

Elison Antonio Paim
Solange Luís

DECOLONIZANDO TEMPOS, ESPAÇOS, MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NA PROVÍNCIA DE HUÍLA – ANGOLA: NARRATIVAS SOBRE ESCOLAS.

DECOLONIZING TIMES, SPACES, MEMORIES AND
EDUCATIONAL EXPERIENCES IN HUÍLA PROVINCE - ANGOLA:
NARRATIVES ABOUT SCHOOLS.

RESUMO: O presente artigo resulta de pesquisa de pós-doutorado realizada no 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 de Huíla. Para a coleta das informações trabalhamos com documentos diversos, fotografias e entrevistas orais com quinze professore/as. Teoricamente dialogamos com epistemologia decolonial, interculturalidade, História Oral, memória, patrimônio cultural e história local. Neste artigo optamos pelas narrativas sobre escolas. O artigo é composto por considerações iniciais, contextualização, explicitando o conceito de mônadas, narrativas monadológicas e considerações finais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; decolonialidade; memórias; experiências; Angola.

ABSTRACT: This article is the result of post-doctoral research carried out at ISCED in Lubango, Angola. We aim to identify how experiences, memories, heritage and local cultures are managed in the production of school knowledge based on the investigation of work in basic education institutions in seven municipalities in the province of Huíla. For information collection, we work with diverse documents, photographs, 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 opted for school narratives. The article consists of initial considerations, contextualization, explaining the concept of monads, monadological narratives and final considerations.

KEYWORDS: Education; Decoloniality; Memoirs; Experiences; Angola.

Editor-Gerente

[Ivaldo Marciano de Franca Lima](#)

Editores

[Detoubab Ndiaye](#), Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus II

[Dr. Pedro Acosta Leyva](#), UNILAB - São Francisco do Conde /Ba, Brasil

DECOLONIZANDO TEMPOS, ESPAÇOS, MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NA PROVÍNCIA DE HUÍLA – ANGOLA: NARRATIVAS SOBRE ESCOLAS.

Elison Antonio Paim¹
Solange Luís²

Se verificou um flagrante desfasamento, quase total, entre a vida da escola e a do Kimbo. Este facto retira de todo o cenário de ensino e de aprendizagem a participação e o envolvimento dos pais. Por outro lado, existe um ambiente familiar e comunitário onde a escola não chega (TYOMBE, 2016, p.76).

Em Angola as condições para o desenvolvimento de atividades educativas, muitas vezes, foram/são adversas conforme pudemos constatar em diferentes narrativas de professores e professoras de diferentes escolas, regiões e províncias durante o *Primeiro Congresso Internacional de Educação Primária da Huíla* realizado pelo *Instituto Superior Politécnico Independente-ISPI*, em novembro de 2018, em Angola. Naquele momento, foram apresentados dados que indicam que o país possui cerca de 2 milhões de crianças em idade escolar fora das escolas; em torno de 65% da população é jovem, com menos de 30 anos e com baixa escolaridade; os professores trabalham, muitas vezes, em condições precárias, como embaixo de árvores; as turmas são numerosas, sendo comum casos de mais de 60 crianças. Foram narrados casos de até 200 crianças em uma mesma turma; até o 6.º ano as turmas ficam a cargo de um único professor, que as acompanha do primeiro ao sexto ano; constata-se, ao final do sexto ano, que grande número de crianças não sabem ler; a formação de professores nas licenciaturas pecam pelo não preparo específico para a alfabetização (LUIS; BLACK, 2019); grande parte dos professores de anos iniciais possuem curso de Magistério em nível médio e quando procuram cursos de graduação são em áreas específicas e não em Pedagogia; um número significativo de professores sem formação específica, com escolarização pouco além da alfabetização, ou com o sexto ano, atuam em comunidades rurais, onde precisam fazer-se professores na prática; os órgãos governamentais vêm realizando

¹ 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

² Professora permanente dos Programas de Graduação e Pós-Graduação em Ensino da Língua Portuguesa do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) da Huíla, em Lubango, Angola; professora convidada do Programa de Pós-Graduação em Ensino da História de 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: luissolange@hotmail.com
Este artigo resulta da pesquisa “Decolonizando tempos, espaços e memórias: experiências educativas em comunidades rurais da Província de Huíla – Angola”, desenvolvida por Elison Antonio Paim como parte das atividades de pós-doutorado realizado entre março de 2019 e março de 2020 junto ao Mestrado em Ensino de História de África do Instituto Superior de Ciências da Educação - ISCED em Lubango sob a supervisão da Professora Solange Luís.

ações no sentido de ter maior clareza da atual situação da educação, especialmente na primária. Este emaranhado de experiências, saberes, fazeres, memórias – especialmente de uma primeira geração de professores de uma Angola Pós-independente (11 de novembro de 1975) – não está registrado, portanto a história da educação está praticamente toda por ser escrita.

Foi diante deste cenário que o professor Elison propôs uma atuação que integrasse ações de pesquisa sobre o ensino, os professores, as memórias e as experiências educativas. E para isso, elaborou o projeto “*Decolonizando tempos, espaços e memórias: experiências educativas em comunidades rurais da Província de Huíla - Angola*”³. Buscamos compreender como são realizadas as aulas e atividades educativas em escolas na Província de Huíla, no tocante às memórias e experiências educativas a partir do estudo de documentos⁴ e das memórias dos professores das Escolas de Educação Básica. Procuramos integrar estudos da memória, patrimônio cultural, formação de professores, história da educação, saberes docentes e práticas pedagógicas. Foi neste emaranhado de relações entre escolas e seus sujeitos que investigamos como as memórias, o estudo da história ou cultura das comunidades e 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 memórias, patrimônio cultural, história e cultura das comunidades de Huíla estão presentes nas salas de aulas? O quê, como e quando estas temáticas são trabalhadas? São trabalhadas na forma de temáticas, projetos próprios ou de forma a complementar determinados temas de História Geral ou de Angola? Quais experiências estes professores já desenvolveram sobre as temáticas? Quais as necessidades destes professores para aperfeiçoarem suas aulas quanto às temáticas propostas? Que tipo de atividades envolvem os alunos nos diferentes espaços de memória ou como guardiões das memórias de grupos específicos? Como a universidade pode contribuir para a efetivação de práticas escolares que deem ênfase à Educação Patrimonial e história e cultura locais? Na prática, algumas destas questões se mostraram inviáveis.

O estudo foi realizado a partir de dados coletados em escolas, nas narrativas de professores, no Instituto Superior de Ciências da Educação-ISCED em Lubango e na Biblioteca Pública de Lubango. Dessa forma, o projeto mostrou um enorme potencial em expandir suas

³ Este foi o título e o propósito original, pois pretendíamos trabalhar apenas com memórias e experiências de professores rurais. Devido a determinadas circunstâncias durante o trabalho no terreno, acabamos trabalhando com escolas urbanas também e o título passou a ser *Decolonizando tempos, espaços e memórias: experiências educativas na Província de Huíla – Angola*.

⁴ Durante a coleta de dados foi acessado uma série de revistas, livros e o *Diário Oficial da Província da Huíla*. Entre algumas temáticas temos as Missões Católicas, nomeações de professores, orientações pedagógicas e anais de eventos educacionais em Portugal com orientações para as colônias.

atividades para além do campo de pesquisa delimitado inicialmente.⁵ O estudo das relações entre escola, memória, patrimônio cultural e cultura local, bem como a decolonização dessas relações, vem sendo pesquisadas por vários grupos brasileiros e internacionais e, desta forma, estimulando o incremento da produção acadêmica e o diálogo com diferentes sujeitos, localizados tanto nas comunidades, escolas e universidades quanto nos múltiplos espaços de memória.

