

Tempos, espaços e memórias: diálogos interculturais com professores na Província da Huíla em Angola

[Artículos de investigación]

*Elison Antonio Paim**

*Solange Luís***

Recibido: 3 de noviembre de 2020

Aceptado: 27 de febrero de 2021

Citar como:

Paim, E., Luís, S. (2021). Tempos, espaços e memórias: diálogos interculturais com professores na Província da Huíla em Angola. *Campos en Ciencias Sociales*, 9(1).
<https://doi.org/10.15332/25006681.6924>



* Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisador CNPq PQ-2, Edital CNPq N° 09/2020. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória-UFSC), de Estágio Supervisionado de História da Universidade Federal de Santa Catarina. Pós-doutor pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (Isced). Doutor em Educação pela Unicamp e Mestre em História pela PUC-SP. Membro dos grupos de pesquisa Pameduc (UFSC), Rastros (USF) e Kairós (UNICAMP). E-mail: elison0406@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7509-5572>

** Instituto Superior de Ciências da Educação. Professora permanente dos Programas de Graduação e Pós-Graduação em Ensino da Língua Portuguesa do Instituto Superior de Ciências da Educação (Isced) de Huíla, em Lubango, Angola; professora convidada do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da África (Departamento de Ciências Sociais do Isced-Huíla). Doutora pela Universidade de Coimbra, Portugal, em Literaturas dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e Mestre pela Universidade de York, Toronto, em Teoria Pós-Colonial. E-mail: luisolange@hotmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5494-773X>

Campos en Ciencias Sociales

ISSN: 2339-3688 | e-ISSN: 2500-6681 | DOI: <https://doi.org/10.15332/25394363>

Vol. 9 N.º 1 | enero-junio de 2021

Resumo

O presente artigo resulta de pesquisa de pós-doutorado realizada no Instituto Superior de Ciências da Educação (Isced) de Lubango em Angola. Objetivamos identificar como experiências, memórias, patrimônios e culturas locais são agenciados na produção dos saberes escolares a partir da investigação do trabalho em instituições de educação básica em sete municípios da Província da Huíla. Para a coleta das informações, trabalhamos com documentos diversos e entrevistas orais com quinze professores/as. Teoricamente dialogamos com epistemologia decolonial, interculturalidade, História Oral, memória, patrimônio cultural e história local. Neste artigo apresentamos algumas narrativas sobre os conteúdos ensinados na relação com os saberes locais. O artigo é composto por uma introdução, interculturalidade e educação, pontuações geoistóricas sobre Angola, memórias e narrativas e reflexões finais.

Palavras-chave: Angola, educação, experiências, interculturalidade, memórias.

Tiempos, espacios y memorias: diálogos interculturales con docentes de la provincia de Huíla en Angola

Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación postdoctoral realizada en el Instituto Superior de Ciências da Educação (Isced) de Lubango en Angola. Buscamos identificar cómo se gestionan experiencias, memorias, patrimonio y culturas locales en la producción de conocimiento escolar a partir de la investigación del trabajo en instituciones de educación básica de siete municipios de la provincia de Huíla. Para la recolección de la información, se trabaja con diversos documentos y entrevistas orales con quince profesores. Teóricamente dialogamos con la epistemología decolonial, la interculturalidad, la Historia Oral, la memoria, el patrimonio cultural y la historia local. En este artículo presentamos algunas narrativas sobre los contenidos impartidos en relación al

conocimiento local. El artículo consta de introducción, interculturalidad y educación, partituras geohistóricas sobre Angola, memorias y narrativas y reflexiones finales.

Palabras clave: Angola, educación, experiencias, interculturalidad, memorias.

Times, Spaces, and Memories: Intercultural Dialogues With Teachers in the Province of Huila in Angola

Abstract

This article is the result of a postdoctoral research conducted at the Instituto Superior de Ciências da Educação (Isced) of Lubango, in Angola. We aim to identify how experiences, memories, heritage, and local cultures are handled in the production of school knowledge, based on the research work in basic education institutions in seven municipalities in the province of Huila. For the collection of the information, we work with various documents and oral interviews with fifteen teachers. Theoretically, we dialogue with decolonial epistemology, interculturality, oral history, memory, cultural heritage, and local history. In this article, we present some narratives about the contents taught concerning local knowledge. The article presents an introduction, a brief discussion about interculturality and education, geohistorical records on Angola, memories and narratives, and final reflections.

Keywords: Angola, education, experiences, interculturality, memories.

Introdução

A proposta deste artigo resulta da pesquisa de pós-doutorado realizada no Instituto Superior de Ciências da Educação (Isced) de Lubango em Angola. Teoricamente dialogamos com autores da epistemologia decolonial, interculturalidade, história oral, memória, patrimônio cultural e história local.

Ao elaborar e desenvolver o projeto *Decolonizando tempos, espaços e memórias: experiências educativas na Província de Huíla — Angola*, buscamos compreender como são realizadas as aulas e atividades educativas em escolas na Província de Huíla, no tocante às questões da memória e experiências educativas a partir do estudo de documentos e das memórias dos professores das Escolas de Educação Básica.

Foi no emaranhado de relações entre escolas e seus sujeitos que investigamos como as memórias, o estudo da história e cultura das comunidades bem como os saberes não escolares estavam ou não presentes nas Escolas de Educação Básica.

Considerando esse contexto, nossos questionamentos originais foram referentes a como as questões da memória, patrimônio cultural e história e cultura das comunidades de Huíla estão presentes nas salas de aulas.

O estudo foi realizado a partir de narrativas de professores e dados coletados em escolas, no Instituto Superior de Ciências da Educação — Isced, em Lubango e na Biblioteca Pública desta mesma cidade.

Procuramos investigar os diferentes saberes, fazeres e experiências amalgamadas na produção do conhecimento escolar identificando como as memórias, os patrimônios e as culturas locais são agenciados nas práticas docentes em escolas na província de Huíla em Angola.

Este foi um estudo de natureza qualitativa, desenvolvida principalmente pelo emprego da análise bibliográfica, fotográfica, documental impressa e entrevistas orais, conforme os procedimentos apropriados no tratamento destes tipos de fontes. As observações e as narrativas do vivido permitiram, como lembra Thompson (2002), auscultar os silêncios, bem como as vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa e de outros presentes nos diferentes espaços da escola.

Trabalhamos de forma concomitante em diferentes frentes para a coleta das informações nas produções acadêmicas, nos documentos e nas entrevistas. As narrativas orais foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas no intuito de conhecer as práticas pedagógicas dos docentes, em especial aquelas relacionadas com as temáticas memórias, patrimônios e o estudo da história e cultura locais. Todas as narrativas orais foram gravadas, transcritas e textualizadas. Posteriormente, fizemos a categorização e construção das mônadas na relação com outras fontes, referencial teórico e produções já existentes (compreendemos as narrativas coletadas como mônadas benjaminianas, uma vez que estas contêm um todo, ou seja, são um conjunto completo de ideias sobre determinada temática).

Entrevistamos um total de quinze professores, sendo onze mulheres e quatro homens. Os professores foram entrevistados nas suas escolas em Lubango, nos municípios da Humpata e da Chibia, sendo alguns entrevistados nas suas residências.

O contato com os professores ocorreu de diferentes formas. Diretamente nas duas escolas visitadas na Chibia, sendo uma urbana e uma rural e nas três escolas visitadas na Humpata, sendo duas rurais e uma urbana. Uma vizinha professora quando soube da pesquisa conversou com seus colegas e dois se dispuseram a ser entrevistados e uma professora da escola indicou sua filha. Um mestrando do Isced indicou uma pessoa. Uma professora do Isced indicou dois antigos colegas e se dispôs a ser entrevistada. A supervisora deste estágio Pós-doutoral nos apresentou a um amigo pessoal.

Com o número de entrevistados conseguimos abranger seis municípios da Província da Huíla num total de quatorze. Em Lubango foram entrevistados uma professora e um professor que narraram suas experiências em escolas localizadas noutros municípios e seis (quatro mulheres e dois homens) entrevistados em Lubango. Três foram entrevistados em Humpata, um em

cada escola visitada (duas mulheres e um homem). Dois em Chibia, uma professora em cada escola. Os demais narraram sobre experiências em escolas de Quilengues (três, duas mulheres e um homem), Caluquembe (uma) e Cacula (uma).

Para este artigo, priorizamos a observação do diálogo estabelecido, pelos professores, com as narrativas que destacam aspectos relativos ao cotidiano do ensinar e o que ensinar, observamos igualmente como os conteúdos ensinados dialogam, ou não, com os saberes dos estudantes. Em síntese, procuramos evidenciar se as práticas dos professores e professoras da Província da Huíla se consituem em interculturais e como o fazem.

