

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS

Ruth Gabriel Canga Buza

HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES FORMADORES DE
PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM ANGOLA

Belém- PA

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS-PPGECM

Ruth Gabriel Canga Buza

HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES FORMADORES DE
PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM ANGOLA

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará, e defendida na Sessão de Defesa de Tese, para obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências e Matemáticas, área de concentração: Educação em Ciências.

Belém-PA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

BUZA, RUTH GABRIEL CANGA
HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES FORMADORES DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM
ANGOLA / RUTH GABRIEL CANGA BUZA. — 2018
160 f. : il. color

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM),
Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
Orientação: Profa. Dra. TEREZINHA VALIM OLIVER GONÇALVES

1. Angola. 2. Formação de formadores de Ciências. 3. História de vida. 4. Pesquisa Narrativa. I.
GONÇALVES, TEREZINHA VALIM OLIVER, *orient.* II. Título

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS-PPGECM

TESE DE DOUTORADO

**HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES FORMADORES DE
PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM ANGOLA**

Autora: Ruth Gabriel Canga Buza

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Terezinha Valim Oliver Gonçalves

Este exemplar corresponde à redação final da
tese defendida por Ruth Gabriel Canga Buza
aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 11/05/2018

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Terezinha Valim Oliver Gonçalves
IEMCI/ UFPA- Presidente

Prof^a Dr^a France Fraiha Martins
PPGDOC/UFPA- Membro Externo

Prof^a. Dr^a Anna Regina Lanner de Moura
UNICEUMA- Membro Externo

Prof^o Dr. Eduardo Paiva de Pontes Vieira
UFPA- Membro Interno

Prof^o Dr. Tadeu Oliver Gonçalves
UFPA- Membro Interno

Belém-PA

2018

À geração de professores angolanos de ontem, de hoje e àquela que ainda virá. Que possamos escrever uma história mais bonita do que as que costumamos ouvir.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão a Deus por sua misericórdia e graça que me acompanham antes mesmo de ter sido concebida. Agradeço por ter me permitido traçar essa caminhada de modo tão surpreendente. Minhas derrotas e vitórias só foram possíveis graças a sua permissão.

Agradeço aos meus pais que foram a minha primeira inspiração na vida. Inspiração sobre caráter, perseverança e dedicação. Ambos, cada um à sua maneira, têm grande participação nesta tese, visto que as suas histórias de vida se confundem com as outras vidas relatadas aqui. Por meio deles, aguicei minha curiosidade sobre a trajetória de vida de pessoas que não conhecia, mas que experimentaram momentos significativos similares aos de vida dos meus pais.

Agradeço à Prof^a Dr. Terezinha Valim, por sua dedicação e orientação irrepreensíveis, sem dúvida essa caminhada foi mais leve pela parceria que construímos.

Ao IEMCI, que com muito carinho me acolheu e me ajudou nesse processo de construção. Aos professores e colegas que conheci, agradeço pelas interações e convívio.

Por fim agradeço aos professores angolanos que, com suas histórias de vida, contribuíram para a constituição desta pesquisa. Acredito que estamos reescrevendo uma nova Angola, que precisa conhecer a sua história a partir daqueles que viveram e vivem diariamente as transformações.

Meu muito obrigado a todos!

O temor do Senhor é o princípio da sabedoria

Provérbios (9: 10)