Pensando na utilização das reflexões sobre decolonialidade, memórias e patrimônios como forma de evidenciar os fundamentos que subsidiaram as atividades de pesquisa, realizamos o diálogo com autores que trabalham estas temáticas ao longo da historicização da História da educação de Angola, observando-a pelo olhar de pesquisadores da temática. Num segundo momento, com o pensamento acadêmico sobre memórias, experiências, saberes não escolares e decolonialidade, estabelecemos um diálogo direto com as narrativas, na forma de mônadas, adotando a perspectiva de Walter Benjamin. Como objetivos da pesquisa, de forma geral na intenção original, 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 rurais na província da 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 a serem feitas e as narrativas do vivido permitiram, como lembra Thompson (1981), auscultar os silêncios, bem como as vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa e de outros, presentes nos diferentes espaços da escola.⁶ Esta metodologia de trabalho permitiu que os sujeitos envolvidos expusessem o que entendessem como necessário e pertinente para cada abordagem proposta, com ênfase nas questões de pesquisa.

Todas as narrativas orais foram gravadas e transcritas. Posteriormente, foram categorizadas e construídas as mônadas⁷ na relação com outras fontes, com o referencial teórico e produções já existentes. As informações, sejam elas provenientes de análise documental ou de

⁵ Neste sentido, foi assinado em 18/11/2019 um protocolo de intenções entre a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e o Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED. Este protocolo poderá congrega uma série de ações entre docentes/pesquisadores e estudantes das duas instituições.

⁶ Durante as visitas a oito escolas no município da Humpata e da Chibia, em diferentes momentos, dialogamos com professores, Direções, estudantes, faxineiras, vigilantes e Chefes de Repartição. Dialogamos também com diferentes pessoas na sede da Secretaria da Educação da província da Huíla, em Lubango, com professoras responsáveis pela Biblioteca em Lubango, assim como com professores, estudantes, diretores e profissionais de nível técnico no ISCED da Huíla. Estes diferentes diálogos, de alguma forma, tangenciaram as informações, contatos e resultados desta pesquisa.

⁷ Ao longo do artigo, quando trabalharmos diretamente com as narrativas, faremos a teorização e será explicitado o que são mônadas numa perspectiva do pensamento do filósofo Walter Benjamin.

narrações, foram coletadas e tratadas numa perspectiva qualitativa, conforme os procedimentos específicos para cada tipo de fonte. As narrativas orais não foram quantificadas, já que partimos do princípio de que memórias são únicas e, portanto, cada narrador terá vivido experiências diferentes e sua forma de lembrar será única. Entretanto, como não pôde ser coletado um número infinito de narrativas, coletamos quinze narrativas de professores e de um estudante, abrangendo seis municípios e diferentes escolas. Entendemos que são em número suficiente para possibilitar a realização de cruzamentos, comparações e análises para a tessitura de narrativas na forma monadológica numa acepção benjaminiana.

Para melhor organização e análise das atividades, trabalhamos com algumas etapas, as quais muitas vezes se sobrepuseram e, portanto, aconteceram de forma concomitante. Etapa 1: Mapeamento, análise e catalogação das produções acadêmicas sobre as temáticas. As buscas foram junto às universidades, banco de teses, editoras angolanas e *Google Acadêmico*. Estas produções foram todas lidas e fichadas. Etapa 2: Levantamento de documentos que foram selecionados e catalogados. Foram igualmente realizados contatos com os professores e gravações das entrevistas. Etapa 3: Transcrição das entrevistas que foi realizada de forma terceirizada, mediante pagamento. Etapa 4: Organização do relatório e socialização da pesquisa no *Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla* (ISCED), na cidade do Lubango. O artigo está organizado em cinco partes: considerações iniciais, contextualização, explicação do conceito de mônadas, narrativas monadológicas e considerações finais.

Contextualização

Disponibilizamos, de forma bastante genérica, algumas informações com o intuito de apresentar a República de Angola aos leitores. Ou seja, que país é Angola, sua localização, organização política, aspectos históricos, econômicos e educacionais.

Angola está situada na África Austral e ocupa uma área de 1. 246.700Km². Localiza-se entre os 5 a 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. Em pontos de planalto suas terras apresentam uma altitude considerável entre 1.200 a 2.100 metros, aproximadamente (MUACHIA, 2016).

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. As províncias são compostas por 159 municípios e 618 comunas. Algumas das principais cidades de Angola são: Luanda, Huambo, Lobito, Benguela, Lubango e Malanje (NGULUVE, 2006).

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). Conforme dados do censo demográfico de 2014, a Província da Huíla contava com 2 354 398 (INE, RGPH 2014). Enquanto que outra fonte⁸ aponta que as províncias mais populosas do país são: Luanda, com 6.945.386 habitantes, Huíla (2.497.422), Benguela (2.231.385), Huambo (2.019.555), Cuanza Sul (1.881.873), Uíge (1.483.118) e Bié com 1.455.255 habitantes.

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

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, é estimada 24,3 milhões de habitantes, dos quais 62% vivem na área urbana e apenas 38% vivem nas zonas rurais. A maior concentração populacional está em Luanda, a capital, que conta com 6,5 milhões de habitantes, equivalendo a 27% do total de angolanos (KEBANGUILAKO, 2016). É uma população multiétnica composta por vários grupos étnicos distribuídos em Ovimbundus (32%), Umbundus (20%), Bakongo (11%), Tchokwe (9%). Ainda segundo o autor, 28% da população é

⁸<https://www.google.com/search?q=quais+s%C3%A3o+as+provincias+mais+populosas+de+angola&oq=provincias+mais+populosas+de+angola&aqs=chrome.1.69i57j0.12830j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acessado em 30

formada por povos de origem Bantu, como os Nyaneca, Ngangela, Ovambo, Herero e os não Bantu, os Vâtwa, Khoisan e povos de origem europeia. Segundo Filipe Zau (2009), em Angola, no ano de 1960, mais de 2, em cada 3 indivíduos brancos, não havia ali nascido. Antes do êxodo de 1975, as raízes de mais de 70% dos brancos que se encontravam em Angola, não remontavam além de uma geração.

O país foi colonizado por Portugal até 1975 quando, então, 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; BRÁS; GONÇALVES, 2019; NGULUVE, 2006). Em Angola o subsolo é muito rico em minerais. Sendo relevantes a produção de “petróleo, gás natural, diamantes, fosfatos, substâncias betuminosas, ferro, cobre, manganês, ouro, rochas ornamentais, cobre, quartzo, gesso, mármore, granito negro, berílio, zinco, etc.” (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). A indústria petrolífera emprega cerca de 10.000 nativos, o que é muito pouco diante da necessidade de geração de empregos. Estes, em sua ampla maioria, são destinados a estrangeiros com maior capacitação tecnológica (MUACHIA, 2016).

Embora apresente grande quantidade de riquezas minerais sendo exploradas o Índice do Desenvolvimento Humano – IDH, segundo os dados do *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento* - PNUD de 2013, é fixado em 0,526. 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”. Portanto, “grande parte da população está colocada abaixo da linha da pobreza, devido à desequilibrada distribuição da renda nacional” (KEBANGUILAKO, 2016, p.124). A administração dos recursos é feita, em grande medida, pelo governo central. Assim, “mais de 75% ficam sob o poder da estrutura central, enquanto as províncias recebem menos de 2% [...]. A porcentagem das verbas destinadas às províncias não é fixa, ela varia a cada ano, o mesmo acontece com a educação, saúde e outros setores” (NGULUVE, 2006, p.28).