Interculturalidade e educação

De modo geral, interculturalidade está associada às perspectivas progressistas de pensar e organizar os diferentes mundos. Nesse sentido, as perspectivas interculturais tem se apresentado numa lógica de contraposição às diferentes colonialidades impostas pelos países europeus, aos povos originários de Abya Yala, África e Ásia.

Quando da colonização e constituição das colonialidades do poder, do ser, dos saberes e da natureza, os europeus foram construindo e impondo lógicas diferentes para afirmar seu domínio. Uma destas lógicas impostas foi separação e dissociação entre os diferentes campos de conhecimento. Assim, cada cultura foi vista como única e isolada em seu povo e seu território, sendo conduzidas para que uma se sobrepusesse às outras e inviabilizando assim o diálogo entre elas. Porém, os povos resistiram de formas diversas e mantiveram muitos de seus costumes, dentre os quais a concepção do ser humano como um todo integrando corpo-mente-espírito na relação direta com o conjunto das manifestações da natureza.

Durante séculos de colonização e colonialidade, a lógica de separação e hierarquização de saberes, culturas e povos colocou-se como hegemônica. Nos últimos anos do século XX e início do século XXI, vem acontecendo uma retomada consistente de formas outras de ser e de estar no mundo para além da racionalidade-instrumental-moderna-eurocêntrica. Assim sendo, afirmam-se perspectivas que propõem ações que considerem o globo terrestre como um todo integrado e que os povos necessitam estar abertos para compreensão e integração com os outros. Assim, é preciso construir relações de convívio harmonioso e respeitoso pelas outras formas de viver. Dentre as possibilidades epistêmicas destacamos a pós-colonial, epistemologias do sul, decolonialidade e especialmente as interculturalidades.

Em diálogo com alguns dos pensadores/pesquisadores da interculturalidade como Catherine Walsh, Santiago Arboleda, Claudia Miranda, Vera Maria Candau, Reinaldo Matias Fleury, entre outros, apresentamos algumas breves considerações conceituais e organizacionais do pensamento intercultural. Temos presente as variações na forma de produzir e agir interculturalmente e optamos pela interculturalidade crítica. Nesse sentido, “la interculturalidad entendida críticamente requiere espacios propios y a la vez espacios donde vamos construyendo un vínculo ‘entre’ y ‘con’ distintos” (Walsh, 2012, p. 180), sendo “una manera de empezar este proceso, de empezar a interculturalizar, de plurinacionalizar la reflexión sobre problemas reales que la gente está viviendo y que no niega la posibilidad de voces propias” (Walsh, 2012, p. 180).

O debate intercultural é apresentado por Walsh (2005) como uma forma de reconstrução do pensamento crítico considerando-se que ele é vivido e pensado a partir da colonialidade, não tributário da modernidade e originário do sul, contrapondo-se às formas dominantes de produção de

conhecimentos. Em outro momento a autora explicita que a interculturalidade

assinala e significa processos de construção de conhecimentos “outros”, de uma prática política “outra”, de um poder social “outro”, e de uma sociedade “outra”, formas diferentes de pensar e atuar em relação e contra a modernidade/colonialidade, um paradigma que é pensado através da prática política. (Walsh, 2006, p. 21)

Em síntese, podemos conceber a interculturalidade como um estilo de vida e de convívio com as diversas culturas pressupondo respeito, partilha, harmonia e diálogo entre os diferentes sujeitos nas suas múltiplas identidades: de gênero, de etnia, geracional, etc.

Aspecto a salientar é o envolvimento da interculturalidade com o pensamento e as lutas dos povos de matriz africana em diáspora e os povos originários em diferentes territórios da *Aby Ayala* (c.f. Takir Mamani)¹. Os posicionamentos interculturais são manifestos em múltiplas áreas e campos do conhecimento dentre elas a educação, a qual assumimos neste momento.

As proposições interculturais preconizam formas outras de organizar e desenvolver práticas educativas tanto formais como informais. Como forma de exemplificar este posicionamento destacamos o artigo *Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista* de Miranda e Fanny Milena Quiñones Riasco ao preconizarem que pensar interculturalmente,

significará incluir nas arenas de proposição e de execução dos currículos, aquilo que é próprio das vivências dos(as) negros(as), a começar pela ideia do que é, efetivamente, aprender em seu próprio território e não apenas

¹ Expressão utilizada pelos povos originários para denominar o território do que os europeus ao chegar e conquistar as terras e povos designaram como continente americano.

nas instituições escolares. Em outros termos, provocar a mudança de status dos saberes do cotidiano, dos saberes que carregamos das nossas ancestralidades. (Miranda e Riasco, 2016, p. 552)

Percebemos que de uma forma geral não existe nas escolas, uma educação intercultural. As múltiplas culturas estudantis são negadas ou silenciadas pelos procedimentos pedagógicos e didáticos hegemônicos e homogeneizados no âmbito da escola. Ou seja, há uma cultura escolar padronizada que enfatiza processos de transferência de conhecimentos. Esta padronização prioriza o modo de vida de determinados atores sociais, na sua generalidade brancos, de classe média enquanto tem como base a cultura ocidental, considerada como universal (Candau, 2000). A aprendizagem de tais saberes é reforçada por papéis, normas, rotinas e ritos próprios da escola como instituição social específica (Souza e Fleuri, 2003, p. 71).

A perspectiva intercultural de educação implica mudanças significativas na prática educativa. Faz-se necessário oferecer oportunidades educativas a todos respeitando e incluindo a diversidade de sujeitos e de seus pontos de vista. Pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que deem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes (Fleuri, 2000).

Conforme nos alerta Souza, a educação intercultural não é algo com pouca incidência sobre práticas cotidianas. Ela não se refere a um conjunto de atividades escolares esporádicas e superficiais, em datas específicas, como no Brasil a chamada “*Semana da Consciência Negra*” e o chamado “*Dia do Índio*”, nem a apresentações de palestras ou espetáculos comemorativos como apresentação de danças, músicas e vídeos sobre diferentes culturas (Souza, 2018). Também não se trata a educação intercultural como uma prática para ser aplicada em escolas onde estejam um número significativo de *alunos diferentes* e nem muito menos a integração de disciplinas do

currículo escolar. Portanto, o pretendido é caminharmos na direção de uma efetiva integração de saberes múltiplos que realmente incidam, de forma relevante sobre as práticas pedagógicas (Souza, 2018).

Em diálogo com Candau (2000), percebemos que uma educação intercultural pressupõe necessariamente uma integração entre a pedagogia escolar e as comunidades das quais os estudantes são oriundos. A interculturalidade reconhece e valoriza a diversidade cultural, oferecendo oportunidades educacionais que atendam as diferentes identidades, perseguindo a necessidade da mais ampla igualdade e da democracia. A interculturalidade pressupõe uma transformação profunda em todo o processo educativo, inclusive em cada uma das escolas e/ou sistema de ensino e uma educação que afete todos e todas que convivem na escola, promovendo o entrelaçamento de saberes, conhecimentos e experiências.

Para Luis Fernandes Oliveira (2016) a interculturalidade crítica em educação requer a construção da diversidade como referência nas práticas pedagógicas; requer o reconhecimento da relação entre os diversos tipos de conhecimentos e a promoção de relações de solidariedade entre sujeitos e grupos culturalmente diferentes. Entretanto, o autor defende que, para tal empreendimento, faz-se necessário o questionamento político das desigualdades sociais, das discriminações, do racismo, o questionamento dos currículos monoculturais, a promoção da afirmação do outro não ocidental como sujeitos políticos e coletivos e a negação das diferenças como fator das desigualdades sociais.

Como promover uma educação intercultural e antirracista se instituições escolares, na sua maioria, predominantemente de viés eurocêntrico, sem propormos pedagogias mais problematizadoras, abertas ao diálogo com os diferentes sujeitos que compõem a escola? Em suma, como fazer uma educação democrática e crítica e, em especial, uma educação intercultural visando a decolonização das práticas educativas?

Para se pensar uma educação decolonial, deve-se compreender a interculturalidade para além de um novo enfoque pedagógico, mas sim como um *processo e projeto político* (Oliveira, 2010). Portanto, o professor, ao desenvolver outras práticas pautadas em paradigmas diferentes das do mundo europeu, trazendo outras perspectivas educacionais e formulando epistemologias outras, tem a possibilidade de criar espaços epistemológicos interculturais e pedagogias decoloniais. Portanto, cabe ao professor contemplar em suas aulas, em seu planejamento anual ou em seu plano de ensino, outras histórias e outras subjetividades que poderão favorecer a autoestima e a autoafirmação de populações subalternizadas efetivando assim uma proposta educativa que contribua para a promoção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

Como veremos nas narrativas dos professores angolanos em suas atividades docentes acontecem algumas propostas ou ações visando trazer para a escola outros saberes em perspectiva de respeito e integração de forma a interculturalizar epistemologias distintas daquelas de matriz colonial portuguesa que ainda predomina no sistema educativo angolano.