RESUMO

Nesta tese, abordo questões relacionadas ao ensino de Ciências e à formação de professores formadores de professores de Ciências em Angola, tendo como principal estratégia de pesquisa as histórias de vida pessoal e profissional dos sujeitos pesquisados, todos formadores de professores. Tenho, como objetivo geral, pesquisar as histórias de formação docente em Angola, buscando relatos que expressem o modo como esses formadores se constituíram e como essas histórias contribuem para a formação de professores de Ciências no país. Como objetivos específicos, investigo a relação existente entre a história do país e a constituição da educação em Angola; caracterizo os desafios, as aventuras, desventuras e superações pessoais e profissionais que contribuíram para a sua formação, reverberando na prática em sala de aula; investigo as ambições/utopias dos professores formadores, em busca de soluções para aperfeiçoar a formação de professores de Ciências em Angola. Realizei a busca de informações em duas etapas: o primeiro momento deu-se com a aplicação de questionários, para os professores que se encontravam distribuídos em diferentes províncias, totalizando 58 questionários. Desse universo, tive o retorno de 21 questionários, dos quais 6 foram usados na pesquisa. Em um segundo momento. Acrescentei 3 professores que não haviam preenchido o questionário, mas que se dispuseram a colaborar e foram, então, entrevistados. Assumo a pesquisa qualitativa na abordagem narrativa, cujos relatos dos sujeitos constituem o material empírico central. Contudo, vali-me, também de informações históricas sobre o país e sua educação, bem como documentação oficial. A pesquisa possui três seções de análise, denominadas: **“Nada além do B-A-BA”**, onde é apresentada a história de formação dos professores no período colonial; **“Ensinando e aprendendo a ensinar”**, sessão constituída pelas memórias de formação no período de transição (final da colonização e início da independência); e **“Do caos a paz”**, seção constituída pelas memórias de formação do período da guerra civil aos dias atuais. Como conclusão, considero que as falas dos professores formadores trazem informações não oficiais que podem vir a ser utilizadas com cunho organizacional da formação de professores de Ciências no país, constituindo-se como um arcabouço essencial para a construção de novos caminhos na organização educacional em Angola.

Palavras-chave: Angola; Formação de formadores de Ciências; História de vida; Pesquisa Narrativa.

ABSTRACT

In this thesis, I approach questions related to the teaching of Science and the qualification of teachers who educate Science teachers in Angola, using as a main research strategy the personal and professional life stories of the researched subjects, all of whom are educators of teachers. My general objective is to research the stories of teacher education in Angola, searching for accounts that express the way these teachers were formed and how these stories contribute towards the qualification of Science teachers in the country. For specific objectives, I investigate the relation between the history of the country and the constitution of education in Angola; I characterize the challenges, the adventures, the misfortunes and the personal and professional overcoming that contributed to its formation, reverberating in the practice inside the classrooms; I investigate the ambitions/utopias of the qualifying teachers, in pursuit of solutions to perfect the qualification of Science teachers in Angola. This search for information was carried out in two steps: the first moment was the application of questionnaires, to the teachers who were distributed in different provinces, totaling 58 questionnaires. From this group, I received back 21 questionnaires, of which 6 were used in the research. In a second moment, I added 3 teachers who had not filled in the questionnaire, but who were willing to collaborate, and so were interviewed. I assume the qualitative research in the narrative approach, where the reports by the subjects are the central empirical material. However, I also made use of historical information about the country and its education, as well as official documentation. This research possesses 3 sections of analysis, denominated: **“Nothing but the ABCs,”** which presents the history of education for teachers in the colonial period; **“Teaching and learning to teach,”** section constituted by the memories of formation in the transition period (end of colonization and beginning of independence); and **“From chaos to peace,”** a section constituted by the memories of formation from the period of civil war till the present days. As a conclusion, I consider that the speech of the teachers who form teachers bring non-official information that may become of use for organizational purposes in preparing Science teachers in the country, providing an essential framework for building new paths in educational organization in Angola.

Key words: Angola; Preparation of Science educators; Life story; Narrative research.