Nas comunidades rurais africanas, de uma maneira geral, a violência simbólica está também presente nas relações de gênero, nos mais diversos aspectos da vida e particularmente no matrimônio. Neste âmbito, a violência é empregada como forma de manutenção da dominação e da ordem social mantidas pelos homens. A violência simbólica apresenta-se não só pelas características que envolvem a cerimônia do casamento, na sua preparação, mas sobretudo no cotidiano relacional entre homens e mulheres, na forma como elas são vistas e valorizadas pelo

conjunto da sociedade que integram. Conforme Fátima (2012), em certo sentido, a mulher rural angolana apesar de ser considerada “inferior e incapaz” e ser dominada pelos homens em quase todos os momentos da sua vida, encontra brechas na dominação para a sua própria representação, actuação e afirmação.

Muitos dos problemas vividos pela população angolana são decorrentes de duas guerras dentro de seu território que, juntas, somam 40 anos de lutas, confrontos, mortes, violações, saques e o 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, com duração de 1961 até 1975. A segunda foi uma guerra interna entre seguidores de partidos políticos como o *Movimento Pela Libertação de Angola* (MPLA), a *União Nacional Pela Independência Total de Angola* (UNITA) e a *Frente Nacional de Libertação de Angola* (FNLA), resultado do fracasso do cumprimento do Tratado de Alvor, que determinava a criação de um Governo de Transição, assinado por representantes dos três movimentos a 15 de janeiro de 1975. Segundo Justin Pearce, o conseqüente desentendimento dos três movimentos de libertação levou à dissolução do Tratado e à retirada da UNITA e da FNLA de Luanda, levando a que, “nas vésperas da independência, o MPLA, a UNITA e a FNLA detinham o controlo exclusivo de regiões específicas de Angola” (PEARCE, 2017, p. 79) – que viria a dar início à guerra civil angolana que se estendeu de 1975 até 2002.

Portanto, na sequência da Independência foi deflagrada uma nova Guerra, dessa vez era civil, entre MPLA, FNLA e UNITA que rivalizavam na disputa pelo poder. As primeiras eleições gerais em Angola foram realizadas em 1992, depois de um acordo pelo cessar fogo. O MPLA foi vencedor, porém a UNITA não aceitou o resultado, acusando os vencedores de terem fraudado os resultados. A situação de desentendimento entre os dois grupos foi tal que retomaram a guerra civil que já havia extrapolado as fronteiras angolanas. No contexto da Guerra Fria, a guerra civil angolana tomou novas dimensões, capitaneada, de um lado, pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e de outro, pelos Estados Unidos da América (EUA). Neste contexto, o MPLA contava com apoio de países alinhados ao bloco socialista soviético e a UNITA era apoiada pelo bloco capitalista liderado pelos EUA. Estavam igualmente envolvidos diretamente no conflito a República da África do Sul em apoio à UNITA; e Cuba em apoio ao MPLA.

Ambos os envolvidos na guerra utilizaram jovens e crianças em suas ações bélicas. Foram muitos, especialmente do sexo masculino, os arregimentados pelas forças armadas obrigando-os a abandonarem as escolas com tenra idade. Dessa forma, a *Coligação pelo Fim do Uso de Crianças Soldados* estima que “podem chegar a 11.000 o número de crianças em ambos os lados, que possivelmente viveram e trabalharam em condições de combate” em Angola

(NGULUVE, 2006, p.45). Segundo dados da mesma organização, “os jovens eram levados obrigatoriamente de suas casas, durante à noite, para os locais de aquartelamento. Os adolescentes recolhidos, dependendo da postura do corpo, eram mandados de volta para suas casas; outros, enviados a outras províncias para o treinamento, eram forçados ao trabalho militar” (NGULUVE, 2006, p.46). Além disso, a guerra produziu um grande contingente de crianças e jovens órfãos ou perdidos de suas famílias que passaram a viver nas ruas das cidades autodenominados “meninos de Estado”, pois estavam nas ruas devido o Estado ter realizado a guerra (NGULUVE, 2006).

No contexto de colonialidade e posterior guerra, houve inúmeras situações delicadas que envolveram a educação: desde o fraco acesso ao estudo formal pelos nativos⁹ na era colonial, à destruição dos modos tradicionais próprios de educação, dado o processo de Assimilação, determinado pelo *Acto Colonial* de 1933; ou, já na pós-independência, às escolas organizadas com aulas acontecendo debaixo de árvores, com as crianças e jovens sentados no chão ou em bancos de pedras, dada a guerra civil. Neste momento veremos de maneira breve como a educação escolar e familiar foi afetada pela colonização e pelas guerras. Os povos tradicionais africanos e, de modo particular, os angolanos, focaram e ainda focam a educação em ações práticas relacionadas ao uso cotidiano da natureza com base nas experiências pelas quais os adultos transmitiam os saberes aos jovens pela oralidade e demonstração. Nessas sociedades não existia uma distinção clara entre quem ensina e quem aprende. Não há paralelo entre educação e escola, ou seja, para educar não há necessidade de escola. Portanto, “todos aprendem com a vida, um aprendizado que vem do íntimo humano e de forma natural, com a finalidade de transformar esta natureza em benefício próprio e do coletivo” (KEBANGUILAKO, 2016, p. 38).

Por outro lado, nem todos os povos vivem da mesma forma. Alguns possuem escolas com aulas “administradas em forma de mesa-redonda ou circular” sem a intenção de classificar, atribuir notas, certificar... Essas escolas “procuram ensinar às sociedades mais jovens e introduzi-las na vida sócio comunitária onde impera a figura do “Mais velho”. Os frequentadores são pessoas pertencentes à mesma família (família alargada)” (MUACHIA, 2016, p.33). Para estes Mais Velhos, o processo de Assimilação inerente à colonização foi de tal forma devastador que, mesmo com a independência e com a saída dos brancos dos territórios africanos, a dominação permaneceu pois, afirmam “foi o branco... e ficou o negro, pintado de branco por dentro”

⁹ “A principal razão para o reduzido número de assimilados em Angola nos meados do século XX é que poucos africanos tinham acesso às instituições que lhes poderiam transmitir a civilização portuguesa. De facto, Angola quase não possuía instituições que pudessem contribuir para a “civilização” dos africanos, mestiços ou europeus. Menos de 5% de todas as crianças de idades compreendidas entre 5 a 14 anos frequentavam a escola em 1950, enquanto 97% de todos os africanos de 15 anos e mais velhos eram classificados como analfabetos. Dois anos mais tarde, havia apenas 37 indivíduos com o curso liceal completo em toda a colônia, a maior parte dos quais eram brancos” (BENDER, 2004, p. 251).

(MUACHIA, 2016, p.111), numa clara manifestação de destruição do tecido sociocultural africano.

Aspecto a ser considerado ao abordarmos historicamente a educação em Angola é que, em diferentes momentos, se fez e se faz a cópia de modelos educacionais e culturais de outros países. Essa cópia é realizada sem ou pouco considerar as particularidades e a “grande diversidade cultural de um país multiétnico, multilinguístico e multirracial” (KEBANGUILAKO, 2016, p.95). As condições acima descritas se evidenciam com maior intensidade nas escolas localizadas no meio rural angolano, em que as desigualdades sociais são mais 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. Assim sendo, as escolas rurais apresentam:

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 disso, há outro agravante nas condições educativas, especialmente nas escolas rurais, quando “o aluno chega à escola pela primeira vez, na maior parte do país, com o domínio de outra língua que não é a portuguesa, 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. Somente na década de 1980 o estado angolano conseguiu lidar com a qualificação dos profissionais da educação, ao criar os Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED), presentes na maior parte das províncias angolanas.

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*¹⁰. Na sequência, foram criadas unidades em províncias como Luanda,

¹⁰ Ver **Paulo de Carvalho**, «Evolução e crescimento do ensino superior em Angola», *Revista Angolana de Sociologia* [Online], 9 | 2012, posto on-line no dia 11 dezembro 2013, consultado no dia 03 dezembro 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ras/422> ; DOI : 10.4000/ras.422

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).