Breves pontuações geoistóricas sobre Angola²

Angola é um país situado na África Austral que ocupa uma área de 1.246.700Km². Localiza-se entre os 5 e 18 graus de latitude sul e de 12 a 24 graus de longitude. O seu litoral é constituído basicamente por uma região de terras baixas, abrangendo toda a faixa longitudinal em sentido norte-sul. Suas terras apresentam pontos de planalto com uma altitude considerável que vai desde 1.200 a 2.100 metros, aproximadamente (Muachia, 2016).

² Como esta seção é um recorte do relatório final de pós-doutorado ela foi apresentada, de forma semelhante, em outras publicações.

Angola está dividida em dezoito províncias: Cabinda, Zaire, Uige, Luanda, Bengo, Kwanza-Norte, Kwanza-Sul, Malange, Lunda- Norte, Lunda-Sul, Benguela, Huambo, Bié, Moxico, Namibe, Huíla, Cunene e Kwando-Kubango (Nguluve, 2006). As províncias são compostas por 159 municípios e 618 comunas. As principais cidades de Angola são: Luanda, Huambo, Lobito, Benguela, Lubango e Malanje.

Segundo dados do censo geral da população e da habitação realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE, 2014), O país tem uma densidade populacional de 20 habitantes por cada quilómetro quadrado. Porém, essa densidade encontra-se desproporcionalmente distribuída pelas 18 províncias, de acordo com a divisão política e administrativa do Estado. Luanda tem a maior densidade populacional do país com 347,6 habitante por Km². Enquanto, que, a província do Cuando Cubango tem a menor densidade populacional: 0,2 habitante por Km² quadrado (Kebanguilako, 2016, p. 125).

Como a delimitação dessa pesquisa está circunscrita à província da Huíla, trazemos alguns dados específicos sobre ela a partir de diálogo com os escritos de Tchamba e Camongua (2019, p. 5) sobre sua localização geográfica no território angolano e sua composição étnica:

A província da Huíla localiza-se a Sudoeste de Angola, possui 14 municípios e uma população estimada em 2.497.422 milhões de habitantes. A província é limitada pelas províncias do Namibe e de Benguela a Oeste, Cunene a Sul, Benguela e Huambo a Norte, e por último as províncias do Bié e Cuando-Cubango a Este. A população é multicultural, constituída por vários grupos étnicos, onde se destacam os Nyaneca-Nkhumbi, Ovimbundu, Ngangela e Herero. Este último grupo etnolinguístico habita essencialmente a região que corresponde ao município dos Gambos. Já os Nyanecas, grupo composto por vários subgrupos, originalmente ocupam os territórios dos municípios do Lubango, Humpata, Chibia, Gambos, Quipungo, Cacula e Quilengues,

essencialmente, já os ovimbundu habitam os municípios de Caconda e Caluquembe e por último os Nganguelas ocupam os municípios da Jamba, Cuvango e Chipindo, porém actualmente devido a vários factores, como a guerra por exemplo, estes grupos étnicos encontram-se bastante mixigenados e estabeleceram os seus assentamentos em praticamente todos os municípios o que provocou o cruzamento das diferentes culturas.

A população angolana, pela indicação do censo demográfico de 2014, era estimada em 24,3 milhões de habitantes, dos quais 62% dessa população vive na área urbana e apenas 38% vive nas zonas rurais. A maior concentração populacional vive em Luanda, a capital, que conta com 6,5 milhões de habitantes equivalendo a 27% do total de angolanos (Kebanguilako, 2016). De forma geral, Angola possui uma população multiétnica, composta por vários grupos distribuídos em Ovimbundus (32%), Ambundus (20%), Bakongos (11%), Tchokwes (9%). Ainda segundo Kebanguilako, os restantes 28% da população é formado por povos de origem Bantu como os Nyaneca, Ngangela, Ovambo, Herero e os não Bantu os Vâtwa, Khoisan e povos de origem europeia. Antes do êxodo de 1975, as raízes de mais de 70% dos brancos que se encontravam em Angola, não remontavam além de uma geração.

A colonização portuguesa se estendeu até 1975, ano em que Angola tornou-se independente. Em decorrência da colonização o português é a língua de ensino e de comunicação, porém fala-se também as línguas, Kimbundu, Kikongo, Tchokwé, Nganguela e Umbundu. Além dessas ainda são faladas as línguas Fiote, Nganguela Kwanhama e Nhaneka-Humbe (Quintas et ál., 2019; Nguluve, 2006).

Em Angola o subsolo é rico em minerais. Sendo relevante a produção de “petróleo, gás natural, diamantes, fosfatos, substâncias betuminosas, ferro, cobre, manganês, ouro, rochas ornamentais, cobre, quartzo, gesso, mármore, granito negro, berílio, zincoetc.” (Nguluve, 2006, p. 30). Em 2015

Angola produzia 1,77 milhões de barris diários. O petróleo representa 95% das exportações e 70% das receitas fiscais do país (Kebanguilako, 2016).

Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Angola apresenta um Índice do Desenvolvimento Humano (IDH), segundo os dados do PNUD de 2013, fixado em 0,526 (Kebanguilako, 2016, p. 124). Segundo este órgão das Nações Unidas, Angola apresenta uma “expectativa de vida de 51,87 anos, uma taxa de mortalidade de 13,89% e um rendimento per capita de 4,0 Euros. O que coloca o país na posição 149 no ranking mundial” (Kebanguilako, 2016, p. 124). Ainda mais, segundo este relatório, “grande parte da população [está] colocada abaixo da linha da pobreza, devido a desequilibrada distribuição da renda nacional” (Kebanguilako, 2016, p. 124).

Muitos dos problemas vividos pela população angolana são decorrentes de duas guerras dentro de seu território que, juntas, somam quase 30 anos de lutas, confrontos, mortes, violações, saques e destino de boa parte das receitas para a compra de armamentos e manutenção das tropas. A primeira delas foi a Guerra de Independência contra os portugueses de 1961 até 1975. Devido ao desentendimento ideológico entre os três movimentos de libertação, “[n]as vésperas da independência, o MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola), a Unita (União Nacional para a Independência Total de Angola) e a FNLA (Frente Nacional de Libertação de Angola) detinham o controle exclusivo de regiões específicas de Angola” (Pearce, 2017, p. 79) — que viria a dar início, uma vez afastada a FNLA, à guerra civil angolana, entre MPLA e Unita. Esta guerra se estendeu, com interlúdios, até 2002.

O que inicialmente surgiu como um conflito interno, tomou dimensões internacionais no contexto da Guerra Fria, capitaneada de um lado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e de outro pelos Estados Unidos da América (EUA). Neste contexto, o MPLA passou a contar com

apoio de países alinhados ao bloco socialista soviético e a Unita foi apoiada pelo bloco capitalista liderado pelos EUA. Além dos líderes de cada bloco, envolveram-se diretamente no conflito a República da África do Sul ao lado da Unita e Cuba do lado ao MPLA.

Tanto no contexto de colonização (1482-1975), como durante e depois das guerras, houve inúmeras situações delicadas que envolveram a educação. Situações adversas fazem parte da história do ensino em Angola, como por exemplo, o fraco acesso ao estudo formal pelos nativos na era colonial, a destruição dos modos tradicionais educativos dado o processo de Assimilação apoiado pelo Acto Colonial de 1933, ou, já na pós-independência, durante a guerra civil, a dificuldade de acesso à escola e, no pós-guerra, as escolas organizadas com aulas acontecendo debaixo de árvores, onde crianças e jovens sentam-se no chão ou em bancos de pedra.

Um aspecto a ser considerado, ao abordarmos historicamente a educação em Angola é que, em diferentes momentos, fez-se e faz-se a cópia de modelos educacionais e culturais de outros países (num exemplo típico de colonialidade de saberes) sem ou pouco considerar as particularidades e a “grande diversidade cultural de um país multiétnico, multilinguístico e multiracial” (Kebanguilako, 2016, p. 95).

