não se refletem simplesmente nas estruturas organizacionais físicas do sistema, mas principalmente nas mentes da população e das autoridades. Esse é o ponto, o cerne da questão. A subordinação, se não mesmo o apagamento das práticas culturais e a consequente desafricanização da sociedade, se dá lentamente através da colonização do sistema de educação, com destaque para o ensino de Sociologia. O sistema curricular angolano de forma geral é colonizado, ocidentalizado nos piores moldes da ocidentalização, o que se reflete na ausência de textos de autores africanos nas ementas das disciplinas e PPCs dos cursos, embora se esteja em plena África subsaariana. É por meio de um ensino de Ciências Sociais autodepreciativo que o governo impôs, aos poucos, a hegemonia da língua portuguesa no país e reduziu ao *status* de simbólicas as línguas étnicas nacionais, um feito de “mérito” das autoridades angolanas tentado há séculos e sem sucesso pelo então colonizador português. Segundo Fernandes, Keita, Paxe (2024), “o currículo do sistema educacional angolano, que continua com forte alicerce neocolonial-imperialista, não inclui a diversidade sociocultural, etnolinguística e estético-filosófica existente em todo o seu território” (Fernandes, Keita, Paxe, 2024, p. 34).

Há uma maior ou privilegiada preocupação dos/as historiadores/as e dos/as linguistas angolanos/as com o tratamento dado à história, do que à memória e à ancestralidade angolana ou, ainda, às línguas nacionais. Isso é o resultado da estrutura dos currículos

⁴⁵ Revista Angolana de Sociologia-RAS. Informação disponível em: <https://journals.openedition.org/ras/>. Acesso em 05 de fevereiro de 2024.

de formação oferecidos pelas Bases Centrais da Educação, uma herança da colonização de Angola por Portugal (Fernandes; Keita; Paxe, 2024, p. 34).

A chamada classe intelectual angolana se orgulha de citar autores ocidentais e desconhece totalmente renomados autores africanos como Achille Mbembe ou Valentin-Yves Mudimbe. Por conta disso, podemos dizer sem receios que o ensino de Sociologia em Angola, servido por um referencial teórico-bibliográfico subalternizado, é um meio que visa a contínua manutenção da colonização epistemológica e psicológica da sociedade.

Dentre muitas outras, foi logo se copiar uma estrutura curricular e de ensino de um ex-colonizador e de um polo ultraetnocentrista, como é o Ocidente, num país africano multiétnico e multicultural, com uma realidade *sui generis* quando comparada com qualquer sociedade euro-ocidental. Acontece que a classe dominante em Angola foi educada nesses moldes, é a classe dos aculturados, a classe que outrora e no pós-independência decidiu abraçar as imposições do modo de vida euro-ocidental em detrimento do apagamento das próprias práticas ancestrais⁴⁶.

O ensino de Sociologia pode ser talvez o meio mais viável no processo de retomada e resgate de crenças e valores ancestrais entre as gerações mais jovens, garantindo a manutenção e preservação das múltiplas identidades nacionais. Isso evidencia muito bem o papel e a importância da Sociologia no processo de descolonização ou colonização das mentes, ela pode ser usada para impor valores estranhos, com intenções imperialistas e de dominação, ou pode ser usada para reforçar práticas culturais locais e garantir a sua manutenção e preservação ao longo de gerações e gerações. Mas como podemos observar, parece que em Angola a classe dominante ou não percebe o valor e o poder emancipador da Sociologia, ou está mais do que ciente do mesmo e prefere usá-lo como ferramenta de dominação e hipnotização em benefício próprio. Talvez seja por isso que se preserva uma matriz curricular sob o olhar do colonizador, fazendo das autoridades cúmplices de primeira linha do processo neocolonizador no país. Falola (2007) critica o consenso social entre os intelectuais, que para o autor é um meio que visa alinhar o mundo acadêmico a sistemas estatais de exploração e de relações desiguais: “em várias partes da África, e durante a maior parte do século XX, as Humanidades foram usadas para

⁴⁶ Segundo Yankah (2016), provavelmente seja um ponto polêmico atribuir todo o problema ao colonialismo. Nossa própria contribuição negativa deve ser reconhecida. Tendo recebido educação ocidental, alguns dos nossos primeiros nacionalistas não viam nenhuma outra rota para o progresso e a modernização, a não ser através da alienação cultural. Autores como James Africanus Horton argumentaram isso sem ambiguidade no começo do século XIX. Enquanto ele defendia que fosse dada liberdade para os africanos, ele acrescentou um adendo de que os africanos precisariam do cristianismo e do exemplo britânico para facilitar isto, uma vez que as ferramentas necessárias do progresso, da alfabetização e da disciplina de aprender estariam além deles (Davidson, 1992, p. 37) (Yankah, 2016, p. 149-150).

apresentar argumentos em defesa da injustiça, do autoritarismo e do culto à riqueza ilícita” (Falola, 2007, p. 16). Segundo Manuel (2016):

No XIV Congresso Mundial de Sociologia, realizado em Montreal em 1998, os 2.785 membros da Associação Internacional de Sociologia elegeram as 10 obras que mais influenciaram os sociólogos presentes (Espinosa, 2001: 3). Nesta eleição constatou-se que os livros mais influentes na sociologia contemporânea são os considerados teóricos e europeus (Idem: 9). Na tabela nº 6 constam os 9 autores mais referidos, segundo os trabalhos que analisámos. A lista completa é constituída por outros 39 autores, que vai desde os clássicos até aos autores pouco conhecidos que têm até 3 menções. Nota-se que as perspectivas teóricas dominantes nos TFCs analisados é o estruturo-funcionalismo com Merton, Parsons e o O’Dea com mais de 50% das referências. Isto se confirma se considerarmos o único clássico da lista, que é tido como um dos inspiradores do estruturo-funcionalismo aparecer como o segundo autor mais referido (ISCED, 2016, p. 62). Tabela nº 6 Lista dos autores mais referidos na parte teórica Nome Frequência Robert King Merton 26, Émile Durkheim 15, Talcott Parsons 12, Erving Goffman 12, Thomas O’Dea 11, Harold Becker 10, Gorge Mead 9, Harold Garfinkel 4, Bruto da Costa 4 (Manuel, 2016, p. 60-63).

Começamos a nossa contra-argumentação ao relato de Manuel (2016) acima citado lembrando que, com base na região do mundo em que teve lugar tal reunião, a composição étnico-cultural e de gênero de seus participantes, o resultado da referida cimeira fosse talvez uma das coisas mais fáceis de se adivinhar dentre os demais eventos importantes realizados na época. Sendo o Canadá uma espécie de colônia inglesa sob vestes de Estado soberano, assim como a Austrália e Nova Zelândia, países que têm o monarca inglês como chefe de Estado e cujos políticos de primeiro escalão (inclusive os primeiros-ministros) têm que prestar juramento de lealdade a um monarca estrangeiro, e não necessariamente aos seus povos. Sim, dizemos Inglaterra, não Reino Unido, visto que a Escócia, País de Gales e Irlanda do Norte estão sob a mesma condição de subalternização à Coroa Inglesa. Porém, até aqui, a descrição supracitada foi só para nos situarmos.

Por outro lado, pelo menos atualmente é uma informação básica que as chamadas organizações internacionais são nada mais do que mecanismos de projeção de poder ocidentais, diretamente controladas por estes, então o que se poderia esperar de uma cimeira organizada por ocidentais, realizada no Ocidente cujos membros e jurados eram ocidentais? Por que não questionar sobre quantos sociólogos, acadêmicos e intelectuais africanos foram convidados para essa reunião? Deve-se simplesmente acatar tais decisões e *status* autoatribuídos e ingeri-las como mundiais e oficiais sem questionar, sem criticar? O que incomoda não é o que vem do Ocidente em si, mas a forma como os sociólogos e acadêmicos angolanos acatam tais resoluções e as reproduzem como padrão, como oficial, de jure, talvez mesmo cláusulas pétreas, imutáveis. Talvez Falola (2007) descreva melhor essa situação.

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).

Historicamente, a Sociologia como curso e título profissional em Angola oscila entre o prestígio e a perseguição. Já como componente curricular, a situação é um pouco mais à margem. A marginalização das disciplinas das Ciências Sociais em Angola está ligada a fatores históricos e políticos, isso porque grande parte dos indivíduos que dirigiram as lutas de libertação nacional no país se formaram nas áreas das Ciências Sociais. Sendo o caso, o normal não seria que o país investisse mais nas áreas das humanas? Obviamente seria o caso. Numa primeira instância, deduzimos que sim, mas a formulação não é tão simples assim. Acontece que os dirigentes da luta de libertação nacional estudaram nas então escolas dos impérios nas grandes metrópoles coloniais, estudaram revolução francesa, revolução russa e até mesmo Marx. A absorção destas epistemologias da revolução e reflexão proporcionou aos futuros líderes africanos uma forte consciência crítica e sentimentos de emancipação, o que resultou nas grandes revoluções africanas e nas consequentes lutas de independência. Ora, uma vez Angola livre da ocupação colonial, os dirigentes da luta de libertação nacional tornam-se a elite política do país e adotam o regime de partido único, sob o MPLA, um regime autoritário. Tendo ascendido ao poder, esses mesmos dirigentes, maioritariamente formados nas áreas das Ciências Sociais e Humanas, marginalizaram e censuraram as áreas supracitadas no sistema curricular, dando-as pouca carga horária, e os professores das referidas disciplinas, a Sociologia em particular, tinham as suas aulas vigiadas e espionadas.

Todas essas implicações e sabotagens da classe dirigente ao ensino da Sociologia e Ciências Sociais se deve à grande bagagem crítica e reflexiva que engloba a área. A elite política angolana conhecia o peso reflexivo e crítico do campo de estudos em análise mais do que qualquer outra esfera da sociedade, portanto, são os mesmos que estatuíram desvalorizar a área como um todo, tanto como curso quanto como componente. Isso porque temiam despertar tais sentidos críticos entre a população, uma vez que a tendência do partido dirigente na época era manter o poder vitalício de representante único e legítimo do povo angolano que se tinha autoatribuído. Cardoso (2011) afirma que a Sociologia é vista com desconfiança por ser capaz de questionar o poder.

Para além das restrições financeiras impostas pela ausência de um engajamento consequente por parte do Estado, a prática das ciências sociais, sobretudo em certas disciplinas como a sociologia e a ciência política, e à qual fizemos alusão atrás, ainda é vista com alguma desconfiança, se não mesmo com menosprezo, pelo facto de ser capaz de questionar o poder instituído ou, segundo o julgamento deste, não contribuir para o desenvolvimento socioeconómico do país. Não são raros os casos em que altos dirigentes de Estado se referem às ciências sociais em termos depreciativos, com o argumento de que elas constituem um luxo para países que se debatem com

insuficiência de recursos financeiros, como é o caso de muitos países africanos ao Sul do Sahara (Cardoso, 2011, p. 137).

A situação do ensino de Sociologia não melhorou com a democratização do país (em 1991), uma vez que o mesmo governo continuou no poder. O autoritarismo Eduardista em Angola se estendeu de 1979 até 2017. Atualmente, no ensino de base em Angola, a componente é oferecida como obrigatória somente no ensino médio e em alguns cursos específicos, geralmente entre os 11º e 12º ano. A disciplina é uma das componentes com carga horária mais ínfima do sistema curricular angolano. Segundo Falola (2007), “ao lidar com as limitações do desenvolvimento, as Humanidades têm de lidar com muitos obstáculos poderosos – vamos mesmo chamá-los de “inimigos”, para usar o vocabulário comum de pastores protestantes e adivinhos” (Falola, 2007, p. 10).

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. Na medida em que a sociedade organiza seus valores em torno da riqueza, as Humanidades tornam-se vítimas da “perseguição social” (Falola, 2007, p. 10).

Embora se trate de um país onde parte expressiva da elite política e intelectual é formada nas áreas das Ciências Sociais e Humanas, simultaneamente trata-se de uma área que ocupa pouco espaço no sistema curricular. A maioria esmagadora dessa elite formou-se em países terceiros, e é essa maioria que ocupa os espaços no governo, na assembleia nacional, e domina os painéis dos debates ou atua como colunista em programas televisivos, de rádios e demais meios de comunicação. Trata-se de uma elite com um discurso a serviço dos oligarcas nacionais e estrangeiros, e que incentiva uma formação profissionalizante no ensino médio, visando a manutenção do fluxo de mãos de obras.

Como simples reprodutores do pensamento ocidental ou como oportunidade de visibilidade pública, de sobrevivência económica e social, temos estado a assumir uma postura que não nos faz sermos cada vez mais um subcampo científico. Pelo contrário, a demasiada exposição e intervenção públicas sem um conhecimento competente, profundo, inovador, que não passa de repetição do que dizem os actores não especializado pode ter um efeito perverso e contribuir para a banalização e consequente desvalorização do ofício de sociólogo (Manuel, 2016, p. 19).

Um dos principais obstáculos ao processo de reforma e desenvolvimento da Sociologia em Angola é exatamente esse tão almejado desejo de industrialização, que, não obstante, para o seu desenvolvimento⁴⁷ alguns chamados intelectuais associam a necessidade de investimento

⁴⁷Aqui surgem as más notícias para os “perseguidores”. A criação, a administração e a solução do subdesenvolvimento são uma questão largamente humana. E é precisamente aí que as Humanidades entram em cena, gerando uma imaginação expandida e, por conseguinte, um maior estímulo e criatividade intelectual e refletindo-se mais amplamente no futuro da sociedade. Não são os Kehindes que criam as ideias que fazem progredir a sociedade, mas aqueles, como Taiwo, trabalhando como especialistas, burocratas, políticos e planeadores, e que articulam as ideias. Como “engenheiros” sociais e culturais, são eles que dizem aos engenheiros

e atenção quase que exclusiva ao ensino técnico profissional. Esse ensino, em Angola, em função da baixa qualidade, mostra-se nada mais do que um instrumento encarregado de formar mãos de obras baratas, obedientes e imediatas para o mercado. O ensino técnico profissional em Angola geralmente tem como público-alvo jovens de famílias de baixa renda, pois os filhos das chamadas elites são estimulados pelos pais a prosseguirem com a formação universitária, gerando, assim, um ciclo vicioso visando a manutenção do *status quo* das classes dominantes e freando as possibilidades de mobilidade dos descendentes de famílias mais humildes. Para Falola (2007) “a sociedade opera com um estado que aloca poder e recursos com base em ideologias de poder, no comportamento da elite e em outras variáveis” (Falola, 2007, p. 10-11).

Face à tarefa de impulsionar a própria sociedade, aqueles que presidem o Estado buscam opções fáceis ou de grande visibilidade. Ao elaborar argumentos e intenções, eles devastam as Humanidades, pedindo-lhes que se assemelhem a outras disciplinas, outros campos que podem ser mais facilmente reaproveitados pelo próprio Estado. O Estado deseja criar seus próprios apêndices. Em um Estado capitalista, toda a criadagem do capitalismo será recompensada. Quanto maior a distância em relação às necessidades do Estado, tanto mais o Estado retira seu apoio. Onde as Humanidades não são meros apêndices do Estado ou a criada de sua ideologia econômica, elas sofrem. Chamemos a isso de “perseguição estatal” (Falola, 2007, p. 10-11).

Esse modelo de ensino subserviente ao mercado foi testado e mostrou-se ser um fracasso em muitos países emergentes, dentre eles o Brasil, onde o projeto de institucionalização do novo ensino médio está sendo fortemente contestado. O projeto do novo ensino médio no Brasil é considerado por muitos especialistas como uma reforma a serviço do capital, do mercado, visando manter na condição de pobres os filhos de pobres, e privilegiar, elitizando, o acesso ao ensino superior para os filhos de ricos e da classe-média alta.

Segundo os especialistas, a reforma retira a maior parte das cargas horárias das disciplinas generalistas do ensino médio, substituindo-as por itinerários formativos, com a possibilidade de recepção de um certificado profissionalizante no final do curso. Porém, as cargas horárias generalistas retiradas dos currículos são as que compõem a maior parte das questões levantadas nas provas de vestibulares e ENEM de acesso às universidades, institutos

o que fazer e são eles que vão aos médicos em busca de tratamento. Sem a produção de Taiwos (C. Social) aos milhares, na verdade aos milhões, os Kehindes (médico) estão destinados a viver em favelas e em decadência, e a, frustrados, deixar sua terra natal. Não apenas a coesão da própria família é colocada em risco, mas a da sociedade e do Estado é igualmente comprometida. Histórias e sociedades se entrecruzam. As tensões emergem quando forças convergem e/ou colidem. As famílias e a base social não estão a salvo de conflitos e tensões na sociedade. Se os Taiwos não estão contentes, seus humores e ações afetam os Kehindes. A administração da nação se entretém pela produção do conhecimento e pela organização dos lugares de conhecimento. Processos ocidentais de expansão econômica global criam um fluxo que afeta a nação, e a nação, de forma semelhante, afeta a cidadania. Alógica é clara. Mas só uns poucos conseguem enxergar a lógica e a forma como ela se concretiza nos fatos, na realidade diária da existência: projetos familiares e culturais de empoderamento são limitados pelo grau de desenvolvimento da nação e do Estado; as lutas por acomodação, resistência e mudança estão atadas a ideias; os projetos políticos e econômicos do Estado estão conectados às tendências mais amplas da globalização (Falola, 2007, p. 11-12).

e outras IES públicas. Acontece que as escolas privadas, que são onde estudam os filhos de famílias abastadas, não são e/ou não seriam obrigadas a seguir à risca as então possíveis reformas no sector de ensino público, o que acentuaria uma assimetria já existente no quesito preparação para os exames de acesso no ensino superior entre os candidatos provenientes de escolas privadas e os provenientes de escolas públicas.

Os especialistas dizem, ainda, que tais reformas visam produzir força de trabalho jovem e mão-de-obra imediata e barata para o mercado, tirando dos filhos de pobres o foco, a capacidade de acesso ao ensino superior e a possibilidade de prosseguir com os estudos no ensino superior. Os especialistas acrescentam que tal profissionalização do ensino médio não facilitará o ingresso dos jovens no mercado de trabalho, pois trata-se de cursos com poucas cargas horárias. As empresas sempre darão preferência a candidatos com ensino superior no que concerne a trabalhos especializados. Portanto, além de impossibilitar o acesso dos menos favorecidos ao ensino superior, a profissionalização do ensino e mercadorização da educação fazem com que estas classes permaneçam igualmente no submundo do desemprego.

Portanto, trata-se de um retrocesso. O combate à formação crítica é um dos propósitos do novo ensino médio. Segundo Brettas, Terra e Terra (2024) “essa contrarreforma surgiu de maneira antidemocrática e totalmente autoritária, fundada pela uma Medida Provisória nº 746/2016” (Brettas; Terra; Terra, 2024, p. 63).

Nessa perspectiva, as mudanças impostas têm a finalidade de alienar aspectos intelectuais da formação geral, ao reduzir a carga horária de 2400 horas para 1800 horas obrigatórias. Segundo Araújo (2018, p. 224 apud Moura, 2021, p. 177) essa redução negligencia a importância singular de cada disciplina na formação do estudante, haja vista que ocorre a redução da carga horária de disciplinas como “Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Educação Física e Artes, ou seja, disciplinas que favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico-racional e das amplas capacidades humanas necessárias ao comportamento autônomo e cidadão” Dessa forma, o que se observa é um retrocesso do sistema educacional brasileiro e um currículo novamente fragmentado: de um lado a redução da carga horária dos conteúdos de formação básica que são extremamente necessários para o processo de formação humana intelectual e do outro a oferta dos itinerários formativos que possibilita uma formação profissional desconectada com a formação básica. Esse é o projeto perfeito para formar indivíduos alienados, pouco críticos e pouco emancipados, que funcionem apenas como uma engrenagem no sistema capitalista (Brettas; Terra; Terra, 2024, p. 64-65).

Em Angola, a situação não é diferente, na verdade é dialógica com a realidade acima citada. Uma boa parte dos jovens formados na educação técnico profissional ou estão desempregados, ou são convertidos em mão-de-obra barata, submetidos a trabalhos forçados, atuando como serventes de pedreiros em obras de empresas chinesas, que tendem a confundir a juventude angolana com máquinas a vapor incansáveis, portanto, sem necessidades básicas como alimentação, descanso e/ou folgas. Isso representa flagrante atropelo do código geral do

trabalho de Angola. Esses mesmos analistas que propõem a institucionalização do ensino profissionalizante e a limitação da formação dos jovens ao ensino médio estimulam seus filhos a prosseguirem com os estudos no ensino superior, de preferência no exterior.

Essa mentalidade de que para se desenvolver um determinado sector do saber-fazer é necessário deixar à própria sorte ou sucatear um outro sector é resultado da ausência ou da má formação em Humanas dos chamados fazedores de opiniões, pseudoanalistas sociais eurocentrados. Segundo Falola (2007, p. 13), “subdesenvolvimento é hoje composto por desindustrialização, pela fuga de capitais e de cérebros, pela privatização, pela recolonização e pelos cercamentos urbanos”.

O problema criou um tipo de corrida obsessiva para criar uma relevância para as Humanidades muito além até do que suas disciplinas devam ser, ou do por que foram originalmente criadas e mantidas até hoje pela academia ocidental. Tem havido até comparações deslocadas com as ciências e as tecnologias, análises enganosas das conexões entre as Humanidades e o mercado, e recomendações exageradas sobre como “tecnocratizar” as Humanidades, o que está criando uma lógica perversa de utilitarismo e instrumentalismo curricular (Falola, 2007, p. 13).

Para um grupo que usufrui de bastante prestígio por suas formações em cursos teóricos, parece que existe uma certa relutância em se permitir o acesso geral da população a cursos teóricos de qualidade e bem avaliados, sendo a ementa da Sociologia oferecida no ensino médio e superior pobres de conteúdo e abaixo da hierarquia no sistema curricular. O sistema curricular é bastante eurocêntrico e os seus ensinamentos carecem de leituras críticas, o que, de certo modo, nos remete automaticamente a processos doutrinários pró-ocidentais, portanto, coloniais.

Esses fatores supramencionados dificultam o ensino da Sociologia, sua integralização curricular, potencializam a falta de capacitação em pesquisa e produções epistemológicas plenamente nacionais, e, como resultado, existe praticamente um ensino da Sociologia no país preso nos anos anteriores a 1975 (data da independência de Angola).

4. 1. FAZER-SE PROFESSOR DE SOCIOLOGIA NO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA

As universidades são os lugares de atuação tradicionais e mais relevantes dos sociólogos e cientistas sociais. Ainda que o sociólogo atue em sectores como assessoria de governo em políticas públicas ou pesquisas sociais, é na universidade e a partir dela que ele produz suas pesquisas e divulga seus saberes e fazeres. Em Angola, é comum ouvir alguns analistas em programas de TVs, rádios e portais de notícias dizendo que um país não se faz com

universidades, que se deve parar de produzir doutores, que não é ideal estimular jovens a passarem quatro ou cinco anos em universidades, pois o futuro do país está nos cursos técnicos de nível médio de curta duração.

“O general reformado afirmou que o sistema educativo tem de começar a privilegiar institutos profissionais e a abandonar a “doutoromania”. “Tanto doutor e engenheiro para ir aonde? Vão trabalhar onde?”, adiantou, concluindo: “No tempo da minha mãe, você tinha que ter um ofício, saber fazer qualquer coisa, porque o nível de desenvolvimento da economia não precisava de doutor ou engenheiro, isso é falso”. Queremos dar continuidade a essa reflexão. Efectivamente, o ensino superior não deve ser um formador universal de “doutores”, pois a partir de certo momento nem estes são necessários à sociedade, nem o ser “doutor” satisfaz o pleno desenvolvimento da personalidade de cada um. Deve-se assegurar a existência de vários caminhos possíveis para uma carreira de sucesso profissional e realização pessoal. Este texto foca-se nas alternativas válidas à formação universitária tradicional, as quais deverão cumprir duas funções: satisfazer a realização pessoal de cada um e ir de encontro às necessidades do país”⁴⁸.

Irónico, um jurista (Rui Verde), alguém com formação teórico-universitária, corroborando com um general (Paka), que vive de salário milionário e regalias provenientes dos cofres públicos, ambos atacando as Ciências sociais e Humanas e as universidades como um todo. De que tipo de atividade técnico profissional sobrevivem os prezados antidoutores e antiuniversidades? As afirmações acima citadas atestam nada mais do que a gravidade do estado de alienação somada, talvez, a uma proposital hipocrisia em que se encontra a chamada classe intelectual do país, pois, numa primeira instância, eles mesmos, os autores de tais discursos, só desfrutam das vidas confortáveis que têm porque frequentaram universidades.

A elite e os pseudoanalistas sociais que se apegam a tais declarações são nada mais do que um pequeno grupo cujo principal receio é a perda de benefícios e *status quo*, tal como se costuma dizer no folclore popular em Angola, “não querem que mais gente chegue onde eles chegaram” (particularmente os filhos de famílias de baixa renda).

Àqueles que acreditam fielmente e reproduzem tais declarações não entendem o que é de fato uma Universidade, sendo assim, discorreremos brevemente aqui sobre a importância estratégica das universidades em países emergentes: nessas sociedades, são as universidades as instituições protagonistas no desenvolvimento de vários sectores, como o espacial, o biológico, o biotecnológico, de alimentos, energéticos, farmacêuticos e finalmente o social, visto que os sociólogos assessoram diretamente os governos de seus países na resolução de problemas que os competem.

⁴⁸ Maka Angola. Informação disponível em: <https://www.makaangola.org/2021/01/a-universidade-do-futuro-em-angola-primeiras-reflexoes/> e <https://www.makaangola.org/2021/01/para-alem-das-universidades-formar-pessoas-para-as-necessidades-de-angola/>. Acesso em 31 de agosto de 2023.

Ou seja, as universidades estão de fato na vanguarda do desenvolvimento multissetorial dos Estados emergentes. Por outro lado, o conceito de universidade que aqueles que reproduzem discursos depreciativos sobre elas têm é o de uma instituição sucateada, sem infraestruturas adequadas, sem financiamento suficiente, sem laboratórios e com bibliotecas vazias e, conseqüentemente, carente de desenvolvimentos de pesquisa e produção: um resumo fiel da situação em que foram reduzidas as universidades públicas angolanas, cujas principais proezas assenta-se na reprodução de teorias produzidas pelo norte global.

Talvez Cardoso (2011) explica melhor o conceito e importância das universidades e das Ciências Sociais para este grupo. Segundo o autor, “Sem negar a possibilidade de produção de conhecimento fora do espaço universitário e acadêmico, as universidades são o lugar privilegiado de realização da investigação científica de uma forma geral, e das ciências sociais em particular” (Cardoso, 2011, p. 131).

Através da produção de pessoal de alto nível, através da geração de conhecimentos pela pesquisa e através do fornecimento de serviços à comunidade, as universidades constituem instrumentos-chave para a promoção das ciências, da tecnologia e da cultura. Na maioria dos casos, é das condições oferecidas pelas instituições de ensino superior que depende em grande medida a produção de conhecimentos e das ciências sociais no continente. Daí a atenção particular que instituições como o CODESRIA têm dedicado à situação das universidades enquanto locais de acolhimento do labor sócio-científico (Cardoso, 2011, p. 131).

Depois de tudo quanto foi descrito acima, podemos considerar que a atuação do professor de Sociologia na sala de aula em Angola é repleta de clima de ansiedade e o sentimento de não se estar a atingir as metas traçadas, uma vez que a área é bastante complexa e as dinâmicas da sua oferta são descoladas da realidade social. Para Falola (2007) “A rigidez dos departamentos acadêmicos desencoraja a colaboração entre pesquisadores, de maneira que temas de interesse comum se fecham em guetos”. O autor diz ser cético de que as instituições em África disponham da burocracia universitária apropriada para resolver esse problema, especialmente no que toca ao ensino. Ainda segundo o autor “Estudantes do século XXI não deveriam nutrir-se dos currículos do século XX” (Falola, 2007, p. 15-16).