Explicitando o conceito de mônadas

Na perspectiva benjaminiana, memória é rememoração e a narrativa encontra-se intimamente relacionada ao ato de rememorar, entendido como o "exercício do despertar, a possibilidade de ressignificação da própria experiência, através de memórias conscientes e inconscientes cheias de significados, sentimentos e sonhos" (ROSA; RAMOS; CORRÊA; ALMEIDA JUNIOR, 2011, p. 203). O rememorar é, ainda, entrecruzamento de tempos e espaços, pois "ao rememorar voltamos ao passado com as lentes do presente, para que nesta reconstrução das lembranças, busquemos elementos que nos possibilitem agir sobre o presente e projetar um futuro" (PAIM, 2005, p. 41).

Para Benjamin (1994, p. 205), a narrativa "não está interessada em transmitir o "puro em si" [grifo do autor] da coisa narrada, como uma informação ou um relatório... se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso".

Ainda na perspectiva benjaminiana, as narrativas, que são formas de dizer de 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 al., 2011, p. 203). Na definição de Benjamin,

[...] em cada mônada, estão indistintamente presentes todas as demais. A ideia é mônada, nela reside, preestabelecida, a representação dos fenômenos, como sua interpretação objetiva. [...] a ideia é mônada, isto significa, em suma, que cada ideia contém a imagem do mundo. A representação da ideia impõe como tarefa, portanto, nada menos que a descrição dessa imagem abreviada do mundo (BENJAMIN, 2007, p. 69).

Portanto, a mônada capta a totalidade na singularidade, ou seja, na construção de mônadas como aporte metodológico com base na rememoração dos estudantes indígenas, nos detalhes mais miúdos das narrativas, há a chance de recuperar o universal, de escovar a história a contrapelo 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 al., p. 205).

Algumas estudiosas de Benjamin ajudam no entendimento e organização da escrita em formato de mônadas: a professora Maria Carolina Bovério Galzerani (2013) e a professora e

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

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). Em diálogo com Maria Carolina Galzerani compreendemos que há a possibilidade de articulação do que é vivido (individual) de quem narra com o contexto social, na qual a mônada é construída e torna-se terreno fértil, para a construção de significados coletivos e particulares mais substanciais.

Narrativas monadológicas

Neste tópico trabalhamos na construção de mônadas na acepção de Walter Benjamin. Estas foram construídas, organizadas por temáticas a partir das narrativas dos professores entrevistados. Brevemente apresentamos o conceito de mônadas a partir do diálogo com autores que trabalham num viés benjaminiano. Os entrevistados perfazem o total de quinze professores, sendo onze mulheres e quatro homens. Os locais das entrevistas foram em escolas atuais dos professores, em Lubango, escolas visitadas pelo pesquisador nos municípios da Humpata e da Chibia, residências dos entrevistados e no ISCED.

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, também 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 do estágio Pós-doutoral me 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 duas professoras e um professor, que narraram suas experiências em escolas localizadas nos municípios; e sete (três mulheres e dois homens) entrevistados em Lubango, que narraram sobre escolas em outros municípios. 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, sendo duas mulheres e um homem), Caluquembe (uma) e Cacula (uma). Além dos professores em uma escola de Lubango, um estudante se dispôs a ser entrevistado e nos narrou sua experiência enquanto estudante em um Seminário Católico localizado na Zona Rural.

No tocante à atuação em sala de aulas, temos: Anos Iniciais (5), Direção de Escola, Secretaria de Escola, Biologia, Geografia, Iniciação, Auxiliar na Secretaria da Escola, Português, Física, Matemática (2).

Quanto à formação, temos: Magistério (3), Sociologia, Biologia, Matemática, Psicologia (3), Pedagogia, História, Física, Ciências Cervejeiras, Gestão e Contabilidade e Economia. Porém, a área de atuação de vários deles não está diretamente relacionada com a formação. A professora graduada em Sociologia está atuando como diretora escolar; das três graduadas em Psicologia, uma está lecionando Geografia, uma Iniciação (Educação Infantil) e a outra atua como Secretária de Escola; a graduada em História está na Secretaria da Escola há seis anos, aguardando a sua reforma (aposentadoria); a graduada em Física está atuando com a Primeira Classe; a de Economia está atuando com Matemática; o de Ciências Cervejeiras foi professor de Português; o de Contabilidade foi professor de Física e atualmente trabalha com Educação Laboral; e a de Pedagogia está atuando no ensino superior e é atualmente Vice-governadora para a Área Social da província da Huíla.

Inicialmente, a intenção era entrevistar apenas professores que trabalham ou trabalharam em escolas localizadas em áreas rurais. Porém, de forma inusitada e imprevista, visitamos três escolas urbanas onde as pessoas se dispuseram a conceder entrevista. Também não era intenção entrevistar estudantes, porém o estudante de nono ano de educação básica, ao saber da pesquisa, quis ser entrevistado. Os recortes das narrativas foram organizados em temáticas como: escola, condições de trabalho, condições de ensino, os professores, os estudantes, formação continuada dos professores, relações entre escola e comunidade, conteúdos, dificuldades dos professores, experiências marcantes, conselhos para os professores iniciantes, recado aos governantes, recados às universidades e, se fosse recomeçar a lecionar...

Neste artigo, apresentamos aspectos das narrativas que evidenciam as estruturas físicas e pedagógicas das escolas. Não trabalhamos no sentido de “dar voz” aos professores ou no sentido de apresentarmos constatações **sobre** as escolas, ou de os acadêmicos/pesquisadores **falarem para** os professores da escola e sim procuramos **dialogar** com os narradores (CONTRERAS, 2002). Portanto, são os professores/narradores os condutores/autores das experiências vividas e rememoradas quanto ao espaço das escolas onde atuaram ou atuam.

Temos treze turmas ao ar livre e temos oito salas

A escola tem 1.239 alunos, dos quais 799 do sexo feminino. Temos 48 professores, a instituição por completa, mas em frente ao aluno temos 29 professores. Desses alunos, temos 315 alunos do período da tarde, temos 924 alunos no período da manhã. No período da manhã temos 594 do sexo feminino e no período da tarde 205. E desses alunos temos treze turmas ao ar livre e temos oito salas. Das oito salas, ganhamos mais quatro que ainda não estão em uso por não nos ter sido entregues no momento, que são aquelas quatro salas novas e assim que nos forem entregues as salas, algumas das salas ao ar livre, passarão as turmas ao ar livre passarão para as salas. [...] A escola é do ensino primário da iniciação à sexta classe. Então, temos um professor para todas as disciplinas, um professor para todas as disciplinas e a escola tem foi abrangida pelo projeto PAT, que é o Projeto Aprendizagem para Todos. Fomos professores na época da pausa pedagógica dos alunos. Primeiro trimestre a maioria dos professores, os alunos têm a sua pausa e os professores durante aquela pausa dos alunos os professores têm aulas. Tem alguns formadores que vêm aqui na escola formar os professores, temos trinta e cinco professores, aceitos a essa formação¹¹.