RESUMÉ

Dans cette thèse, j'aborde des questions liées à l'enseignement des sciences et à la formation des professeurs formateurs d'enseignants de sciences en Angola, en ayant comme stratégie principale de recherche, les histoires personnelle et professionnelle des sujets étudiés, tous les formateurs d'enseignants. J'ai pour objectif général de faire des recherches sur les histoires de la formation des enseignants en Angola, cherchant des rapports qui expriment comment ces formateurs ont été constitués et comment ces histoires contribuent à la formation des professeurs de sciences dans le pays. Comme objectifs spécifiques, j'étudie la relation entre l'histoire du pays et la constitution de l'éducation en Angola; Je caractérise les défis, les aventures, les mésaventures et les dépassements personnels et professionnels qui ont contribué à sa formation, réverbérant en pratique dans la salle de classe; J'étudie les ambitions / utopies des enseignants formateurs, à la recherche de solutions pour améliorer la formation des professeurs de sciences en Angola. J'ai effectué la recherche d'informations en deux étapes: le premier moment s'est produit avec l'application de questionnaires, pour les enseignants qui sont répartis dans différentes provinces, totalisant 58 questionnaires. De cet univers, j'ai eu le retour de 21 questionnaires, dont 6 ont été utilisés dans la recherche. Dans un deuxième moment. J'ai ajouté 3 enseignants qui n'avaient pas rempli le questionnaire, mais qui étaient disposés à collaborer et ont ensuite été interviewés. J'assume la recherche qualitative dans l'approche narrative, dont les rapports de sujet constituent le matériel empirique central. Cependant, j'ai également utilisé des informations historiques sur le pays et son éducation, ainsi que de la documentation officielle. La recherche comporte trois sections d'analyse, appelées: **«Rien au-delà de B-A-BA»**, où l'histoire de la formation des enseignants à l'époque coloniale est présentée; **"Enseigner et apprendre à enseigner"**, Session constituée par les mémoires de formation dans la période de transition (fin de la colonisation et début de l'indépendance); et **"Du chaos à la paix"**, une section composée des mémoires de formation de la période de guerre civile à nos jours. En conclusion, je considère que les déclarations des formateurs d'enseignants apportent des informations non officielles qui peuvent être utilisées comme cadre organisationnel pour la formation des professeurs de sciences dans le pays, constituant un cadre essentiel pour la construction de nouvelles voies dans l'organisation éducative en Angola .

Mots- Clé: Angola, Formation des Professeurs Formateurs d'enseignants de Sciences, Histoire de vie, Recherche narrative

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1	Alunos do colégio primário de D. Adosinda Morais- 1954	67
Foto 2	Alunos da turma da 4ª Classe em 1972 no colégio Manuel Arriaga na cidade do Lobito, Benguela	70
Foto 3	Grupo de professores e Alunos do Liceu Nacional da Huila- Primeiro Liceu instituído na antiga cidade de Sá Da Bandeira, hoje, Cidade do Lubango- 1929	86
Foto 4	Liceu Diogo Cão- Sá da Bandeira.	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização da educação em Angola no período colonial	82
Quadro 2 - Evolução do Iº Nível de base regular em Angola. Anos escolares 1982/83 e 1987/88	114
Quadro 3- Relação de estudantes no século XIX	119

SUMÁRIO

1. PARA COMEÇO DE CONVERSA	13
2. NAS ASAS DO CONHECIMENTO INTERCONTINENTAL	16
• DAS MOTIVAÇÕES PESSOAIS ÀS MOTIVAÇÕES HISTÓRICAS, SOCIAIS E ECÔNOMICAS	29
3. ATERRISSANDO EM ANGOLA	36
4. CAMINHOS INVESTIGATIVOS CONSTRUÍDOS	46
5. NADA ALÉM DO “B-A-BA”	61
6. ENSINANDO E APRENDENDO A ENSINAR	95
7. DO CAOS A PAZ	108
8. O FIM PARA NOVOS COMEÇOS	150
9. REFERÊNCIAS	156

PARA COMEÇO DE CONVERSA

As reflexões sobre as questões centrais desta pesquisa iniciaram em 2003, mas só começaram a ganhar forma em 2014, com a minha entrada no programa de doutorado. Foi um período de muita busca, questionamentos, leituras e tomadas de decisão, que resultaram em uma pesquisa narrativa que busca por meio da história de vida de professores, conhecer a trajetória da formação de formadores de professores de Ciências em Angola, a partir das memórias de formadores de professores tendo como objetivo geral pesquisar as histórias de formação docente em Angola buscando relatos que expressam o modo como essas histórias contribuem com autoformação, formação de professores e com a educação no país.

Minhas inquietações surgem em Angola onde a educação é fortemente influenciada pela cultura, política, história, e a própria organização social, o que torna o ensino um tanto peculiar para os que estão fora dessa realidade. A educação angolana tem passado por transformações, com criação de novas/outras políticas educacionais que visam contribuir com o crescimento da educação naquele país. O incentivo à educação é notável em documentos, como expressa o Relatório Social de Angola que considera que “a educação é um direito constitucional que se torna realidade através da criação material das condições da sua realização” (2010, p. 40), algo documentado, mas pouco observado na prática.