Em todas as universidades do mundo, as Humanidades não geram as mesmas verbas e doações que a área científica e tecnológica. Conseqüentemente, elas dependem de líderes acadêmicos ou administrativos visionários. Se as Humanidades são devastadas pelos próprios colegas de academia, o Estado vai infligir mais danos, por sua vez. Falta alcançar e alimentar o grande público com nossas pesquisas e conectá-lo à nossa torre de marfim (Falola, 2007, p. 16).

As reivindicações e a luta por uma completa integralização curricular da Sociologia devem continuar, é legítimo, mas enquanto não acontecem os ajustes e a tão almejada integralização por óbvia falta de vontade política, é indispensável que a classe acadêmica formada por sociólogos reinvente seus próprios modelos didáticos, construindo uma versão

metodológica e aporte teórico-bibliográfico do ensino de Sociologia que mais se adequem à realidade da sociedade angolana. Sabemos que, em um sinal claro do reforço da dominação da classe governante e dos temores às represálias dos docentes de Sociologia, as escolas e as universidades foram transformadas em espécies de quartéis militares em que o professor age como um cabo regular autoritário e os alunos como cadetes, recrutas ou praças submissos e obedientes, transformando as salas de aulas em ambientes de total ansiedade e um forte senso de hierarquia.

No exercício do professorado em Angola, o professor se vê e é visto como uma autoridade suprema cujo único elo de comunicação e interação com os alunos é no momento em que recita a matéria. Assim, a UNESCO mantém as autoridades acadêmicas do país subordinadas, estas subalternizam e silenciam os gestores e docentes que, conseqüentemente, silenciam os estudantes, fazendo da política de dominação e alienação uma rede onde as forças intrínsecas e extrínsecas desempenham seus papéis. O fato de uma parte considerável dos professores de Sociologia ser politicamente exposta só agrava ainda mais a situação em discussão. Segundo Falola (2007) “da Nigéria ao Sudão, muitos não creem em seus governos e, por azar e pelo fato de alguns dos nossos terem sido cooptados, os estudiosos e o mundo acadêmico vêm sendo confundidos com um braço do poder dominante” (Falola, 2007, p. 15).

Alguns grupos estão sofrendo “lavagens cerebrais”, de modo a desqualificar as Humanidades e sua capacidade de produzir conhecimento. Nossa tarefa é resgatar a base social e, de uma forma ou de outra, criar uma compreensão objetiva da resistência. Encaramos a crise de legitimidade e temos de resolvê-la a nosso favor (Falola, 2007, p. 15).

Por enquanto, os sociólogos em Angola, que geralmente são acadêmicos, não têm outra alternativa a não ser reinventar um modelo didático-pedagógico e metodológico que burle o sistema curricular atual, usando dos *status* de livre docência (aqueles que o têm) que ostentam na implementação de epistemologias alternativas e afro-realistas. O principal propósito dessa proposta de reinvenção é tornar eficaz o processo de transmissão e recepção do conhecimento e salvar os alunos das armadilhas do senso comum pró-coloniais e alienantes, uma vez que um dos aspectos mais importantes no ensino da Sociologia é a capacidade de se fazer com que o aluno esteja capacitado em fazer leituras de fenômenos subjetivos, diferenciando-os do senso comum, visando a emancipação pessoal, social e civilizacional.

Um dos fatores fraturantes e obstáculo para o progresso do ensino de Sociologia em Angola é a preservação do modelo didático-pedagógico do período colonial, modelo este inclusive há muito tempo abandonado pelo próprio ex-colonizador. A figura do professor autoritário e totalitário, que, posto em sala de aula, discursiva, dita a matéria e se retira, ainda é

muito corrente no sistema educacional angolano. Os professores de Sociologia não escapam dessa armadilha. Tudo isso, somado ao referencial incongruente, faz do ensino de Sociologia no país um difusor de tédios e psicoses coletivas.

Ajustamento ou equilíbrio entre o programa curricular e a carga horária atribuída às aulas de sociologia no ensino médio. Que se enriqueça o atual currículo, seja com aumento da carga horária de disciplinas existentes como a Sociologia do trabalho e sociologia da educação, Políticas Educativas e Organização e Gestão Escolar (Manuel, 2016, p. 146).

Sejamos sensatos, o professor de Sociologia sabendo do pouco tempo que lhe é concedido em sala de aula deve, como estratégia didático-pedagógica, se apropriar das metodologias que o permitam capacitar os alunos fora dela, combinando e dialogando a educação formal com a educação popular, uma estratégia de ensino já testada e bem-sucedida, levada a cabo por docentes contra-hegemônicos e contra-elitistas que beberam das experiências dos procedimentos didáticos desenvolvidos por movimentos sociais. Essas metodologias incluem tarefas regulares de pesquisa, participação em eventos de extensão, como palestras, feiras, trabalhos de campo, observação participante, entrevistas, acompanhamento de programas e filmes pan-africanistas. Infelizmente, em Angola, a atividade docente ainda é entendida como restrita à sala de aula, o que tem limitado muito o aprendizado dos alunos em disciplinas como Sociologia, cuja carga horária disponibilizada em sala de aula é bastante diminuta.

Talvez um dos principais obstáculos para o ensino da Sociologia em Angola esteja no fato de o professor ainda ser visto e se ver como um reproduzidor do conhecimento euro-ocidental já pronto e, conseqüentemente, o aluno passa a ser um mero receptor multiplamente doutrinado e recolonizado. Existe falta de criatividade e ausência de atividade de pesquisa e extensão, o que torna estática a atividade do acadêmico-sociólogo, resultando na ineficácia do ensino de Sociologia e a conseqüente desconexão do aluno com essa área de estudo. O ensino de Sociologia em Angola, ao se privar do direito de realizar atividades extraescolares, pesquisa e extensão, como palestras e outros eventos, desperdiça um campo muito fértil de atuação das Ciências Sociais e Humanas. Esse campo possibilitaria o vínculo entre as atividades sociológicas e as comunidades, o que irradiaria o conhecimento sociológico afro-endógeno (se tais bibliografias forem empregadas) muito além das paredes de betão das universidades e dos estudantes regularmente matriculados nos referidos cursos, partindo-se do princípio de que o país em si é um mosaico cultural, lar de diversos grupos étnicos cada qual com suas formas de vida, com seus métodos tradicionais de aprendizagem e práticas educacionais com base nos costumes e na ancestralidade. As autoridades em Angola deveriam levar em conta essas

particularidades e criar uma estrutura educacional própria, peculiar, despida das orientações acadêmicas autoritárias de bases coloniais ocidentais.

É importante aqui sermos objetivos ao dizer que, ainda que se aumente a carga horária para a disciplina de Sociologia em Angola, o modelo didático pedagógico, a metodologia e o referencial teórico/bibliográfico usados para o seu ensino são obsoletos, ineficazes e antagônicos à natureza sociocultural do país. A reinvenção do modelo didático pedagógico, a estruturação de uma nova metodologia de ensino somados à descolonização curricular é urgente e fundamental para a real efetivação do ensino de sociologia, para o sucesso do sociólogo e a conexão do aluno com o campo de estudos. Não obstante, tal processo só terá sucesso com a prévia descapitalização e mercantilização do ensino, atualização bibliográfica segundo perspectivas africanas, e como não poderia deixar de ser, com a desalienação e descolonização do próprio saber sociológico da classe docente, pois é este último que atua como coordenador e ministrante das epistemologias a serem abordadas dentro da sala de aula e fora dela.

Não estaríamos sendo sinceros se reduzíssemos os problemas do ensino de Sociologia em Angola à insuficiência da carga horária disponibilizada para a disciplina. É claro que o fator supracitado é um grande indicador, mas também existe um grande déficit na capacitação de docentes que lecionam a componente, muitos inclusive sequer são formados na área. É responsabilidade do professor de Sociologia aperfeiçoar suas habilidades didáticas e levar o conhecimento dos fenômenos aos seus alunos, bem como os guiar aos métodos mais eficazes que os permitam fazer leituras de tais fenômenos, sejam eles empíricos ou subjetivos. O professor de Sociologia formado na área é um sociólogo e, como tal, tem responsabilidades ético-morais de questionar o inquestionável, desconstruir narrativas prontas, romper barreiras dos padrões e trazer discussões reprimidas no seio da sociedade. É hora de o professor de Sociologia em Angola romper com os padrões coloniais de ensino, experimentando e testando novas metodologias didáticos-pedagógicas, reformulando as ementas, os planos de ensino e de aula, pois a mobilidade é uma das principais características da Sociologia. As sociedades não são estáticas, e as metodologias de ensino também não são, precisam ser adaptadas de acordo com os contextos espaço-temporais ou até mesmo políticos vigentes. A erradicação da interpretação de uma sociedade africana a partir de visões eurocêntricas em sala de aula e fora dela deve ser guiada pelos profissionais responsáveis por ministrarem os conteúdos, ou seja, pelos professores de Sociologia.

Em relação ao ensino, não pode haver meias medidas. A prioridade máxima deve ser levar em conta, sobretudo, aptidão, entusiasmo e dedicação, quando do recrutamento de estudantes, e motivar aqueles que sentem dificuldades intelectuais e apenas procuram uma ou outra solução provisória para passar o tempo. À medida que os formamos, devemos testá-los para verificar como podem pensar por si mesmos, em

vez de como podemos pensar por eles, de forma que possam tomar seu lugar na nação e no mundo. À medida que refletem sobre uma variedade de temas, eles precisam saber ponderar sobre as consequências éticas de suas ações práticas. Os estudantes precisam de uma visão do mundo em que vivemos; precisam tornar-se leitores argutos da política nacional e internacional, e adquirir uma compreensão crítica de sua posição em um momento histórico, de maneira que possam antecipar desenvolvimentos futuros (Falola, 2007, p. 35).

A Sociologia da Educação estuda e orienta o educador a se inserir no seu campo e ambiente de atuação. Os fatos são diversos e variam desde as relações com os colegas, relação professor/aluno, e o fio condutor é “traçar estratégias de ensino e aprendizagem para os educandos”. A educação é um fator de coesão social, sendo a escola, a academia e sala de aula ambientes de socialização, e o próprio professor é um agente social, o mais imediato depois da família dos formandos. O professor sociólogo lida e precisa saber como lidar com outros agentes no local de trabalho, fazer a sua parte nessa cadeia de relações interlaborais responsáveis pela coesão social, visto que ele mesmo (o professor) é igualmente um beneficiador final dos futuros serviços oferecidos pelo sujeito do seu aprendizado (o aluno) e da dinâmica social criada, quer diretamente, quer por meio de seus parentes (filhos, sobrinhos, netos). Ensinar é, antes de tudo, socializar, descodificar e compreender a humanidade que há em cada aluno.

Ora, ao contrário do que muitos pensam e alegam, a atuação da Sociologia aplicada à Educação não é meramente teórica, trata-se de uma área cujo impacto dos seus estudos afeta diretamente àquele ambiente e a sociedade como um todo. Suponhamos um estudo sociológico sobre as causas dos constantes abandonos escolares, a raiz do bullying, causas das desigualdades de aproveitamento entre os estudantes, o impacto dos problemas familiares como o abuso verbal, psicológico e ou/físico nos alunos. Portanto, poderíamos analisar e possivelmente evitar a manutenção de diversos fenômenos tóxicos para o educando e educador por intermédio da Sociologia geral e suas subáreas, como a Sociologia da Educação.

A Sociologia (como ciência e componente) e a Educação têm uma relação de convergência e complementariedade. A formação em si é um processo de inclusão, e a inclusão, antes de qualquer coisa, deve ser social. A educação forma o ser humano para atuar com e para as pessoas, tanto para grupos específicos (no caso da educação especial) como para a sociedade no geral. Conforme temos dito, as sociedades não são estáticas, elas se transformam ao longo do tempo. Por exemplo, há alguns séculos não havia estudos nem se falava da necessidade de se criar áreas de formação voltadas para pessoas com deficiência, e a Sociologia, como ciência dos fenômenos sociais, se encarrega de estudar este e um complexo sistema de fenômenos que marcaram e marcam as sociedades humanas.

O domínio técnico dos métodos de ensino e aprendizagem é uma ferramenta de integração social, mais especificamente, deve se prestar rigorosa atenção àquela parcela da população que durante muito tempo foi excluída dos mais diversos espaços de convivência. Essa é uma ferramenta inalienável as sociedades, esta última (sociedade) é o palco das relações e dos fatos sociais, objetos de estudo da Sociologia.

No que concerne às Ciências Sociais, em particular a Sociologia, se tratando uma sociedade em construção e se reencontrando como parte da grande família africana, tal qual é a sociedade angolana, é mais viável que se use o modelo de avaliação formativa, pois o principal objetivo desse modelo de avaliação é o de compreender e se ter uma ideia do nível de aprendizagem dos alunos em relação a assuntos discutidos em sala de aula e fora dela. Os alunos serão avaliados ao longo das aulas, ou seja, diariamente, serão avaliados seus saberes e fazeres adquiridos, desenvolvidos ou externados em atividades e debates. Portanto, não se trata necessariamente de atribuição de notas, de quem vai ou não passar, mas sim de uma radiografia que vai muito mais além das habilidades e competências exigidas dos alunos no modelo tradicional de educação, pois é necessário, antes de tudo, que se meça o nível de conscientização e realização pessoal, interpessoal e civilizacional (afro-perspectiva) desenvolvidas e a serem desenvolvidas pelos alunos. Ou seja, corrigir o que estiver ruim e melhorar o que estiver bom, conforme o slogan da própria campanha de João Lourenço (MPLA) nas eleições gerais 2022.

Serão avaliados os interesses dos alunos no tema da aula, identificação do aluno com a obra e a respectiva dedicação a cada etapa do processo de ensino. Cada aluno possui uma forma e ritmo de aprendizagem *sui generis*, portanto, as particularidades de cada um terão que ser levadas em conta. A avaliação servirá mais para levantamento de dados, anotações e preenchimento de relatórios, para que, no final, se faça uma supra-avaliação nacional da qualidade do ensino segundo as áreas do conhecimento – no caso do nosso objeto em Análise, a grande área das Ciências Sociais e/ou Humanas, na área de conhecimentos específicos em Sociologia.

A nossa proposta assenta-se no fato de que a formação nos cursos de Sociologia e/ou Ciências Sociais deve se dar seguindo ordens cronológicas e sistemáticas; as aprendizagens devem ser marcadas por fases. Os alunos, futuros professores, analistas e consultores sociais, devem ser ensinados e também ouvidos por um certo período de tempo. Conforme os métodos de educação popular, essas trocas devem ser feitas por meio de experimentos, do saber, mas também do fazer, a articulação entre teoria e prática (práxis) deve ser norma para que finalmente os estudantes se relacionem e se identifiquem com cada etapa do processo de ensino e aprendizagem.

Com base nas teorias de aprendizagem de Piaget (1995), mas também defendidas por Vygotsky (1984), podemos afirmar que o processo de formação não termina com o aprendizado integral das etapas do processo supracitado, nem mesmo com o domínio teórico-metodológico do campo de formação e a consequente desvinculação do aluno da instituição de ensino. Como diz Piaget (1995), a aprendizagem não é o fim, mas um pré-requisito para o processo do desenvolvimento, e o conhecimento adquirido e aquele ser adquirido se desenvolvem no fazer, na prática. É estudando continuamente que alguém se desenvolve nos estudos e no posterior cargo de atuação, que se aprendem e se desenvolvem novas técnicas de aprendizagem inerentes ao progresso, desenvolvimento e empoderamento do formando ou sociólogo em questão.

Portanto, é válido dizer que os profissionais da educação com título de sociólogos, na condição de perpétuos formandos e/ou aprendizes num mundo em constante transformação, devem reforçar seus domínios e a capacidade de fazer leitura das metamorfoses da sociedade em que se encontram inerentes, neste caso a sociedade angolana. Em diálogo com Tardif (2002), podemos dizer que os fazeres-saberes e os saberes-fazeres dos professores se dão de forma atemporal, pois é praticando intensamente tal atividade em que os referidos profissionais chegam ao estágio de maestria.

Sendo o desenvolvimento um processo contínuo, se revertermos a teoria de desenvolvimento da criança de Piaget (1995) para uma análise dos adultos (estudantes e professores universitários), podemos dizer que o desenvolvimento epistemológico não é um processo fechado e finito. O desenvolvimento e o aprendizado do ambiente em que estamos inseridos (local, nacional, regional e global) são contínuos.

O aprendizado não é algo estático, pois pode melhorar, ser reforçado ou se pode aprender novos métodos dentro do ofício de sociólogo e educador/pesquisador, com grande realce e influência do contexto espaço/temporal, neste caso, da enigmática e bicéfala tradicional/moderna sociedade angolana.

5. CAPÍTULO IV: SOCIOLOGIA ANGOLANA COMO RAMO DA SOCIOLOGIA AFRICANA

Para alguns, pode gerar certas interrogações quando propomos o desenvolvimento de uma epistemologia sociológica endógena no cenário do ensino da Sociologia em Angola. Por endógeno, queremos dizer, por um olhar e leitura da sociedade angolana a partir de perspectivas africanas, por intelectuais e autores africanos, não exclusivamente angolanos.

A África subsaariana é uma região etnicamente e culturalmente diversa, um mosaico. Porém, além das características e particularidades sócio-históricas de cada grupo, os grupos étnicos que compõem as nações africanas e as próprias nações em si possuem parentescos interétnicos, semelhanças culturais e construções histórico-sociais em comum. No caso específico de Angola, poderíamos falar do macro grupo bantu, do qual são originários os principais grupos étnicos do país e de toda a região centro-sul do continente africano, da República Centro Africana até a África do Sul.

Além do parentesco linguístico, os bantú conservam um fundo de crenças, ritos, usos e costumes similares. É possível se falar em um povo bantú, mesmo que subdividido em outros grupos de características culturais variadas, histórias diversas e, até, antagônicas. A unidade cultural revela-se nas linhas básicas de pensamento, na concepção espiritualista do mundo e da vida e na vivência do humanismo que dá a base das instituições sociopolíticas (Malandrino, 2010b, p. 50 apud Oliveira, 2015, p. 57).

Portanto, falar do repensar e construir uma epistemologia sociológica endógena como instrumento-chave do ensino da Sociologia no país não é um chamado nacionalista, trata-se de uma proposta africanista. O pensar e repensar o marco histórico-social da sociedade angolana é o pensar e repensar a África como um todo e vice-versa, são partes de um só, princípios complementares e interdependentes entre si⁴⁹. Para Merlen (2021), a sociologia africana é um caso genitivo que remete a uma sociologia regional, constituída por várias “sociologias nacionais” (Merlen, 2021, p. 317).

⁴⁹ A vida acadêmica africana não pode existir como uma entidade contida em si mesma. As Humanidades não podem fugir da realidade de um mundo onde as ideias circulam. Suas contribuições em todas as frentes, nacionais e internacionais, têm de estar ancoradas no pan-africanismo. É uma ideia antiga, mas que se tem atualizado em razão do crescente número de transnacionalistas africanos em diversas partes do mundo. A ideia do pan-africanismo é promover um diálogo entre estudiosos negros, independentemente de onde estejam. O fato de que eu esteja publicando na Bahia e viva na remota Austin, Texas, indica o poder do pan-africanismo. Temos de circular ideias e conhecimento pelo continente de tal forma que desmantele as fronteiras coloniais e crie uma comunidade continental de estudiosos, assim como temos de dialogar através dos continentes. Nós temos os meios de realizar ambas as tarefas (Falola, 2007, p. 36-37).

Poderíamos mesmo dizer que chega a ser meio paradoxal recorrer a autores e pensadores ocidentais para possíveis análises socioculturais da sociedade angolana, pois tais autores são alheios quanto ao mosaico de configurações étnicas e a vivência cosmopolita que estão na base do funcionamento deste país africano. Porém, teóricos africanos, sejam eles do Gana, África do Sul ou Camarões, ao falarem das suas realidades socioculturais e histórico-sociais, direta ou indiretamente, intencional ou involuntariamente, acabam por falar das sociedades africanas como um todo, isto é, a reflexão vai além de uma análise individual dos seus respectivos países, transcendem fronteiras.

Ora, tal situação não se dá por falta de domínio básico das regras de pesquisa como a delimitação do local, muito pelo contrário, trata-se de uma situação quase que natural, pois as realidades das sociedades africanas estão embrincadas, pelo que, quando e/ou se um autor africano for analisar socialmente Moçambique, por exemplo, seria aos olhos de um leitor angolano uma espécie de *déjà vu*, ou análise da sociedade angolana com o nome do país subtendido ou substituído, devido às semelhanças histórico-sociais e composição peculiar/bantu de ambas as sociedades. O mesmo não poderíamos dizer se recorrêssemos ao autor francês Pierre Bourdieu como referencial teórico e bibliográfico para análise de uma determinada sociedade africana a partir de uma visão de mundo franco-europeia, ou seja, colonial. Houtondji (2008) levanta várias questões num tom cético, problematizando a presença da africanidade nos chamados estudos africanos, o autor também direciona críticas a intelectuais africanos que procuram estudar e entender a África a partir de olhares de autores externos ao continente (Houtondji, 2008, p. 151).

Quão africanos são os chamados estudos africanos? Por exemplo, por história africana entende-se normalmente o discurso histórico sobre África, e não necessariamente um discurso histórico proveniente de África ou produzido por africanos. Alguns desses trabalhos levam por diante certas tentativas africanas no sentido de pensar, repensar ou simplesmente compreender a filosofia ocidental, bem como no sentido de uma apropriação, por assim dizer, das tradições de pensamento não-africanas. Assim se vai dando origem a interpretações africanas de Descartes, Kant, Hegel, Marx, Husserl, da Escola Crítica de Frankfurt, de pensadores islâmicos e, no futuro, talvez de filosofias chinesas e indianas, bem como muitas outras tradições intelectuais provenientes de fora de África (Houtondji, 2008, p. 151).

A propósito, não estamos propondo aqui uma espécie de cancelamento do uso de autores ocidentais no ensino da Sociologia em Angola, pois não se pode negar as contribuições dos referidos autores na consolidação da Sociologia como um campo de conhecimento científico autônomo, porém, como qualquer intelectual, tais autores tinham seus limites, suas barreiras e cegueiras epistemológicas. A visão do mundo social angolano a partir de perspectivas europeias e norte-americanas é, de longe, diferente quando se trata de uma análise endógena africana. Não se pode universalizar as ideias e visões de autores ocidentais, tanto dos

contemporâneos quanto dos ocidentalmente nomeados clássicos, uma vez que os mesmos não foram e não são imunes aos preconceitos das sociedades a que pertencem no que diz respeito à distorção das realidades histórico-sociais africanas. Tais autores ocidentais não têm uma visão de mundo que os permita enxergar as coisas de todos os ângulos, muito menos de sociedades tão complexas como as africanas. Portanto, suas teorias estão longe de serem onnipotentes e onnipresentes tal qual são vendidas no sul global, em particular no continente africano, ou em Angola para ser mais específico⁵⁰.

Para Merlen (2021), ao analisar os elementos basilares da construção de uma Sociologia africana, observa que “ao aderir aos princípios do conhecimento científico ocidental, convém que o faça de forma crítica”. Para o autor, “são os problemas sociais e as realidades sociais africanas que fornecem elementos para uma reflexão sociológica afrocentrada”. Portanto, de fato, as tentativas de universalização das teorias sociais ocidentais são imperialismo epistemológico, formatação de mentes, padronização transfronteiriça e transregionais do pensamento social euro-americano. Ki-Zerbo (2010), no primeiro volume de História Geral da África, observa:

Com efeito, a história da África, como a de toda a humanidade, é a história de uma tomada de consciência. Nesse sentido, a história da África deve ser reescrita [...] esse continente presenciou gerações de viajantes, de traficantes de escravos, de exploradores, de missionários, de pro cônsules, de sábios de todo tipo, que acabaram por fixar sua imagem no cenário da miséria, da barbárie, da irresponsabilidade e do caos. Essa imagem foi projetada e extrapolada ao infinito ao longo do tempo, passando a justificar tanto presente quando o futuro. (Ki-Zerbo, 2010, p. XXXII).

Cabe-nos aqui referir que, na diáspora europeia, a realidade africana é melhor explorada, estimulada por interesses imperialistas e colonialistas, mas não se trata de uma exposição fiel da verdade sociológica e histórica da África, visto que as classes intelectuais europeias, serviços secretos e seus institutos de pesquisa, embora levantando certos dados que os permitam captar determinados conhecimentos fiéis às realidades sociais africanas, ainda assim a história social da África permanece distorcida e quase que apagada entre as massas populares tanto europeias quanto africanas.

⁵⁰ Appiah (1997) se contrapõe a ideia de uma identidade africana, ele não nega exatamente a existência identitária ao continente, mas se contrapõe a uma visão homogênea de África construída pelo mundo ocidental, uma vez que ao invés de uma identidade africana, existem várias identidades africanas. A África está muito longe de ser do jeito que é projetada pelo mundo ocidental, portanto, em diálogo com Appiah (1997), podemos deduzir que a sua composição multiétnica e cultural é uma riqueza e fortaleza para o continente. A diversidade faz da África um enigma difícil de decifrar, com reinos dentro de Repúblicas, nações dentro de nações e civilizações dentro de civilizações. É um perjúrio histórico-social e acadêmico achar que se pode decifrar as configurações sociais que formam as bases estruturais dos estados africanos a partir de teóricos alheios as realidades supracitadas, é senão mesmo um insulto a África e aos africanos.

De acordo com Cardoso (2011) “A ciência social ocidental não só nos proporcionou uma representação errônea de África como se abstraiu das pesquisas praticadas em ciências sociais em África” (Cardoso, 2011, p. 130). A distorção da realidade histórico-social da África até certo ponto serve para alimentar o ego supremacista europeu-ocidental⁵¹. Apesar de haver grandes centros de estudos sobre África na Europa e América do Norte, esses centros não divulgam os resultados de seus estudos tal como eles são, reeditam a seu bel prazer e distorcem quase tudo relacionado à realidade sociocultural do continente. Por isso que Ki-Zerbo (2010) e muitos outros autores africanos falam da necessidade de se escrever uma história e Sociologia africana a partir de olhares e perspectivas dos próprios africanos, e que essa escrita seja levada a cabo por pesquisadores e especialistas africanos.

Ki-Zerbo (2010) denuncia a distorção da história da África e dos africanos ao longo dos tempos, e mais do que isso, ao afirmar que a história da África é uma história de tomada de consciência, o autor tenta mostrar e incentivar os africanos a buscarem ou resgatarem a sua história a fim de salvaguardarem as suas memórias e dos seus antepassados. Ki-Zerbo (2010) afirma ainda que a história da África como a conhecemos é uma história escrita a partir da memória do outro, ou seja, do mundo eurocêntrico-ocidental que tem procurado distorcer da maior forma possível a história do continente. Portanto, para o autor é necessário se escrever uma história da África tendo como base e fonte as próprias memórias dos africanos, sem deixar de pontuar que os principais autores devem ser africanos, que na busca dos fatos, vão procurar substituir mitos por verdades e não um mito pelo outro.

Portanto, o ensino da Sociologia e Ciências Sociais em Angola podem ser moldados segundo as orientações propostas pelo autor. Podemos dialogar as falas de Ki-Zerbo (2010) com as argumentações de Mudimbe (2013) em sua obra sobre a Invenção da África.