Há muita criança para atender

A escola tem a designação de Augusto Ngangula, esta escola foi criada nos anos 50. Até aqui não tivemos dados para outros da criação antes dessas é que foi no tempo colonial muito antes, porque era a escola considerada a escola dos assimilados. [...] Sim, sim. E já estou a trabalhar nesta escola desde 2011. Fui colocada nesta escola e venho a conhecer esta escola desde dessa data até os dias de hoje como uma escola calma e progrediu muito, porque apenas tinha seis salas definitivas e agora temos dezenove salas. [...] Quer dizer, está cada vez mais a crescer e a população em si também está a crescer. Há muita criança para atender. Eu acho melhor que devem vir mesmo no centro do município e muitos encarregados também preferem trazer as suas crianças aqui. Por ser a escola do município praticamente é cidade, considerado cidade, é diferente de quem estuda um pouco mais nas periferias que o nível de assimilação não é assim tão igual como quem estuda no centro do município. Temos quarenta e cinco funcionários, temos um colega bolseiro, temos cinco professores e o resto são senhoras, é uma escola praticante mesmo de senhoras [risos]. [...] Sim, somos a maioria por aqui. Controlamos 1.789 alunos. [...] Bastante! Já este ano, abriu-se também o primeiro ciclo, está a funcionar o primeiro ciclo. Temos as sétimas pela primeira vez, estão nas outras salas, nestas salas novas que foram criadas e posteriormente, se calhar, no próximo ano teremos a oitava classe. [...] São trinta e nove turmas. Temos dez turmas fora e temos dezenove turmas dentro. [...] É sim, as que estão de baixo das árvores. Sim, são essas turmas ao ar livre. [...] Temos os diretores de classe, os que coordenam consideramos coordenadores, que vão controlando, cada coordenador controla a sua classe. Um, controla a sua classe. Agora com as turmas da sétima classe que começou este ano, que ainda não estão nesse contrato, estão a depender de uma outra escola. Só quando passar para complexo escolar é que nós passaremos a controlar a sétima classe...¹²

Aquilo é secretaria e ao mesmo tempo tem o quarto do diretor

¹¹ FABIANO, Jesuína Rosa. [Out. 2019]. Entrevistador: Elison Antonio Paim. Chibia, Angola, 1 out. 2019.

¹² NDARAPA, Alcina Odete. [Out. 2019]. Entrevistador: Elison Antonio Paim. Humpata, Angola, 30 set. 2019.

É uma escola do ensino primário da pré até a sexta classe, atualmente, sétima, oitava e nona classe e trabalhando nos períodos de manhã e tarde. Na verdade, é uma escola grande, uma escola composta, digo eu, porque as salas que ao relento, ao relento também tem salas. Poderiam ter até mesmo umas quinze salas de aulas e é uma escola, por acaso... E é uma povoação, muito bonito lá, muito bonito mesmo. [...] De baixo da árvore. Mais ou menos debaixo das árvores, mas para além de debaixo das árvores poderiam ser seis, sete a oito salas. Agora, a escola mesmo estruturada com salas [pausa para contar] sete também tem. E grandes, são grandes. Por isso que quanto ao número de alunos eles também não estipulam, isso porque eles poderiam ter sessenta alunos numa turma. Mas ao longo do decorrer do ano letivo alguns vão desistindo, as meninas sobretudo, quando chega aquela fase da puberdade, o Efiko, elas acabam por casar. Já não acabam o ano letivo, muitas delas. [...] Abandonam mesmo, outras começam o primeiro trimestre, no segundo desiste e então reaparece no terceiro. [...] Temos a secretaria, por acaso, que aquilo é a secretaria, ao mesmo tempo, é uma residência. Aquilo é secretaria e ao mesmo tempo tem o quarto do diretor. Ah, uma suíte do diretor, ele fica mesmo lá para não estar toda hora a percorrer a distância da vila lá no povoado. Tem a secretaria que está mesmo separada, onde nós guardamos toooodos! Todos os arquivos da escola. E tem o quarto dela, uma cozinha, bem organizada¹³.

Eles gostam de estudar!

Trabalhei no terceiro nível, isto é, na altura do terceiro nível, sétimo, oitavo e nona classe, praticamente fomos lá fazer a abertura da escola porque não tinha o terceiro nível. Foi uma escola construída pelo FAS, Fundo de Apoio Social, com parceria da comunidade. A comunidade ajuda com alguns meios e o fundo com outros meios. No entanto, erámos todos professores novos na altura e jovens também. Fomos lá para abrir a escola e infelizmente os alunos vivem muito distantes da escola. Na altura, eles ainda vinham mesmo andando a pé até à escola. Alguns chegavam cansados, outros tinham mesmo residências ali que os pais preparavam enquanto tivessem formação. [...] Outra questão que eu vi, que é a idade dos alunos. Nós tivemos alunos até de 65 anos de idade na sétima classe. Teve uma turma, por exemplo, que a idade mínima era 39 e a idade máxima 60, 65 anos! E eu tinha 20 anos ainda, era jovem [risos], muito jovem. E é uma experiência difícil, porque a pessoa quando já tem uma certa idade tem alguns aspectos da natureza que ela acredita. E na altura, como professor de Física para transferir aquelas ideias que ela aprendeu lá na tradição e explicar com base na ciência foi uma luta muito grande. Mas conseguimos. E, em princípio... reprovação. Também é muito elevado, muito elevado. E, infelizmente, eles têm um único horizonte. Até aquele tempo eles achavam que iriam se formar só para ser professores. Não tem outras opções. Essa é a realidade que eu vivi na comuna do Negola. Já transferido para a comuna sede, o município de Caluquembe é um município que em termos de densidade estudantil é muito elevado, eles gostam de estudar. É, por exemplo, na escola secundária em que eu trabalhei já chegamos a ter trinta e nove turmas, mas todas elas de quarenta ou mais. E eles gostam de estudar de fato. Mas, infelizmente, também tivemos aquele problema, na altura a escola secundária só estava no município sede¹⁴.

Tem esse desafio, cooperar com a professora da turma ao lado

Nos nove anos trabalhei em duas escolas. Uma é a escola do Nangolo, normalmente a denominação da escola é aqui está dividido por kimbos. Nós

¹³ MORAIS, Ana da Conceição. [Set. 2019]. Entrevistador: Elison Antonio Paim. Lubango, Angola, 19 set. 2019.

¹⁴ CAHAMBA, Bento Augusto. [Set. 2019]. Entrevistador: Elison Antonio Paim. Lubango, Angola, 4 set. 2019.

falamos kimbos né, aldeias. *No Brasil seria aldeia, mas aqui é kimbo. E a escola, a do Nangolo, tinha três salas de aula. Hum, informática, como que eu posso dizer, né, construção?! E cinco salas de baixo da árvore, de baixo da árvore, a aula produção, sabe, mais ao ar livre. E as três salas eram do primeiro ciclo, primeiro e segundo. Atendia só primeiro e o segundo ciclo da manhã, e o segundo ciclo no período da tarde. O primeiro ciclo aqui é do sétimo ao nono ano e o segundo ciclo do décimo ao décimo segundo ano. E as cinco salas faz ao ar livre ao ensino primário, infelizmente. A partir do pré-escolar, acho que da iniciação ao sexto ano. E na escola da Catania Mbandi, eu estudava. Tínhamos cinco salas de capim, pau-a-pique, capim, e duas salas de construção, assim, de adobe, barro. [...] É um desafio, dar aulas é um desafio. Primeiro porque a Cacula é um dos municípios mais frios da província da Huíla. É um dos municípios mais frios. As temperaturas em junho, julho, maio, junho e julho chegam a 5°C a 4°C no período da manhã e no entardecer mais. E no verão é dos municípios mais chuvosos [risos], da província. Então, só para termos uma ideia como é que é enquadrar crianças dos cinco aos dezenove anos assim, nessas condições. É... A salas não estão muito divididas, muitas vezes elas estão muito próximas. Tem esse desafio, cooperar com a professora da turma ao lado. Os meninos sentam em latinhas. As estradas resultado do conflito e da má governança, não?! [risos]. [...] As estradas estão degradadas. Pra ti ter uma ideia, hoje calcula-se uma hora e meia de carro, duas, e a há dois três anos atrás fazia-se quatro, seis [...] Então, nós temos que adaptar, por exemplo, o ensino primário entrar às oito horas e saí mais ou menos ao meio dia. E lá, os meninos do ensino fundamental tem que entrar às nove e trinta ou às dez horas. Tem mais ou menos, praticamente duas horas de aulas¹⁵.*

Então é risco, era mesmo risco de camaleões, cobras, já apareceu cobras...