As condições acima descritas se evidenciam com maior intensidade nas escolas localizadas no meio rural angolano no qual as desigualdades sociais são explicitamente gritantes. Devido às precárias condições “as populações do campo, sobretudo as mais jovens, abandonam a escola, deslocando-se para as cidades, correndo atrás de “empregos’ precários e expondo a sua vida ao risco” (Muachia, 2016, p.31). A falta de incentivos educativos, tanto para alunos quanto para professores, é premente. As escolas rurais compõe

uma rede escolar deficitária; famílias extremamente pobres; confronto entre o ensino formal e o informal, ou simplesmente, as tradições culturais

que em muitos casos impedem as raparigas de participarem nas aulas, sobretudo quando chega o momento da realização dos ritos de iniciação ou de passagem; a isto associa-se o casamento e a maternidade que conduzem ao abandono precoce da escola. (Muachia, 2016, p. 28)

Além do apresentado pelo autor, destacamos que nas províncias do Sul de Angola, dentre elas Huíla, em períodos de escassez ou estiagem de chuvas (geralmente entre abril e setembro) os pastores precisam deslocar os animais para locais com água e pastagens. O pastreio é realizado por meninos e jovens — meninos pastores — que conduzem os animais e conseqüentemente abandonam os estudos retornando apenas no próximo período quando rerornam a seus locais de origem.

Outro agravante nas condições educativas, especialmente nas escolas rurais, quando o estudante chega à escola “com o domínio de outra língua que não é a portuguesa, que é considerada a língua de escolarização nacional. Os conhecimentos e os valores socioculturais da língua do aluno nem sempre são do domínio do professor” (Kebanguilako, 2016, p. 28).

A formação de professores durante o período colonial e os primeiros tempos após a independência ocorreu basicamente em nível médio denominados cursos Normal ou Magistério. Sendo que, as habilitações em áreas específicas ocorriam obrigatoriamente fora da colônia. Já na pós-independência, na década de 1980, o estado angolano investiu na qualificação dos profissionais da educação ao criar os Institutos Superiores de Ciências da Educação (Isced).

O primeiro Isced foi criado em Lubango, capital da província da Huíla, em 1980, nas instalações daquilo que foi, no tempo colonial, a Faculdade de Letras dos Estudos Gerais Universitários de Angola. Na sequênciã, foram criadas unidades em províncias como Luanda, Huambo, Benguela, Sumbe, Uíge e Cabinda. Os institutos são as únicas instituições superiores de

formação de professores em nível de graduação e, mais recentemente, em nível de pós-graduação para “atuar no ensino médio geral, de formação de professores e no ensino médio técnico profissional” (Kebanguilako, 2016, p. 85).

Memórias e narrativas

Ao rememorar, reconstruímos, buscamos nossas impressões mais remotas — matinais, diria Benjamin (1994) — sobre o vivido por nós, ou por aqueles que nos antecederam. Esse processo é sempre acionado por dimensões conscientes e inconscientes despertadas no presente de quem rememora.

Nesta perspectiva benjaminiana, ao dialogar com as lembranças dos sujeitos com os quais trabalhamos numa pesquisa, buscamos suas reconstruções do passado. Estas reconstruções são desencadeadas por experiências que os tocam no presente, e pelas perguntas que formulamos. Portanto, tais lembranças são — como defendeu o escritor Marcel Proust (1871-1922) no livro *Em busca do Tempo Perdido* — vividas ambivalentemente por uma dimensão voluntária e por outra involuntária. Tal ambivalência pode ser flagrada quando esses sujeitos, ao lembrarem, extrapolam em suas narrativas as problemáticas e temas sugeridos por nós, nas entrevistas realizadas. Eles entrecruzam experiências presentes com passadas, compartilhando possibilidades plurais e dialógicas de compreensão do narrado, colocando-nos na posição desconfortável daqueles que precisam rever continuamente suas certezas mais banais sobre um dado acontecimento.

Memórias, segundo Walter Benjamin (1994), são plenas de conhecimentos e sensibilidades, relacionam-se com o vivido. Memória é também esquecimento, apaziguamento com o passado. A (re)memória é sempre relacionada com o presente, é um entrecruzamento de tempos, espaços, vozes; não é uma autobiografia no sentido clássico. É uma memória que não

é só racional, é de um sujeito inteiro. Memória é vida, possibilidade da experiência vivida. Assim, no ato de rememoração, amplia-se a possibilidade de vida.

Pensar as memórias no caminho trilhado por Benjamin implica ruptura com o que está instalado e vem sendo praticado, especialmente por aqueles que consideram memórias como algo menor que a história. O pensamento deste filósofo berlinense apresenta-se numa perspectiva de negar a estrutura dominante; recomenda que se pense a história a partir das ruínas e não de forma determinista; assim, o trabalho com memórias é pensado como um imenso campo de possibilidades. Nesse sentido, interessam-nos as memórias e histórias outras, ou seja, memórias contra-hegemônicas — como as dos professores angolanos — onde os grupos marginalizados pelo capitalismo, patriarcado e colonialismo, terão protagonismo.

Walter Benjamin nos oferece uma gama de ferramentas para percebermos que a produção histórico-educacional é um campo de lutas, em que diferentes concepções disputam espaços. Conseguimos igualmente perceber que as lutas do passado na relação com o presente são prenhes de esperanças de mudança. Nessa perspectiva, conhecendo as lutas do passado, entendemos o presente. Esse conhecer acontece pela inversão de tempos, em que o ponto de partida são os agoras — dos problemas — buscando dialogar com o passado. Interessa-nos as memórias contra-hegemônicas, onde o protagonismo local seja obrigatório em suas reivindicações.

Para nós — pesquisadores acadêmicos — são importantes as memórias e as experiências vividas em escolas para desenvolvermos nossos projetos, pensarmos a relação deles com sujeitos que são únicos, com suas memórias, suas histórias, suas experiências diferenciadas, próprias a cada um e, ao mesmo tempo, coletivas.

Ao trabalhar com memórias, Benjamin instiga a pensarmos como elas podem contribuir para o fazer-se dos sujeitos (Paim, 2005). Em que medida as memórias de formação escolar, de experiências vividas, de sua construção como cidadãos, como profissionais, podem contribuir para que a academia passe a conhecer e respeitar os sujeitos anônimos? Em que medida, tais memórias e o ato de rememorar podem contribuir para o fortalecimento dos próprios narradores/professores? Em que medida podemos contribuir para narrar memórias e histórias contra-hegemônicas? Mas como fazer-se professor considerando saberes, fazeres, memórias e experiências num mundo colonizado, colonialista e colonizador que tudo quer apagar?

Numa perspectiva benjaminiana, as narrativas, que são formas de dizer nossas experiências, podem ser expressas por mônadas, “que são centelhas de sentido que tornam as narrativas mais do que comunicáveis: tornam-se experienciáveis” (Rosa et ál., 2011, p. 203). Na definição de Benjamin (2007, p. 69),

em cada mônada, estão indistintamente presente todas as demais. A ideia é mônada, nela reside, preestabelecida, a representação dos fenômenos, como sua interpretação objetiva. [...] a idéia é mônada, isto significa, em suma, que cada idéia contém a imagem do mundo. A representação da idéia impõe como tarefa, portanto, nada menos que a descrição dessa imagem abreviada do mundo.

Portanto, a mônada capta a totalidade na singularidade, ou seja, na construção de mônadas como aporte metodológico com base na rememoração dos professores e professoras, nos detalhes mais miúdos das narrativas, há a chance de recuperar o universal, de *escovar a história a contrapelo* (cf. Benjamin) e superar a história linear e colonial, na medida em que “a mônada pode revelar o caráter singular da experiência educativa realizada, sem perder de vista suas articulações com o universo amplo da

cultura em que ela está imersa e com o olhar subjetivo do pesquisador"
(Rosa et ál., p. 205).

Alargando as possibilidades para o entendimento do que é uma mônada, a historiadora Cyntia Simioni França (2015) argumenta que: “a mônada é concebida como a cristalização das tensões nas quais se inscrevem práticas socioculturais, plurais, contraditórias” (França, 2015, p. 105), e que “a mônada é um fragmento que salta do desenrolar do tempo linear” (França, 2015, p. 106); assim tem-se as imagens monadológicas em narrativas, lembradas/contadas num tempo não linear da narração como veremos nas narrativas de professores e professoras.

Ao ler as mônadas, mais precisamente na *Infância em Berlim*, observa-se que “Nessas pequenas narrativas que remetem à infância de Benjamin, é possível vislumbrar a articulação entre o vivido individual do autor e as esferas sociais mais amplas, valorizando as experiências do passado infantil e ressignificando-as a partir do olhar adulto” (Santana, 2017, p. 27). Na possibilidade de articulação do que é vivido de quem narra (o individual) com o contexto social, a mônada torna-se terreno fértil para a construção de substanciais significados coletivos e particulares do narrado (Galzerani, 2013).