A disputa por África no período mais intenso da colonização, durou menos do que um século e envolveu grande parte do continente africano, entre o final do século XIX e meados do século XX, embora a experiência colonial, quando olhada a partir da perspectiva atual representa apenas um breve momento na história africana, a verdade

⁵¹ Para Hernandez (2005), a construção de um conhecimento eurocêntrico sobre África passa essencialmente pelo egoísmo, arrogância e a ilusão de que é o dono da verdade “absoluta” e está acima de todos. Na visão eurocêntrica, o Ocidente possui a legitimidade para estudar e classificar o outro. Quando Hernandez faz aquela narração sobre a pergunta de um europeu sobre o que é ser africano, e ela retorna perguntando sobre o que é ser europeu, a autora está tentando chamar atenção ao europeu que antes de tentar entender e classificar o outro, é necessário que o europeu procure entender e classificar a si mesmo, pois ele, o europeu também precisa ser estudado (Hernandez, 2005, p. 45-69). Ora, a Europa invadiu e colonizou regiões longínquas, comercializou seres humanos, é palco de guerras em escalas recordes desde as medievais, guerras napoleônicas, duas guerras industriais chamadas mundiais, sendo que atualmente é palco de uma guerra enorme no leste, para além dos conflitos que esta promove no Médio Oriente e no continente Africano. A Europa não conhece a si mesma, às vezes incluindo ou excluindo seus flancos Lestes e Sul. Portanto, seus teóricos estão longe de conhecerem a África, limitando-se a construir teorias conspiratórias munidas de conotações raciais e racistas em relação ao continente.

é que se trata de um período ainda contestado e controverso, pois significou uma nova configuração histórica e um novo olhar das traduções e culturas africanas, que segundo o olhar controverso e mitológico Hobbesiano, a África pré-europeia era uma África atrasada, sem noção de tempo e de história, moldada por atos de violência (Mudimbe, 2013).

Houtondji (2008) faz uma abordagem sobre o conceito de estudos africanos e sua forma de aplicabilidade em África e realidades fora de África. Segundo o autor, “a disciplina ou o conjunto de disciplinas a que se chama estudos africanos certamente não terão o mesmo significado na África e no Ocidente. Na África, fazem – ou deveriam fazer – parte de um projeto mais vasto: conhecer-se a si mesmo para transformar” (Houtondji, 2008, p. 158). Para Manuel (2016):

Em Angola ainda precisamos muito do labor sociológico. Temos o atraso da sociologia ter sido institucionalizada na 2ª República, com todas as insuficiências que a têm acompanhado neste percurso, entre os quais o de pertencermos ao mundo da língua portuguesa que nos faz ser mais consumidores de conhecimentos sociológicos produzidos neste contexto linguístico. Somos poucos lidos e divulgados cientificamente pelo mundo além da Língua portuguesa, o que nos coloca numa situação de desvantagens. No nosso País, a Língua inglesa ainda não é considerada seriamente e, por isso, a internacionalização da sociologia produzida em Angola está numa situação desvantajosa (Manuel, 2016, p. 7).

Tais argumentos de Manuel (2016) revelam a insistência de acadêmicos e sociólogos angolanos a uma total subjugação das produções epistemológicas locais às línguas europeias. Essas alegações são o reflexo da colonialidade ocidental, que reina nas instituições de ensino do país, portanto, mais do que uma visão individual do prezado, é um fenômeno estrutural e sistemático.

Obviamente o autor, assim como muitos na comunidade acadêmica, pensa equivocadamente que a língua portuguesa é a cortina de ferro no que concerne à situação supracitada, isso quando em outras realidades africanas já se discute a substituição das línguas europeias por línguas africanas nas produções epistemológicas locais ou o uso paralelo e simultâneo destas juntos das línguas locais, visto que algumas línguas africanas têm de fato o *status* de línguas supranacionais, como é o exemplo do suaíli, língua amplamente falada na região leste de África⁵². O autor apela para o ensino efetivo da língua inglesa para a devida internacionalização das produções nacionais, o que também levanta a problemática do por que se produz e para quem se produz, e qual é o público-alvo da chamada Sociologia angolana. Esse público, sem sobras de dúvidas, não fala a língua inglesa. Ou será que fala? É de fato preocupante ler/ouvir categorias de sociólogos em Angola deduzirem que a não internacionalização de suas obras se assenta simplesmente na questão do não domínio das

⁵² A construção de uma língua oficial africana: o suaíli na Tanzânia. (Alegria, 2000). A África do Kiswahili: Um Estudo sobre a Influência Política da Linguagem (Martins, 2021).

línguas hegemônicas e, automaticamente, apelarem a sociedade a uma maior subjugação colonial etnolinguística para que tal se efetive.

É certo que o tipo de língua com que se divulga o trabalho conta, porém, a região de origem e/ou residência do referido autor e o grupo étnico-cultural ao qual pertence contam mais do que a questão linguística nesse aspecto⁵³. Poderíamos reverter a situação e questionar: por que então não se estuda textos de autores africanos anglo e franco falantes⁵⁴ no país? São muitos com obras traduzidas na língua portuguesa.

Infelizmente, em Angola os debates sociopolíticos sobre as relações de poder étnico-raciais e culturais na arena internacional são inexistentes. Os sociólogos no país sonham com uma pseudointegração anglo-ocidental inalcançável, uma ideia e crença errada ainda mantida com grande convicção. A comunidade não entende ou finge não entender que a rejeição das produções epistemológicas locais no cenário ocidental, a autoproclamada “comunidade internacional” é, sobretudo, proposital, obedecendo critérios seletivos regionais, raciais e culturais. Tal qual nos diz o ilustre africanista Yankah (2004), “Quando o estudioso africano busca divulgar o conhecimento através da publicação no mercado global, ele pode ter sucesso se tiver sido um bom garoto. Outras vezes, pode se ver constrangido por editoras internacionais. (Yankah, 2016, p. 137)”.

Nós continuamos a depender de modelos acadêmicos ocidentais para autoavaliação na academia local, uma sequência natural à adoção por atacado de paradigmas ocidentais nas nossas academias. De maneira inversa, o mundo dominado pelo Ocidente sutilmente discrimina sistemas nativos de produção de conhecimento, pois onde no mercado global se consegue localizar modos de produção de conhecimento “primitivos”? Ainda assim, ao mesmo tempo em que esses sistemas são denegridos, eles são utilizados por mediadores de conhecimento ocidentais como fontes de poder e legitimidade. Uma vez que se tenha alcançado esse poder e autoridade sobre o indivíduo alienado, é apenas natural que o monopólio seja mantido, deslocando-se o centro acadêmico, cada vez mais, para longe da concorrência (Yankah, 2016, p. 136-137).

⁵³ Atualmente, existem vários estudiosos que, quase por padrão, descartariam qualquer tese ou dissertação respeitável escrita em ewe ou iorubá. Isso não pode ser estudo, simplesmente, de acordo com a metalinguagem utilizada. Nossas atitudes psicológicas em relação ao idioma tornam possível a denúncia imediata de qualquer discurso como não acadêmico se ele não for articulado em idiomas euro-americanos. Traduza o mesmo discurso para um idioma euro-americano e essa versão, quase magicamente, o impulsiona para o plano da academia. Portanto, o discurso acadêmico é definido em grande parte não tanto pela substância quanto pelo meio. Esta perspectiva dá uma dimensão adicional à teoria do determinismo linguístico: aqui o idioma que você fala determina o *status* de seu estudo. Ou melhor, a autoridade acadêmica que você exerce é predeterminada pela comunidade do idioma em que você nasceu. Se você tiver nascido numa cultura dominante de estudo, é claro que você terá mais chances de se tornar um acadêmico aceito da corrente dominante. *Mas a ordem acadêmica mundial tendenciosa vai além do apartheid linguístico ou do determinismo* (Yankah, 2004).

⁵⁴ A investigação africana, sobretudo nos países anglófonos e francófonos, tem produzido obras de referência de autores africanos e africanistas, no domínio das ciências sociais e humanas, a partir de um olhar de dentro (Merlen, 2021, p. 314). A África francófona e anglófona são presenças constantes nestes debates sobre África e sobre as ciências sociais em contexto africano. Facto que contrasta com a pouca presença da África lusófona (Matumona, 2008 apud Merlen, 2021).

Para Ki-Zerbo (2010) e outros autores africanistas africanos, caso o pesquisador não for africano, deve ao menos ter o domínio de uma língua local do povo que estuda e fazer um trabalho de campo de longa duração, a fim de se integrar na comunidade em questão e só assim poderá compreender as realidades dessas populações, uma vez que tem se visto por aí muitos antropólogos, sociólogos e demais especialistas em estudos africanos de gabinete que nunca sequer pisaram em solo africano⁵⁵. Por esses e outros motivos chamamos a atenção para uma reestruturação endógena/africanista do ensino da Sociologia em Angola.

Sobre a questão das línguas, Houtondji (2008) faz críticas aos pesquisadores e autores africanos que estão mais preocupados em produzir obras cujo os resultados têm como público de acesso a sociedade ocidental, deixando os próprios africanos alheios sobre conhecimentos concernentes as suas próprias realidades. Uma das vias que mais leva a tais fenômenos, segundo o autor, é a do uso exclusivo de línguas europeia nas obras, o que acaba por excluir uma grande franja da população do continente que não domina tais línguas (Houtondji, 2008, p. 157).

As mais das vezes, tendemos a investigar temas que são do interesse, antes de mais, de um público ocidental. A maioria dos nossos artigos é publicada em revistas científicas sediadas fora de África, destinando-se, portanto, a leitores não-africanos. Mesmo quando publicamos em África, a verdade é que as próprias revistas académicas africanas são mais lidas fora do que dentro de África. Neste sentido, a nossa atividade científica é extravertida, ou seja, orientada para o exterior, destinada a ir ao encontro das necessidades teóricas dos nossos parceiros ocidentais e a responder às perguntas por eles colocadas. O uso exclusivo de línguas europeias como veículo de expressão científica reforça esta alienação. A maior parte dos nossos compatriotas vê-se de facto excluída de qualquer tipo de discussão sobre os resultados da nossa investigação, uma vez que nem sequer entende as línguas usadas. A pequena minoria que as entende, porém, sabe que não é o primeiro destinatário, mas apenas, se tanto, testemunhas ocasionais de um discurso científico primordialmente destinado a outros. Falando sem rodeios, há que dizer que os académicos africanos têm participado, até agora, numa discussão vertical com os seus parceiros ocidentais, ao invés de entabularem discussões horizontais com outros académicos africanos (Houtondji, 2008, p. 157)

Propondo uma estratégia de apropriação, Houtondji (2008) faz um apelo à reconstrução do modelo dos estudos africanos por africanos, trazendo como exemplo a realidade endógena alemã (Houtondji, 2008, p. 156).

⁵⁵ Em diálogo com Ki-Zerbo (2010), Yankah (2016) discorre: se por acaso o examinador externo for alguém como o que conheci numa viagem recente aos EUA, então é pior ainda. O cavalheiro, um professor numa universidade da Costa Leste, foi apresentado a mim como especialista em história da Namíbia. Quando lhe perguntei quando tinha sido a última vez que ele tinha visitado a Namíbia, ele fez uma pausa, olhou-me de maneira simpática e confessou que na verdade ele estava no processo de solicitar fundos para visitar a Namíbia pela primeira vez. Há uma abundância desses especialistas em África, que nunca pisam no solo africano, apenas encontraram informantes locais “autênticos” no ambiente de universidades euro-americanas. Refiro-me aqui a intelectuais africanos baseados no Ocidente que, às vezes, são convertidos em informantes de campo na academia ocidental, produzindo muitos dados para serem utilizados pelo estudioso ocidental que encontram no “colega” africano um substituto ao trabalho de campo na África. Se o informante tiver sorte, ele poderá receber um agradecimento numa nota de pé de página.

Tradição alemã parece-me ser o modelo que deveríamos tentar construir em África. Em primeiro lugar, é um modelo que fala a sua própria língua, o alemão. Em segundo, e conseqüentemente, dirige-se prioritariamente a um público que fala alemão e processa-se, antes de mais, segundo um debate interno dentro da Alemanha e dos países de língua alemã, incluindo a Áustria e parte da Suíça, onde os académicos se questionam mutuamente, respondendo e discutindo entre si. Em terceiro lugar, as questões debatidas dizem muito à comunidade académica falante do alemão e são por ela largamente partilhadas, o que permite o desenvolvimento de um debate que é horizontal e tem uma sustentação própria (Houtondji, 2008, p. 156).

Para o autor, tal modelo seria o começo de uma construção epistemológica autónoma da África, uma vez que foca o seu olhar para a realidade interna. Ressalta: “pode dizer-se que este modo de fazer investigação promove uma atividade científica autónoma e autoconfiante”.

Angola, um país africano subsaariano, bantu, multiétnico e multicultural não é uma sociedade que deva se contentar com um ensino de Sociologia geral, vago e sem foco, assente no referencial teórico clássico ocidental cujas ideias estão remotamente aquém da realidade social daquele país. O ensino geral da Sociologia em Angola beneficia exclusivamente os autores e académicos ocidentais, cujas teorias são usadas como referências/modelos, porém, estão longe de terem qualquer relação com a realidade do país, o que gera desconexão entre a componente e/ou curso com a classe estudantil.

A sociologia angolana é um ramo, senão mesmo uma extensão, da sociologia africana, pelo que não se pode teorizar os fenômenos sociais e o pensamento social angolano recorrendo-se ao uso de pensadores eurocentrados em detrimento de autores africanistas africanos. Os teóricos africanos subsaarianos, por experiência, são simultaneamente sujeitos e objetos de pesquisa, observadores participantes, pesquisadores de campo. Apesar das suas respectivas particularidades, os diferentes grupos étnicos em países africanos possuem casamentos tradicionais tipicamente africanos, cerimônias de ascensão de adolescentes para a vida adulta, autoridades, conselhos e tribunais tradicionais, coisas das quais um teórico africano falaria com maior propriedade, uma vez que os mesmos vivenciam tais situações. O mesmo não se pode dizer dos autores ocidentais, muitos dos quais analisam sociedades africanas a partir de relatórios por correspondência, ou por meio de relatos midiáticos tendenciosos (em tempos atuais) acomodados e sentados nas poltronas dos seus gabinetes.

Consideramos que a sociologia é das ciências sociais mais promissoras de Angola após 1992. O segundo perigo é tratarmos de refletir sobre Angola a partir do que mais temos acompanhado em Luanda. Preferimos arriscar neste sentido porque, nas atuais condições, Luanda é o centro que reflete tudo que acontece com a sociologia em Angola. Não temos notícias de algo que aconteça fora de Luanda que sirva de referência ou contraponto ao que sucede na capital. Aliás, a própria história do pensamento sociológico mundial não é mais do que a descrição do que acontece nos principais centros de produção, circulação e divulgação sociológicas de alguns países. (Manuel, 2016, p. 5).

Em parte, entendemos qual mensagem a frase supracitada Manuel (2016) pretendia passar ao dizer “Aliás, a própria história do pensamento sociológico mundial não é mais do que a descrição do que acontece nos principais centros de produção, circulação e divulgação sociológicas de alguns países”. No entanto, as comparações tecidas são de longe antagônicas, quiçá, tal equívoco se dá muitas vezes pelo fato de que muitos sociólogos em Angola tendem geralmente a confundir os conceitos de estruturas epistemológicas nacionais difundidas e as estruturas epistemológicas apresentadas como universais vs. aquilo que é de fato universal.

Primeiro gostaríamos de salientar que, ao contrário do que se entende por realidade socioestrutural internacional, Angola é um Estado unitário fortemente centralizado, pelo que, por mais críticas que tecemos a tal modelo de organização estatal, sabemos que o sistema de ensino, e, conseqüentemente, as estruturas curriculares, são passíveis de seguirem uma dinâmica de capitânia (de Luanda) pelo menos enquanto tal forma de Estado perdurar. O que, por outro lado, é diferente do que acontece em Estados federais onde as regiões gozam de maiores autonomias no que concerne aos sistemas de ensino e produções epistemológicas no geral.

Portanto, queremos com isso dizer que, ao contrário da realidade de Luanda e Angola, o mundo, a comunidade internacional por assim dizer, não é um Estado, seja ele unitário, federal ou até mesmo confederação. Estamos falando de Estados soberanos, de várias epistemologias circulando e disputando a arena construída pela globalização, porém, sabemos de antemão que não se trata de concorrências leiais ou perfeitas, visto que a algumas teorias, autores e centros de produções epistemológicas são atribuídos (as) protagonismos epistêmicos vitalícios em detrimento das demais produções. Estamos falando, nada mais e nada menos, do que tudo que é e provém do ocidente⁵⁶. Por epistemologias e produções apresentadas como universais entende-se por aquelas produzidas no ocidente por ocidentais e impostas ao mundo como conhecimentos centrais, verdadeiros e padrão. Tal conceito e seus significantes são infelizmente reproduzidos e difundidos por acadêmicos e intelectuais angolanos/africanos assim como sociólogos e cientistas sociais nas demais regiões do Sul global.

⁵⁶ Uma abordagem assim, tão segregacionista, implica a existência de paradigmas epistemológicos santificados, com os quais os dados e estudos de todos os cantos do universo deveriam concordar para serem reconhecidos como sendo da “corrente dominante”. Estudiosos africanos não apenas lamentaram isto; temos suspeitado de qualquer projeto que subordine os dados primários à teoria abstrata. Afinal, qual será a relevância da teoria se ela não se fundamentar em dados primários? O afastamento constante dos dados primários facilita a reiterada representação errônea continuada do material africano por estudiosos que conheçam melhor o jargão das ideologias dominantes, mas que podem ter apenas um conhecimento superficial do continente africano (Yankah, 2016, p. 142).

Por outro lado, entendemos como epistemologias sociológicas universais “de fato” o conjunto de teorias e empirias produzido por intelectuais e acadêmicos de todas as regiões do mundo e todas as culturas. Porém tais conhecimentos não são reproduzidos e difundidos, e seu *status* (de conhecimentos universal) é usurpado pelo centro de poder colonial e imperial euro-americano⁵⁷ Yankah (2004) descreve com exatidão essa situação: “ao ceder às chamadas tendências globais dentro da academia, geralmente nos esquecemos que a “globalização” nada mais é do que a promoção de outra cultura e outro conhecimento locais para o palco mundial” (Yankah, 2016, p. 139).

A questão de qual conhecimento local é centralizado como o padrão e quais devem ser determinados como fronteiras periféricas sobre a política do conhecimento: quem está no controle. Os principais fatores determinantes aqui não são simplesmente darwinistas. Por trás deles existe uma missão civilizadora que permeia discursos coloniais e neocoloniais e nos traz para o plano da modernidade, que é caracterizada por e moldada a partir de uma articulação específica de idiomas como o inglês, o francês, o alemão, o italiano e literaturas destes idiomas (seu legado em grego e latim). As culturas de estudo na modernidade são principalmente em inglês, francês e alemão (Yankah, 2016, p. 139).

O ensino de Sociologia com base na predominância do referencial teórico de autores ocidentais é inviável e não dá conta das complexidades e dinâmicas da sociedade angolana, para exemplificarmos, analisaremos a seguinte matéria do Jornal de Angola de 2019 intitulada “defendida a instituição de tribunal tradicional”:

O politólogo David Sambongo defendeu, em Cacuaco, província de Luanda, a necessidade de implementar, dentro da proposta de lei relativa às instituições do poder tradicional, um tribunal próprio, para dirimir os conflitos sociais que ocorrem nas comunidades. David Sambongo, que falava à margem da consulta pública sobre a proposta de lei relativa às instituições do poder tradicional, acrescentou que existem conflitos nas comunidades que “têm muito a ver com a ancestralidade, como é o caso do feiticismo”.

Como podemos observar na matéria acima citada, Angola é um país que funciona sobre normas sociais multivetoriais entre o tradicional (ancestral) e o moderno, entre a empiria e a mística⁵⁸. Como evidenciaremos no capítulo subsequente em diálogo com Falola (2007), a

⁵⁷ A percepção do discurso e da publicação acadêmica internacional como uma invenção euro-ocidental que merece implantar todos os seus apêndices culturais por atacado; a classificação de paradigmas intelectuais locais sob hegemonias ocidentais e tiranias acadêmicas; a usurpação virtual do centro de autoridade acadêmica e, subsequentemente, a marginalização de intelectuais locais e seus projetos acadêmicos (Yankah, 2016, p. 138).

⁵⁸ O sociólogo Zolana Avelino, abordado pelo Jornal de Angola, referiu que o tribunal tradicional tem grande impacto na cultura Congo, sobretudo nas comunidades rurais, e preenche o vazio jurídico dos casos que os tribunais convencionais não conseguem resolver, tais como os de acusação de prática de feitiçaria. Tais casos não têm qualquer enquadramento legal e são fonte de imensos conflitos. Zolana Avelino explicou que uma das principais características do direito tradicional é o entendimento e não a aplicação de sanções. “O tribunal tradicional traduz, de certo modo, a existência de dualidade de direitos, problema que não é apenas angolano mas de toda a África, como fruto da experiência social ou da evolução das sociedades”. O sociólogo lembrou que, num momento em que o Governo está a desenvolver esforços junto da Unesco tendentes à consagração da cidade de Mbanza Congo como património cultural da humanidade, no quadro do projecto “Mbanza Congo, Cidade a Desenterrar para Preservar”, pormenores como o julgamento tradicional no Lumbu devem ser preservados e valorizados, uma vez

modernidade supracitada não é sinônimo de ocidentalização, visto que existem várias modernidades, em particular a afro-subsaariana. Qual autor-sociólogo ocidental, portanto, se encaixaria como referencial de apoio na construção de um tribunal tradicional angolano para julgamentos de crimes místicos com base em leis ancestrais afro-bantus⁵⁹?

As teorias clássicas ocidentais e de muitos sociólogos euroamericanos contemporâneos são acentuadamente limítrofes às realidades de uma galáxia fictícia em que o Ocidente se projeta como o Sol político e cultural, e todos os outros povos e regiões giram à sua volta, o que pode muito bem ser atestado pelas palavras delirantes, racistas e etnocentristas do ministro das relações exteriores da União Europeia, Joseph Borrell, que chamou a Europa/Ocidente de jardim e todo o resto do mundo de selva⁶⁰, o típico e normal pensamento social europeu declarado pelo seu mais alto diplomata.

A sociologia africana e os seus praticantes herdaram um quadro teórico-conceitual e metodológico ocidental de que, aos poucos, alguns se foram libertando, por causas relacionadas com a ineficácia destes quadros teórico-conceituais e metodológicos, para o estudo das realidades sociais africanas, bem como por questões relacionadas com o carácter eurocêntrico destes quadros teórico-conceituais e metodológicos (Merlen, 2021, p. 318).

que se tratam de elementos do património imaterial da antiga capital do reino do Congo. “A resistência do julgamento tradicional no Lumbu, para nós é um património cultural imaterial a ser valorizado. Não podemos ter uma percepção pejorativa sobre esta prática milenar dos povos de Angola, em particular, e de África, em geral”, disse o académico, que defendeu a realização de um trabalho aturado de valorização do património imaterial da região e do país no seu todo. “Deve ser feito ainda outro trabalho, que permita o enquadramento ou codificação dessa prática, para possibilitar a sua aproximação ao direito positivo”, sublinhou. Informação disponível em: <https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/detalhes.php?id=200543>. Acesso em 16 de abril de 2023.

⁵⁹ Em sua opinião, neste tribunal só deviam estar aqueles que “têm sapiência sobre resolução de um determinado conflito dentro da comunidade, no sentido de evitar-se charlatães”. Referiu que ao transformar a cultura em lei deve ter-se em conta as características próprias, os órgãos convencionais, porque o Estado não consegue dar respostas a certos problemas que surgem na sociedade, tendo em conta a especificidade das questões ligadas à tradição, usos e costumes de um determinado povo. A proposta de lei, que comporta 30 artigos, visa estabelecer a tipologia das autoridades tradicionais, visando a sua promoção, respeito e reconhecimento, tendo em consideração os princípios constitucionais vigentes. “O poder tradicional não é uma realidade exclusiva dos espaços rurais, ele existe ali onde a sua realidade é reconhecida e legitimada”, disse. Por sua vez, o soba da Barra do Dande, Miguel Dala, considera a proposta do Executivo uma mais-valia. Em seu entender, um dos problemas que mais afligem as comunidades é o excesso de pessoas que não fazem parte da linhagem das autoridades tradicionais e que, por outros interesses, se apresentam como tal. Acrescentou que o projecto vai procurar disciplinar algumas práticas no sentido de evitar-se alguns fantasmas que surgem de forma empírica nas comunidades. O historiador Gervásio Mateus disse que a terra desde sempre pertenceu à comunidade e, em última instância, era património de Deus, e enfatizou “que quando o Estado chama para si essa titularidade, temos que ser honestos em ver a relação entre o Estado e as comunidades”. Sugeriu que seria bom que a terra fosse pertença das comunidades, o que não obsta que os recursos do seu subsolo sejam da gestão do Estado. “O Estado vai gerir todos os recursos do seu subsolo, mas as terras pertencem às comunidades. É um aspecto que se deveria levar em conta, porque há uma relação sagrada em África, entre as pessoas e a terra, daí que, se o Estado é uma escultura que vem depois das pessoas, é necessário regular as propriedades do Estado”, disse. Participaram no evento autoridades tradicionais, associações juvenis, bem como investigadores ligados à Antropologia, Sociologia, História e Direito. Informação disponível em: <https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/detalhes.php?id=435094>. Acesso em 16 de abril de 2023.

⁶⁰ “A Europa é um jardim, o mundo é uma selva”: o discurso preconceituoso do chefe da diplomacia europeia. Informação disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vozes/filipe-figueiredo/europa-e-um-jardim-o-mundo-e-uma-selva-o-discurso-preconceituoso-do-chefe-da-diplomacia-europeia/>. Acesso em 17 de abril de 2023.

Mesmo a própria ideia sobre possíveis pais fundadores da Sociologia é utópica. Entendemos que os chamados pais fundadores da Sociologia são os precursores da Sociologia ocidental, a Sociologia euro-americana⁶¹. Estados-civilizações milenares como a China, a Índia e Pérsia (Irã/o) possuem analistas e teóricos sociais há séculos, e o fato de tais pensadores não se autodenominarem ou serem chamados de sociólogos não significa que não havia práticas sociológicas em tais sociedades. Venâncio (2000), conforme citado por Merlen (2021), afirma que o pensamento social africano antecede o pensamento sociológico africano. Para Merlen (2021), as reflexões sobre o mundo social são anteriores à Sociologia como ciência, tanto no continente africano, como nas demais regiões (Merlen, 2021, p. 305). “É possível reivindicar Ibn Khaldun e outros pensadores africanos, para demonstrar que o acto de pensar a respeito das sociedades humanas não é prática nova para as sociedades africanas” (Alatas, 2017 apud Merlen, 2021, p. 305). Em contraponto de Houtodji (2009), que define a Sociologia africana como discursos sociológicos sobre África produzidos pelo Ocidente, Matumona (2008) acredita na existência de uma Sociologia africana produzida em África por africanos e para os africanos (Merlen, 2021). Matumona (2008), “segundo Merlen (2021), ‘situa a sociologia africana no genitivo do sujeito e do objeto’: ‘é uma ‘sociologia de sujeito e de objeto’, já que é promovida pelos africanos e é dirigida para eles, concentrando-se no seu mundo – a África...’” (Matumona, 2008, p. 30 apud Merlen, 2021, p. 307).

Para este autor, a sociologia africana é uma reflexão crítica que “observa escrupulosamente os princípios epistemológicos exigidos pela filosofia das ciências (o rigor e a objectividade), tendo como objecto material o continente africano” (MATUMONA, 2008, p. 30). Daí que, para ele, a sociologia africana pode ser “encarada como uma ‘sociologia regional’ ou ‘contextual’: é elaborada pelos africanos e para os africanos, tendo como objecto principal de estudo o mundo [social] africano” (Matumona, 2008, p. 31 apud Merlen, 2021, p. 307).