Os discursos políticos são apresentados com a intenção de incentivar o crescimento da educação, mas, mesmo com este incentivo é possível notarmos lacunas na formação e ação dos professores, que, conseqüentemente, influenciam na qualidade das aulas, e também nas condições de trabalho dos professores nas escolas, expressando, sem dúvida, problemas sociais. Como expressam Carletto et Viechenescki (2012, p. 5)

Promover um ensino de ciências de qualidade nas escolas é assegurar o futuro do país, é manter saudável “a galinha dos ovos de ouro”, por quê? Um dos motivos se refere ao fato de que um bom desenvolvimento econômico e social está diretamente ligado ao investimento realizado em educação.

Entendo que o ensino de Ciências é ferramenta capaz de transformar a realidade do aluno e a visão de mundo destes. O ensino de ciências assume um papel muito importante embora não deva ser vista como a única solução para os problemas, mas o fato é que ela orienta-se para a promoção da cidadania, com vistas ao desenvolvimento dos

sujeitos como cidadãos ativos (CARLETTO et VIECHENESCKI, 2012). O ensino de Ciência permite não só a obtenção do conhecimento sistemático sobre os fenômenos naturais, como também a ampliação do conhecimento sobre a interação da sociedade com as questões científicas.

Compreendo que para se entender o processo de construção do ensino de Ciências em Angola, deve-se buscar a história dessa construção. Entendo que os professores que ali lecionam trazem consigo histórias, pessoais e coletivas, sobre a trajetória desse ensino e “ao escrever sobre si e seu trabalho, o professor apropria-se de sua história e de uma parte importante de sua vida. Fazer história é perceber-se como atuante e capaz de participar do processo de transformação” (BASTOS, 2003, p. 170). Por acreditar nisso, me propus a ouvir desses professores como vem sendo construído o ensino de Ciências em Angola e, principalmente a formação dos professores que ministram essa disciplina. Sobre os professores que compõem a pesquisa, considero que para eles participar desse processo exige reconhecer-se como ser humano, com toda a incompletude que lhe é própria. Essa incompletude é que move nossas utopias no sentido da construção de realidades ainda não existentes (GONÇALVES, 2000). Ao refletir sobre a sua prática e sua influência na sociedade angolana, eles próprios poderão considerar novos caminhos para um futuro talvez diferente do que vislumbravam.

A organização do trabalho foi feita da seguinte forma:

Na primeira seção intitulada “**NAS ASAS DO CONHECIMENTO INTERCONTINENTAL**”, apresento a minha história de vida, relatando os eventos que constituíram a minha origem e formação. Dou a conhecer como a ucraniana, filha de angolanos, chegou a Belém do Pará, e as experiências¹ que viveu para tornar-se professora.

Na segunda seção “**ATERRISSANDO EM ANGOLA**”, procuro dar a conhecer o contexto de pesquisa, apoiada na literatura pertinente, conto sobre a história de Angola, as belezas do país, a cultura e os principais acontecimentos sócio-políticos que marcaram a nação, desde o período pré-colonial aos dias atuais, perpassando pela luta pela independência e guerra civil.

¹Considero “experiências” na perspectiva de Josso (2004), como sendo “vivências particulares” (p. 48)

Na terceira seção, intitulada “**CAMINHOS CONSTRUÍDOS**”, trago os objetivos e as motivações que me levaram a desenvolver esta tese, bem como os alicerces teóricos nos quais embasei a pesquisa, em termos metodológicos e epistemológicos.

Na quarta seção, “**NADA ALÉM DO B-A-BA**”, apresento as análises do *corpus* de pesquisa construído por meio dos questionários e entrevistas realizadas com formadores de professores, relatos de docentes que viveram o período colonial, estudando e lecionando, até os anos atuais.

Na quinta sessão, “**ENSINANDO E APRENDENDO A ENSINAR**”, trago as memórias de formação dos professores formadores de professores de Ciências no momento de transição, período esse que compreende o final da colonização e início da independência, momento que é caracterizado pela ascendência do poder do povo nativo e a busca por dirigentes de origem angolana que pudessem gerir as diferentes instituições no país.