A escola não tinha condição. Era [suspiro], não havia condições. Nós, eu vou dizer que eu dava aulas de baixo da árvore e chegava normalmente a partir das dez, dez e trinta, o sol já começava assim a bater mais forte. Então, os alunos e às vezes quase que já nem tinha mais sombra. Quando chega, quando chega assim essa fase em que as árvores ficam assim já secas né... As folhas quase que, então era mesmo complicado para os alunos. Porque era procurar sombra era, às vezes, éramos obrigados até a sair um pouquinho mais cedo, mas não nos era permitido né, sair mais cedo. Então, íamos que às vezes sobrecarregar mesmo por ordens superiores, continuar mesmo a trabalhar naquele desconforto, mesmo sem sombra, sem condições, é debaixo das árvores. Eu, por exemplo, uma vez dessas eu a dar aulas de repente os alunos começaram a gritar: Camaleão, camaleão! Ao olhar, o camaleão já estava lá ao meu lado, eu fiquei! Enfim [risos], e aí então é risco, era mesmo risco de camaleões, cobras, já apareceu cobras, então. Era mesmo...[...] Normalmente, eu tinha quantos... não passava dos vinte. Lá normalmente naquela área, os alunos porque eles priorizam né, mais a pastagem, os bois, não dão valor, ainda não davam aquele valor ao estudo, não sei. Na escola existiam, tinha os pré, da iniciação, até a sexta classe. Então, havia oito turmas. Todas. embaixo das árvores. Porque não tínhamos uma estrutura. Não, não. Não tínhamos sala. Tanto mais que os livros né, o livro de ponto o diretor é que tinha que levar de casa, trazia, porque não tinha sítio para colocar. Agora os livros, normalmente, o Ministério da Educação às vezes dá livros para os alunos, os livros eles ficavam em casa do responsável daquela zona. Lá era onde ficavam os livros. Sim, tinha que ir buscar. E os livros acabavam por ficar mal cuidados, porque onde assim, não tinham o devido cuidado. Então, foi assim mesmo. Não, nós tínhamos quadros.

¹⁵ MOYO, Abdelaziza Inocência. [Ago. 2019]. Entrevistador: Elison Antonio Paim. Lubango, Angola, 27 ago. 2019.

Os quadros ficavam lá na casa do responsável da zona. Tínhamos o quadro e escrevíamos o conteúdo no quadro. Tínhamos isso. Sim, tínhamos que meter assim uma corda né. Amarrado na corda o quadro para pendurar na árvore, assim¹⁶.

Eles só dominavam a língua materna

Eu já fui professora de uma escola daqui da montanha da Locima lá em Barragem trabalhei lá durante oito anos. Entre 2010, a primeira vez que eu cheguei naquela escola, só sei que me deram uma turma da primeira classe, quando eu cheguei na sala e saudei os alunos, a professora disse “Bom dia”, os alunos até falaram bom dia. A dificuldade que eu encontrei naquela escola é que aqueles alunos não dominam a língua portuguesa, eles só dominavam a língua materna, e aí sendo... [...] Não, até a princípio quando eu cheguei, assim no princípio do ano teve alguns alunos. Mas, com o tempo assim com as secas, a maioria dos alunos também vão desistindo. Nós fazíamos compras aos alunos para a escola não fechar. Nós assim, tem dias que nós tínhamos aula de campo, já não vamos mais dar aula. Pegávamos quase seis alunos, oito alunos, deixávamos as motos aqui embaixo na barragem, começar a passar casa por casa, casa por casa, casa por casa, casa por casa, por casa, eu digo, mas aonde estão já? Eles apareciam. Até nós lá tínhamos também aquela experiência de fazer um documento assim né, que falava já que os filhos não estão aparecendo na escola, vamos fazer um documento, vamos levar na polícia porque vocês estão a guardar os vossos filhos. Só para eles virem, na verdade, eles com aqui então “não, eu não quero ir preso, não quero fazer essas coisas, não quero assim!”, e eles também apareciam. E também tinha encarregado, por exemplo, tem encarregado um senhor mesmo que ele trabalha aqui na praça... Ele solda, faz essas coisas assim. Tem três alunas, eu me lembro de duas alunas estavam na minha sala foram da terceira classe e um aluno da quinta classe, ele tirou mesmo os filhos da escola, disse que “Eu não estudei e meus filhos também não podem ir para à escola”. E aí, mas você olhava e aquelas crianças, elas tinham vontade de aprender [pausa]... E ah foi mesmo aquela rotina, aquela experiência por mim, mas tarde também aprendi a falar um pouco aquela língua deles. Ainda quando assim eu também escalava a montanha encontrava assim um senhor no caminho, andava assim, mas eu sentia um medo. Mas dei conta de que ele se preocupava mesmo com o professor, quando sabia se mesmo se era professor, aí a pessoa andava normalmente. E aí também tem vezes mesmo que está nós a sair de lá a pé, um motoqueiro veio, um motoqueiro assim você pega e chega ali na curva e pega o motoqueiro. Não lhe paga, quando no regresso já mais tarde quando você voltar você vai lá com ele e lhe paga. Tens dias também que o motoqueiro te traz, ele também já não vem. A única solução, saíamos de lá e vínhamos a pé. Ah, quase uma hora. E já nos tempos chuvosos tem dias também. Uma vez, com que esse tempo chuvoso, aquilo também era difícil, quando no tempo chuvoso a única, aquilo lá só tem que dar a volta, subir mesmo é uma pá, pá, pá e às vezes sobe, sobe e sobe, sobe até lá. Mas a escola, agora já tem quatro salas, quem construiu também um fazendeiro, um português. Ele, os pais deles viviam naquela localidade ali, mas eu acho que ele pára mais em Portugal e aí ele construiu a escola deu assim algumas chapas, a escola está indo mesmo. [...] Era de baixo da árvore, eu dava aula debaixo de uma árvore. Os alunos mais sentavam numa pedra. A minha dificuldade, a professora se tem que escrever no quadro também tem que ajoelhar mesmo. Pra escrever mesmo, é mesmo tão

¹⁶ CARDOSO, Doroteia do Rosário. [Set. 2019]. Entrevistador: Elison Antonio Paim. Lubango, Angola, 23 set. 2019.

*difícil. Até mesmo pessoa metia a calça, chegava a calça aquele no joelho rasgava por cima. Era difícil mesmo, foi uma experiência*¹⁷.

Não é possível dar aula debaixo da chuva

*Trabalhar nesta escola é bom, trabalhar com crianças é muito bonito, é bom. Apesar das dificuldades, a chuva, o sol, quando às vezes há tempestade, em cima das pedras, de cima o sol, embaixo do sol. Mas é muito bom, é muito bom trabalhar nesta escola. É muito bom ser educadora, né? Difícil [risos]. É muito difícil, de baixo do sol, de baixo do frio, chuva, quando há chuva não trabalhamos e estamos assim. Quando há chuva não é possível, como vai dar aula ali? Não é possível dar aula de baixo da chuva, então debaixo da chuva nós não trabalhamos. Hum, aqui não chove.... Quer dizer, chove todos os dias, mas há horas, aqui é mais no período da tarde. Então, o que devemos, aproveitarmos para trabalhar que no período da tarde é chuva*¹⁸.