Acontece que o Ocidente se apropriou do poder de nomeação, reinventando, nomeando e vendendo os seus para o resto do mundo como os inventores de coisas já inventadas⁶². Portanto, é chegada a hora de se desconstruir discursos euromonopolistas,

⁶¹ Pode-se afirmar que o que consideramos como clássicos na Sociologia é consensual, ainda que esse consenso seja relativamente recente. De modo geral, remetemos a autores brancos, homens e europeus o papel de clássicos nas Ciências Sociais, ignorando o que fora produzido no mesmo período, ou ainda em período anterior, em outras partes do mundo. Nos últimos anos, tem havido um movimento de reanálise da obra de Ibn Khaldun (1332-1406), pensador tunisiano que poderia ser apontado como predecessor da Sociologia moderna. Neste trabalho, busco realizar uma reflexão sobre as possibilidades de ampliação dos clássicos da Sociologia a partir da obra de Khaldun, apresentando brevemente alguns de seus conceitos centrais, assim como contextualizando sua recepção no Brasil (Oliveira, 2023, p. 81).

⁶² Todavia, apesar da existência de um virtual consenso em torno dos clássicos da Sociologia, sobre quem são e sua relevância, é importante considerar que essa análise é profundamente anacrônica, uma vez que a restrição dos clássicos a essa tríade é uma invenção relativamente recente em nossa área. A síntese que nós conhecemos, centrada em Marx, Weber e Durkheim, é relativamente recente e inclui entre seus autores ao menos um cuja obra antecede o próprio advento do conceito de Sociologia. Ademais, autores do “período clássico” possuíam outra interpretação sobre quem eram os autores clássicos da Sociologia, Giddings (1855-1931) considerava Adam Smith

renomear os chamados clássicos da Sociologia por aquilo que de fato são, “clássicos da Sociologia ocidental”. Há muitas sociologias, e fora de África a sociedade angolana quiçá teria muito mais experiências a ganhar ao estudar teóricos de sociedades complexas e multiculturais como a indiana, cuja realidade mostra-se mais idêntica da dos Estados afro-subsarianos, apesar das inúmeras ressalvas e reticências.

Numa breve conversa algum tempo atrás, o Professor Nketia, ex-diretor do Instituto, me disse que o objetivo de Nkrumah era construir um grande arquivo de tradições orais africanas no Instituto, que seria um depósito para a preservação de gravações de contos folclóricos, provérbios, canções tradicionais e vários outros gêneros que refletissem as bases morais e filosóficas da personalidade africana. Estes acervos seriam chamados de “Clássicos Africanos” (Yankah, 2016, p. 152).

O mundo é muito mais complexo do que os 11%, o polo ocidental vendido aos angolanos por décadas. Que tal a preocupação e estudos dos sistemas místicos e práticas ancestrais seculares dos povos da remota Papua Nova Guiné ou dos povos afro-caribenhos? Ou a ideia sobre a sexta região da África⁶³ não tem nenhum valor prático para a classe de sociólogos em Angola? Aliás, conforme Yankah (2016) sublinha na citação acima, a África tem seus próprios clássicos.

(1723-1790) como fundador da Sociologia, ao passo que Branford (1863-1930) indicava Condorcet (1743-1794) para esse papel (Connell, 1997). Connell (2012) traz uma problematização interessante sobre o debate em torno da teoria social, indicando que o que denominamos de teoria social é aquilo que fora escrito por homens brancos, burgueses, europeus ou americanos que viveram entre o século XIX e XX. Interessa-nos destacar que a compreensão que temos de clássicos da Sociologia não é apenas recente – consolida-se entre as décadas de 1930 e 1960 – como também possui um forte elemento discricionário, guinado não necessariamente pelas qualidades intrínsecas dos textos produzidos por Marx, Weber e Durkheim, mas sim pelas relações de poder nas quais tais autores estão situados. O fato de serem homens brancos europeus não é mero acaso, mas sim condição necessária para terem sido alçados a esse *status*, para além da qualidade de suas obras. Interessa-nos aqui um movimento cada vez mais recorrente nas Ciências Sociais que busca reivindicar uma revisão e ampliação dos cânones, reconhecendo-se a diversidade existente. É na esteira dessa discussão que a obra de Ibn Khaldun parece incontornável. Afinal, para autores como Fuadi Baali (1988), Khaldun não seria apenas um dos fundadores da Sociologia, mas o fundador dessa ciência (Oliveira, 2023, p. 84-85-86).

⁶³ Comissão de relações exteriores e de defesa nacional: Documento final do Encontro de África e a Diáspora. Considerando que: 1. Nós, da Diáspora, atendemos ao chamado da União Africana, durante as comemorações dos 50 anos da União Africana, no contexto da preparação da Agenda Visão África 2063, para a mobilização e articulação da VI Região Africana; 2. Embora subsistam desafios significativos para a África atingir o seu pleno potencial, ela surge no século 21 como um continente de esperança e oportunidade com base em vastos recursos naturais, diversidade populacional e desenvolvimento institucional significativo; 3. Assistimos a um período de maior reconhecimento da "Identidade Africana" e engajamento entre as e os descendentes de africanos, que levaram a União Africana para designar a Diáspora Africana como a sexta região de África; 4. De acordo com a União Africana, a Diáspora Africana é entendida como povos de origem africana que vivem fora do continente, independentemente da sua cidadania e nacionalidade e que estão dispostos a contribuir para o desenvolvimento do continente e a consolidação da União Africana; 5. Diferentes iniciativas foram desenvolvidas com foco no Panafricanismo, entre as quais as parcerias com organizações regionais, como a Comunidade do Caribe (CARICOM) e da União das Nações Sul-Americanas (Unasul); o diálogo com o Caucus Negro e com o Parlamento Negro das Américas, criado San José, Costa Rica, em 2005. Informação disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/credn/noticias/documento-final-do-encontro-de-africa-e-a-diaspora>. Acesso em 18 de abril de 2023.

5. 1. SOCIÓLOGOS ANGOLANOS, ENSINO DE SOCIOLOGIA E A SÍNDROME DO PROVINCIALISMO ASSIMILADO

Sabemos de antemão que a implementação do ensino de Sociologia assente no referencial teórico de autores africanos, mais do que contrário aos interesses epistemes hegemônicos ocidentais, é contrário aos interesses da elite governante em Angola. A Sociologia, ciência que estuda os fatos ou fenômenos sociais é um campo acentuadamente crítico por excelência, situação com a qual não está habituada a elite angolana, cuja governação desde a independência tem sido marcada por repressão fervorosa das liberdades de expressão e de opinião, governabilidade de intimidação, sendo professores de áreas e componentes como a Sociologia alvos de extrema fiscalização sobre os conteúdos que ministram, o modo como ministram e em que tom os fazem⁶⁴. Segundo Falola (2007), “o contexto da pobreza e do subdesenvolvimento implica em que os acadêmicos tenham de lidar continuamente com o Estado e com líderes que não estão necessariamente empenhados em fazer a sociedade prosperar” (Falola, 2007, p. 10).

O temor das elites governantes à implementação do referencial teórico afrocentrado em Angola se dá pelo fato de que as reflexões de autores africanos têm impacto direto nas populações, no cidadão comum angolano e nos diferentes povos bantus que compõem a população multiétnica e multicultural de Angola. Os argumentos de pensadores africanos estabelecem uma conexão direta com o cidadão, como se estes estivessem se debruçando diretamente de si e de sua realidade, pois este último (o cidadão) reflete nas falas dos referidos autores seus próprios pensamentos materializados e comunicados pelo seu porta-voz (autor), e este traz consigo interrogações adicionais contundentes ao seu autoempoderamento e conseqüentemente ao empoderamento social/coletivo.

Os fenômenos supracitados moldariam a opinião pública nacional e converteriam a população, então desperta, na fiscalizadora suprema das atividades do executivo, do judiciário, legislativo e da política externa nacional, particularmente das relações entre o Estado e os organismos internacionais ocidentais, cujas ingerências nas políticas públicas do país com a colaboração das autoridades nacionais têm impactos diretos e frontais nas vidas das populações.

⁶⁴ No período a seguir às independências africanas, a maioria das ciências sociais foram consideradas ciências “subversivas” em muitos países africanos: nos casos em que não foram banidas dos currículos universitários, foram objetos de fortes controlos e censuras (KAJIBANGA, 2008a; TAMBA, 2014) apud (MERLEN, 2021, p. 320).

Para Falola (2007) “as Humanidades devem recusar-se a se curvar diante do poder da repressão, usando o intelecto para criar alternativas positivas” (Falola, 2007, p. 18).

Muitos países africanos estão regredindo ainda mais para um estado de miséria abismal, com o aumento na escala da violência que tende a se seguir. É mais barato para o Estado, como um exemplo atrás do outro vem mostrando, reprimir, usar a força para fabricar o consenso. Enquanto ensinamos e escrevemos, temos de expor os perigos do interesse particular para os interesses coletivos: a receita da educação não é estar comprometido com a promoção de interesses particulares estreitos, através dos quais os privilégios da elite se tornam a aspiração única e exclusiva (Falola, 2007, p. 18).

Pelo que um ensino de Sociologia epistemologicamente endógena e africanista é visto como uma hipótese rival pela elite assimilada (aculturada) no poder em Angola subserviente à UNESCO, FMI, ao imperialismo e neocolonialismo epistemológico que fazem hoje a essência do projeto de poder universal ocidental, por meio da desvalorização, inferiorização e o cancelamento do conhecimento produzido em África por africanos.

De certo modo, a descolonização e africanização do ensino de Sociologia em Angola exigiria uma verdadeira abertura democrática da elite governante, cuja efetivação dependeria de uma profunda reforma do sistema de ensino no geral, sistema esse que ainda funciona como um dos principais escudos na vanguarda da manutenção do *status quo* e do poder vitalício autoatribuído da alta elite do país.

Os angolanos, em Angola, que controlam a sociologia, fazem parte da 1ª geração que se formaram fora do país e institucionalizaram associativa e academicamente a sociologia em Angola no pós-independência. São as principais referências da sociologia em Angola em termos de obras publicadas e citações. Têm controlo eventualmente não necessariamente como um grupo organizado para isso, mas sim como agendas pessoais do que podem definir como futuro da sociologia em termos de institucionalização, publicação, divulgação e realização de eventos sociológicos em Angola. Pelo que nos é dado a entender, constituíram uma aliança cujo principal compromisso é a não agressão, ainda que isto afecte negativamente interesses dos restantes pares, nem que sejam a maioria. Este compromisso é notável nos seus escritos, em que não se verifica debates ou críticas construtivas ao trabalho de outrem para o avanço do conhecimento sociológico, quiçá para não ferirem sensibilidades de uns e outros. Quando se citam ou se expõe ideia do trabalho de outrem, nota-se uma certa cumplicidade e pretensão de não rebater ideias que possivelmente não se esteja de acordo (Manuel, 2016, p. 16).

Mais do que o analfabetismo propriamente dito, a elite presa pelo analfabetismo funcional das massas, pois o analfabetismo do não saber ler e escrever torna-se sem efeito na medida em que a taxa de alfabetização vai crescendo no país, porém, o analfabetismo funcional torna sem efeito o conhecimento dos chamados instruídos em Ciências Sociais ou Sociologia no país, dada a formação vaga e alienante que recebem durante o curso e disciplinas, assente em referenciais teóricos totalmente alheios à realidade afro-bantu da sociedade angolana. Falola (2007) diz que “o monopólio das ideias por uns poucos deve ser quebrado” (Falola, 2007, p. 37).

Temos de quebrar a rigidez que impede o desabrochar de talentos, e fazê-lo através da criação de fontes inesgotáveis de publicação de novas idéias e invenções, através da mudança nas regras de mobilidade social que rebaixam as pessoas, e através da lembrança constante de que o talento e a idade não caminham necessariamente juntos. As instituições acadêmicas devem transitar de hierarquias rígidas para um modelo democrático. Estratégias individuais de mobilidade devem incluir um modelo de rede que conforme instituições duradouras. Vamos sonhar grande e agir maior ainda: ao invés de mudar a África para acomodar o mundo, vamos mudar o mundo para acomodar a África (Falola, 2007, p. 37).

É de fato impossível falarmos de descolonização curricular e de um sistema de ensino sem falarmos das implicações dos órgãos de Estado, da chamada vontade política, das implicações do executivo, do legislativo e da elite acadêmica de um país, portanto, o caso de Angola não é exceção. Angola de fato ainda vive sobre os trilhos deixados pela marca do colonialismo português, legislações chamadas comparadas que, em grande parte, não passam de imitações mal feitas, tentando importar de Portugal (ex-potência colonial europeia) e institucionalizar modelos de sistemas de ensino, currículo e referencial bibliográfico. Se tratando de um país afro-subsaariano vítima do colonialismo, multiétnico, multicultural, parte de uma civilização milenar bantu, reduzir o ensino de Sociologia em Angola a partir de visões hegemônicas (e de fato racistas) eurocentradas é um ultraje à história social do país e ao próprio *status* de Angola como Estado-nação.

A nova sociologia da educação (NSE) ou sociologia do currículo, nas suas teorias curriculares pós-modernas nos ajuda a entender a dicotomia entre o currículo local versus universal, bem como procurar compreender os efeitos de um currículo unicultural (um currículo olha somente para uma cultura) e multicultural (congregação de várias realidades culturais num só currículo) sobre as pessoas. Este último aspecto é o epicentro das abordagens pós-críticas sobre o currículo que, na perspectiva de Neto (cit. Silva, 2012: 22) consiste na uniformização curricular, que, em seu entender, tem como efeito limitar o desenvolvimento pessoal do indivíduo, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem levar em consideração a sua realidade específica. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço (Silva, 2000: 88). Consideramos a primeira forma, Currículo Tradicional ou Local, como todo currículo desenhado pelos indivíduos que vivem e conhecem as suas realidades locais *sub generis* a sua matriz sociocultural, por exemplo, os agentes educativos nativos de uma determinada localidade e comunidade (Moma, 2016, p. 43-44).

Corroboramos quase na íntegra com os argumentos de Moma (2016), um dos poucos contrastes é que se substitui, na nossa discussão, o papel central do Estado angolano pelos órgãos internacionais sob controle do Ocidente. Desta forma, deduz-se que os órgãos do Estado angolano, como o Ministério da Educação e o Ministério do Ensino Superior, funcionam sob tutela das referidas instituições internacionais, visando a uniformização curricular do Estado angolano aos padrões ocidentais em detrimento da realidade sociocultural diversa de Angola. Se partimos do pressuposto de que tudo começa de cima, essas orientações superiores

indubitavelmente não são elaboradas pelas autoridades angolanas subalternizadas ao polo ocidental, estas cumprem ordens, são os executores, e, é claro, são cúmplices e têm seus próprios interesses nessa encruzilhada toda. Neste caso, trata-se sobre a geopolítica do conhecimento, concretamente sobre as epistemologias sociológicas que estão diretamente implicadas nos atropelos dos direitos dos diferentes grupos étnico-linguísticos e culturalmente diversos de Angola.

A forma de elaboração dos currículos tem que ver com, também com aspectos exógenos a realidades locais, a que se designa por Currículo Moderno ou Universal que, em nosso entender, consistirá na introdução de tratamento dos problemas mais vastos e que dizem respeito aos sistemas políticos, sociais, económicos e culturais a nível provincial, nacional, continental e mundial. Ou seja, esta forma de elaborar o currículo terá como objectivo peculiar a articulação dos conhecimentos da realidade regional, comunal, local (Currículo Tradicional e Local) aos conhecimentos da realidade provincial, nacional e universal. Ou seja, um currículo que visa criar uma dialética entre os dois primeiros currículos (local e universal). Querendo ou não é um facto os demais sistemas serem definidos pelo poder político do Estado, logo, as políticas de Educação são definidas dentro das políticas públicas do Estado (cf. Nguluve, 2010). Governos Provinciais, Ministérios, Organizações Políticas e Económicas Regionais continentais e Internacionais, suas dinâmicas, estruturas e funcionamentos. Neste sentido, urge a necessidade de analisarmos a denúncia de Eugénio Alves da Silva (2012: 11-40) de que, “a tendência da política educativa é a homogeneização cultural decorrente da implementação do currículo uniforme”, descorando, assim, a dicotomia existente na nossa sociedade, em que predomina uma educação formal (guiada por um currículo moderno/universal) e uma educação informal ou tradicional (que clama por um currículo local/tradicional). Por mensurarmos demais a realidade endógena de nossos diferentes sistemas sociais, acabamos sem nos apercebermos matarmos o nosso conhecimento vulgar que é inquestionavelmente o ponto de partida da produção científica local ou nacional. «O direito de cada cidadão viver e ser educado de acordo com a sua própria cultura encontra-se plasmado na Declaração Universal dos Direitos Humanos; nas Conclusões da Conferência sobre Educação para Todos; na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos; no Fórum sobre Educação para Todos; na Cimeira do Milénio (ODM); na recomendação nº 27 da Conferência Mundial sobre Políticas Culturais, organizada pela UNESCO em que se devia ter em consideração a dimensão cultural nos processos de desenvolvimento e a estimular as aptidões criadoras e a vida cultural no seu conjunto, no intuito de contribuir para a revelação dos grandes desafios mundiais, que se apresentam no horizonte do século XXI» (Moma, 2016, p. 44-46).

Em parte, é incoerente exigir coerência endógena das autoridades angolanas no que diz respeito à dinâmica curricular, quando a própria classe de sociólogos angolanos se reduz com orgulho à condição de meros reprodutores das epistemologias produzidas pelo Ocidente ao idolatram autores e obras ocidentais estranhas a natureza complexa da própria sociedade angolana. A prática de uniformização curricular nos moldes ocidentais é imposta ao governo nacional pela própria UNESCO, a UNESCO que simultaneamente elabora e distribui as obras que orientam os estudos sociológicos em Angola. São esses referenciais que servem de bases teóricas dos sociólogos e do ensino de Sociologia no país. Trata-se de uma cadeia de eventos fortemente hierarquizada, onde todos fazem o seu jogo e desempenham o seu papel numa

sociedade ainda intelectualmente colonizada, situação inclusive em que não escapam muitos entre a própria classe acadêmica de sociólogos do país.

Não é de admirar que em Angola uma boa parte dos sociólogos⁶⁵ e demais cientistas sociais que foram formados em Portugal ocupam cargos e posições estratégicas no executivo, legislativo, judiciário e no funcionalismo público, sobretudo como docentes em universidades. Esse fenômeno, de forma direta ou indireta, afeta o pensamento coletivo das instituições e determina possibilidades de ruptura, autonomia ou manutenção do vínculo subalterno com as estruturas organizacionais e sistemas da antiga metrópole colonial, sobretudo no campo da educação. Como consequência, no imaginário popular e entre a classe instruída com base no referencial teórico colonizado, a legitimidade do conto e análise verdadeira da história social de Angola é atribuída a Portugal, ao ex-colonizador que nega um estado de civilização anterior à sua chegada e reduz a história social do país ao seu aterrorizante colonialismo “altruísta” civilizacional⁶⁶.

Muitos sociólogos e demais cientistas sociais formados em Portugal, que simultaneamente tornam-se docentes dos respectivos cursos e componentes no país, recebem a fama de verdadeiros conhecedores da história e interpretação da realidade social angolana, com base no pensamento social e leitura de intelectuais portugueses, a partir de perspectivas coloniais destes e demais autores ocidentais. Não se sabe, portanto, onde está a verdade histórico-social de um país quando a legitimação das narrativas recai sobre o ex-colonizador, o mesmo que invadiu, saqueou, chacinou, escravizou, ocupou e estabeleceu um regime rígido de hierarquização racial com base na subalternização constitucional da população nativa local em relação aos colonos europeus. Lauer (2016) faz ênfase à colaboração dos estudiosos africanos na negação da existência de produção acadêmica local antes da chegada dos europeus, e faz, ainda, um apelo ao papel destes no processo de legitimação da autoridade acadêmica ocidental sobre as locais.

⁶⁵ As primeiras gerações foram compostas por sociólogos formados nas então metrópoles (alguns durante o período colonial, e outros no período pós-colonial) e, por sua vez, as gerações posteriores (sobretudo aquelas do período pós-colonial) são compostas simultaneamente por sociólogos formados localmente e os formados nos países europeus (Merlen, 2021, p. 318).

⁶⁶ Conforme Quijano (1991), o fato de que os europeus ocidentais terem imaginado ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie. “Mas já que ao mesmo tempo atribuíam ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, isto é, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas. O notável disso não é que os europeus se imaginaram e pensaram a si mesmos e ao restante da espécie desse modo – isso não é um privilégio dos europeus – mas o fato de que foram capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder” (Quijano, 2005, p. 122).

Por que tantos cientistas sociais e líderes de opinião de Gana continuam a adotar e divulgar afirmações equivocadas sobre sua história intelectual, sustentando ilusões sobre as fontes da desordem econômica atual da nação? Fora as pressões da diplomacia e o impacto bruto do treinamento na América do Norte, uma base conceitual prevalece para a interpretação equivocada de fatos históricos: nos sustentamos coletivamente a noção de tradições distintas de conhecimento satélite como pretendentes para rivalizar com a voz geral da autoridade “ocidental” campeã. Esta mitologia discursiva ignora a interdependência de sucessos acumulados escolhidos, muitas vezes roubados, de diversas culturas, heranças religiosas e regiões geográficas, durante vários séculos e atualmente. Ao fazermos isso, nos mantemos coletivamente a convicção confortável de que afinal de contas existe uma tradição superior de conhecimento que, uma vez dominada e adotada de maneira suficiente nos seus aspectos técnicos e nas suas implicações de valor, resolvera os problemas de dois terços do mundo (Lauer, 2016, p. 1522).

De certo modo, a resistência na construção de um referencial teórico endógeno do ensino de Sociologia em Angola se dá igualmente pelo equívoco na interpretação dos conceitos de modernidade *vs.* tradicional, desenvolvimento *vs.* atraso, com as abordagens dos autores africanos apelando ao tradicionalismo étnico-cultural afrocentrado sendo considerado como sinônimo de arcaísmo e atraso pela elite do país. Por outro lado, as teorias sobre modernidade eurocentradas de autores ocidentais são compreendidas como sinônimos de progresso, avanço e desenvolvimento⁶⁷. Aos que pensam dessa forma, Falola (2007) alerta “já rejeitamos a ideia de que a modernidade é uma progressão linear do tradicional para o moderno. Também já rejeitamos a ideia de que a fonte da modernização é unicamente ocidental” (Falola, 2007, p. 24). Para Yankah (2016), “quanto ao trauma do contato com o Ocidente, as Humanidades devem relacioná-lo à obsessão pela construção de uma modernidade africana quando todo o legado desse projeto foi embasado pela violência”. Já sobre desenvolvimento, argumenta Yankah (2016) “é necessário que os intelectuais africanos ajudem a desenvolver uma consciência africana sobre o desenvolvimento, uma consciência que guiaria os africanos na concepção de soluções africanas para problemas africanos” (Yankah, 2016, p. 149).

Por muitas centenas de anos, na verdade desde pouco tempo depois dos primeiros contatos entre a civilização ocidental e a África, foi prática quase universal tratar as realizações, descobertas e criações africanas como se a civilização ocidental fosse a norma e os africanos gastassem seu tempo imitando ou tentando alcançar o mundo

⁶⁷ Quijano (2005) ao se referir à resistência intelectual à perspectiva histórica hegemônica que afirma que a modernidade é um fenômeno euro-ocidental, diz: a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa. “A pretensão eurocêntrica de ser a exclusiva produtora e protagonista da modernidade, e de que toda modernização de populações não-europeias é, portanto, uma europeização, é uma pretensão etnocentrista e além de tudo provinciana”. O autor afirma, ainda: “A modernização não implica necessariamente a ocidentalização das sociedades e das culturas não europeias, um dos argumentos mais usados foi o de que a modernidade é um fenômeno de todas as culturas, não apenas da europeia ou ocidental” (Quijano, 2005, p. 122).

ocidental ou, o que é ainda pior, passando se necessário pelos seus remotos estágios primitivos (Falola, 2007, p. 19).

A síndrome do provincialismo assimilado (aculturado) está enraizada no comportamento da classe dominante, que, segundo os quais, tudo deve estar em conformidade com o sistema da antiga metrópole, num flagrante desdém ou mesmo desrespeito às particularidades socioculturais do país, que são de longe e ao extremo totalmente diferentes das de Portugal, uma sociedade ibero-europeia. Para Matumona (2008), conforme citado por Merlen (2021), “o lusotropicalismo e o sistema educativo (herdeiro da tradição da administração colonial portuguesa) são as causas do “atraso” dos estudiosos da África lusófona. (Matumona, 2008, p. 23 apud Merlen, 2021, p. 3017). Na verdade, o estado das coisas quanto ao sistema de educação, curricularização e ensino em Angola visa se assemelhar ao de Portugal, que, por conseguinte, visa se assemelhar ao sistema unificado da EU. Desse modo, o objetivo final dos dirigentes acadêmicos em Angola é atingir a meta do milênio europeu no sector da educação⁶⁸.

Portanto, ao subordinar o sistema de ensino e particularmente o ensino da Sociologia e Ciências Sociais aos moldes português e europeu, a elite governante e acadêmica angolana ignora, numa primeira instância, a realidade da própria sociedade a qual são encarregadas de gerir e educar, e, por conseguinte, ignoram a África como um todo, 54 países fraternos com os quais seria frutífero e empoderador cooperar, inclusive nos moldes de cooperação da própria UE, recorrendo às estratégias de apropriação⁶⁹.

⁶⁸ Prabhat Patnaik: “acreditar que os currículos e os conteúdos dos cursos das universidades do terceiro mundo devem ser idênticos aos das universidades metropolitanas é, em si mesmo, um sintoma de hegemonização do imperialismo. Uma vez que a era do neoliberalismo implica a hegemonia do capital financeiro globalizado, e como esse capital requer uma tecnocracia globalizada (ou pelo menos homogênea), a ênfase se desloca para ter um sistema educacional homogêneo a nível internacional a fim de treinar tal tecnocracia; e, obviamente, tal sistema tem necessariamente de emanar da metrópole. Isto significa um sistema educativo não para descolonizar as mentes, mas sim para recolonizá-las”. Informação disponível em: https://resistir.info/patnaik/patnaik_31dez23.html. Acesso em 31 de dezembro de 2023.

⁶⁹ As Humanidades, na África, têm de tomar emprestada uma estratégia ocidental: a nação, o Estado e a cidadania são essencialmente uma construção da elite. As nações têm de ser imaginadas. Todas as nações apresentam desafios, e sempre nos frustramos com aqueles apresentados por nossas condições, nossas histórias conturbadas, nossa política vergonhosa. Os desafios e as contradições em todas as facetas de nossa existência tornam mais difícil estudar a África meramente através de abstrações. As Humanidades não têm escolha, exceto a de continuar a oferecer uma variedade de especificidades. Mas, afazê-lo, têm de criar uma Africana, inventar as nossas nações, harmonizar as múltiplas experiências das muitas Áfricas e começar o processo de universalizá-las (Yankah, 2016).

5. 2. ENSINO DE SOCIOLOGIA, MARXISMO, CONSERVADORISMO E IDENTITARISMO AFRICANO

O ensino de Sociologia nos moldes ocidentais em Angola gera graves equívocos, distorções de conceitos e visão de mundo, tanto no seio das massas, como entre os chamados instruídos. Como exemplo da afirmação supracitada, poderíamos levantar uma provocação quanto àquilo que se entende como conceito de conservadorismo na sociedade angolana, o conservadorismo africano e ocidental. Ora, entre os angolanos, a nível interno e na diáspora, é muito comum ver indivíduos se autointitulem conservadores (de direita), porém, se vinculando ao conservadorismo ocidental. Vejamos, o conservadorismo ocidental presa pelas políticas antimigratórias, o excepcionalismo nacional, a subordinação das minorias étnicas e/ou de minorizados sociais ao supremacismo caucasiano, o etnocentrismo eurocêntrico e a vinculação entre o Estado e a doutrina cristã em certos casos, o que ameaça a livre escolha da confissão religiosa por parte de indivíduos não cristãos. Ou seja, o conservadorismo ocidental é tudo, porém, em nada é benéfico para africanos e descendentes de africanos, pois, por essência, ele é antiafricano e contra qualquer manifestação cultural de origem africana. Então não surpreende que seja a ideologia na qual figuras abertamente racistas se apoiam.