Na sexta sessão, “**DO CAOS À PAZ**”, apresento as trajetórias de formação dos professores no contexto de instabilidade política e de intensa guerra. Do período de guerra até os dias atuais muitas foram as reviravoltas nos caminhos percorridos pelos docentes, o que nos permite compreender a constituição da formação de professores no país e a educação em geral.

Em “**O FIM PARA NOVOS COMEÇOS**” concluo a pesquisa apresentando princípios de ensino de Ciências e formação elaborados a partir das memórias de vida dos professores pesquisados.

Considero que a minha história, de alguma forma, contribuiu para o desejo de conhecer as histórias dos professores, por isso, antes de contar sobre a memória alheia, a história do outro, apresento a minha própria, na seção a seguir.

NAS ASAS DO CONHECIMENTO INTERCONTINENTAL

-Atendente: Ruth Blusa?

-Eu: Não, Buza.

-Atendente: Ah! Buda...

Cogitar que o atendente tivesse problema auditivo sempre foi uma possibilidade, mas quase sempre descartada, por diálogos como este serem bem recorrentes na minha vida. Por telefone a dúvida sempre foi como se escreve o sobrenome, já no contato corpo a corpo, a dúvida é o que uma negra, nascida na Ucrânia filha de angolanos faz em Belém do Pará. O olhar curioso, como quem quer perguntar, mas, que nem sempre acredita que seja o contexto mais adequado para tal sempre se fez presente nos meus diálogos com pessoas que não conhecem a minha história.

Muitas vezes, um tanto relutante, sai por fim a pergunta que não quer calar: De onde você vem mesmo? Então em menos de 5 minutos procuro resumir a história de 26 anos. Nesse espaço, começo relatando sobre fatos que antecedem a minha identidade de pesquisadora, afinal, antes disso, existiu o bebê negro em uma maternidade com vários bebês ucranianos, a menina que veio da Ucrânia e vivia desmaiando em Cabinda por conta das mudanças climáticas, a mesma menina que descobriu o açaí aos 7 anos e não quis mais saber de outra coisa e, ainda adolescente que voltou para Angola relutando, mas que ao se acostumar com a segunda terra natal não queria mais voltar para as delícias paraenses.

Antes do meu nascimento, meus pais se conheceram em Cabinda. Ambos foram estudar na Europa, aproveitando as bolsas que eram destinadas aos estudantes angolanos naquela época, com o intuito de contribuir com a reconstrução do país. Ali, namoraram e se casaram. Em julho de 1991, nasce o fruto do casamento, eu. O ano do meu nascimento foi marcado por um período de instabilidade social e política na Ucrânia (suspeito que eu tenha certa curiosidade pelas questões históricas e o impacto delas na vida das pessoas por conta disso). Das reflexões que tenho feito, tenho chegado à conclusão de que, além dos acontecimentos felizes, “a identidade historicizada se constrói em boa parte se apoiando sobre a memória das tragédias coletivas” (CANDAUI, 2014, p. 151). Por crer nisso, e perceber que a minha identidade é constituída principalmente dessas memórias, eu me sinto confortável em ouvir outras nessa perspectiva.

O ano em que nasci, foi marcado por eventos que impactaram a Europa, e porque não dizer o mundo. Nasci no meio do caos, por falta de trocas comerciais entre os países da então União Soviética e até pelos investimentos em materiais bélicos. Aos finais de semana o meu pai carregava mochilas com comida para levar até a cidade onde estávamos, Vinnitsa, pois havia escassez de alimentos e havia necessidade de comprá-los em cidades vizinhas para fazer algum estoque em casa.

Eram maus tempos. No final de 1991, ocorreu a desintegração da União Soviética. Surgem, então, as Repúblicas independentes, acontece o restabelecimento de fronteiras e a necessidade de vistos. Em 1992, embora os meus pais quisessem continuar os estudos na Europa, tivemos que voltar para Angola. Inicialmente, era algo temporário e por ser temporário deixamos ali no país que não conheci de fato, muitos móveis, com o intuito de retornar para que os meus pais continuassem os estudos. Mas os tempos continuaram a ser desfavoráveis. O momento vivido em Angola era de Tentativa de Paz, passagem para multipartidarismo, economia de mercado etc. Ao chegar ao país, a moeda estava desvalorizada e nos vimos “presos” sem possibilidade de volta. Para completar, a minha estadia em Cabinda foi marcada por inúmeros desmaios, que nunca foram esclarecidos, em geral atribuídos às diferenças climáticas, visto que saí do frio extremo para o calor escaldante angolano.