Nós, os professores conseguimos aquelas palavras no seu dialeto

*Bem, na minha turma tem cinquenta alunos. Cinquenta alunos. Bem, a adaptação não é lá assim tão difícil, apesar de que há sempre algumas complicações a trabalhar individualmente com eles. Mas a experiência é boa. Estamos a utilizar alguns métodos, alguns princípios que possam assim facilitar o nosso processo de ensino e aprendizagem durante o ano. Não, não. Da terceira classe já dominam o português. Bem, para ensinar eles, muitas das vezes, temos pegado alunos da terceira e da segunda que dominam o português e automaticamente eles acabam por traduzir algumas palavras complicadas para aqueles que não entendem o português. Sim, vão ajudando. E há aqueles que, nós os professores conseguimos aquelas palavras no seu dialeto, dos alunos que nós conseguimos pronunciar. Então, pronunciamos para facilitar assim mesmo processo de ensino. Só há um dialeto. O Nyaneka. [...] É, bem, além da estrutura da escola temos também um campo que tem servido para as aulas práticas ou aulas de Educação Física.*¹⁹

Em face dos vários pedidos, surgiu a ideia de construção da escola

Mais tarde, por estar a trabalhar na fábrica de cerveja a minha orientação foi exatamente na Mapunda que é onde se situa a fábrica. E tinha uma interação com os moradores, naquela altura, que era uma área essencialmente agrícola, bastante interessante. Pessoas simples, mas com conhecimentos de vida, autênticas lições de vida que eles transmitiam. E eles colaboravam e participavam até, por exemplo, as estradas estivessem com falta de manutenção, eles ao sábado – com ajuda sempre do administrador do bairro – eles juntavam-se e iam todos fazer a manutenção da estrada. Se não houvesse asfalto eles punham pedras e punham uns serrões de areia, e os carros circulavam com uma facilidade. Poderia uma participação da comunidade na resolução desses problemas. Ao ponto de, com a ajuda deles, ter construído a escola que é a Primeira de Maio. Foram, se não me engano, seis salas de aulas e ficou apenas por ali. É ainda insuficiente, mas que durante o dia era usada para o ensino de crianças e à noite era para o ensino de adultos. E eu também passei depois a dar aulas a partir das dezoito horas nessa mesma escola e durante dois anos eu estive a colaborar, mas depois por questões profissionais tive também que ir para o exterior para acabar com a minha formação e tudo isso, e deixei de colaborar nessa escola. [...] Exatamente porque, pela

¹⁷ COLE, Luísa Bendi da Silva. [Out. 2019]. Entrevistador: Elison Antonio Paim. Chibia, Angola, 1 out. 2019.

¹⁸ SOUSA, Orlanda Mirrado. [Out. 2019]. Entrevistador: Elison Antonio Paim. Humpata, Angola, 30 set. 2019.

¹⁹ NEVES, Lourenço. [Out. 2019]. Entrevistador: Elison Antonio Paim. Humpata, Angola, 30 set. 2019.

interação que eu tinha com várias instituições havia muita solicitação de pedidos de ajuda para ir estudar para determinado nível para poder ter acesso à escola, porque as vagas eram bastante limitadas. [...] Em face dos vários pedidos, principalmente dos trabalhadores da empresa, queriam continuar os estudos, surgiu a ideia de construção da escola. [...] O delegado da educação recebia esses projetos e o apoio moral nunca faltou. Parte dos professores eram essencialmente colaboradores e alguns até tinham conhecimentos, mas não tinham experiência pedagógica. Por exemplo, eu consegui fazer com que uma mãe que era licenciada em História... em Matemática, fosse dar aulas de Matemática ao último ano, e ela saía da instituição dela e ia dar as aulas dela e voltava. Se houve salários isso era a ver com educação, que eu saiba as pessoas trabalhavam voluntariamente. Portanto era uma contrapartida, porque havia um sonho, de ter também, nós tínhamos a responsabilidade e acreditávamos que o futuro do país estivesse nas nossas mãos. Então, era um senso de responsabilidade acrescida. Nós até tínhamos medo de errar, era uma preocupação. Nós conversávamos muito, divulgávamos para levarmos, fazemos o melhor de nós, como esse medo de nós errarmos para de certa forma fugirmos dos nossos objetivos que estavam traçados. Foi um momento apaixonante da minha existência e toda essa participação. O ensino era gratuito. O ensino era gratuito, mas havia famílias absolutamente carenciadas. A empresa onde eu trabalhava sempre foi financeiramente saudável, não íamos oferecer material escolar, mas oferecíamos roupas, chamadas roupas de fardo. Aquelas embalagens grandes de roupas, íamos um ou outro fazer contato com o comércio interno, eles tinham acho que três tipos diferentes de roupas, umas melhores, outras médias e outras assim mais fraquinhas. Nós comprávamos essas roupas, portanto, vamos considerar de classe A, não sei se era exatamente a designação e as crianças pelo menos no tempo de cacimbo que é bastante frio tinham agasalhos e às vezes calçados, e isso tudo. Nós colaborávamos a nível, portanto, da própria comunidade, fazíamos isso. Essa participação. [...] É, foi a comunidade. Durante a semana, portanto, na altura havia muita dificuldade porque chamadas obras especiais do exército absorviam muito cimento, usavam muito materiais de construção para obras comunitárias e isso tudo. Estávamos numa situação de guerra. Então, envolveu-se algumas pessoas, cem por cento masculinas, que durante a semana iam construindo adobe com barro. Eram bases, portanto, de capins envolve-se naquilo para dar uma boa segurança, para não amolecer com as chuvas e durante o fim de semana levantavam-se as paredes. Até que conseguimos fazer dois edifícios que lá estão. Houve algumas ofertas também depois de material, porque outras empresas achavam que podiam, por exemplo, dar vidros, cediam vidros para as janelas, os caminhos de ferros ofereceram o gradeamento usados para as janelas e portas metálicas. Portanto, houve assim, havia uma colaboração porque era importante ver quando eles, quando as pessoas veem uma obra que merece ser apoiada, essa ajuda aparece. É muito mais fácil começar do nada e ir construindo, e as pessoas vão vendo que está a surgir a obra do que ir pedir para que a obra apareça depois. Aí as pessoas já não vão acreditar²⁰.

A escola, em termos de recursos, materiais didáticos, era mesmo muito débil

Quatro salas de aulas e é uma área onde não tem energia elétrica, em termos de abastecimento de água é por meio de sondas, não é? Tem apenas duas sondas, mas a que estava próxima da área em que ficávamos era tinha só apenas uma sonda, sem energia elétrica. E a escola, em termos de recursos, materiais didáticos, era mesmo muito débil. Debilitada. Pra termos a noção, eu dei aulas no primeiro ciclo, primeiro ciclo estamos a falar da sétima, oitava e

²⁰ SOUSA, Sérgio. [Out. 2019]. Entrevistador: Elison Antonio Paim. Lubango, Angola, 12 out. 2019.