Portanto, um angolano se identificando com o conservadorismo ocidental por algumas e meras semelhanças superficiais que este tem com alguns aspectos do conservadorismo africano é um sinal claro das consequências das práticas neocoloniais e alienantes relacionadas ao ensino de Sociologia no país, com o destaque para os referenciais teóricos utilizados.

Por outro lado, o conservadorismo africano é por excelência anti-imperialista, anticolonial e integracionista. O conservadorismo africano presa pelo resgate das práticas culturais africanas (língua, religião, músicas, hábitos, costumes etc.) outrora reprimidas pelo colonialismo. Defende também o pan-africanismo⁷⁰, a integração e enfrentamento comum dos interesses de todos os Estados africanos. Ao contrário do conservadorismo nacionalista ocidental, para o conservadorismo africano o internacionalismo africanista está acima do isolacionismo nacional, uma vez que os Estados africanos e suas manifestações culturais (idênticas) são todas vítimas dos mesmos males históricos-sociais. Sobre esse conservadorismo

⁷⁰ De acordo com Barbosa (2015), pan-africanismo é um movimento político ideológico nascido das lutas dos ativistas negros no continente africano e na diáspora americana, com fim de valorizar a sua coletividade. Segundo o autor, trata-se da construção de visões positivas e internacionalista das sua identidade étnico-racial. “Entendida como comunidade negra, isto é, africana e afrodescendente” (Barbosa, 2015).

africano (que no Ocidente estaria mais próximo do socialismo, mas não é), as massas e a classe acadêmica de sociólogos em Angola são totalmente alheias, distantes. Vejamos, entre os extremos e antagônicos teóricos-ideólogos ocidentais, nem Karl Marx e nem Adam Smith são ideais e suficientes para explicarem a dinâmica peculiar e *sui generis* da sociedade angolana. Os autores supracitados pensam as sociedades ocidentais, sobretudo a alemã e britânica, enxergam o mundo a partir de suas próprias perspectivas tidas equivocadamente como universais. Não é de admirar que Lênin estava exclusivamente preocupado com o proletariado assalariado europeu numa época em que ainda havia africanos escravizados pelo mundo afora, e o trabalho forçado sem remuneração para nativos tinha respaldo legal nas colônias europeias em África.

O pensamento socialista colocava e coloca a luta econômica e de classes acima de todas as lutas numa época em que havia todos os tipos de barbáries contra negros africanos movidas pela questão racial⁷¹. Falola (2007) diz “as Humanidades devem redefinir, colocando o que é africano no centro. Onde outros veem barbarismo e caos, temos de ver alguma outra coisa” (Falola, 2007, p. 22).

Quando descobrimos as pirâmides, tudo o que eles fizeram foi enxergar civilização e barbárie. Temos um complexo cultural, uma combinação de culturas políticas e valores e símbolos estéticos diversos. Assim como outros nos traumatizaram, nós traumatizamos nossa criatividade. Eles enfatizaram as brutalidades horripilantes dos que forjaram Estados, mas não a surpreendente arte de governar. A arte divinatória tornou-se paganismo, não um projeto intelectual. Líderes telúricos revolucionários foram demonizados. Quando os europeus matavam, era em nome da civilização. Quando matávamos em revide, era uma amostra de selvageria e canibalismo (Falola, 2007, p. 22).

Que existe uma luta de classes entre as nações é um fato, mas também é um fato que a questão socioeconômica nas relações entre os Estados não está acima da questão étnico-cultural. Por exemplo, existem diversos Estados pelo Sul Global que desenvolveram sentimentos anti-imperialistas e anticolonialistas em função dos tratamentos discriminatórios e

⁷¹ Concordando com Rosa Luxemburgo, e em contradição com Hobson, Lênin acreditava estar o capitalismo destinado à autodestruição, pois, tendo finalmente partilhado o mundo entre si, os capitalistas, convertidos em pessoas que vivem de rendas, parasitas, sustentados pelos lucros de seus investimentos, estariam ameaçados pelas nações jovens, que exigiriam uma nova partilha do mundo. Os capitalistas, sempre ávidos, recusariam. O conflito, portanto, não poderia ser atalhado senão por uma guerra, no fim da qual os capitalistas seriam obrigatoriamente vencidos. A guerra, portanto, é a consequência inevitável do imperialismo e trará consigo a morte violenta do capitalismo. Não surpreende que esta propaganda entusiástica tenha sido aceita por numerosos especialistas marxistas. Nacionalistas e revolucionários do Terceiro Mundo também adotaram, sem sombra de hesitação, as doutrinas de Hobson e de Lênin. Aliando-se aos intelectuais de esquerda do Ocidente, descreviam o imperialismo e o colonialismo como resultado de uma exploração econômica descarada. Não obstante nem Hobson nem Lênin terem se preocupado diretamente com a África, está claro que suas análises têm implicações fundamentais no estudo da partilha do continente. Ainda assim, um enorme exército de especialistas não marxistas demoliu mais ou menos a teoria marxista do imperialismo econômico aplicada à África (UZOIGWE, 2010, p. 24).

supremacistas do Ocidente para com eles, por outro lado, muitos desses Estados tratam do mesmo jeito e se apresentam numa posição de altar nas suas relações com os Estados africanos subsaarianos. Conflitos e desastres naturais em determinadas regiões são mais repercutidos do que conflitos e desastres em África. A abordagem social de hierarquização das nações em termos de classes endossada pelos marxista-leninistas não se sobrepõe à composição étnica e cultural, que para além de ser um tipo de exclusão *sui generis*, é agravada pela condição socioeconômica precária em que se encontram os Estados africanos.

A privação do acesso ao ensino da própria história social e/ou sociologia histórica, a desqualificação prévia e superficial de autores, acadêmicos e intelectuais africanos são parte de um projeto de poder hierárquico que dá espaço e fortalece a colonização curricular tanto em Angola, África e na suprarregião Sul Global. Fora de África, políticas e movimentos identitários são atacados tanto à esquerda como à direita, tanto por marxistas como por conservadores, porém, a questão que se levanta é: o que é o identitarismo afinal? Acontece que a mais radical forma de identitarismo está no supremacismo eurocêntrico romantizado e preservado pelo pacto da branquitude (Bento, 2002) selado entre o neoliberalismo e sectores do marxismo tanto no Ocidente quanto na região Sul Global.

O identitarismo supremacista eurocêntrico apresenta-se como padrão, normal, predominante e radical a ponto de não ser classificado como identitário, porém, sabemos que a seleção de teorias e autores a serem estudados levam em conta critérios étnicos, culturais e geográficos. O ensino de Sociologia em Angola, mais do que se preocupar, deve fazer da recuperação identitária⁷² o escopo da sua missão, e, dos valores tradicionais, a bússola de sua reorientação. O ensino de Sociologia em Angola deve rejeitar, se recusar a adotar e a reproduzir teorias de identidade nula, cujos beneficiários e vítimas tanto a nível nacional como internacional já estão bem identificados/as. Cultura⁷³, conhecimento e identidade são conceitos indissociáveis. A exaltação de uma cultura e de um conhecimento significa a exaltação de uma identidade, do mesmo modo, o cancelamento de uma cultura e de um conhecimento significa o

⁷² Por identidade e identitarismo africano entendemos como resgate, valorização e manutenção das práticas culturais ancestrais, pelas epistemologias produzidas por africanos em África e pelos afrodescendentes em todo mundo, bem como a conexão e solidariedade para com os afrodiáspóricos. Os africanos acompanham atentamente como são tratados seus descendentes e seus traços culturais na diáspora.

⁷³ Para Laraia (2006), conforme citado por Canedo (2009): “cultura é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (Laraia, 2006 apud Canedo, 2009). Por outro lado, sobre cultura, Gaio (2016) diz “por cultura entende-se, dessa forma, o conjunto material e imaterial de manifestações religiosas, intelectuais, emocionais que representam a ontologia de determinada sociedade e impactam sua organização social, política e econômica. Já para Mário Pinto de Andrade (1952), conforme Kajibanga (1999), define cultura como tudo que é socialmente herdado ou transmitido, englobando fatos como crenças, conhecimento, literatura.

cancelamento ou tentativa de cancelamento de uma identidade. Sabemos de antemão como as culturas afro-originárias e os seus saberes/fazerem são negativamente rotuladas no chamado ocidente coletivo e suas zonas de influência, portanto, trata-se de um ataque frontal às múltiplas identidades africanas⁷⁴.

Apesar de certas ressalvas e contradições, conforme já destacamos, as esquerdas, baseadas na ideologia socialista, apresentam alguns pontos de convergências com o pan-africanismo em seu quadro geral. Elas não são alheias aos consensos gerados pelo pacto da branquitude (Bento, 2002) em que se encontram presas, muito pelo contrário, são parte integrante, voluntária, ciente e ativa de tal pacto. É necessário que se deixe isso evidente. Aliás, a integração leviana e comedida de afrodescendentes, cedendo-os alguns poucos cargos de subordinação, somada ao “antirracismo” de conveniência com vista à obtenção de dividendos políticos são características do tal espectro no pacto⁷⁵. Mas as políticas sociais criadas e

⁷⁴ No fundo das teorias do currículo, está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer a etimologia palavra “currículo” que vem do latim *curriculum* pista de corrida, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, nos esquecemos que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão, pois, que se concentram também as teorias do currículo (Silva, 2010, p. 15-16).

⁷⁵ Assim, a principal tese dos que afirmam a existência de racismo institucional é que os conflitos raciais também são parte das instituições. Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos. O que se pode verificar até então é que a concepção institucional do racismo trata o poder como elemento central da relação racial. Com efeito, o racismo é dominação. Assim, detêm o poder os grupos que exercem o domínio sobre a organização política e econômica da sociedade. Entretanto, a manutenção desse poder adquirido depende da capacidade do grupo dominante de institucionalizar seus interesses, impondo a toda sociedade regras, padrões de condutas e modos de racionalidade que tornem “normal” e “natural” o seu domínio. No caso do racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas – o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades etc. – e instituições privadas – por exemplo, diretoria de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos. O uso do termo hegemonia não é acidental, uma vez que o grupo racial no poder enfrentará resistências. Para lidar com os conflitos, o grupo dominante terá de assegurar o controle da instituição, e não somente com o uso da violência, mas pela produção de consensos sobre a sua dominação. Desse modo, concessões terão de ser feitas para os grupos subalternizados a fim de que questões essenciais como o controle da economia e das decisões fundamentais da política permaneçam no grupo hegemônico. O efeito disso é que o racismo pode ter sua forma alterada pela ação ou pela omissão dos poderes institucionais – Estado, escola etc. –, que podem tanto modificar a atuação dos mecanismos discriminatórios, como também estabelecer novos significados para a raça, inclusive atribuindo certas vantagens sociais a membros de grupos raciais historicamente discriminados. Isso demonstra que, na visão institucionalista, o racismo não se separa de um projeto político e de condições socioeconômicas específicas. Os conflitos intra e interinstitucionais podem levar a alterações no modo de funcionamento da instituição, que, para continuar estável, precisa contemplar as demandas e os interesses dos grupos sociais que não estão no controle (Almeida, 2019).

implementadas pelas esquerdas, a exemplo das cotas raciais, da lei 10.639/03 no Brasil (protagonizadas pelos movimentos negros) e uma política externa que valoriza a cooperação Sul-Sul com os países africanos, faz dessas esquerdas, de longe, uma escolha mais razoável para as individualidades e comunidades de afro-subsaarianos na diáspora (na ausência de partidos pan-africanistas além da África, quando as opções do lado oposto são organizações abertamente racistas, se autodenominando conservadoras. Porém, conservadoras de quê? Do sistema escravagista, por exemplo).

A direita não acolhe pautas identitárias porque é preconceituosa e abertamente eurocêntrica em sua essência, por definição e conceito. A esquerda, por outro lado, não, não é antirracista. Porém, acolhe figuras individuais antirracistas e representantes de grupos subalternizados em suas fileiras, mas ao mesmo tempo, mantém a hierarquização racial e a manutenção do *status quo* da branquitude tanto em suas estruturas político-partidárias quanto nas estruturas de poder do Estado quando se encontra nas vestes do governo.

Os ataques ao identitarismo negro/africano levados a cabo pela direita e pela esquerda são reações conscientes de um grupo que monopolizou o poder para si e não pretende compartilhá-lo: o grupo homem branco. Descrédibilizar o identitarismo faz parte do jogo deliberado daqueles que se encontram na categoria de privilegiados, portanto, os minorizados que reproduzem tais discursos o fazem para as suas próprias façanhas.

5. 2. 1. Sociologia e cultura

Um dos principais problemas com que se depara a Sociologia em Angola é a indiferença, o descaso e/ou o desconhecimento sobre a vertente cultural do eurocentrismo, aquela que é talvez a principal alavanca da colonialidade do poder ocidental sobre as demais regiões. O Ocidente impõe suas agendas econômicas, educacionais e políticas por intermédio da aculturação (mental, numa primeira instância) dos Estados ao Sul do globo, levando povos e nações à autodepreciação e à exaltação das práticas culturais supremacistas eurocêntricas. Conforme Ake (2016) diz, “a batalha está aberta para o controle do Terceiro Mundo e uma área fundamental em que ela será travada é a mente. O estudo da ciência social ocidental sobre a África e outras regiões do Terceiro Mundo é uma arma importante nessa batalha” (Ake, 2016, p. 59). Sobre essa instrumentalização da cultura pelo Ocidente, Quijano (1991) salienta que a condição de centro de capitalismo mundial permitiu à Europa não só o controle do mercado

mundial, mas como também impôs o seu domínio a todas as regiões e povos do planeta, incorporando-os no seu sistema-mundo de poder. Mas, para o autor, mais do que uma relação de dominador/dominado meramente econômica, trata-se igualmente de uma questão que podemos aqui chamar de aculturação, pois, tais povos dominados, inclusive africanos, tiveram que se reidentificar historicamente, uma vez que a Europa lhes impôs novas identidades culturais (Quijano, 2005, p. 121).

Não acreditamos que a maioria dos angolanos (pelo menos os formados nas melhores instituições de sociologia) que se forma em Angola tenha muitas dificuldades de nomear os maiores autores e correntes do sec. XX e princípios do sec. XXI. Temos uma cultura académica de reprodução teórica, sobretudo daquilo que se produz no ocidente. (ISCED, 2016, p. 20). No entanto, ainda há muito pouco entendimento sobre a natureza e aplicação da teoria. Esta implica uma abordagem sobre o estado da arte e a busca de modelos que nos ajudem a evitar erros desnecessários e a melhor interpretar a realidade (Manuel, 2016, p. 20).

“Temos uma cultura académica de reprodução teórica, sobretudo daquilo que se produz no ocidente”. Não, essa afirmação de Manuel (2016) não contém nenhum teor crítico em relação à total ocidentalização do aporte teórico do ensino de Sociologia em Angola, muito pelo contrário, é uma afirmação que atesta um certo, senão mesmo total, encanto do autor com tal situação, que para essa dissertação é uma situação-problema. De acordo com o autor, “no entanto, ainda há muito pouco entendimento sobre a natureza e aplicação da teoria”. Só podemos complementar dizendo que uma coisa leva a outra, é como insistir em tampar uma panela de 50 cm de largura com uma tampa de 20 cm. Não serve, é insistir no erro.

A Sociologia estuda a sociedade por intermédio dos fatos sociais por ela produzida, porém, é a cultura uma das principais, senão mesmo a principal, força motriz que molda e influencia os fatos sociais, as relações entre os indivíduos, os fenômenos do dia a dia. Com isso queremos dizer que os referenciais teórico-bibliográficos usados para analisar ou influenciar o comportamento de uma determinada sociedade devem se fazer acompanhar de traços, linguagens e toda uma bagagem identitária que dialoguem com a realidade cultural da sociedade onde são empregados. Os teóricos e teorias ocidentais em nada dialogam culturalmente com a sociedade angolana, então o que poderia se esperar das tentativas forçadas de suas aplicabilidades? Yankah (2016) responde a tal questão quando diz “Sistemas educacionais e sistemas de produção de conhecimento não são apenas alheios ao nosso meio sociocultural, mas também deixam o estudioso local com uma desvantagem considerável no mercado global” (Yankah, 2016, p. 136).

Uma dessas personalidades deficientes é o acadêmico africano que ocidentalizado, meio saturado dos modos euro-ocidentais de produção de conhecimento, rejeitado pelo mundo ocidental por não estar bem sintonizado com tendências ocidentais e, portanto, marginalizado juntamente com sua área de especialidade geográfica – a

África. Ele também é considerado na sua própria localidade como alguém que não se encaixa (Yankah, 2016, p. 136).

Em Angola, a autonegação e depreciação é evidente em todos os aspectos da vida sociopolítica do país. O ensino de Sociologia mais do que se mostrar indiferente diante de tal situação aviltante, impulsiona tal estágio das coisas, pois a própria Sociologia é refém da colonialidade epistemológico/cultural ocidental. Um exemplo disso são as elites acadêmicas nacionais que, em entrevistas e debates em TVs e rádios, embora se tendo um português angolano já bem definido, tanto em termos de vocabulário/variação como de uma pronúncia bem característicos, procuram, de forma absurda e forçada, se aproximar de um sotaque o mais lisboeta possível. Sobre o supracitado, destacamos peculiarmente os cientistas sociais (sociólogos e cientistas políticos), aqueles que deveriam estar na vanguarda das ações difusoras das identidades nacionais e das práticas culturais africanas dentro da sociedade angolana. Conforme Ake (2016), “muitos cientistas sociais bem-intencionados do Terceiro Mundo, sem querer, tornam-se vítimas dos preconceitos de outras pessoas e desprezam seus próprios interesses” (Ake, 2016, p. 55).

Se analisarmos a dinâmica sociocultural de Angola a partir das teorias sociológicas de tendências marxistas, veremos que tal espectro vê a variedade cultural do país como um problema. Para os marxistas, já desde o período da República Popular de Angola, a diversidade cultural do país atrapalhava o projeto de unidade nacional. Para as teorias sociológicas de tendência capitalista/neoliberal, as referidas culturas são arcaicas, primitivas, incivilizadas e/ou até mesmo não culturas, partindo do pressuposto de que o Norte global entende cultura como sinônimo de algo que é culto.

A depreciação das práticas culturais e do tradicionalismo africano pelas teorias sociológicas ocidentais contemporâneas têm motivos bem identificados. Para Ake (2016), isso se dá porque a sociedade tradicional é uma que não tem valores capitalistas. “Ao mostrarmos que o que distingue a sociedade tradicional é a falta de orientações capitalistas, nós devemos concluir sem ilustração que o que distingue a sociedade moderna é sua orientação capitalista” (Ake, 2016, p. 81). O tradicionalismo africano ou afrocentrismo é visto como uma ameaça à ordem (financeira, política, social, de hierarquia étnico-racial) internacional baseada em regras manuseadas pelo sistema capitalista euro-ocidental.

As teorias marxistas evocam e forçam uma ideia de homogeneidade nacional, ignorando as particularidades e subjetividades dos diferentes grupos étnico-culturais do país. Por outro lado, as teorias (neo) liberais procuram inferiorizar tais práticas tradicionais/ancestrais, com vista à aculturação e ocidentalização das massas. O problema de

ambas as correntes ocidentais para a Sociologia em Angola e para a sociedade angolana como um todo é que a diversidade étnico-cultural é a verdadeira essência da angolanidade, e a africanidade dos angolanos reside nas variadas práticas tradicionais que normatizam o modo de vida dos diferentes povos que formam o país. Quijano (2005) salienta que todas as categorias e/ou fatores criados a partir do Ocidente atuaram/atuam também dentro do padrão racista de classificação social universal da população mundial (Quijano, 2005, p. 121). É a partir dessa incompreensão da sociedade angolana por parte das teorias sociológicas clássicas e modernas ocidentais que cogitamos em introduzir uma nova vertente nos estudos de Ciências Sociais em Angola. Trata-se das teorias contra-hegemônicas e Sul globalistas decoloniais⁷⁶, marcando uma nova fase do ensino de Sociologia no país.

A colonização epistemológica ocidental sitiou e capitulou as Ciências Humanas e Sociais em Angola. Os sociólogos formados a partir de um viés neoliberal compreendem, ainda que inconscientemente, a cultura ocidental como superior, a modernidade, o desenvolvimento e a civilização como sinônimos de ocidentalização e/ou europeização. O ensino de Sociologia no país não só não problematiza, como também reproduz tais concepções autodepreciativas.

A ideia de cultura ocidental como superior é tão mitológica tanto quanto a ideia de modernidade e desenvolvimento como qualidades exclusivas e/ou intrínsecas do mundo euro-ocidental. Mas a adoção deliberada de teorias sociológicas ocidentais convenceu e impôs tal concepção irrealista ao cidadão comum e, inclusive, entre os analistas sociais altamente instruídos em Angola. Os próprios sociólogos se referem (sem sarcasmo) aos Estados ocidentais como sociedades civilizadas. Para Andrade (1952), conforme Kajibanga (1999), não existem culturas superiores ou inferiores, portanto, elas não podem ser hierarquizadas, pois todas têm pontos altos e pontos baixos (Kajibanga, 1999 apud Andrade, 1952). Sobre o Capital e o conhecimento, Quijano (1991) diz que a concentração de tão diversas histórias culturais sob um único domínio euro-ocidental significou para o mundo uma configuração cultural e intelectual equivalente a todas as formas de controle do trabalho em torno do capital. “Como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas

⁷⁶ Oliveira e Lucini (2021) conceituam a decolonialidade como um termo que emergiu da necessidade de ir além da ideia de que a colonização foi um evento acabado. Segundo as autoras, entende-se que esse foi um processo que teve e/ou tem continuidade, mesmo tendo adquirido outras formas. “No entanto, a decolonialidade é, principalmente, um termo que significa “resistance and refusal” como assevera Catherine Walsh. Ou seja, deve ser uma luta contínua contra as colonialidades impostas aos grupos subalternos”. “A decolonialidade surge do rompimento com o pensamento pós-colonial que, até então, desenvolvia trabalhos com conceituações e categorias voltadas para o processo de colonização na África e Ásia entre os séculos XVIII e XX” (Oliveira; Lucini, 2021).

as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (Quijano, 2005, p. 121).

As práticas culturais ocidentais são locais como qualquer outra, porém, impostas a todos os demais. A mundialização, em particular a importação das práticas culturais euro-ocidentais por parte da sociedade angolana, é uma questão de *soft power*, tal poder de projeção é feito por meio de vários organismos internacionais controlados pelo ocidente, mas é também, principalmente, resultado de uma construção histórico-social assente na colonialidade do poder característico da relação África/Ocidente ao longo de séculos. O atual referencial usado no ensino de Sociologia em Angola normaliza e auxilia na propagação e reprodução dessa relação dominador/culto/superior vs. dominado/inculto/submisso. Sobre o supracitado, Ake (2016) diz “a ciência social, inevitavelmente, reflete uma tendência de valor na análise preferencial de uma solução a outra para problemas sociais. A decisão de aceitar uma alternativa em vez de outra é, necessariamente, escolher prioridades de valor” (Ake, 2016, p. 96).

Epistemologia é igualmente uma questão cultural, e cultura, como sabemos, é uma questão de identidade. As práticas culturais inerentes aos variados povos de Angola são uma máquina de produção de uma rica diversidade de conhecimentos que podemos inserir no campo da interdisciplinaridade, desde a Gastronomia, Pedagogia e Sociologia das práticas ancestrais.

O que leva, por exemplo, um analista social, político ou professor angolano afirmar e reafirmar que a Europa é o continente mais culto entre os demais? Conforme bem sabemos, não existe nenhum outro continente tão culturalmente diverso quanto a África e a Ásia. Se cultura é um termo etimologicamente originário do culto, segundo a própria lógica ocidental, então a África e Ásia ocupam indiscutivelmente uma posição de topo da cadeia em relação ao supracitado.

5. 2. 2. Sociologia e ideologia

Do ponto de vista geral, a Sociologia é uma das Ciências Sociais mais perigosas, senão mesmo a mais, para o ciclo de manutenção da hegemonia nacional das elites predatórias e aculturadas. O sociólogo é geralmente um profissional solitário, devido à natureza rígida com que defende suas conclusões, sendo aquele que não agrada nenhum dos lados (executivo e oposição). O pacto da Sociologia é com os fatos sociais, e a exposição desses fatos geralmente

atingem figuras e organizações em diferentes cargos e *status*. O sociólogo é o cientista incontrollável, o irritante “denominador” comum.

Precisamos antes de tudo salientar que a profissão de sociólogo não é antipolítica, pois a Sociologia é uma ciência de intervenção política, do mesmo modo, a neutralidade não é uma norma imperativa, porque tal como um cientista natural apoia organizações político-ideológicas que levam em conta os resultados dos seus testes, a Sociologia e o sociólogo não são e não podem ficar indiferentes quando figuras e organizações político-partidárias apoiam ou atacam os resultados de seus estudos. O sociólogo, como especialista da ciência que estuda a sociedade, é, até certo ponto, um parceiro estratégico do governo, mas não se trata de uma cooperação vertical, pois não há e nem deve haver em tal parceria eternas concordâncias e similaridades de opiniões. Muito pelo contrário, a contribuição do sociólogo na resolução dos principais problemas que afligem as sociedades geralmente é apresentada em forma das chamadas críticas construtivas.

A intervenção política do sociólogo não pode ser confundida com submissão aos ditames e/ou deixar-se ser absorvido pela ótica linear de organizações político-ideológicas em detrimento das metodologias científicas sociológicas que fazem a essência do campo de estudos. É necessário que se deixe claro que o sociólogo, o profissional docente de Sociologia, não é um instrumento ao serviço de organização política A ou B, mas que as organizações políticas dos mais diversos campos ideológicos são objetos de pesquisa e análise sociológica, em que, ao depender dos fatos evidenciados pelos resultados da sua pesquisa, o sociólogo e a própria Sociologia como ciência poderão determinar com quem ou para qual poderão inclinar-se e cooperar. Ou deveria um sociólogo ser neutro e portar-se de forma apática quando os resultados da sua pesquisa determinam que a organização A é corrupta e com fortes indícios de práticas de alta traição nacional?

Ake (2016) considera que a rejeição da ciência social à teoria do desenvolvimento político e/ou aos estudos do desenvolvimento ocidental não pode ser feita por estes serem ideológicos ou possuírem uma carga de valor, mas sim por expressarem e propagarem uma cosmovisão específica e maximizarem um conjunto específico de valores em vez de outros.

A teoria do desenvolvimento político, (na verdade, os estudos do desenvolvimento ocidental como um todo) deveria ser rejeitada por países do Terceiro Mundo, porque não fazê-lo é favorecer os objetivos do imperialismo ocidental. Ela perpetua a síndrome de dependência, intercâmbio desigual e subdesenvolvimento associada ao imperialismo econômico. Não rejeitar os estudos do desenvolvimento ocidental leva à aceitação do capitalismo e de todos os seus males, como a exploração e a alienação, cujos impactos são especialmente horrendos em sociedades economicamente retrógradas, onde a maioria das pessoas não tem as condições básicas para sobreviver (Ake, 2016, p. 96).