Não foi fácil, ... as roupas que levamos se desfizeram, à espera de nosso retorno à Ucrânia e ficamos sem perspectiva, e nem esperança de voltar. Nossa história se modificou por completo. Em Cabinda, meu pai foi admitido na Direção Provincial do Instituto de Desenvolvimento Agrário – IDA, da Delegação Provincial da Agricultura e Desenvolvimento Rural, na Estação Municipal de Cabinda, onde chegou a ser Chefe de Sector Técnico. Minha mãe, embora tivesse estudado Química Alimentar, na Ucrânia, foi colocada como Professora de Desenho na 5ª e 6ª classe no Cabassango. Para aumentar o salário, meu pai tornou-se professor na mesma escola, assumindo aulas de língua portuguesa nas mesmas classes, ao mesmo tempo trabalhava como “Gerente” na loja de um tio. O ingresso no ofício docente dos meus pais é mais um dos diversos casos que aconteceram no país. Estudantes que foram estudar por meio de bolsas voltaram para Angola e foram trabalhar em áreas diferentes do que haviam estudado. Mais adiante, detalharei esses percalços.

Nesse mesmo período, sendo professora, minha mãe trabalhou como comerciante para ajudar na renda familiar. Ela viajava Cabinda/Luanda/Cabinda para vender

macrueira². A organização no país era precária, por conta disso haviam muitos problemas, concernente a infraestrutura. Por exemplo, enquanto procurava com dificuldade subir no avião, meu pai ficava na esteira tentando colocar a macrueira no avião. O aeroporto era extremamente desorganizado, o que gerava um “empurra-empurra” sem fim.

Do dinheiro que minha mãe trazia, compravam-se materiais de subsistência e a minha avó voltava a comprar a macrueira, porque na área onde vendiam mamãe não podia ir na época por não ser de Cabinda, e ser de outra região, Soyo, pois no interior de Cabinda, considerava-se um lugar perigoso, por disputas político-partidárias.

Ainda nesse contexto, mesmo sendo muito pequena, eu queria ir à escola. Olhando para trás, não sabemos ao certo como eu desenvolvi esse desejo. Com dois anos fui para pré-escola, porque as creches na época eram reservadas para crianças órfãs. Para não ficar sozinha, minha mãe me acompanhava durante as aulas.

Tempos depois, minha mãe adoeceu, teve de viajar para fazer tratamento de saúde em Luanda, meu pai foi em seguida. Em Luanda, ficamos em família, de 1995 até março de 1996, quando meu pai veio para o Brasil. Eu e minha mãe ficamos até março de 1997, quando também seguimos para o Brasil. Antes disso, em Luanda meus pais começaram a busca por emprego. Ali, a vida era envolta em trabalho, tentativas de ingresso no ensino superior e busca por bolsas de estudos.

Com o tempo, a provisão divina surge por meio da possibilidade de uma bolsa de estudos para o Brasil. Para qual curso? Aquele que estivesse disponível! Por decisão do órgão que concedeu a bolsa, a cidade indicada foi Belém do Pará. Meu pai adiantou em 1996, veio estudar na então FCAP (Faculdade de Ciências Agrárias do Pará), hoje Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Depois de um ano vendendo chopp, sacolé (ou outro termo), sendo ajudante de pedreiro e outros auxílios, conseguiu por fim juntar valores para que eu e minha mãe viéssemos para o Brasil, desbravando os céus sobre o oceano Atlântico. Eu me sentia saudosa dos parentes que deixei, tios e primos. Já estava acostumada aquele contexto, mas tive que me desvencilhar mais uma vez. Minha mãe começou a estudar também, mas na UFPA, cursando Licenciatura em Química.