Apresentamos na sequência algumas narrativas dos professores e professoras sobre as atividades desenvolvidas em suas aulas em comunidades rurais e urbanas nas quais trabalham ou trabalharam. Como descrito acima, abordamos as narrativas como mônadas, lembrando que cada uma delas compõe um todo. Objetivamos flagar possibilidades de ações educativas que promovam a interculturalidade. Vejamos o que eles e elas nos narraram.

Eles podem não usar assim esta Matemática que nós usamos

Lá realmente não é fácil, sobretudo, eu digo, vou começar mesmo pela minha disciplina que é Matemática. Os manuais do primeiro ciclo são escassos lá no mato, apenas o professor e até o manual saí mesmo do seu bolso, você paga. Quando os alunos não têm manuais também dificulta um bocadinho o professor. Porque se fosse aqui na cidade nós devíamos mandar tirar cópias. Lá não podemos devido o meio financeiro, não possuem. Só para irem ali à escola, às vezes, já não calçam sapato. Eu já cheguei ao ponto de comprar um sapato para os meus alunos lá, para poder cativá-los mesmo e para poder vir à escola. Eu até sensibilizava assim, não é que eu dizia que, é porque há quem pensa daquela oferta, um sapato a alguém que veio descalço, pensa que é uma ofensa. Mas não, é mesmo uma ajuda boa. Você vê que o aluno tem vontade, ele mostra vontade. E às vezes são alunos inteligentes, então tu lhe mostras ao dar-lhe aquela oferta e conversa com ele, diz mesmo assim: Não para de estudar, tens que estudar para amanhã ou depois você ajudar a tua família. Já vai ser também alguém. Então, quanto a transmissão de conteúdos é mesmo complicado, muito complicado. Porque quando relaciona-se à matéria, depois quando tem a ver com os cálculos é complicado. Eles até conhecem o dinheiro, eu normalmente tinha que trabalhar assim para dar uma aula, por exemplo, multiplicar ou então soma de números, números naturais. Eu, sem exagero, às vezes, fazia assim, pegava mesmo em cinquenta mil kwanzas, trocava assim, notas de cem kwanzas... cem kwanzas naquela altura... Eu teria que ensinar assim. Por exemplo, o Antônio tem —é um problema— o Antônio tem cinquenta mil kwanzas e ele distribui igual em dois amigos, quantos é que cada um irá receber? Eu tinha que pegar dois alunos, pegar o terceiro que é o Antônio, pegava as cinquenta mil kwanzas. Então, eu dizia assim, tem os cinquenta mil kwanzas, que é do Antônio. O Antônio tem dois amigos e agora ele quer distribuir por igual, cada um tem que levar metade daquele valor. Como é que eu faço? Eles assim entediam logo: Ah professora! Se há cinquenta mil kwanzas, então quer dizer que cada um vai ter que levar vinte e cinco mil, vinte e cinco mil. Era assim que trabalhava-se de vez em quando. Mas, só que há momentos que tem

valores altos, a pessoa não tem aquele capital para poder exemplificar. E então nessa tínhamos mesmo que nos virar. Havia temas que você era só para dar em duas aulas tínhamos que prolongar, às vezes, um mês completo. Só a dar aquela aula de maneiras que você... Quando vai rebuscar, o que que acontece? Aquela semana, os alunos que apareceram naquela semana não são os mesmos que vão aparecer na aula seguinte. Então, tornava-se complicado, porque normalmente eles aparecem mais quando está a se aproximar o momento das provas. Eles parecem que pensam que o aluno pode não assistir aula, mas tem o direito a fazer as provas. Até esse mecanismo de dizer assim que o aluno que não assiste aula não pode fazer prova, lá não funciona. Porque lá você vai mesmo prejudicar os alunos, porque eles próprios assistem quando querem as aulas. Então em termos de conteúdos não é fácil, cabe mesmo, requer muita paciência no professor. [...] Então, lá no mato isso funciona, porque quanto a contagem deles, eles podem não usar assim esta Matemática, que nós usamos aqui, mas lá há aquela tradição, aquela cultura. Eles têm mesmo uma maneira, o método de pedrinhas mesmo funciona também para o mato. Ao contar o gado, você vê que o pai não passou na escola, mas ele sabe quantos gados daquele tipo ele tem lá no curral. Ele sabe muito bem. Simboliza mesmo, na verdade, ele vai por intermédio de símbolos. Simboliza este gado, o símbolo é este, então por intermédio daquele símbolo ele já sabe quantos gados tenho desta espécie. Vai ali também, sabe quantos gados tenho dessas espécies. Então, não foi difícil. Ali, começando na introdução da sétima classe, a história dos números. Agora, quanto aos outros conteúdos, nós temos dito assim, a Matemática está mesmo presente no nosso dia a dia, é preciso lhes fazer entender. Porém dizer, ao cozinhar — e lá como é no mato, eu não vou dizer que vai à loja, porque às vezes nem todos frequentam a loja — ao cozinhar a mãe, por exemplo, quer fazer — lá tem que dar exemplos práticos— o termo não identificado e então... É uma verdura. É uma verdura, é o que eles usam muito lá. Ou podemos também dizer o peixe seco. Então, ao cozinhar o peixe seco os ingredientes que vão usar lá no mato, não podemos caprichar muito, uma cebola basta. A cebola basta, uma cebola para ter, eles podem cortar aquela cebola em quatro metades, para poder economizar uma para

o jantar, uma para o almoço e outra para o dia seguinte. Isso já é Matemática. O tomate, então, vamos lá. Eu tenho quatro tomates, quero cozinhar o meu peixe atendendo as condições lá do mato, dos quatro tomates eu vou usar dois. Fico com dois. Desses dois eu já posso guardar para a refeição do dia seguinte. Estão a me entender? Sim, estamos a entender. Então, ao servir a mãe, vamos supor que tem dez filhos, a mãe cozinhou três peixes, como é que fica? Se todos têm que usufruir daquela alimentação. Tem que usar da Matemática, ao servir, de maneira que todos possam comer que ninguém fica de fora. Eu disse isso tudo é Matemática, estão a ver como ela está presente no nosso dia a dia. Ao fazer as contas, por exemplo, você gostou de uma blusa, hum, aquela blusa é bonita, o que eu vou fazer para poder adquirir aquela blusa? Aqui vocês usam mais a permuta, troca. Pego um meu bem, uma galinha, avalio em quanto é que está mais ou menos aquela galinha e vou lá ver como é que é aquela blusa. Então em função da troca, poderemos trocar se a blusa custar mais caro do que a galinha, então poderei dar a galinha mais um outro produto que vai equivaler ao valor daquela blusa. E aí, então, eles foram assim mesmo interagiram e viram, afinal, a Matemática está mesmo presente no dia a dia. Outras também muito prático o exemplo das meninas, fazer trança numa cabeça. Fazer a trança, então por exemplo, eu vou calcular mais ou menos a cabeça desta menina, ela quer o trançado postiço, eu vou comprar, se comprar três tranças, então o tipo de traças que eu poderei fazer, se eu usar tranças muito pequenas não vai chegar. Então, poderei aumentar mais o cabelo e vou tirar um bocadinho do postiço para poder adicionar. Ô professora, estais a ver! Afinal, a Matemática é bonita. E os professores também já a gostar da própria disciplina. Porque se você começar logo nos conteúdos ali que 'ah, vinte e quatro mais cinco é igual a vinte e nove, ele já poderá olhar pra ti e dizer assim, o que tem é as quatro operações, multiplicação e divisão, e adição e subtração. Ele vai ver, quando eu falar de adição estais a aumentar, quando eu falar da subtração está a retirar, e quando eu falar da multiplicação vai ver que é para ampliar mais ainda. Então, ele torna a complicado até ele começar a relacionar,

começar a olhar, para depois eles começarem também a se enquadrar e verem. Mais ou menos isso. (A.M.I., 2019)³