É óbvio que não podemos falar em neutralidade total na Sociologia, tanto do ponto de vista teórico, como metodológico, pois sabemos que em Angola tal área de estudos tem uma inclinação ideológica para o ocidentalismo/capitalismo, assim como no passado recente versava-se para o socialismo. Quiçá, por conta disso, podemos deduzir que suas concepções teórico-metodológicas não são e não podem se manter estáticas, as teorias neoliberais não podem ser as eternas guias dos cientistas sociais no país. Mas é exatamente isto que os referenciais de tendência ocidental no ensino de Sociologia procuram garantir: a eterna manutenção do domínio teórico/conceitual capitalista/neocolonial nos sistemas de educação em Angola. A questão é: quem tem medo de mudanças, ajustes ou ruptura (total ou parcial) teórico/conceituais no ensino de Sociologia? Segundo Ake (2016), “a alternativa a estudos do desenvolvimento ocidental não é uma ciência social sem nenhuma tendência ideológica. Esse tipo de ciência social não existe nem pode existir”.

Não deveriam ser tabus discussões sobre perspectivas de inclinações ideológicas dentro da Sociologia⁷⁷. Sabemos de antemão que a neutralidade é um mito. A Sociologia em Angola sempre teve tais inclinações, desde o socialismo no período de partido único, ao capitalismo, com a adoção da constituição de 1994 e, posteriormente, a de 2010, que reconhece a economia de mercado como modelo de economia política oficial do país.

Com a promulgação da constituição de 2010, as consequências resultantes da adoção das teorias (neo) liberais vão muito além do campo econômico, abrangendo, influenciando e moldando o campo político, cultural e o pensamento social angolano como um todo. A Sociologia em Angola, mais do que se livrar das influências ideológicas advindas das teorias neocoloniais ocidentais, precisa adotar um mecanismo de defesa, freio e/ou contenção, ou seja, uma contraideologia. Uma contraideologia é nada mais do que uma outra ideologia adotada com a finalidade de combater as influências de uma ideologia em vigor considerada “non grata” (BOSI, 2010). O pan-africanismo⁷⁸ acadêmico/epistemológico, como uma ideologia nascida dos africanos em África e na diáspora, seria, quiçá, a contraideologia ideal a ser adotada pela

⁷⁷ Segundo Nunes (1961), “alguns sociólogos usam o termo ideologia para designar o conjunto de ideias, crenças e modos de pensar característicos de um grupo, seja nação, classe, casta, profissão ou ocupação, seita religiosa, partido político”. A ideologia será, então, o conjunto dos conteúdos espirituais de uma determinada cultura ou subcultura, entendendo aqui por cultura todo o sistema de elementos, materiais e não-materiais, produzidos (ou recebidos), acumulados, propagados e transmitidos pelos homens, ao longo do tempo, em certa sociedade (Nunes, 1961, p. 6).

⁷⁸ De acordo com Barbosa (2015), pan-africanismo é um movimento político ideológico nascido das lutas dos ativistas negros no continente africano e na diáspora americana, com fim de valorizar a sua coletividade. Segundo o autor, trata-se da construção de visões positivas e internacionalistas das sua identidade étnico-racial. “Entendida como comunidade negra, isto é, africana e afrodescendente” (Barbosa, 2015).

Sociologia em Angola, apoiada pelas contemporâneas correntes dos pensamentos teóricos decoloniais apropriados e africanizados.

Segundo Ake (2016), “a ciência social ocidental tem um forte viés capitalista. Isso é esperado. A ciência social, qualquer ciência, não existe no vácuo. Ela surge num contexto histórico específico, num modo de produção específico”.

A ciência em qualquer sociedade está apta a voltar-se para os interesses e impregnada com os valores da classe dominante, que acaba controlando as condições em que a ciência é produzida e consumida, ao financiar a pesquisa, estabelecer prioridades nacionais, controlar o sistema educacional e a mídia de massa e de outras maneiras. De fato, seria estranho se a ciência social ocidental predominante não tivesse uma grande tendência em favor da manutenção da ordem social existente e do modo de produção capitalista (Ake, 2016, p. 53-54).

A ausência de discussões sobre adoção de uma ideologia pela Sociologia em Angola favorece a ideologia em vigor (o ocidentalismo), que não se considera ideologia, pois em seu próprio ideário de *status* autoatribuído é o padrão, uma norma e não ideologia, portanto, não pode ser questionada, contestada e/ou problematizada. Por mais óbvio que seja tal presença, o próprio neocolonialismo eurocêntrico nega sua influência dentro da Sociologia em Angola por intermédio dos sociólogos e demais cientistas sociais. Isso acontece porque tal influência se dá de forma subjetiva, pois camuflar seu modo de atuação é uma das estratégias mais bem-sucedidas da colonialidade do poder ocidental.

O (neo) liberalismo e eurocentrismo, uma entidade bicéfala, ou seja, duas partes de um só, configuram uma ideologia que se apoderou dos aportes teóricos-metodológicos do ensino de Sociologia em Angola, se considerando uma não ideologia, garantindo o suporte, manutenção e reprodução dos ideários imperialistas, supremacistas, neocolonialistas e etnocentristas ocidentais.

“A ciência social, assim como a natural, é problematizada. O fato de uma ciência lidar com um tipo de problema em vez de outro é uma escolha que, em si mesma, é determinada pelos valores e interesses daqueles que promovem ou praticam essa ciência” (Ake, 2016, p. 96). Falando em ideologia, obviamente, em corroboração com Ake (2016), parece plausível reafirmar que as Ciências Sociais em Angola deveriam adotar uma cosmovisão ideológica pan-africana, com orientações teórico/conceituais apropriadas dos pensamentos contra-hegemônicos decoloniais.

O que a elite governante em Angola e os seus respetivos subordinados académicos responsáveis pela organização curricular e do referencial teórico no campo da Sociologia e/ou das Ciências Sociais não entendem é que o fato de ter o português como a língua maioritária e a fé cristã como a religião mais expressiva no país não faz de Angola uma sociedade ocidental.

Não é e não será. Falola (2007) define fielmente a realidade supracitada ao dizer que o primordial saber sobre o Ocidente é compreender com rigor que a África e o Ocidente não são mais do que vizinhos distantes (Falola, 2007). Inclusive os próprios dogmas do cristianismo professados em Angola são diferentes dos professados no mundo ocidental, pois a crença cristã em Angola jaz desde as suas primeiras conversões e implementações, que sofreram mutações através dos contatos que estas tiveram com os dogmas religiosos africanos originais, pelo que, de um modo ou de outro, os angolanos, cristãos ou não, não abandonaram seus sistemas místicos de crenças, sendo que muitas destas funcionam dialeticamente com o cristianismo.

O imperialismo cultural criou um tipo de separação justificada tanto cronologicamente quanto metafisicamente entre os missionários e os africanos que promoveram uma interação baseada em dualidades entre superior e inferior, senhor e servo, civilizado e não civilizado (Akrong, 1995). Esta situação criou a percepção de que o cristianismo é uma religião ocidental e que para um africano se tornar um cristão ele precisa ser ocidentalizado. A questão cultural e espiritual que isto fez surgir para muitos africanos foi como alguém poderia ser africano e cristão ao mesmo tempo. (Akrong, 2016).

De acordo com Carvalho (2012), na cultura bantu, “‘Deus é muito mais do que aquilo que a gente pensa mesmo quando está a rezar. É muito grande’ [Rui 1997: 334]. Mas não demora a que logo, logo, surja já uma religiosidade com outra roupagem” (Carvalho, 2012 p. 22). No caso particular angolano, na religiosidade bantu revelam-se as características africanas, com algumas especificidades angolanas, onde se manifestam, imbricadas e emprestadas umas às outras, híbridas, diversas noções de crenças e práticas, de feitiços e cazumbis, retiradas dum cristianismo misturado com o culto e a devoção à Kianda, que Carvalho (2012) chama de um sincretismo natural e espontâneo, originado na história de convívio cultural da colonização portuguesa de tradição católica com as culturas regionais bantu (Carvalho, 2012, p. 22).

Isso acontece porque a sociedade angolana não é produto de uma política colonial de povoamento, a exemplo da Austrália inglesa ou da Nova Zelândia, cujas populações originárias (pejorativamente nomeados aborígenes) foram dizimadas e suas terras repovoadas por pessoas de origens europeias (anglo-saxões). A sociedade angolana é a continuidade genealógica de diversos povos que outrora constituíram estados bem consolidados e com raízes socioculturais bem definidas, pelo que, não apenas a nação diversamente étnica angolana é descendente destes povos, como também manteve suas crenças e suas práticas culturais até os dias de hoje, apesar da forte repressão etnocentrista do colonialismo português. Desse modo, os povos de Angola que constituem o Estado angolano juntamente com os povos de outros Estados da SADC são os herdeiros da grande civilização bantu.

Como parte de uma civilização afro-bantu com raízes bem definidas, a sociedade angolana não é e não será parte da civilização ocidental, daí o fracasso do provincialismo

ultramarino português. Esse argumento vale igualmente para uma ínfima parte de cidadãos angolanos/portugueses que sonham com um possível retorno de Angola ao *status* de departamento ou província de Portugal. Não se pode voltar onde nunca se esteve, não se pode devolver o que nunca os pertenceu, pois, os povos bantu e suas práticas culturais da então temporariamente ocupada que é hoje Angola, lá estavam antes, durante e depois do colonialismo supremacista português.

Logicamente, as únicas origens para as quais se poderia exortar o regresso dos angolanos seriam as práticas culturais dos então estados bantu bem consolidados e politicamente organizados reinos do Kongo, do Ndongo, Matamba, Lunda Tchokwé, Bailundo e Kwanyama, porém, estaríamos sendo incoerentes apelando a tal regresso, pois os povos de Angola nunca abandonaram suas origens e suas práticas ancestrais. Portanto, o importante é não confundir a população com a elite assimilada (aculturada) do país.

Por outro lado, estaríamos sendo ingênuos se disséssemos que não se faz urgente a implementação de projetos que garantam a manutenção das práticas originárias e das crenças ancestrais em Angola, pois o fenômeno da globalização e a febre do modernismo de inspiração Ocidental, estimulados pelo fluxo de acesso à internet, afetam fortemente o imaginário social angolano na atualidade, especialmente entre as novas gerações, a franja mais jovem da população que se mostra indiferente na recepção e transmissão do testemunho das práticas ancestrais transmitidas entre várias gerações ao longo de séculos. Para as novas gerações, ter o domínio das línguas étnicas e o conhecimento das tradições é sinônimo de “ser do mato” e agrário, rural, atrasado. Portanto, para combater tal fenômeno retrógrado e civilizacionalmente trágico, nada melhor do que uma radical revisão bibliográfica do ensino de Sociologia no país.

A Sociologia é um campo amplo, complexo e com ramificações bem definidas (Sociologia política, da cultura, da educação etc.) que, quando ajustada a uma ementa teoricamente endógena que se reflete na vida do cidadão comum, é capaz de moldar a visão de mundo de uma determinada sociedade. Falola (2007) diz: “estamos lidando com lugares específicos de produção e com os recursos disponíveis nesses lugares. Há detalhes conhecidos, como a escassez de livros e recursos educacionais, fuga de cérebros, baixa autoestima e muito mais” (Falola, 2007, p. 15).

Há alguns aspectos que ignoramos. Nós, de fato, produzimos conhecimento, mas o que acontece com seu consumo? A África enfrenta uma clivagem digital e há muitos novos desafios criados pela revolução digital, envolvendo, em particular, o processamento da quantidade maciça de dados que a internet torna possível. Temos ainda a rigidez na forma como as disciplinas são estruturadas, que determina o modo como os cursos são criados e como as instituições acadêmicas são administradas (Falola, 2007, p. 15).

Prezar por um ensino de Sociologia com um referencial teórico afrocentrado não é uma espécie de etnocentrismo reverso, não é fechamento e isolacionismo epistemológico, é, antes de tudo, resistência diante de um polo euro-ocidental que se apresenta como o legítimo dono do conhecimento, o padrão, o universal e com direito exclusivo de pensar a sua própria e outras civilizações, mesmo que o último se dê de forma equívoca, preconcebida, vaga, superficial e com base na “inquestionável” fonte do achismo.

Descobrimo-nos a nós mesmos, sem dúvida, e compreendemos uma coisa: nosso passado contém elementos de dominação e da nação externas, ciclos de conquistas por forças árabes, forças ocidentais e forças globalizantes. Intervenções estrangeiras ocorreram durante todo o curso de nosso passado, trazendo maldições e lançando as bases de nossos conflitos, nossa pobreza, nosso sofrimento. Assim como nos descobrimos a nós mesmos, também o fizemos quando outros descobriram nossos recursos e roubaram tudo sobre o que puseram a mão. Ao nos roubar, primitivizaram-nos. O colonialismo e o capitalismo não apenas nos privaram, mas nos diminuíram e nos emascaram. Tais legados tornam-se parte da Africana que temos de desvelar. Já não nos confrontamos apenas com o descobrir, mas também com o defender-nos e o revidar (Falola, 2007, p. 20).

O etnocentrismo epistemológico reverso, supostamente praticado por certos Estados outrora colonizados, não existe, pois trata-se apenas de medidas preventivas e defensivas contra um projeto hegemônico de poder arquitetado e perpetrado pelo polo ocidental, e este jamais abandonou suas ambições coloniais justificadas pelo paradoxal pretexto civilizatório. O Ocidente coletivo é radical e histericamente etnocentrista quando se trata do protagonismo na produção do conhecimento e internacionalização de valores culturais. Tanto é assim que só não tentaram abolir Mendeleev (cientista russo) porque não existe outra tabela periódica salvo a tabela periódica de Mendeleev.

A maioria destes autores não têm todas as suas obras traduzidas e disponíveis em Angola. Esta situação linguística vinculada ao caso da sociologia ser um ofício recente em Angola e por as condições institucionais não estarem devidamente criadas para a aquisição, tradução e divulgação da bibliografia sociológica podem estar na base do insuficiente uso e manejo das obras teóricas de sociologia. No entanto, constatamos que, por exemplo, Parsons tem 2 obras na biblioteca do ISCED de Luanda que não vimos ser citada em nenhum dos trabalhos. Isto indicia que por um lado os orientadores e autores têm desconhecimento na bibliografia disponível na biblioteca e, por outro lado, há insuficiências metodológicas em termos de busca e leitura bibliográfica ou, também, não se sabe claramente distinguir manuais dos livros. É ainda notório a falta de bibliografia recente e actualizada, com os autores que discutem os grandes temas da actualidade. Apesar de haver autores que fazem parte do nosso tempo, os autores mais citados têm suas obras originalmente publicadas há mais de 40 anos e, embora não tenham perdido actualidade em alguns dos seus estipulados, há os mais recentes que têm estado a renovar o seu pensamento. Não vimos sequer mencionados autores que têm feito por renovar, por exemplo, o estruturo-funcionalismo como Jeffrey Alexander e as perspectivas sistémicas de Niklas Luhmann. O angolano mais citado teoricamente é Paulo de Carvalho e a sua abordagem sobre exclusão social. Outra preocupação é não ver qualquer referência que se possa considerar relevante de um autor africano. Apesar de até existir uma cadeira de sociologia africana, não há indícios de que autores africanos façam parte do menu de leituras teóricas sobre os vários assuntos tratados nos TFCs. Talvez se deva ao facto de em língua portuguesa estarmos significativamente empobrecidos em

termos de autores e ideias, tal como refere Kajibanga nas obras que vêm sendo traduzidas pelas edições Mulemba e Pedago (Manuel, 2016, p. 63-64).

Podemos observar que, ao descrever as tabelas de autores mais referenciados, que são todos ocidentais, Manuel (2016) não se questiona por que tal se deve, se tratando de uma sociedade africana. Esse é o cerne da questão, a colonização do referencial não incomoda, não levanta questionamentos, muito pelo contrário, é recebida com bom grado, tanto assim que o autor clama pela tradução mais ampla de tais autores e a consequente invasão das referidas obras das estantes da biblioteca do curso de Sociologia da instituição mencionada. Por outro lado, o autor, surpreendentemente, descreve uma preocupação pela ausência de referências de autores africanos nos TCCs do curso de licenciatura em Sociologia do ISCED Luanda.

O problema com o acima descrito é que a ausência de citação de autores africanos aparece como uma reclamação terceirizada do autor, sem muita importância, não é um assunto destaque ou central, o que pode ser muito bem evidenciado na sua frase introdutória “outra preocupação é não ver qualquer referência que se possa considerar relevante de um autor africano”. Ou seja, em contrapartida da superpreocupação da ausência na biblioteca de obras de autores ocidentais frequentemente citados, a não citação de autores africanos é uma preocupação do fim da linha, e falando em linha, é isso que tal situação recebe, apenas algumas poucas linhas (06) no extenso texto do referido autor. Porém, essa preocupação posta no fim da linha pelo autor é a problemática central da nossa discussão. Outra observação é que o autor toca no mito da cortina de ferro imposta sobre a língua portuguesa ao dizer “talvez se deva ao facto de em língua portuguesa estarmos significativamente empobrecidos em termos de autores e ideias”.

Vozes populares críticas não estão necessariamente presentes naquilo que fazemos, se o que fazemos for apresentado em línguas estranhas àqueles sobre quem escrevemos. Criamos um sistema de conhecimento que incentiva os mais abastados. Quantos cientistas sociais alguma vez escreveram um único documento em uma língua africana?” – pergunta Wa Thiong’o. Um número frustrante, respondo eu. “Nosso conhecimento sobre a África”, Ngugi conclui, “é em grande medida filtrado através das línguas européias e de seu vocabulário”. Cheikh Anta Diop argumentou muitos anos atrás que as línguas africanas poderiam desenvolver vocabulários para todos os ramos do conhecimento. Esse argumento continua a ter enorme força e foi herdado por Ngugi que, nos últimos trinta anos, tem insistido vigorosamente no argumento de que temos de utilizar línguas africanas para olhar para a África a partir de dentro. Ao lembrar que não deveríamos ser “estrangeiros intelectuais” em nossa própria casa, deveríamos enxergar a possibilidade de reconexão com “o aluvião soterrado da memória africana, e seu uso como base para semear mais amplamente a memória africana no continente e no mundo” (Falola, 2007, p. 33).

Prosseguindo, somos forçados pelas evidências a discordar com a última frase de Manuel (2016) anteriormente citada. Pois a língua portuguesa não justifica a ausência de citação de autores africanos, visto que tais autores africanos não precisam ser necessariamente luso-

falantes. Existem vários autores africanos com obras traduzidas para o português, porém não são lidos em Angola, onde não são tidos e nem achados. A insistência ao superdestaque que o autor dá aos autores e organizações ocidentais só piora a situação dos quase cancelados teóricos africanos e suas obras. Para Falola (2007), “é hora de resolver algumas questões em torno da língua. Temos de nos comunicar com nosso povo nas línguas que as pessoas entendem, de modo que acadêmicos e povo possam caminhar lado a lado” (Falola, 2007, p. 33). No caso de Angola, onde o português tornou-se a língua mais falada, acreditamos que tal fórmula se aplica mesmo quando se trata de tal língua, como o uso excessivo de linguagens técnico-científicas codificadas e expressões gramaticais provenientes de Portugal que em nada têm a ver com o português falado em Angola pelas camadas populares (maioria absoluta da população). Em Angola não se fala português de Portugal. O português angolano é um fato, aconteceu!

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A colonização curricular do ensino de Sociologia em Angola, para além de ser um fenómeno que conta com a cumplicidade da elite governante, conta igualmente com a conveniência e indiferença da elite política opositora, que, não obstante, é tão intelectualmente colonizada quanto os seus adversários no poder. É essa elite que clama pela presença privilegiada da União Europeia como observadora especial em pleitos eleitorais, propõe comissões internacionais (compostas exclusivamente por Estados ocidentais) de fiscalização do Estado, viaja constantemente para a Europa se queixando dos problemas do executivo e se refere ao eixo ocidental como países “civilizados”.

O fato é que a política não se faz apenas levando em conta questões legais, mas também morais, e em Angola a elite política no geral ignora totalmente e desrespeita a história social do país. A colonização direta em Angola foi um processo recente, e a neocolonização – a colonização das mentes, do conhecimento e da economia – está em pleno vapor. Rivalidades políticas internas não deveriam gerar pactos com o hegemom em sociedades recentemente colonizadas, particularmente os Estados africanos.

Em Angola, a elite política e a sociedade no geral precisam entender que nem todos que criticam seus adversários são seus amigos. Não, o inimigo ocidental do seu adversário interno não é seu amigo, a máquina política do Norte global não morre de amores por africanos e não é recheada de boas intenções. Tem-se uma falsa impressão de que o passado é passado e deve ser deixado para trás, porém a colonização e a neocolonização não são coisas do passado, são mais atuais do que se pensa. Apenas se substituiu o *modus operandi*, os quartéis gerais foram substituídos por multinacionais energéticas, as profecias missionárias foram substituídas pelos padrões e imposições epistémicas. A política de dominação sob as vestes da neocolonização está mais viva do que nunca, e a desafricanização dos africanos é a estratégia mais eficiente desse projeto de poder ocidental.

Uma sociedade que não aprende com sua história, que não se lembra dos fardos e das dores de seus ancestrais é uma sociedade errante e fadada ao fracasso. A Sociologia histórica é uma bússola que indica o rumo a se seguir neste turbulento presente.

A Sociologia se preocupa com pequenos detalhes, um conjunto de vários retalhos que, se agregados, acabam por se revelar megaproblemas estruturais das sociedades. Esses problemas de base operando em cadeias geralmente passam despercebidos, ou são deliberadamente ignorados pelos chamados tomadores de decisões, mas também pelos legisladores tanto do partido no poder como os da oposição. Em Angola, as massas geralmente

simpatizantes aos diferentes partidos políticos desenvolveram a mania de querer ouvir apenas análises sociológicas de conveniência, ou seja, é favorável e está conosco, ou é desfavorável e está contra nós. É daí, na verdade, onde reina o perigo, pois viciar de bajulações figuras e organizações políticas é insistir num erro grotesco já muito bem evidenciado pela história social do país.

Felizmente, inclusive por uma questão de decoro profissional e para o bem da própria sociedade objeto das suas análises, o professor sociólogo não tem qualquer obrigação de endossar discursos predominantes entre as massas baseados em senso comum, por mais que suas posições sejam recebidas com protestos e descontentamentos. Nos parece que em Angola todos fingem querer melhorias nos sistemas de educação, e algumas vozes, por populismo ou *flashes* momentâneos da razão, às vezes falam em valorização cultural, mas não se verificam a conversão de tais discursos em ações.

Projetos de governos para o sector social nascem e esfalecem com o encerramento das eleições, e vê-se, ao longo dos anos legislativos, aprovações por unanimidade de projetos de lei como o de cremações, autoajustes (aumento) salariais por parte de deputados, ou greves por parte destes quando se deparam com a possibilidade de não recebimento de carros e casas de milhares por parte do Estado. Simultaneamente, vê-se por aí alguns parlamentares (dos que raramente se manifestam) tecendo análises comparativas interestatais distorcidas, numa tentativa arrogante de desmerecer greves da classe professoral e outras diretamente ligadas ao sector social/público.

Quantos programas de governação de partidos políticos em Angola propõem políticas de cooperação e integração com outros Estados africanos? Quantos e quão regularmente os líderes políticos passam férias ou visitam os respetivos países irmãos e buscam experiência na área da educação? O fato é que a descolonização do referencial teórico e, conseqüentemente, do ensino de Sociologia dependerá de um projeto de reforma acadêmica revolucionário e de descolonização curricular em grande escala, porém, na atual conjuntura política angolana, quer do governo quer de seus adversários e da própria elite acadêmica, não se ouvem vozes ressonantes propondo projetos ou programas de tal índole e envergadura. Parece que os grupos supracitados realmente acreditam no excepcionalismo do sistema acadêmico, da Sociologia ocidental e seus respectivos teóricos.

Declarações e ações ultrajantes não só para os angolanos, mas como para todos os africanos, proferidas pelo Presidente da República de Angola, tal como “precisamos salvar a Europa para salvar o mundo” acerca de um problema desencadeado pela própria Europa e o Ocidente coletivo com vista às suas ambições imperiais unipolares, na véspera de um clima

caótico no Sudão que agora progrediu para uma guerra brutal, enquanto o continente africano passa por desafios multissetoriais.

Ou os seus elogios exagerados (bajulações de fato) e mensagens de felicitações (recebidas com desdém) à família real inglesa (ou britânica oficialmente), símbolo da escravização, genocídios e colonização do continente africano e seus filhos, são um sinal de que, para além do efeito empoderador que geraria para a classe acadêmica e para as massas ou a sociedade, a descolonização do referencial teórico do ensino de Sociologia é urgente para que se leve a cabo a descolonização mental dos mais altos funcionários públicos da nação, a exemplo dos assessores presidenciais, que têm prestado um serviço infeliz que, ainda que indiretamente, ofendem a atual geração angolana/africana e toda sua ancestralidade.

O ensino de Sociologia decolonial por meio dos seus vários ramos – Sociologia da Educação, Sociologia Política, Sociologia das Relações Internacionais ou Sociologia política Internacional, Sociologia da Cultura, Sociologia econômica ou Economia Social, Sociologia do Trabalho etc. – é um instrumento poderoso que, se eficientemente usado, reverterá os efeitos do estado hipnótico imposto pela neocolonização, caracterizado por um paradoxal masoquismo político-social e Síndrome de Estocolmo que se apodera das autoridades político-acadêmicas em Angola.

Seria radical e extremista todo aquele que se negue a reconhecer a universalidade das teorias sociológicas ocidentais? No chamado Ocidente coletivo, o rechaço de pensamentos sociais alternativos, principalmente os advindos da região sul da Terra, são considerados comportamentos de cidadãos de bem, preservadores da democracia e das boas práticas culturais humanas. Os africanistas africanos não são radicais, mas se o fossem, estariam nos seus direitos de o serem, uma vez que as produções epistemológicas africanas são radicalmente atacadas. Não se pode delegar ao Ocidente o direito exclusivo de ser radical, pois ameaças extremas, como o neocolonialismo, necessitam de contramedidas extremas, e o mito sobre a suposta passividade africana deve ser quebrado e desmentido por meio de ações. Conforme N'krumah (1967) diz, “um estado nas garras do neocolonialismo não é senhor do seu próprio destino. É esse fator que torna o neocolonialismo uma ameaça tão séria à paz mundial” (N'krumah, 1967, p. 3). A rejeição dos africanistas aos modelos de educação e referenciais teóricos/bibliográficos ocidentais se dá pelo fato de que estes últimos procuram moldar a forma de pensar, aculturar e subalternizar a visão de mundo dos africanos aos cânones dos sistemas padronizados ocidentais. Trata-se mesmo de uma forma de epistemicídio e etnocídio através de um sistema curricular imposta a partir de fora. Atualmente, já sabemos que o termo “radical” é usado tendenciosamente pelos neolocalizadores que, conscientes dos privilégios que auferem, visam

atribuir uma conotação negativa à tomada de consciência dos africanos e à retomada dos ideais nacionalistas africanos pelos seus remanescentes na diáspora. Portanto, sendo o radicalismo entendido pelo supremacismo branco euro-ocidental como a (re) tomada de consciência dos valores ancestrais pelos seus subalternizados, é, por essência, uma atitude positiva para os africanos. As reformas nos currículos e ensino de Ciências Sociais em Angola, bem como do subsistema do ensino superior como um todo devem assumir uma dinâmica radical. O acadêmico angolano não precisa se explicar e/ou dar desculpas sobre a dinâmica das reformas propostas, pois por radicalismo se presume orgulho nacional e de pertencimento à grande família africana.