nona classe. Mas, acompanhei muito e vivi, porque tinha colegas, porque era uma escola do ensino primário até o primeiro ciclo, porque nós fechamos ali os alunos, e tínhamos alunos até a nona classe, e depois da nona classe eles não tinham mais como fazer. Tinham mesmo que deslocar-se até a vila para completar o ensino médio. Exato, na vila onde eles podiam fazer o ensino médio. Então, a nossa preparação com os alunos é até a nona classe. Ali é que as coisas começam a ficar um bocadinho mais complexas, porque em termos de material, eu logo a primeira dificuldade que eu fui encontrar foi exatamente isso. Eu sou professor de Educação Laboral. Educação Laboral é uma disciplina essencialmente técnica, porque ela prepara os alunos para ingressarem no ensino politécnico. Então... É o médio. Exato, ela vai dando as bases para ingressar no ensino médio politécnico. Então, é uma disciplina que trabalha muito a geometria, então precisa de materiais específicos para isso, como um compasso, o esquadro, a régua, e a grande... Um dos primeiros impasses foram esses, é que não tinha esses materiais. E num primeiro trimestre, quando eu achava que não tínhamos mesmo muita possibilidade de ir e voltar, tivemos que adaptar. O que que nós fazíamos do compasso? Era, o compasso nós usávamos às vezes dois paus, não é, dois paus amarrados na ponta, então em cima uma abertura, colocas também o giz ali na ponta amarrado com o elástico e ia fazer a circunferência. Até então, eu voltar para aqui e com meu próprio dinheiro ir até uma loja e comprar e montar um estojo para o quadro. Os alunos, um pouco, não o total, mas um ou outro tinha, e até mesmo as aulas ficavam um bocadinho morosas por isso, porque você tem aquilo preparado não consegue, dois ou três alunos nas salas têm, mas tens uma sala de trinta cinco alunos. Então tem que esperar o primeiro fazer, passar para o segundo e assim sucessivamente, que eram condições diferentes daquelas que tínhamos então na vila²¹.

Considerações finais

De modo geral, a pesquisa possibilitou o conhecimento de um país que ora se aproxima do Brasil e ora se distancia em muitos aspectos. As diferenças e semelhanças são em muitos campos, porém, fiquemos na educação, objeto central da pesquisa. Percebemos semelhanças na estrutura das escolas, na organização do sistema de ensino, nas relações entre comunidades e escolas, na formação dos professores, na insuficiência de recursos alocados para com a educação, das dificuldades enfrentadas pelos professores ao desenvolver seu trabalho. Quanto às diferenças, estas se manifestaram na organização das turmas com um número geralmente elevado de alunos; a quantidade de professores que não possuem formação em cursos de formação de professores; os professores de anos iniciais conduzem uma mesma turma até o sexto ano (a monodocência); o contrato de trabalho dos professores na rede pública é de 20 horas semanais; há grande centralização do Ministério da Educação quanto aos conteúdos a serem ensinados; as precárias condições físicas de muitas escolas e salas de aula inexistentes. A grande diferença percebida está na valorização dos professores em muitas comunidades, onde eles ainda são considerados uma autoridade e mantêm uma respeitabilidade dado o seu trabalho.

²¹ COSTA, Sérgio Manuel Adelino. [Set. 2019]. Entrevistador: Elison Antonio Paim. Lubango, Angola, 18 set. 2019.

Aprofundamos conhecimentos sobre memórias, experiências, estudos da história e cultura local em relação direta com as memórias e experiências vividas pelos professores e professoras com os quais tivemos contato direto. Dialogamos com o mundo da escola angolana o que contribuirá para construção de outros diálogos, esperamos que de forma relacional e menos hierárquica, entre escolas e universidades. Compreendemos e conhecemos experiências dos professores de escolas da província de Huíla, no tocante a diferentes trabalhos com culturas locais, o que certamente nos subsidiará e alimentará atividades de ensino e extensão relativas às temáticas da pesquisa.

As narrativas e as visitas às escolas nos possibilitaram conhecer: as condições das escolas quanto às suas estruturas físicas, quando existem salas e quando estas são inexistentes; as improvisações que cada professor se obriga fazer para realizar seu trabalho; o envolvimento de comunidades na doação de materiais e construção das escolas; o trabalho voluntário de algumas pessoas que, após sua jornada de trabalho, assumiram a tarefa de ensinar onde não havia professores; a fabricação de materiais didáticos para suprir a falta deles nas escolas. As narrativas aqui apresentadas de forma monadológica evidenciam, muitas vezes, as dificuldades com a língua portuguesa, que os próprios professores têm.

Embora não evidenciado diretamente aqui, destacamos que os professores são muito orgulhosos de seu trabalho e ressaltam a importância daquilo que realizam para construir jovens, ao narrarem muitos casos de jovens que se construíram profissionais e que continuaram estudando, apesar de todas as condições mostrarem contrariedades. Ou seja, apesar de todas as adversidades as pessoas procuram a escola e lá aprendem. Além dos pontos indicados aqui, esperamos que os leitores façam outras leituras das narrativas de memórias e experiências de como estes professores se fizeram e se fazem educadores e, assim, construir suas próprias conclusões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 114-119. (Obras Escolhidas, v. 1).

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte. Ed. Da UFMG/ Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

BENDER, Gerald J. Angola sob domínio português: Mito e realidade, Luanda: Editorial Nzila. Apud. NETO, Pedro Figueiredo; Rumo à cidade. deslocamento forçado e urbanização em Angola. In **Revista Transversos**. "Dossiê: Reflexões Sobre e de Angola - Inscrevendo Saberes e Pensamentos". N° 15, Abril, 2019, p. 299-314.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FRANÇA, Cyntia Simioni. **O canto da Odisseia e as narrativas docentes: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2015.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens que lampejam: contribuições de Walter Benjamin para a produção de conhecimentos históricos. **Encuentro de Saberes. Luchas populares, resistências Y educación**, Buenos Aires-Argentina, v. 1, p. 53, 2013.

KEBANGUILAKO, Dinis. **A educação em Angola: sistema educativo, políticas públicas e os processos de hegemonização e homogeneização política na primeira república: 1975-1992**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

LUIS, Solange Maria; BLACK, Carla. (2019). O Perfil do Formador do Professor Primário e o Desafio do Programa Educar Angola 2030 – uma reflexão. **Revista Transversos. "Dossiê: Reflexões Sobre e de Angola - Inscrevendo Saberes e Pensamentos"**. Nº 15, April: 387-399.

MUACHIA, Matias Tchimuco. **A Escola numa Angola em contexto de mudança - as línguas nativas no âmbito educacional**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade do Minho, Minho, 2016.

NGULUVE, Alberto Kapitango. **Política Educacional Angolana (1976-2005): Organização, Desenvolvimento e Perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e Experiências do Fazer-se Professor(a) de História**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

PEARCE, Justin. **A guerra civil em Angola: 1975-2002 - 1ªED**, Lisboa: Tinta da China Edições, 2017.

QUINTAS, Joana; BRÁS, José Gregório Viegas; GONÇALVES, Maria Neves; A Formação de Professores em Angola: reflexões pós-coloniais. In **Revista Transversos. "Dossiê: Reflexões Sobre e de Angola - Inscrevendo Saberes e Pensamentos"**. Nº 15, Abril, 2019, p. 31-46.

ROSA, Maria Inês Petrucci. Currículo e narrativa: potencialidades das mônadas para uma outra compreensão dos acontecimentos educativos. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, p.198-217, Jan/Jun 2011

SANTANA, Tatiana Oliveira. **Narrativas Femininas Guajajara e Akratikatêjê no ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

TCHAMBA, José João; CAMONGUA, José. As plantas - usos e costumes dos povos da província da Huíla, um estudo exploratório com securidaca longipedunculata e uapaca kirkiana. In **Revista Transversos. "Dossiê: Reflexões Sobre e de Angola - Inscrevendo Saberes e Pensamentos"**. Nº 15, Abril, 2019, p. 417 - 432

THOMPSON, Edward Palmer. **A Miséria da Teoria: ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TYOMBE, Joaquim Nhanganga. **Meu Kimbo, Minha Escola**: políticas educativas de apoio à família no contexto rural angolano. Luanda: Paulinas, 2016.

ZAU, Fillipe. **Educação em Angola: Novos Trilhos Para o Desenvolvimento**. Luanda: Movilivros, 2009. Acessado em 30 de Maio de 2019, de www.adelinotorres.com: <http://www.adelinotorres.com/teses.htm>.