Nós tínhamos que buscar também alguns fenômenos visíveis para eles

Então, recomeçar é sempre difícil. E quase que em todas as aulas, no momento do asseguramento de partida, quando nós estamos a ver as condições prévias que os alunos trazem, nós não estávamos... eles estavam vazios. Praticamente, tínhamos que baixar um pouquinho o grau de exigência para adaptar à realidade só depois é que podíamos cobrar. Porque, quanto aos saberes que eles trazem. Bom, há conteúdos de Física, por exemplo, que nós só precisamos entender a fórmula, a aplicação e o resto utilizamos a calculadora. Eles não tinham esses meios. Então, nós tínhamos que novamente ensinar a operação armada, como é que se utiliza, em que momento. No entanto, naquele momento para mim, como professor de Física e Matemática, para aqueles conteúdos que eu disse que eles não tinham base, tinham que recuar um pouquinho, buscar as bases e avançar. Mas para alguns colegas assim, em conversas informais, eles diziam: “Não sou obrigado a baixar até o nível em que eles estão, para avançar com o conteúdo. Eu vou dar aquilo que o programa exige”. E isso também prejudicou de que maneira, nós tivemos turmas cujo grau de aproveitamento estava abaixo do quarenta e dos trinta. [...] Bem, me lembro que a primeira unidade, na sétima classe da cadeira de Física falava do universo. Universo. Bem, basicamente o conceito que está lá, universo é tudo aquilo que rodeia, que existe, unindo outras galáxias e é muito mais. E tínhamos que falar de todos os planetas do sistema solar e na altura era muito difícil, ajudar a entender que além da terra existe outros planetas, sem meios próprios para comprovar, só com figuras do livro. E tínhamos que lhes levar a utilizar muito a intuição, imaginar que... imaginar que esse

³ Durante a gravação das entrevistas consultamos todos os narradores se eles permitiam que os identificássemos durante a utilização de suas narrativas em nossos escritos. A maioria deles afirmaram fazer questão de ser identificados, enquanto, que, outros quatro afirmaram que não poderiam ou não gostariam de ser identificados. Nesses casos, solicitamos que informassem como gostariam de ser identificados. Optaram pelo uso de pseudônimo ou pelas iniciais de seus nomes.

grão de areia que está aqui é a Terra, esta que está aqui de outra cor mais ou menos é o Sol, e se estamos no sistema solar, temos outro planeta, e a Terra gravita em volta do Sol. Era preciso lhes levar a abstrair um pouquinho, porque aquilo que é a realidade deles para eles o que existe é aquilo que eles veem. Eles nunca ouviram falar disso. Foi o momento em que o acesso estava mal, são 200km daqui para lá, umas oito horas de viagem. A estrada estava péssima, então dificilmente eles se deslocavam para trocar conhecimento com outras pessoas. Era muito difícil. Mas nós tínhamos que lhes levar a abstrair mais um pouco. Em alguns exemplos de cálculos assim como, por exemplo, o movimento retilíneo uniforme, dizer a eles que pode existir um movimento em que não existe força, não há forças exteriores a atuar onde a velocidade é constante, e o movimento é mesmo retilíneo, era preciso lhes levar a abstrair muito. Mas conseguíamos, era possível. Era possível, mas era preciso muito esforço para explicar isso. [...] Nós tínhamos que buscar também alguns fenômenos visíveis para eles. Nós não tínhamos nem telescópio, mas podíamos imaginar que de noite, explicava-se que de noite veem as estrelas. Será que... utilizávamos até o planeta Marte que normalmente, que de quando em vez aparece, nós conseguíamos visualizar. [...] Então, íamos explicar que havia uma estrela nessa posição aqui e tinha um brilho diferente de outras, portanto, nós podemos visualizar normalmente. E a partir dali nós conseguíamos explicar que existem de fato. Então, eles podiam relacionar: bom, existem estrelas. Como é que as estrelas estão lá, e como elas são, de onde vem aquela luz toda? Isso nos ajudava até certo ponto, mas mesmo assim, sem meios próprios era difícil explicar isso. Era difícil, sem meios, era mesmo difícil. Não sei se consegui explicar um pouco. (BAC, 2019)

Não é tratado dentro do programa curricular

Um dos problemas da educação na Angola é a falta de contextualização. A falta de contextualização. Nós estamos em um país multicultural com a diversidade de língua, de povo, de sei lá, de ricos e pobreza também temos, acho que isso no Brasil também é semelhante. Mas os programas

curriculares não estão projetados para isso. Para ti teres uma ideia, por exemplo, nós aqui uma pteridófito falamos feto. O feto. Todo ano, diz que a planta é feto. E no livro dessa diz que é samambaia, que é um termo brasileiro... muito brasileiro que nós não utilizamos. É só para ter uma ideia! Então, o livro não está contextualizado, em termos do conhecimento local, das plantas... dos animais, tratar de coisas endêmicas, se posso assim utilizar o termo. Então, quem tem que desenvolver isso é o professor. E como o professor está se formando? Por exemplo, o Instituto, a formação no Isced, que também não contextualizou o ensino em termos de ter instituído este tipo de problema. Somos poucos os professores, que dizem isso: “Olha, claro, as plantas nós vamos estudar na sétima classe são as plantas que vocês cultivam. O que que você cultiva?”, “Isso, isso e aquela lá”, “Ah, isso é uma monocotiledônea e isso é uma dicotiledônea”, por exemplo. Sabes aquela planta, por exemplo, nós falamos daquela Santa Maria, o nome científico, por exemplo, não tem aqui. Se tivesse ia inteirar mais. Serve para isso, é uma planta que é muito comum aqui, é utilizada para tratamentos e os estudantes/alunos não tratam na sala de aula. Por exemplo, temos a planta da ressurreição que eles chamam de... utilizado por exemplo para chás, para tratar a gripe, infecções, asma... [...] Respeitamos! Respeita-se, mas não é tratado dentro do programa curricular. Acho que ali é que tem falhado o sistema de ensino. Não há essa interligação. [...] Mas, são poucas as pessoas que tem a consciência de que indígena é a realidade da comunidade, é ali que onde vamos trabalhar. Acho que falta um pouquinho disso. (Abdelasisa, 2019)

Então, para nós o importante era eles entenderem, perceberem...

Matemática, é um bicho de sete cabeças! O importante não é correr com o conteúdo ou com o programa. Não adianta correr e eles não entenderem nada. Então, para nós o importante era eles entenderem, perceberem. Agora, correr com o programa não era o nosso objetivo. Então era assim, às vezes, uma matéria éramos obrigado a ficar uma semana inteira ou duas a explicar a mesma coisa até que eles entendessem, sim. [...] A Língua Portuguesa era compl... na quarta classe, por exemplo, eles não sabiam ler.

Na quarta classe nós ainda tínhamos que estar nas vogais, por exemplo, tínhamos que estar no alfabeto, não conseguíamos prosseguir por causa da... [...] O principal trabalho ali é mesmo a pastagem de bois, motiva-se pouco, motiva-se pouco, é mais a pastagem de bois, sim. Então, normalmente, os bois... Nós até dificilmente falávamos de bois, então, por exemplo tem dois bois lá. Normalmente, quando era questão de Matemática usávamos os pauzinhos, já que tínhamos muito pau lá ou pedra, assim, facilitava (Loide, 2019).

Não viam a escola como uma grande necessidade

Os pais dos alunos também não estavam muito ligados ao saber. Eles dedicavam-se mais à agricultura, à pastorícia, mas não aos filhos, não há aquele interesse deles terem de aprender e amanhã fazerem alguma coisa importante. Não! Mandavam porque, pronto, o governo obrigava os filhos à irem para a escola. Viam aquilo como um dever, e não como um prazer ou uma necessidade. Não viam a escola como uma grande necessidade. Mas um dever, já que o filho do vizinho vai à escola, o meu também vai. Mas não previam grandes coisas para os filhos na escola, que da escola viessem grandes frutos, viessem o bem-estar deles, não. Eles não previam isso, porque a vida deles estava baseada só na agricultura e na pastorícia. A visão deles estava focada só nisso. [...] Ensinado, naquela altura, era transmitir aquilo que nós recebíamos, aplicar a metodologia, transmitir aos alunos, e tínhamos livros próprios para poder nos basear e ensinar os alunos. Cada classe, a sua matéria. E nós vínhamos transmitindo, as estudantes tinham umas certas disciplinas, e o aluno ia aprendendo. Não com aquela velocidade, não com aquele dinamismo, com aquele interesse, mas ia aprendendo. (Maria, 2019).