O chamado para um olhar epistemológico e sociológico endógeno africano para o ensino de Sociologia em Angola não é uma instigação de ataque, é, antes de mais nada, uma ação preventiva e defensiva contra as ações ofensivas imperiais do Ocidente. As teorias sobre o pensamento social africano não estão difundidas no imaginário social ocidental, muito pelo contrário, são estigmatizadas e abominadas. Por outro lado, de certo modo, o Ocidente colonizou parte do pensamento social africano, e as ofensivas nesta direção são constantes e implacáveis. Existe uma guerra epistemológica no campo social, e o Ocidente esteve e ainda está no ataque. Aqueles que acusam certos africanistas de radicais são tão passivo-agressivos que ocultam o fato de que o norte global, ou seja, o ocidental, praticou genocídios, etnocídios, ocupação, escravização e colonização para finalmente impor a hegemonia do seu pensamento social aos africanos.

Para os integracionistas, tudo isso é supostamente coisa do passado, e qualquer resistência africana contra o domínio epistemológico ocidental é etnocentrismo reverso, porém Falola (2007) discorda destes ao dizer que “para repensar as Humanidades na África, temos de nos reapropriar do passado e recondicioná-lo; demarcar fronteiras apropriadas para enfrentar e conter o Ocidente; reorganizar a produção e a apresentação do conhecimento” (Falola, 2007, p. 9). Relativizar a violência do agressor (ocidente) com as estratégias de defesa da vítima (África) sempre foi e ainda é uma das estratégias mais frequentemente viáveis e usadas pelos primeiros. Existe uma hipocrisia ou ignorância nítida por parte de alguns acadêmicos sociais no sul global que acusam os pensadores docoloniais de exagero e relativistas do processo discriminatório. Acontece que muitos daqueles se esquecem ou fingem não perceber que o referencial teórico e uso de autores ocidentais transcendem as fronteiras do norte global e estão enraizados no imaginário social africano, quando simultaneamente as teorias de sociólogos africanos são inviabilizadas e apagadas dentro da própria África, além de serem descritas como delírios pelo norte global.

Não há maior manifestação de colonização epistemológica do que quando alguns acadêmicos no Sul global e particularmente em África afirmam desastrosamente que os clássicos ocidentais escreveram e teorizaram sobre tudo que deveria ser escrito, e que qualquer produção posterior é mera cópia e reprodução destes. Geralmente, trata-se de figuras que tiveram toda a sua formação eurocentrada, portanto, não conseguem imaginar novos horizontes alternativos do saber/fazer, novos e diferentes paradigmas de interpretação do mundo à sua volta. São os intelectuais modelos de uma sociedade colonizada que o Ocidente sempre projetou, portanto, apresentados como protagonistas do pensamento social africano e convertidos a fortes candidatos a prémio nobel específico para aculturados.

No entanto, pelo fato de a África subsaariana ser uma civilização originária/nativa à parte, o pensamento social hegemônico ocidental sempre encontrará respaldo e proteção por parte de acadêmicos de outras regiões do Sul global que não se identificam com as manifestações culturais africanas e com o desejo de autonomia epistemológica destes, uma vez que não se identificam e/ou não entendem as dores dos africanos sofridas ao longo de séculos.

Por conta disso, a revolução endógena do ensino de Sociologia em Angola deve se preocupar em atender as preocupações epistemológicas de africanistas africanos, o resto pode ser considerado depois, caso realmente seja necessário, levando-se em consideração possíveis contribuições decoloniais ao impulsionamento de uma Sociologia realmente africana, autônoma e efetiva.

O projeto de construção do ensino de Sociologia afrocentrado em Angola deve abster-se de se preocupar com certas alegações sul-globalistas, visto que muitos dos chamados acadêmicos e intelectuais não africanos do chamado sul global, de uma forma ou de outra, ainda se sentem parte da chamada civilização ocidental (embora não o sejam de fato), e são secretamente algozes estigmatizadores das teorias sociológicas de autores africanos, às vezes desvalorizando-as, às vezes falsamente reduzindo-as a meras reproduções de teorias sociais de autores ocidentais. Estes, autoproclamados defensores do aproveitamento dialético e convivência pacífica entre produções epistemológicas ocidentais e africanas, são, na verdade, em parte defensores da manutenção da hegemonia epistémica ocidental, visto que sequer levam as contribuições africanas em consideração. Os outrora silenciosos com a ausência de questionamentos quanto ao domínio da produção intelectual ocidental em África, hoje se apresentam como relativistas defensores de todo o tipo de conhecimento, suspeitamente, coincidindo com as constantes manifestações epistémicas-endógenas em África desde a virada do século XX para o XXI.

É de fato o ocidente quem se beneficia com pseudopolíticas acadêmicas multivetoriais em África. Angola, junto da sua grande família africana, precisa garantir a criação, manutenção e expansão de seu próprio *soft power* epistemológico. Para isso, o protecionismo contra o fluxo e adoção indiscriminada de teorias sociológicas ocidentais deve ser incentivado, uma estratégia há séculos iniciada e adotada pelo próprio Ocidente contra qualquer conhecimento produzido em África por africanos. Trata-se, portanto, de uma resposta simétrica, partindo-se do princípio da reciprocidade e do direito à autodefesa (contra a colonialidade) dos povos africanos.

Segundo Falola (2007) “as Humanidades devem procurar a África na África e em todos os lugares, especialmente na diáspora, onde a consciência de si própria sofreu um impacto”. Somos favoráveis à inclusão de obras dos diaspóricos, ou seja, dos afrodescendentes, nas bibliografias do ensino de Sociologia em Angola, pois são africanos de fato e de jure, segundo a União Africana. Porém isso não nos impede de tecermos algumas críticas a alguns desses grupos, e uma delas é justamente o fato de muitos diaspóricos enxergarem a África sempre no passado, como se não existisse África e africanos atualmente, como se tudo ficasse no século XVI e se dissolvesse nas décadas anteriores. Como se explica então o fato de que, apesar de discursos fervorosos sobre o retorno à ancestralidade, uma parte considerável dos diaspóricos não conhecerem pessoalmente nenhuma capital ou cidade aleatória africana? Olha que não se trata de problemas financeiros, pois é muito comum se ver nas redes sociais fotos e vídeos de muitos acadêmicos afrodiaspóricos em turnê por Paris, Londres, Lisboa, Madri, entre demais cidades ocidentais, porém, nenhum registro em Luanda, Nairobi, Yamossoukro, Lagos e demais cidades africanas.

A ancestralidade não é coisa do passado. A África e os africanos, com suas práticas tradicionais originárias, estão aí. Como um dever ético, moral e sentimento de compromisso com sua verdadeira ancestralidade, qualquer afrodiaspórico com condições para se deslocar deveria negar ser um pesquisador de gabinete sobre assuntos relacionados à sua própria história social. Fora isso, discursos inflamados sobre ancestralidade de quem faz desdém da África e dos africanos são nada mais do que vaidades e estratégias de obtenção de alguns créditos acadêmicos em nome de algo que deveria ser, em tese, uma missão existencial. Essa questão é peculiar, pois, segundo Appiah (1997), a invenção de um conhecimento sobre África numa visão eurocêntrica teve grande influência nas ideias que deram origem ao pan-africanismo estado-unidense, totalmente antagônico ao pan-africanismo em África conforme reinventado pelos líderes dos movimentos de independência, cujo lema era o retorno à ancestralidade e às práticas tradicionais originárias, visando em seu auge a ruptura total ou parcial com o Ocidente.

No plano acadêmico, o pan-africanismo em África visava o resgate da tradição oral e das epistemologias africanas.

Os movimentos iniciais do pan-africanismo com origem nos EUA, com os negros norte-americanos que, apesar de negros, estavam no Ocidente e desconectados da África, tinham uma visão futura e sonhavam com uma espécie de Estados Unidos de África, porém, se espelhando nos moldes estruturais e sociais dos EUA. Os pioneiros estado-unidenses do pan-africanismo pensavam numa África homogênea, com o inglês como língua oficial e o cristianismo como religião de Estado, pois cogitavam uma África sem africanidades. Portanto, direta ou indiretamente, desprezavam os traços e práticas ancestrais africanas, e para eles, a diversidade africana era uma fraqueza. Então a questão que levantamos é: até que ponto os afrodiaspóricos estão conectados com o continente africano e dispostos a defender tanto as suas quanto as africanidades dos africanos em África?

É certo que os laços espirituais são primordiais, pois é preciso desenvolvê-los antes, e é a partir daí que surge o interesse em se conhecer física e pessoalmente as nossas origens. Mas os acadêmicos afrodescendentes já desenvolveram tal consciência de classe, pelo menos é isso que temos ouvido em seus discursos. Entretanto, reiteramos, a África, com seus 30.000.000.00 de quilômetros quadrados, 1.400.000.000.00 de pessoas, 55 países e milhares de grupos étnicos linguísticos, não é uma terra com centenas de milhões de pessoas perdida no tempo e no espaço, a África e os africanos existem empiricamente. Appiah (1997) chega mesmo a afirmar que um dos fatores que estão na origem das ideologias norte-americanas do pan-africanismo é o racismo intrínseco, que, segundo o qual, o pertencimento a uma determinada etnia está na origem de hábitos e comportamentos comuns dos membros da etnia em questão, nesse caso entre os negros, reforçando, desse modo, os conceitos biológicos de raça já desmentidos e ultrapassados. Portanto, os ideólogos afro-americanos da época tinham um senso de superioridade diante dos africanos em África, sendo assim, precisamos questionar aos afrodiaspóricos em qualquer lugar do mundo: com que olhar e senso você vê e pensa nos africanos em África preservando e praticando seus hábitos e costumes ancestrais?

Quando propomos a implementação de um ensino da Sociologia em Angola com base em referenciais teóricos-bibliográficos afro-endógenos, estamos pensando igualmente na concepção acadêmica do pan-africanismo, que, mais do que um movimento político-militar do passado, é uma ideologia africana atual que perpassa fronteiras do teor libertário militarista a que foi reduzida, além de ter sido apagada com o fim das lutas de libertação nacional em Angola e África.

Com isso, pretendemos chamar atenção para o fato de que é possível se fazer a apropriação das estratégias afrocentradas do pan-africanismo aplicando e/ou adaptando tais experiências ideológicas, mobilizacionais e integracionistas ao sector académico, particularmente ao ensino de Sociologia, com a devida consideração das particularidades sociopolíticas do século XXI e do pensamento social angolano das novas gerações.

A concepção militarista do pan-africanismo cumpriu seus objetivos em Angola quando forçou o fim da ocupação colonial portuguesa de mais de cinco séculos do território nacional e de seus povos. Por outro lado, o trabalho da sua versão académico-intelectual e ideológica foi interrompido bruscamente quando ainda estava em fase embrionária, visto que as autoridades político-acadêmicas em Angola têm uma concepção exclusivamente física e territorial sobre os conceitos de ocupação e colonização, ignorando totalmente o seu tenebroso lado psicológico, mental e/ou espiritual⁷⁹. De acordo com Falola (2007), “os africanos construíram o nacionalismo anticolonial, apoiado e aprimorado por estudiosos, que levou ao colapso do império europeu”. Articulando tais políticas com as tarefas atuais das Humanidades, conclui o autor: “as Humanidades devem contribuir com ideias para reinventar o nacionalismo de tal maneira que ele possa enfrentar poderosamente a lógica da dominação ocidental” (Falola, 2007, p. 28). Em diálogo com Falola (2007), Cardoso (2011) critica justamente o rumo intelectual subserviente seguido pelos então recém-independentes Estados africanos:

Por isso, após a conquista das independências, longe de ser independente, o pensamento intelectual e a produção de conhecimento em África evoluíram durante muito tempo dentro de um quadro emprestado e de dominação que colocou constrangimentos sérios ao avanço das próprias ciências sociais no continente (Cardoso, 2011, p. 130).

Angola passa por uma crise política e social que só uma Sociologia puramente endógena poderia elucidar e abrir caminho para possíveis resoluções e prevenções. O país, como qualquer outro Estado africano, tem problemas sociopolíticos internos que poderiam muito bem ser aproveitados e explorados por agitadores externos que anseiam ver rixa fatal entre irmãos afro-subsaarianos, assim como aconteceu no passado recente (1975-2002). Para se evitar tal desfecho, faz-se necessário a sistematização de uma Sociologia voltada para a realidade angolana. Por ser um Estado novo, uma sociedade ainda em formação e crescimento, precisa se pensar, repensar e ser pensada.

⁷⁹ “O Haiti foi um caso excepcional onde se produziu, no mesmo movimento histórico, uma revolução nacional, social e racial. Quer dizer, uma descolonização real e global do poder. Sua derrota produziu-se pelas repetidas intervenções militares por parte dos Estados Unidos” (Quijano, 2005, p. 134). Embora Quijano (2005) esteja se referindo às Américas, tal analogia se aplica igualmente no contexto da descolonização dos Estados africanos, particularmente Angola, onde os elementos da revolução Haitiana (com destaque para o social) jamais foram tidos em conta.

Para os que ainda subestimam a importância geoestratégica da Sociologia, alertamos para o fato de que, quando uma sociedade, com os fenômenos que nela acontecem (objeto de estudo da Sociologia), se mostra caótica, não coesa, alheia quanto aos fatos por trás da sua Sociologia histórica ou História social, essa sociedade é mais propensa a desmoronar e virar alvo fácil e/ou vítima de más intenções de agentes externos. A partir daí, como um efeito dominó, tudo pode se desfazer (economia, finanças, indústria etc.). Angola como um todo hoje vive uma série de problemas que poderíamos englobar no campo de fenômenos sociopolíticos, e que chegam a afetar todos os outros sectores do país, problemas estes que só os sociólogos, politólogos ou cientistas sociais no geral poderiam explicar e apontar soluções.

A guerra civil em Angola, um acontecimento ainda recente (1975-2002), e as tensões sociopolíticas pós-eleições de agosto de 2022 atestam a necessidade da retomada do (re) aproveitamento efetivo da Sociologia para se refletir o país, porém, para isso, é necessário que se faça uma revisão profunda dos referenciais teóricos e bibliográficos, para que tais ensinamentos e reflexões se encaixem na dinâmica local afro-contextual da sociedade angolana.

O ensino da Sociologia em Angola, por mais que utilize autores nacionais nos seus referenciais bibliográficos, é, em sua essência e por excelência, colonizado, subalterno, desafricanizado e eurocentrado. Como assim? Vejamos, os autores nacionais geralmente usados no ensino de Sociologia em Angola falam das complexidades da Sociedade angolana, das particularidades étnico-linguísticas, desigualdades etc., porém o fazem se espelhando nas reflexões de autores ocidentais. Os autores angolanos geralmente usados no ensino de Sociologia em Angola usam quase que exclusivamente autores ocidentais nas suas citações e, conseqüentemente, nos seus referenciais teóricos-bibliográficos, se autorreduzindo ao *status* de meros reprodutores dos conhecimentos produzidos no norte global. Desse modo, ao citarmos um desses autores-sociólogos angolanos em estudos afrocentrados, poderíamos estar diante de uma situação de citação de citação, em que o protagonista final seria automaticamente os mesmos de sempre, os chamados clássicos ocidentais.

Não é que estejamos a tomar uma posição excludente e sugerindo a não citação de autores ocidentais sob qualquer circunstância, ao estilo cancelamento, o problema está no uso corrente, automático e absurdamente impulsivo de autores ocidentais na interpretação de uma sociedade totalmente alheia às realidades destes, tal como é a sociedade angolana. Portanto, o ensino de Sociologia em Angola não pode ser chamado de endógeno e africanista pela falácia simplista do uso de alguns autores nacionais em suas referências. Para isso, é necessário que estes mesmos autores se descolonizem e se africanizem. Por conta das incongruências dos sociólogos-autores angolanos na insistência do uso constante de autores ocidentais na

interpretação da sociedade angolana em suas obras, incorremos e propomos o uso de um referencial teórico-bibliográfico pan-africanista para o ensino de Sociologia em Angola, com a devida valorização e destaque de autores africanistas africanos citando clássicos africanos, predecessores ou protagonistas dos múltiplos pensamentos sociais dos povos de África, cujos conteúdos dialogam e se familiarizam com a realidade afro-subsaariana e bantu da sociedade angolana.

REFERÊNCIAS

- AKRONG, A. Abraham. A religião tradicional africana e o cristianismo: continuidades e descontinuidades. Volume I, capítulo 18. **O resgate das ciências sociais e humanas, e das humanidades através da perspectiva africana**. Fundação Alexandre de Gusmão Brasília – 2016.
- AKE, E. Claude. Ciência social como imperialismo. Capítulo 1. **O resgate das ciências sociais e humanas, e das humanidades através da perspectiva africana**. Fundação Alexandre de Gusmão Brasília – 2016.
- “A EUROPA é um jardim, o mundo é uma selva”: o discurso preconceituoso do chefe da diplomacia europeia. **Gazeta do povo**. Informação disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vozes/filipe-figueiredo/europa-e-um-jardim-o-mundo-e-uma-selva-o-discurso-preconceituoso-do-chefe-da-diplomacia-europeia/>. Acesso em 17 de abril de 2023.
- ANGOLA (2001). **Lei de Bases do Sistema da Educação**. Assembleia Nacional, Luanda, 31 de dezembro de 2001.
- ANGOLA (2005). **Grupo Técnico Para a Implementação das Linhas Mestras Para A Melhoria da Gestão do Subsistema do Ensino Superior**. Secretaria de Estado do Ensino Superior.
- ANGOLA (2010). **Assembleia Constituinte. Princípios fundamentais, art 7º Costume**. Constituição da República de Angola.
- ANGOLA (2020). **Diário da República, órgão oficial da República de Angola**. Assembleia Nacional, lei 32/20 de 12 de agosto (alteração da lei 17/16 de 07 de outubro).
- ANGOLA (2020). **Regulamento geral de bolsas de estudos do subsistema do ensino superior**. Diário da República, órgão oficial da República de Angola. 4 de março de 2020.
- ANGOLA (2022). **Regulamento para a criação e licenciamento de instituições de ensino superior e de cursos de graduação e pós-graduação**. Diário da República. Órgão oficial da República de Angola. Iº série-nº 221 de 25 de novembro de 2021.
- ALEGRIA P. Renné. **A construção de uma língua oficial africana: o suaíli na Tanzânia**. USP, São Paulo, 2000.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- A MARCHA das crianças e o estado de exclusão. **Maka Angola**. Informação disponível em: <https://www.makaangola.org/2022/10/a-marcha-das-criancas-e-o-estado-de-exclusao/>. Acesso em 30 de agosto de 2023.
- APPIAH, Kwame Anthony. **Na Casa de meu Pai: A África na Filosofia da Cultura**; Trad. Vera Ribeiro; Rio de Janeiro: Contraponto, 1997, p. 19-51.

ARAUJO, Cintia. **O genocídio de Ruanda e a dinâmica de inação estadunidense**. PPG Santiago Dantas (UNESP-UNICAMP-PUCS/SP). São Paulo, 2012.

ARAÚJO, Marta, MAESO, Silvia. **A presença ausente do racial: discursos políticos e pedagógicos sobre História, “Portugal” e (pós-)colonialismo**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 145-171, jan./mar. 2013. Editora UFPR.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: **NASCIMENTO, Elisa Larkin. Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

A UNIVERSIDADE do futuro em angola: primeiras reflexões. **Maka Angola**. Informação disponível em: <https://www.makaangola.org/2021/01/a-universidade-do-futuro-em-angola-primeiras-reflexoes/>. Acesso em 31 de agosto de 2023.

BARBOSA, M. Santana. **Pan-africanismo: unidade e diversidade de um ideal na Présence Africaine (1956-63)**. XXVIII simpósio nacional de história. Florianópolis-SC, 2015.

BELLUZZU, Luiz Gonzaga. **Armadilhas da abertura financeira**. Economia, RAE executivo. 18 • VOL.2 • Nº3 • AGO / OUT 2003.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2002.

BOLSA de estudo interna. **Inagbe**. Informação disponível em: <https://inagbe.gov.ao/#/regulamento-bolsa-interna>. Acesso em 25 de 04 de 2024.

BOSI, A. **Ideologia e Contraideologia: temas e variações**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010

BRETTAS, Anderson; TERRA, Michele; TERRA, Paulo. **A omnilateralidade e a politecnicidade na educação profissional integrada ao Ensino Médio**. Rev. Eletrônica Pesquiseduca. Santos, V.16, N.40, p. 54-67, jan-abr, 2024.

CANEDO, Daniele. **“cultura é o quê?” - reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos**. V ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura 27 a 29 de maio de 2009 Faculdade de Comunicação/UFBa, Salvador-Bahia-Brasil.

CARDOSO, Carlos. **Da possibilidade das ciências sociais em África. Como fazer ciências sociais e humanas em África**. 8. Cardoso. Pmd, 02/11/2011.

CARVALHO, Paulo. **Evolução e crescimento do ensino superior em Angola**. Revista angolana de Sociologia-CRAS. Luanda, 2012.

COABITAÇÃO possível entre poderes tradicional e autárquico? **DW**. Informação disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/angola-haver%C3%A1-coabita%C3%A7%C3%A3o-poss%C3%ADvel-entre-os-poderes-tradicional-e-aut%C3%A1rquico/a-52252980>. Acesso em 20 de maio de 2023.

COMISSÃO de relações exteriores e de defesa nacional. Documento final do Encontro de África e a Diáspora. **Câmara dos deputados**. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/credn/noticias/documento-final-do-encontro-de-africa-e-a-diaspora>. Acesso em 18 de abril de 2023.

COMISSÃO técnica de exames de acesso 2019, subcomissão de ciências sociais. **Universidade Agostinho Neto-UAN**, Luanda, 2019. Disponível em: <https://docplayer.com.br/110195692-Universidade-agostinho-neto.html>. Acesso em 10 de abril de 2023.

CURIMENHA, Marcelino. **Educação e neoliberalismo em Angola: desafios do ensino primário**. Educação | Santa Maria | v. 45 |2020 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644438374>.

DEFENDIDA a instituição de tribunal tradicional. **Jornal de Angola**, Luanda, 2019. Informação disponível em: <https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/detalhes.php?id=435094>. Acesso em 16 de abril de 2023.

DISCURSO de Thomas Sankara na Assembleia Geral da ONU, 1984.

EDUCAÇÃO: Propinas no ensino particular podem subir até 20%. **TV Zimbo**, 2023. Informação disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oINWapTs4jU&t=270s>. Acesso em 21 de agosto de 2023.

ENSINO Superior tem mais de 230 mil vagas disponíveis. **Jornal de Angola**. Disponível em: <https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/ensino-superior-tem-mais-de-230-mil-vagas-disponiveis/>. Acesso em 03 de outubro de 2023.

ESCOLA portuguesa e encarregados de educação em <<pé de guerra>>. **Novo Jornal**. Informação disponível em: <https://www.novojornal.co.ao/sociedade/interior/escola-portuguesa-e-encarregados-de-educacao-em-pe-de-guerra-89548.html>. Acesso em 22 de abril de 2023.

ESCOLA portuguesa de racismo. **Maka Angola**. Informação disponível em: <https://www.makaangola.org/2018/05/escola-portuguesa-do-racismo/>. Acesso em 23 de abril de 2023.

FALOLA, Toyin. **Nacionalizar a África, culturalizar o ocidente e reformular as humanidades na África**. Afro-Ásia, núm. 36, 2007, pp. 9-38. Universidade Federal da Bahia, Bahia, Brasil.

FERNANDES, Mille. KEITA, Boubakar. PAXE, Abreu. **No Fio da Fronteira: reatualizando o diálogo sobre a inclusão da história, da cultura e das línguas nacionais de Angola no currículo oficial de ensino**. Latitude/v.18, n. 1/p. 30-47/jan./jun. 2024/ISSN: 2179-5428.

FERREIRA, Roquinaldo. **A Institucionalização dos Estudos africanos nos Estados Unidos: advento, consolidação e transformações**. Revista Brasileira de História. São Paulo, 2010, v. 30, n.59, p. 73-90.

FILHO, Carlos. **Ideologia colonial portuguesa através dos manuais escolares em África**. Dissertação-Universidade do Porto. Agosto de 2020.

GAIO, Gabriel. Odeere: **Angolanidade e angolanização : interfaces da governança no pós-guerra civil em Angola*** revista do programa de pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – UESB. Ano 1, número 1, volume 1, Janeiro – Junho de 2016.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In: GENTILI, P. (Org.). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo, 1996.

GONÇALVES, Williams. **Relações Internacionais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

HERNANDEZ, Leila Leite. **Novo imperialismo e a perspectiva africana da partilha**. In: **A África na sala de aula: visita a história contemporânea**. Belo Horizonte: Selo Negro, 2005, p.45- 69.

HOUNTONDJI, J. Paulin. **Conhecimento de África, conhecimento de Africanos: Duas perspectivas sobre os Estudos Africanos**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 80, março 2008: 149-160.

INQUÉRITO ao emprego em Angola, indicadores sobre emprego e desemprego. **INE-Instituto Nacional de Estatísticas**. Relatório anual 2022, maio de 2023.

JUNIOR, Henrique. **Ntu: introdução ao pensamento filosófico bantu**. Educação em Debate· Fartaleza • v. 1, nO59, ana 32 – 2010.

JUSTIÇA angolana avança com processo contra representante da Escola Portuguesa por desobediência. **Observador**. Informação disponível em: <https://observador.pt/2021/07/28/justica-angolana-avanca-com-processo-contra-representante-da-escola-portuguesa-por-desobediencia/>. Acesso em 22 de abril de 2023.

KAJIBANGA, Vickor. **A Sociologia da cultura africana na obra de Mário Pinto de Andrade**. AFRICANA STUDIA. N° 1. 1999. Edição da Fundação Eng. António de Almeida.

KIZERBO, Joseph, **história geral da África**, V.1, (P.XXXII). UNESCO, 2010.

LAUER, Helen, **sobre a própria ideia de uma tradição do conhecimento ocidental: analisando afirmações que lidam com o regresso econômico na África**. Capítulo 18. **O resgate das ciências sociais e humanas, e das humanidades através da perspectiva africana**. Fundação Alexandre de Gusmão Brasília – 2016.

MANUEL. Adérito. O pensamento sociológico no ISCED de Luanda: um estudo dos trabalhos de fim de curso de licenciatura defendidos entre 2003 e 2013. In **SOCIOLOGIA, ENSINO E PRÁTICA. Livro online**. 2016. Disponível em:

[http://isced.ed.ao/assets/739/Sociologia_Ensino_e_Pr%C3%A1tica\(livro_online\).pdf](http://isced.ed.ao/assets/739/Sociologia_Ensino_e_Pr%C3%A1tica(livro_online).pdf). Acesso em: 11 Maio 2017.

MARTINS Nobre, C. (2021). A África do Kiswahili: Um Estudo sobre a Influência Política da Linguagem. **Revista Perspectiva: Reflexões Sobre a temática Internacional**, 14(26). <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/RevistaPerspectiva/article/view/108756>.

MBEMBE, Achille. **O poço das fantasmas**. in: **Crítica da razão negra**. Ed. Antígona, Lisboa, 2017, p.79- 141.

MELO, Thiago. **RUANDA: O holocausto que as Nações Unidas ignoraram**. UniCEUB, Brasília, 2004.

MENDES, MANUEL, CARVALHO (2019). **A gestão do ensino superior em Angola: Práticas e lógicas de acesso**. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade , v 28, n° 55, p. 58-69.

MENDONÇA, Marina. **O genocídio em Ruanda e a inércia da comunidade internacional**. BJIR, Marília, v.2, n.2, p.300-328 Maio/Ago. 2013.

MERLEN, Sebastião. **Sociologia africana: do genitivo do objeto ao genitivo do sujeito**. Revista da ABPN • v. 13, n. 38 • 2021 • p.303-328.

MILHARES de candidatos concorrem às poucas vagas no Ensino Superior. **Jornal de Angola**. Disponível em: <https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/milhares-de-candidatos-concorrem-as-poucas-vagas-no-ensino-superior/>. Acesso em 03 de outubro de 2023.

MINISTÉRIO do ensino superior, ciência, tecnologia e Informação. Disponível em: <https://mescti.gov.ao/ao/>. Acesso em 27 de setembro de 2023.

MOMA, Guilherme. O impacto da sociologia no sistema de ensino: teoria e prática. In: **Sociologia & Educação. Múltiplos olhares do ensino no Brasil e em Angola**. Org. Rodrigo de Souza Pain. Boa Vista: IOLEs, 2016. Disponível em: <https://editora.ioles.com.br/index.php/iole/catalog/book/174>. Acesso em 11 de maio de 2017.

MUDIMBE, Valentin Y. **A invenção da África. Gnose, Filosofia e a Ordem do Conhecimento**. Lisboa; Luanda: Edições Pedagogo, Editora Mulemba, 2013.

N'KRUMAH, Kwame. **Neocolonialismo, último estágio do imperialismo**. Editora civilização brasileira-S. A. Rio de Janeiro, 1967.

NETO, B. Manuel. **História e educação em Angola: do Colonialismo ao Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA)**. Campinas/SP-Brasil, aos 24 de outubro de 2005.

NUNES, E. Adérito. **Introdução ao estudo das ideologias**. Academia militar. Lisboa, 1961.

O FRACASSO dos EUA em África. **Maka Angola**. Informação disponível em: <https://www.makaangola.org/2023/04/o-fracasso-dos-eua-em-africa/>. Acesso em 28 de abril de 2023.

OLIVEIRA, Amurabi. **Ampliando os clássicos da Sociologia a partir de Ibn Khaldun (1332-1406)**. REVISTA BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA | Vol 11, No. 27 | Jan-Abr/2023 | p. 81-102.

OLIVEIRA, Roberto. **Hibridação bantu: O percurso cultural adotado por um povo**. Tese- Pontífica Universidade Católica de Goiás. Goiás, 2015.

OLIVEIRA, de Souza, E., & Lucini, M. (2021). **O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência**. *Boletim Historiar*, 8(01). Recuperado de <https://periodicos.ufs.br/historiar/article/view/15456>.

OS RACISTAS negros estão prontos para destruir a América. **Ria**. Disponível em: <https://ria.ru/20230301/rasizm-1854938694.html>. Acesso em 25 de abril de 2023.

PARA ALÉM das universidades: formar pessoas para as necessidades de angola. **Maka Angola**. Informação disponível em: <https://www.makaangola.org/2021/01/para-alem-das-universidades-formar-pessoas-para-as-necessidades-de-angola/>. Acesso em 31 de agosto de 2023.

PATRUSHEV: Eles perderam completamente o medo? **Globalsouth**. Informação Disponível em: <https://globalsouth.co/2023/03/27/patrushev-have-they-completely-lost-their-fear/>. Acesso em 25 de abril de 2023.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. 21ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

PROPINAS em 8 colégios chegam a custar 895 vezes mais do que o salário mínimo nacional. **Expansão**. Informação disponível em: <https://expansao.co.ao/economia/interior/propinas-em-8-colegios-chegam-a-custar-895-vezes-mais-do-que-o-salario-minimo-nacional-110391.html>. Acesso em 22 de abril de 2024.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO), 2005.

REVISTA angolana de Sociologia-RAS. **RAS**. Informação disponível em: <https://journals.openedition.org/ras/>. Acesso em 5 de fevereiro de 2024.

RODRIGUES, Alberto Tosi: **Sociologia da Educação**. 6ª edição. (Max Weber). Lamparina, 2007.

SANTOS, Acácio Sidinei Almeida. Os estados e as culturas da África: África Austral, os países do Zambeze, África do Sul. Golfo da Guiné, Alta Guiné, Guiné Inferior, Delta do Níger, Haussas, Daomé. JORGE, Nedilson (org.). In: **História da África e Relações com o Brasil**. Brasília: FUNAG, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo/Tomaz Tadeu da Silva**. -3. Ed. -1. Reimp- Belo Horizonte; autêntica, 2010.

SPRING, Joel. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Edição nº 1-outubro de 2018-CEDET.

TAUCHEN, GIONNARA, BORGES, FILHO. 2019. **Avaliação, Regulação e Autonomia do Ensino Superior em Angola: Perspectivas e Desafios**. Revista FAEEBA Educação e Contemporaneidade, v-28, nº 55, p. 13–27.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIBUNAL resolve conflitos com base na tradição. **Jornal de Angola**. Luanda, 2010.

Informação disponível em:

<https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/detalhes.php?id=200543#:~:text=A%20equipa%20de%20reportagem%20do%20Jornal%20de%20Angola%20foi%20at%C3%A9,de%20alegada%20pr%C3%A1tica%20de%20feiti%C3%A7aria>. Acesso em 16 de abril de 2023.

UM NOVO contrato social para a educação em angola. **Maka Angola**. Informação disponível em: <https://www.makaangola.org/2022/08/um-novo-contrato-social-para-a-educacao-em-angola/>. Acesso em 30 de agosto de 2023.

UMA política educacional para colonizar mentes (Prabhat Patnaik). **Resistir. Info**.

Informação disponível em: https://resistir.info/patnaik/patnaik_31dez23.html. Acesso em 31 de dezembro de 2023.

UZOIGWW, N. Godfrey. **Partilha europeia e conquista da África: apanhado geral**. Capítulo 2. **História geral da África. VII, África sob dominação colonial, 1880-1935**, editor Albert Adu Boahen. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

VIANA, G.; FERRERA DE LIMA, J. **Capital humano e crescimento econômico**. Revista Interações. Campo Grande (MTS), vol.11, nº02, 2010.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YANKAH, Kwesi. **A globalização e o acadêmico africano**. Versão levemente revisada a partir da monografia com o mesmo título publicada em 2004 pela Faculdade de Artes da Universidade de Gana, em Legon. **O resgate das ciências humanas e das humanidades através de perspectivas africanas**, volume I, capítulo 3. Fundação Alexandre Gusmão. Brasília 2016. P.135.

ANEXO I

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSOR DO ISCED DE LUANDA

Abaixo segue uma entrevista feita com um professor do curso de Sociologia do ISCED de Luanda. A entrevista foca-se na problemática sobre a colonização epistemológica em relação ao curso de Sociologia do ISCED de Luanda. A análise da entrevista foi feita ao longo do texto, em simultâneo com a análise crítica do livro online “Sociologia, ensino e prática” do curso de Licenciatura em ensino de Sociologia do ISCED de Luanda.

Professor do curso de Licenciatura em Ensino de Sociologia do ISCED de Luanda.

Autor: Prezado professor, sendo Angola um país recentemente independente e levando em conta que ainda somos uma sociedade neocolonizada: Existem discussões, projeto e/ou alguma disciplina voltada para a descolonização curricular no curso de licenciatura em ensino de Sociologia do ISCED de Luanda?

Entrevistado1: Não acho que somos uma sociedade neocolonizada, pois não temos impedimentos. Penso que o que existe é falta de iniciativa da nossa parte, abertura existe, nós podemos escrever o que bem entendermos, mas acontece que não produzimos, mas ninguém nos impede de produzir. Acontece que no campo da Sociologia, a maioria das produções que existem são produzidas no Ocidente, existem poucas produções fora do Norte Global. Não sou muito favorável ao nacionalismo científico, pois, penso que o conhecimento deve ser global, sem fronteiras. Utilizamos das teorias produzidas no Ocidente porque é lá onde são produzidas atualmente as teorias científicas no campo da Sociologia e das Ciências Sociais. Então, não concordo com a narrativa de que somos um país neocolonizados, visto que ninguém nos impede de produzir os nossos próprios conhecimentos. Se produzirmos, nossas produções serão publicadas e consumidas. Por agora, temos trabalhado com o que temos, por conta disso não discutimos descolonização, porque não é o Ocidente que nos impõe restrições, nós nos impomos tais restrições. Entendo a importância das propostas decoloniais, mas a produção do conhecimento ainda é dominada pelo Ocidente, o aporte teórico-metodológico mais significativo vem de lá.

Autor: Dentre as componentes que compõem a grade curricular do curso de Sociologia do ISCED de Luanda, existe alguma disciplina ou disciplinas focada/s exclusivamente nos estudos sobre África?

Entrevistado I: Sim, temos algumas disciplinas, cerca de quatro disciplinas sobre questões africanas, dentre elas Sociologia africana I e Sociologia africana II, também temos uma disciplina sobre estudos culturais, mas nestas disciplinas discutem-se mais questões angolanas do que africanas como um todo, estas questões, no entanto, são analisadas com base nas teorias e citações de autores ocidentais. A nossa Sociologia é mais geral, dentro deste quadro geral discutimos questões universais, mais gerais do que angolanas e africanas especificamente.

Autor: o prezado sugere aos seus alunos e recorre a autores africanos para tecer análises sociológicas da sociedade angolana?

Entrevistado I: Sim, sempre faço isso, procuro usar o máximo possível autores internos como referências, primeiro os angolanos e depois africanos respectivamente. Tenho procurado valorizar cada vez mais autores nacionais e africanos como um todo.

Autor: Pode citar alguns destes autores africanos?

Entrevistado I: Sim, Ibe Kaldum, Kabengele Munanga, Mudimbe, Elísio Macamo, Achille Mbembe, Appiah, etc. São é claro, em sua maioria filósofos ou historiadores, temos ainda pouco contatos com sociólogos africanos, um dos problemas com os quais nos deparamos é o da tradução das obras destes autores em língua portuguesa, acrescentamos a isso o fato de termos entre os nossos acadêmicos pouco domínio do inglês, a língua de maior produção e divulgação das obras em nível global. Mas não basta só usar porque é angolano ou africano, a qualidade das obras deve ser levada em conta, penso que devemos aproveitar todo o tipo de conhecimento, independentemente da sua origem. Já tive contato por exemplo, com algumas discussões a cerca da origem da Sociologia, sei que Ibe Khaldun, autor afro-egípcio, é atualmente considerado o precursor da Sociologia por muitos.

Autor: Tais autores e suas obras podem ser facilmente encontrados nas bibliotecas do ISCED de Luanda, principalmente no sector do curso de ensino de Sociologia?

Entrevistado I: Não. Tais obras não são encontradas na biblioteca do ISCED, a biblioteca do ISCED praticamente tem menos livros do que as bibliotecas particulares dos docentes em suas residências. A escassez de livros aqui é acentuada, principalmente de autores africanos, os professores geralmente tendem a usar de seus próprios recursos para suprimirem as demandas,

com vista à formação mais adequada de seus alunos. A minha biblioteca aqui em casa tem mais obras de autores africanos e é maior do que a biblioteca do ISCED de Luanda, a situação com os acessos aos livros aqui é deplorável, tanto livros físicos quanto online, pois existe igualmente um grande déficit no acesso às tecnologias de informação principalmente por parte dos alunos, o que dificulta o acesso a livros em PDFs e outros arquivos por estes.

Autor: Há descaso por parte dos gestores?

Entrevistado1: Sim, os professores fazem o que podem, mas parece que falta vontade política por parte dos gestores.

Autor: sei que há uma greve de professores aí que já dura algum tempo, esta greve é em todas instituições de ensino superior? De que forma isso afeta a produção dos docentes?

Entrevistado1: Sim, há uma greve de professores em todas as instituições de ensino superior públicas do país. Isso afeta a produção, tem tudo a ver. É difícil produzir quando se está preocupado com coisas básicas, como o custo de vida por exemplo. O professor precisa arcar com os custos de internet, pagar as editoras e manter um bom estado motivacional, não é possível produzir sob condições extremas.

Autor: O ensino de Sociologia em Angola deve se focar no cidadão comum, explicar para os locais por exemplo o que é o FMI, o BM e demais instituições ocidentais, fazer saber aos cidadãos quais são as suas missões e intenções.

Entrevistado1: não sou muito a favor da culpabilização das instituições internacionais, pois o FMI por exemplo é uma instituição com objetivos bem definidos e estes objetivos são públicos. Eles emprestam dinheiro, negociam e fazem acordos, qualquer culpa deveria recair sobre os governos que fazem tais acordos e não os conseguem gerir, não sobre o FMI.

Autor: Somos uma sociedade diferente da Ocidental em muitos aspectos. Você acha que os autores ocidentais dão conta da dinâmica multicultural e cosmopolita da Sociedade angolana?

Entrevistado1: Realmente, não é fácil aplicar as concepções teóricas de autores ocidentais a nossa realidade. Os aspectos entre tais teorias e a dinâmica da sociedade nacional não batem, pois trata-se de um olhar distante. Usamos teorias e autores ocidentais porque são o que temos no campo da Sociologia e Ciências Sociais. São estes que têm produzido, nós nos limitamos em consumir o que estes produzem. É difícil por exemplo, usar Bourdieu para pensar conceitos como classes sociais, pois classe social em Angola não é o mesmo que classe social nas sociedades ocidentais. Então, não acho que os autores ocidentais dão conta da dinâmica da

sociedade angolana, mas eu procuro fazer sempre um esforço, as análises parecem mais superficiais, mas, penso que com o tempo, com mais produções nacionais e africanas poderemos melhorar tal situação.

Autor: Em sua generalidade, a Sociologia angolana e o curso de licenciatura em ensino de Sociologia do ISCED de Luanda pode ser considerado endógeno e descolonizante? Por quê?

Entrevistado1: Não, o curso de ensino de Sociologia do ISCED de Luanda e em Angola em sua generalidade não pode ser considerado endógeno, visto que ainda usamos autores Ocidentais quase em sua plenitude. Nós usamos da Sociologia ocidental no nosso ensino e dos conhecimentos produzidos no ocidente para pensar a sociedade angolana. Muitos fazem inclusive uso e interpretações equivocadas das teorias supracitadas, não conseguem fazer uma analogia entre as teorias ocidentais e suas práticas na realidade angolana.

Autor: Levando em conta a resposta anterior, o aporte teórico bibliográfico do curso Sociologia do ISCED e no país deve ser ou não revisto e reorientado?

Entrevistado1: Sim, sou a favor de uma reorientação epistemológica, de mudanças e do uso predominante de autores nacionais e africanos no ensino de Sociologia em Angola, mas para isso precisamos produzir, esse é o problema, não produzimos. O nosso sistema se limita ao ensino. Pesquisa e extensão são praticamente ausentes, principalmente extensão.

Autor: aqui no Brasil discutimos várias visões, o pós-colonial já está sendo precedido pelas teorias decoloniais, é isso que a decolonialidade nos propõe, um conhecimento local, continental e regional, esta última visando o Sul Global, portanto, a decolonialidade não é nacionalista, está mais para um olhar regional, epistemologias contra-hegemônicas.

Entrevistado1: Sim, aí eu concordo que se deve dar mais atenção as produções regionais, mas não precisamos dispensar as epistemologias ocidentais para isso, dada a sua importância. Vocês têm muitas novas perspectivas aí, eu ainda sou clássico, visando as práticas pedagógico-metodológicas clássicas.

ANEXO II

D. POLÍTICA, LOCALIZAÇÃO, SÍMBOLOS E F. HISTÓRICAS DE ANGOLA

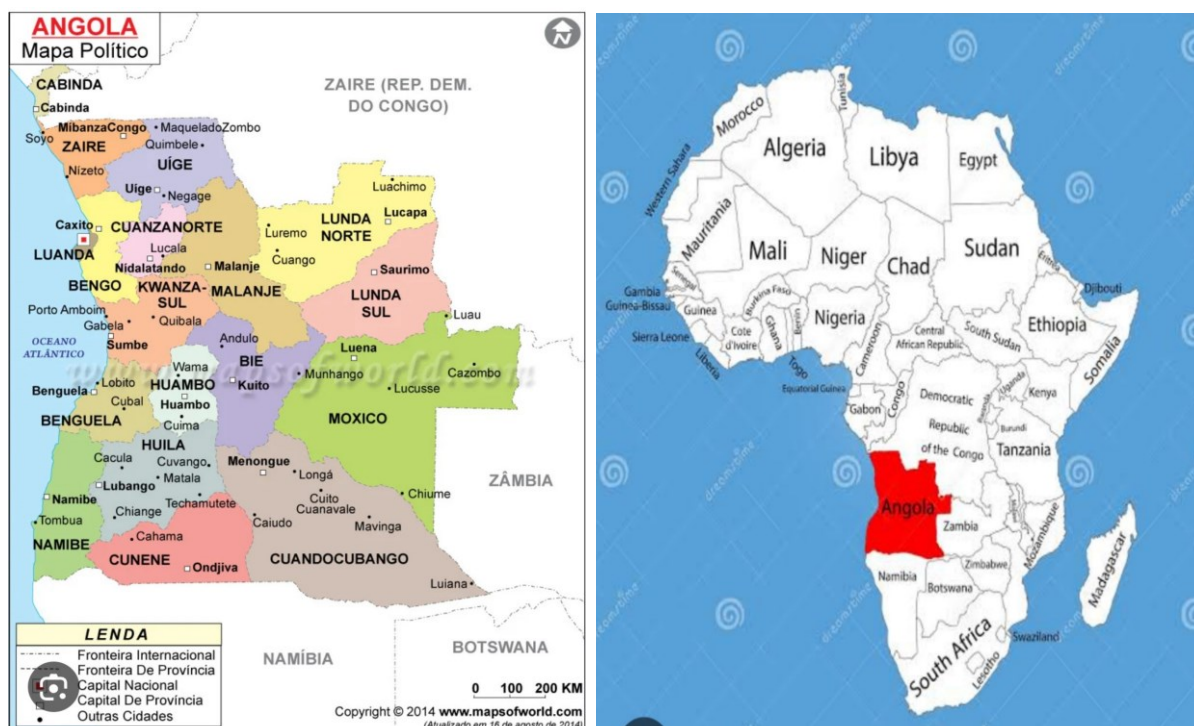


Figura à esquerda: mapa político de Angola. Fonte: ResearchGate. Figura à direita: localização de Angola no mapa de África. Fonte: Dreamstime.



Angola no mapa-múndi. Fonte: Dreamstime.



Figura à esquerda: bandeira da República de Angola. A cor vermelha representa o sangue dos angolanos que lutaram pela independência do país. A cor preta simboliza o continente africano. A roda dentada simboliza os trabalhadores das indústrias. A catana representa os trabalhadores rurais. Fonte: Freepik.

Figura à direita: insígnia (Brasão de armas) da República de Angola. A roda dentada, a ramagem de milho, café e algodão, representam, respectivamente, os trabalhadores e a produção industrial, os camponeses e a produção agrícola. O livro aberto na base do conjunto é o símbolo

da educação e cultura, e o sol nascente, significa o novo País. A catana colocada ao centro e a enxada, simbolizam o trabalho e o início da luta armada (de libertação nacional). A estrela figurada ao cimo simboliza a solidariedade internacional e o progresso. Fonte: ISTM.



Figura à esquerda: Mani kongo (rei do Kongo), soberano do poderoso reino do Kongo. Fonte: Memórias Angolanas.

Figura à direita: Rainha Njinga Mbande, soberana dos reinos do Ndongo e da Matamba. Fonte: National Portrait Gallery London.

ANEXO III

BIBLIOGRAFIAS DOS PRINCIPAIS AUTORES USADOS NA DISSERTAÇÃO

Carlos Cardoso (CARDOSO, Carlos, 2011): é formado em Antropologia Social e Filosofia, tendo feito o seu doutoramento em Filosofia na Universidade Friedrich-Schiller, Alemanha, e grau de Mestre em Antropologia Social na Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais (EHESS), Paris, França. Fez um Pós-Doutoramento no Centro de Estudos Africanos do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, em Portugal. Foi Diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa da Guiné-Bissau (INEP) e professor de Sociologia Política na Universidade Lusófona de Lisboa. Até recentemente, foi Diretor do Departamento de Pesquisa do Conselho para o Desenvolvimento da Pesquisa em Ciências Sociais em África (CODESRIA) com sede em Dakar. Recentemente, fundou e vem dirigindo o Centro de Estudos Sociais Amílcar Cabral. Carlos Cardoso é autor e coautor de vários livros e artigos versando sobre temas relacionados com a Guiné-Bissau e a África, nas disciplinas de História, Sociologia Política e Antropologia Social.

Kwesi Yankah (YANKAH, Kwesi, 2016): é pró-vice-reitor da Universidade de Gana, em Legon. Por dois mandatos foi eleito Reitor da Faculdade de Artes, em Legon. Atuou como chefe do Departamento de Linguística e como Secretário Honorário da Academia de Artes e Ciências de Gana, de 2002 a 2006. Fez doutorado sobre etnografia da comunicação na Universidade de Indiana e foi convidado a lecionar nas Universidades de Stanford, da Pensilvânia (Filadélfia), da Califórnia (Los Angeles), Northwestern (Illinois) e de Birmingham (Reino Unido). Seu livro mais conhecido, *Speaking for the Chief* (1995), tornou-se leitura obrigatória em cursos universitários do mundo inteiro. Editou, juntamente com Philip M. Peek, a *Routledge Encyclopedia of African Folklore* (2004). Em 2002, foi nomeado pelo Presidente John Kufuor, do Gana, membro da comissão de inquérito que leva o nome do Juiz da Suprema Corte, I.N.K. Wuaku, para investigar os incidentes históricos ocorridos em Yendi, na Região Nordeste, em março de 2002. Uma coletânea dos artigos publicados, ao longo de dez anos, na sua popular coluna semanal do jornal *The Mirror* está em elaboração e deverá incluir seleções dos seus comentários semanais na atual coluna do jornal *The Spectator* e outros periódicos.

Paulin Hountondji (HOUNTONDI, J. Paulin, 2008): (nascido em 11 de abril de 1942 em Abidjan, Costa do Marfim) é um filósofo, político e acadêmico beninense. Desde os anos 1970,

leciona na Université Nationale du Bénin, em Cotonou, onde é professor de filosofia. No início dos anos 90, ele atuou brevemente como Ministro da Educação e Ministro da Cultura e Comunicações no governo do Benin. Paulin J. Hountondji estudou na École Normal Supérieure, Paris, graduando-se em 1966 e fazendo doutorado em 1970 (sua tese foi sobre Edmund Husserl). Depois de dois anos ensinando em Besançon (França), em Kinshasa e Lubumbashi (República Democrática do Congo), ele aceitou um cargo na Université Nationale du Bénin em Cotonou, onde ainda leciona como professor de filosofia. Atualmente, ele é diretor do Centro Africano de Estudos Avançados em Porto-Novo, Benin, e atuou como Professor de Ciências Humanas Bingham de 1 de agosto de 2008 a 31 de dezembro de 2008 na Universidade de Louisville em Louisville, KY.

Toyin Falola (FALOLA, Toyin, 2007): é Distinguished Teaching Professor e professor de História da cátedra Frances Higginbotham Nalle Centennial, na Universidade do Texas (Austin). Membro da Academia Nigeriana de Letras, é autor de vários livros, inclusive *Violence in Nigeria: The Crisis of Religious Politics and Secular Ideologies* (1998) e *Nationalism and African Intellectuals* (2001). É coeditor do *Journal of African Economic History* e editor das coleções: *Rochester Studies in African History and the Diaspora*, da University of Rochester Press, *Culture and Customs of Africa*, da Greenwood Press e *Classic Authors and Texts on Africa*, da Africa World Press. Professor Falola recebeu vários prêmios nos Estados Unidos por sua atividade de ensino e o Distinguished Nigerian Award, em 2006. Em virtude de sua contribuição para o estudo da África, foram publicadas várias coletâneas em sua homenagem. Suas premiadas memórias de infância, *A Mouth Sweeter Than Salt* (2005), recebeu o Herskovits Finalist Award da Associação de Estudos Africanos e o Hamilton Finalist Award da Universidade do Texas. Por sua obra *Modernization and Economic Reforms in Nigeria, 1945-1965* (2004), ganhou o Cecil B. Currey Book Award da Associação de Estudos do Terceiro Mundo.

ANEXO IV

BIBLIOGRAFIAS DE AUTORES COMPLEMENTARES

Abraham A. Akrong (AKRONG, A. Abraham, 2016): é pesquisador sênior e chefe da Seção de Religião e Filosofia do Instituto de Estudos Africanos da Universidade de Gana. Também é professor adjunto de filosofia africana e cristianismo africano, no Trinity Theological Seminary, em Legon, onde também atua como diretor do Instituto de Mulheres e Cultura. Rev. Dr. Akrong foi educado na Universidade de Gana, Trinity Theological Seminary, em Legon e na Lutheran School of Theology, em Chicago, Illinois. É ministro e pastor ordenado na Igreja Presbiteriana de Gana. Foi pesquisador visitante no Louisville Presbyterian Seminary, Catholic Theological Union, em Chicago, McCormick Theological Seminary e Union Theological Seminary, em Virgínia. É diretor do Legon Centre for the Study of Mission no novo Ministério de Negócio e da Cultura da Chefia, de Gana e ex -membro da antiga Comissão Nacional de Gana Sobre a Cultura. Seu foco está na interdependência da religião africana tradicional com a doutrina cristã para o propósito de efetivamente transformar a vida quotidiana africana no seu contexto através da mensagem cristã.

Helen Lauer (LAUER, Helen, 2016): recebeu seu PhD em Filosofia do Centro de Graduação e Pesquisa da City University of New York (CUNY). Foi nomeada professora titular em junho de 2013. Ela serviu como chefe do Departamento de Filosofia em 2008 e serviu na transição para Filosofia e Clássicos no início de 2010, período durante o qual ela se concentrou em desenvolver a capacidade de estudos de pós-graduação do departamento por meio de vínculos com universidades e faculdades no exterior. Em 2012, ela dedicou seu ano sabático para construir os recursos da biblioteca do departamento usando uma bolsa da UG ORID. Ela recebeu diplomas de BA em religião comparada (summa cum laude) do City College e Hunter College de Nova York (1976) e em matemática da University of Gana em Legon (2000). Isso envolveu um ano de viagens para estudos religiosos na Índia e no Nepal. Seu MA (1983) e PhD (1986) são em filosofia do Centro de Pós-Graduação e Pesquisa da City University of New York.

Joseph Ki-Zerbo (KI-ZERBO, Joseph, 2013): nasceu em Toma, Burkina Faso, em 1922, e faleceu em 2006, em Ouagadougou, capital do Burkina Faso. Ki-Zerbo formou-se em História, pela Universidade de Sorbonne, em Paris, no ano de 1949. Em 1954, obteve um Diploma do

Institut d'Études Politiques, em Paris e da Agregação História na Universidade Sorbonne, em 1956. Participou da vida política de Burkina Faso, ocupando o lugar de líder do partido da oposição, nomeadamente o Parti pour la Democratie et le Progrès (PDP). Tendo desempenhado vários cargos, entre eles, foi membro do Conselho de Administração do UNITAR - Instituto das Nações Unidas para a Investigação e a Formação das Nações Unidas (1970-1978), membro do conselho executivo da UNESCO (1972-1978), Presidente do Conselho Internacional de Filosofia e Ciências Humanas (1980), Presidente do CEDA - Centro de Estudos para o Desenvolvimento Africano (1980-1986) e Presidente da Associação de Historiadores Africanos (1975-2005). Paralelamente à política dedicou a sua vida à investigação, história e escrita. A primeira obra que publicou, salientada nesta edição, foi “Histoire de l’Afrique noire” e dirigiu dois volumes da “Histoire générale de l’Afrique” junto da UNESCO. Ao longo da sua vida foram-lhe atribuídos vários prémios e títulos honoríficos. Em 1964, foi-lhe atribuído o grau de Doutor Honoris Causa, pela Universidade do Gana, e em 2001, pela Universidade de Pádua, em Itália. Em 1999 foi-lhe atribuída a medalha de prata, do Prémio UNESCO Avicenna.