Usamos o que o aluno já traz de casa para a escola

O conteúdo é planificado. É planificado. Nós temos áreas onde planificam todos os professores da primeira classe, sentam no local e planificam, e vão aplicando o conteúdo. Se não terminar o conteúdo, depois de quinze dias voltamos ao local e o professor não terminou, termina aquele conteúdo se

quer, então continua com a planificação, marcamos no programa na aula. Aqui no município da Humpata. De várias escolas, são seis... sete escolas. Da última vez fomos em dez. Normalmente nós professores usamos o que o aluno já traz de casa para a escola. Por exemplo, ele vem com a noção de que o balde, por exemplo, quando digo o nome em nyaneka. Então, você chega à escola e diz que isso aqui em nyaneka é assim, mas em português vamos aprender agora aqui na escola assim. Então, aviso a comunidade para inserirem a escola... Trazer o saber a comunidade para a escola. (Orlanda, 2019)

Procuramos antes saber dos alunos o que eles já têm com base naquilo que nós queremos ensinar

Tem, um princípio que diz que o aluno não é uma tábula rasa, ele já vem com alguma coisa de casa. Então, a partir desses conhecimentos que os alunos têm, antes que nós demos a entrada de novos conteúdos, procuramos antes saber dos alunos o que eles já têm com base naquilo que nós queremos ensinar para eles. Pode ser também, uso um exemplo, talvez no conteúdo estivéssemos a falar de vegetais. Procuramos saber dos alunos mais ou menos se eles já ouviram falar de vegetais, plantas mais ou menos. O que que eles, as noções que eles têm e a partir dali então conseguimos adquirir parte do conhecimento deles e inculcamos os novos conhecimentos. Tem outros exemplos, outras temáticas. Pode ser também o caso de falarmos de rios. Pode ser situação de rios. Aqui como é uma área específica mesmo para rios, então programe saber deles o que mais ou menos eles entendem por rio, se eles algum dia já viram o rio porque, às vezes a expressão, o termo pode ser um pouco complicado para eles. Então, procuramos saber se eles já viram. Depois, com o conhecimento que nós temos, então abrimos ainda mais o leque do conhecimento para eles. (Raymundo, 2019)

Isso serve, vai nos servir em quê?

Difícilmente este saber chega até as aulas, é muito mais... quer dizer aí vale a criatividade do professor para despertar a curiosidade ao aluno, não é, de

modo que ele fique interessado em não perder às vezes essas aulas. Porque, muitas das vezes, os nossos alunos perguntam: “Mas eu estou a aprender isso por que?” “Isso serve, vai nos servir em que?”. Então vai, às vezes, o professor, eu, tive mesmo que pegar exemplos próximos daquela comunidade para poder chamar a atenção deles. Eu vou trabalhar com medidas e pergunto por exemplo: “A tua lavra tem quantos metros de extensão?”. Eles não sabem. Eles vão dizer: “Não, professor, é daqui até ali.”. Então, eu vou dando mais ou menos a medida do metro, e eles já tem a paciência de medir para saber realmente qual é a extensão, saber a diferença, saber as unidades de medida e tudo mais. Quer dizer, eles vão, eu é que procuro mais da minha aula pegar exemplos para que eles possam aplicar e realmente ganhar aquele interesse pela disciplina e isso resulta. Isso tem resultado e resultou muito bem, tanto que foram já sabendo diferenças e tudo mais. Como aplicar isso, aplicar aquilo. Eles têm. A relação, exato, exato... Em termos de atividades, nós incorporávamos o máximo de exemplos práticos porque na verdade o que ficava mesmo complicado, às vezes, é transmitir. A minha grande preocupação sempre foi tornar claro as definições básicas para que ele esteja pronto para receber o que possa vir depois. Eu trabalhava muito com geometria, então por esta razão pegava sempre, quando vais definir um círculo, uma circunferência para que ele não veja só ali pelo compasso, pode até dar formas as próprias casas, de como está estruturado o kimbo deles, as lavras e tudo mais. Quer dizer, era basicamente exemplos desta natureza que procurava pegar para ter aquelas definições básicas para que o aluno pudesse ter uma ideia daquilo que ele vai aprendendo, que tem que aprender, era mais ou menos isso. (Sergio, 2019)

O professor é o combatente da linha de frente!

O Ministério da Educação tinha os programas nacionais para os institutos, já se tinha feito a primeira... em 1977, a primeira Reforma Educativa. Já havia uma discussão sobre os materiais, sobre o que ensinar, os livros, o material que era elaborado, mas mais para o ensino primário. O ensino primário sempre tinha, teve mais material. Agora havia também já o

segundo ciclo, mas o ensino médio não tinha tanto, não tinha material, portanto, cada um ia elaborando. Havia o programa, depois cada um ia tentando procurar, por exemplo, trazendo o programa de Pedagogia a base filosófica era muito Vygotsky, Leontiev. Então, se a gente conseguisse arranjar alguma informação sobre isso, isso ajudava bastante. Se falava que queria formar muito o homem novo. Havia muito essa, havia até uma palavra, algumas palavras como “o professor é o combatente da linha de frente”, “que a visão do trabalho era formar o homem novo”. Tudo isso era uma linha filosófica que já nos orientava. Um pouco do socialismo. Uma base de formação do socialismo, mas tínhamos o materialismo dialético, por exemplo. E isso ajudava, até orientava a linha política para a formação. A gente podia fazer... tinha essa autonomia para refazer não os programas, mas a maneira como trabalhávamos as aulas, o que fazíamos com as práticas pedagógicas. Por exemplo, na escola onde eu trabalhava tinha uma escola de aplicação do ensino primário. Então, eram os nossos alunos tinham uma escola do ensino primário para fazer prática e os estudantes do Isced faziam a prática na minha escola. Tanto que fazíamos já os horários a contar nessa perspectiva. As turmas eram pequenas. A turma, por exemplo, de Psicologia dos anos 83 só tinha dez estudantes. Então, dava para fazer prática pedagógica nas nossas turmas. Então, os horários já eram feitos de forma a adequar a prática pedagógica do Isced e a escola primária propunha a prática pedagógica dos nossos alunos do Instituto Normal de Educação. Portanto, tinham as duas coisas, que era um bocado dessa visão interna que nós pudemos trabalhar, mas tinha também essa visão, a visão socialista que era de formar o homem novo para, nessa perspectiva. (Maria João, 2019)

Como procuramos trabalhar numa perspectiva de pesquisa em horizontalidade entre os diferentes sujeitos e saberes que compõe este artigo, as mônadas não serão analisadas ou interpretadas. Compreendemos que as narrativas dos professores e das professoras compõe verdades, que embora diferentes, tem igual validade às dos pesquisadores e teóricos com os quais dialogamos durante a pesquisa.

Reflexões finais

Inicialmente, destacamos que as memórias narradas são uma possibilidade de conhecermos o que efetivamente é realizado nas escolas. Dessa forma, podemos olhar para além dos documentos oficiais e das estatísticas governamentais para o que acontece nas práticas cotidianas nas escolas. Entendemos ser fundamental ouvirmos os professores e professoras e visitarmos as escolas como forma de conhecer o que fazem, como fazem e por que fazem.

Apresentamos algumas reflexões que desenvolvemos na relação direta com as narrativas dos professores e professoras rememorando experiências de trabalho em escolas, especialmente rurais; umas são mais focadas em experiências recentes, outras em experiências vividas em outros tempos — especialmente daqueles reformados referindo-se ao tempo em que estavam na ativa.

Observamos que os saberes dos estudantes estão pouco presentes nas aulas. Verificamos que existe o reforço da máxima que *se estuda para ser alguém* — questionamos assim, o que significa ser alguém, que padrões determinam e validam o ser-se alguém. Nesta lógica, quem não teve a oportunidade de estudar ou de concluir os estudos não é alguém? Aqui está implícita a ideia de que, ou você passa pelo processo de aculturação institucional (que é a escola) e se conforma aos padrões estatais, ou então não és ninguém.

Percebemos igualmente que os saberes privilegiados na escola são aqueles externos ao mundo dos estudantes. Por outro lado, observamos a busca pelo que se definiu como um método próprio para ensinar a contar utilizando pedrinhas. Uma vez que o processo de rememoração é construído no presente, no calor das entrevistas, pudemos perceber nas narrativas as contradições e também as dificuldades em conciliar os dois saberes vividas por boa parte

dos professores entre seguir os planos oficiais e considerar os saberes que os estudantes já trazem consigo.

Na segunda narrativa os estudantes parecem vazios de conhecimentos, ou seja, esta apresenta a velha máxima do estudante *tabula rasa*. Não demonstra considerar as condições prévias para o ensino aprendizagem. Destacou que há colegas que manifestam a preocupação explícita em cumprir um programa e em não *baixar o nível* daquilo que é ensinado.

Na narrativa de um estudo sobre plantas, percebemos que ele foi desvinculado dos saberes dos estudantes aprendidos na comunidade. Certamente, se o ponto de partida para as aulas sobre plantas tomasse como referência os saberes trazidos do cotidiano dos estudantes —residentes e trabalhadores em atividades relacionadas com o cultivo e o uso de plantas — as aprendizagens teriam um outro sentido para aqueles estudantes. Percebe-se que o ensino estava calcado numa forma de ensinar preocupada com a transmissão de conteúdos a partir de metodologias definidas nos livros didáticos, distantes das experiências vividas pelos estudantes.

Na mônada *Usamos o que o aluno já traz de casa para a escola* destacamos evidências de consideração pelo que o aluno traz, ou seja, aquilo que ele já conhece sobre as temáticas a serem trabalhadas. Por outro lado, a narrativa enfatiza a planificação das aulas para aplicação. A concepção de planejar as aulas para posteriormente aplicar em sala pressupõe a transmissão de conteúdos previamente definidos o que provavelmente estará desvinculado da possibilidade de construção de conhecimentos ou diálogos entre os saberes da escola e os saberes prévios dos estudantes. De outro modo, pode tornar-se um problema maior usar uma planificação elaborada em conjunto, entre professores de lugares diferentes, que não leva em consideração as especificidades locais. Um professor que planifique uma aula, desde que conheça a realidade local, pode planificar uma aula trazendo os saberes dos alunos para dentro da aula ou dando espaço para que o

mesmo aconteça. Se o professor planificasse de verdade, ele teria que fazer pesquisa sobre os saberes locais, até para estar preparado para lidar com estes saberes e melhor aproveitá-los.

Ainda nesta mesma narrativa, está presente a noção de inculcação de novos conteúdos em desconsideração dos saberes e dos conhecimentos contruídos a partir das experiências vividas pelos estudantes em suas famílias, em suas atividades laborativas, em observação da natureza pelo contato com animais e plantas, pelas atividades religiosas, enfim, pelo modo de vida de cada comunidade da qual os estudantes são oriundos.

Na mônada *Isso serve, vai nos servir em quê?*, o narrador destaca que o professor poderá fazer a diferença ao considera os saberes dos estudantes e utiliza determinadas metodologias para desenvolver seu trabalho. Nos apontou exemplos de atividades que desenvolveu em suas aulas, onde procurou associar o conteúdo a ser ensinado com as experiências vividas pelos estudantes, como é o exemplo d, a lavra, onde o estudante ou sua família trabalham, que é utilizada para ensinar um sistema de medidas, ou ainda, quando o professor relaciona o formato do Kimbo a conceitos de geometria. Percebemos sinais de interculturalidade entre os saberes escolares e os dos estudantes, criando possibilidades de diálogo entre os diferentes saberes sem hierarquizá-los respeitando as diferenças entre eles.

Na última mônada, *O professor é o combatente da linha de frente!*, a sua narradora destaca aspectos da educação desenvolvida logo após a independência de Angola (1975) quando, então, considerou-se que o professor teria um papel central no desenvolvimento do sistema educacional, baseado numa concepção materialista de educação e aprendizagem centrada nas produções de Vygotsky e Leontiev, pautado na perspectiva de formar o que se entendia como o Homen Novo. A narradora, enquanto diretora de uma escola de formação de professores para os anos iniciais, destaca ainda as preocupações com autonomia dos professores e

sua formação inicial. Embora sejam preocupações expressas, podemos inferir que havia uma inquietação com o ensino dos saberes convencionados pela escola que, ao sair da colonização portuguesa, assumia outras perspectivas na tentativa de implementação do socialismo — o que, possivelmente, também desvincularia dos saberes dos estudantes.

Para finalizarmos, consideramos que as narrativas apresentadas expressam as concepções e práticas de uma educação calcada nos princípios da colonialidade eurocêntrica racional do saber, com algumas incrustações de atividades por alguns professores que procuram considerar os saberes dos estudantes; poderíamos assim inferir que algumas brechas são aproveitadas pelos professores e professoras para pequenas insubmissões, na tentativa de construir pontes entre os saberes colonialistas e monoculturais da escola e os saberes múltiplos dos estudantes. O caminho a ser percorrido para a construção de uma educação intercultural, aberta ao diálogo com outros saberes, é ainda longo e complexo.

Referências

- Benjamin, W. (2007). *Passagens*. Ed. da UFMG / Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.
- Candau, V. M. (2000). Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. Em V. M. Candau (Org.), *Reinventar a escola* (pp. 61-78). Vozes.
- Costa, S. M. A. (2019, setembro). *Entrevistador*: Elison Antonio Paim.
- França, C. S. (2015). *O canto da Odisseia e as narrativas docentes: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional*. [tese de doutorado. Unicamp-FE]. <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/321385>
- Fleuri, R. M. (org.) (2003). *Educação intercultural: mediações necessárias*. DP&A Editora.
- Fleuri, R. M. (2000). Multiculturalismo e interculturalismos nos processos educativos. Em V. M. Candau (org.), *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Endipe. DP&A Editora.

- Galzerani, M. C. B. (2013). Imagens que lampejam: contribuições de Walter Benjamin para a produção de conhecimentos históricos. *Encuentro de Saberes. Luchas populares, resistências y educación*, 1, 53.
- Instituto Nacional de Estatística. (2014). <https://ine.st/>
- Kebanguilako, D. (2016). *A educação em Angola: sistema educativo, políticas públicas e os processos de hegemonização e homogeneização política na primeira república: 1975-1992*. [tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação]. <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/20719>
- Miranda, C. e Riascos, F. M. Q. (2016). Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista. *Educação em Foco*, 21(3), 545-572.
- Moyo, A. I. (2019, agosto). *Entrevistador: Elison Antonio Paim*.
- Muachia, M. T. (2016). *A Escola numa Angola em contexto de mudança — as línguas nativas no âmbito educacional*. [dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/43021>
- Neves, L. (2019). *Entrevistador: Elison Antonio Paim*. Humpata.
- Nguluve, A. K. (2006). *Política Educacional Angolana (1976-2005): Organização, Desenvolvimento e Perspectivas*. [dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo-FEUSP]. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062007-115100/en.php>
- Oliveira, L. F. (2016). A razão do outro: uma perspectiva histórica intercultural como referência para a educação. Em V. M. Candau (org.), *Interculturalizar, descolonizar e democratizar: uma educação “outra”?* (pp. 185-186). Vozes.
- Oliveira, L. F. (2010). *História da África e dos africanos na escola: as perspectivas para a formação dos professores de história quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular*. [tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro]. <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/56.pdf>
- Paim, E. A. (2005). *Memórias e experiências do fazer-se professor*. [tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252728>
- Pearce, J. (2017). *A guerra civil em Angola: 1975-2002*. Tinta da China Edições.

- Quintas, J., Brás, J. G. V. e Gonçalves, M. N. (2019). A formação de professores em Angola: reflexões pós-coloniais. *Revista Transversos*, 15, 31-46.
<http://doi.org/10.12957/transversos.2019.41841>
- Rosa, M. I. P. (2011). Currículo e narrativa: potencialidades das mônadas para uma outra compreensão dos acontecimentos educativos. *Currículo sem Fronteiras*, 11(1), 198-217.
- Rosário, M. do. (2019, setembro). *Entrevistador*: Elison Antonio Paim.
- Santana, T. O. (2017). *Narrativas Femininas Guajajara e Akratikatêjê no ensino superior*. [dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/182789>
- Santos, B. de S. (2009). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Em B. Santos e M. P. Meneses (orgs.), *Epistemologias do Sul* (pp. 23-71). Almedina.
- Sousa, O. (2018). *A educação para as relações étnicorraciais no ensino de história: memórias e experiências de professoras da educação básica*. [dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/205774>
- Sousa, O. M. (2019, outubro). *Entrevistador*: Elison Antonio Paim. Humpata.
- Souza, M. I. P. de e FleurI, R. M. (2003). Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. Em R. M. Fleuri (org.), *Educação intercultural: mediações necessárias* (pp. 53-84). DP&A editora.
- Tchamba, J. J. e Camongua, J. (2019). As plantas — usos e costumes dos povos da província da Huíla, um estudo exploratório com securidaca longipedunculata e uapaca kirkiana. *Revista Transversos* (15), 417-432. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/42163/29205>
- Thompson, E. P. (2002). *A miséria da teoria: ou um planetário de erros*. Zahar.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de) colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão global*, (1-2), 61-74.
- Walsh, C. (org.) (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial: reflexiones latinoamericanas*. Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (2006). Interculturalidad y colonialidad del poder. Um pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. Em W. Walsh, A. G. Linera e Mignolo, W. (orgs.), *Interculturalidade, descolonizacion del estado e del conocimiento* (pp. 21-70). Del Signo.

Zau, F. (2009). *Educação em Angola: novos trilhos para o desenvolvimento*.

<http://www.adelinotorres.com/teses.htm>