Essa foi parte da saga para que a negra, nascida na Ucrânia, filha de angolanos chegasse até o Brasil. Preciso destacar que a educação sempre foi algo desejado por mim isso desde os dois anos de idade, mas era ao mesmo tempo penoso. Em Angola, ia para escola mesmo sem ter idade pra isso. Em Belém tive que ser recuada para evitar as

²Mandioca descascada e seca para fazer fubá de bombom;

possíveis dificuldades que encontraria caso entrasse direto na antiga 1ª Série. Tive que fazer a alfabetização novamente, mas mesmo assim, ainda encontrei muita dificuldade. Nesse período conseguimos uma professora de reforço para me ajudar com essas dificuldades.

A escola em que eu estudava era evangélica. Ali tive estímulos para a música, bem como apoio nas dificuldades em contexto de aprendizagem. Por conta disso, consegui superar as adversidades. O tempo passou, não era tão mau assim, nós que chegamos em 3 nos tornamos 4 com a chegada da minha irmã. Acostumei-me, engajei-me, aproximei-me de maneira tal da cultura paraense que não lembrava quase nada de Angola. Porém tivemos que voltar novamente para lá.

Aos 11 anos, contrariada, com a cabeça um pouco mais moldada, com as lembranças mais enraizadas, retornamos a Angola, 2003, não foi um ano muito prazeroso de viver. Mudei da escola particular em Belém, com bons professores, à escola particular, angolana, com uma estrutura boa para o contexto, professores esforçados, porém com lacunas na prática docente. Do afago, para a palmatória, os castigos violentos, o currículo limitado e o fraco domínio dos assuntos pelos professores. Esse foi o ano de 2003.

Reviravolta perturbadora para uma pré- adolescente que se sentia mais brasileira que angolana. Identificava-me com os colegas só na cor, no modo de vestir. No quesito pensar estava longe. Minha “crise” de identidade era fruto do que? Das mudanças, das viagens. Acredito que:

Quanto mais a vida social se torna mediada [...] pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas-desalojadas- de tempos, lugares, histórias e tradições específicas e parecem “flutuar- livremente”. (HALL, 2011, p. 75)

Eu tinha um pouco de lá por ser filha de quem sou, mas muito mais daqui pelo tempo que aqui vivi. Era difícil de entender, mas não foi tão difícil me acostumar. Eu de fato, me sentia flutuando nesse contexto. Não havia um pertencimento total, era parcial. O curioso é pensar que tanto ali como em Belém os sentimentos eram similares. Essa sensação de flutuação, de não identidade social plena, ocorria tanto lá, quanto cá.

Na escola, os assuntos que pra mim eram claros, fáceis, para os meus colegas eram difíceis, algo compreensível para mim, hoje, naquela época, não. Pensava: “É tão óbvia

essa resposta. Como ele não sabe?” Assim eu imaginava, não por arrogância, mas por dificuldade de compreender o que se passava naquele contexto.

Da apatia foram se criando laços, ali já não via mais desconhecidos, via irmãos. Afinal, os programas de TV que assistíamos eram os mesmos, começando pelas novelas brasileiras, embora as histórias de vida não fossem similares, as roupas eram, os interesses se assemelhavam. O fato é que a faixa etária nos uniu de alguma forma. As dificuldades deles passaram a ser as minhas, queria ajudar, de alguma forma contribuir. Criei um Jornal Moral (aqui conhecido como Jornal Mural), semanalmente com algumas informações. Infelizmente não lembro mais fatos sobre esse assunto, mas posso dizer que ali de certa forma começaram a surgir os primeiros indícios da escolha profissional, mas isso só consigo perceber hoje, ao analisar o contexto.

De acordo com Josso (2004, p. 41) “como a narrativa congrega e entrelaça experiências muito diversas, é possível interrogarmo-nos sobre as escolhas, as inércias e as dinâmicas. A perspectiva que favorece a construção de uma narrativa emerge do embate paradoxal entre o passado e o futuro do questionamento presente”. Essa conclusão, sobre a possível escolha pela docência e outras reflexões são reflexo do meu exercício de contar a minha história e refletir sobre ela.

Das lembranças daquele período, recordo que fui delegada de turma, e posso dizer que até me corrompi pois em alguns momentos tive de usar a palmatória para “corrigir” outros colegas, que vale ressaltar eram maiores que eu em altura e idade. Nesse mesmo período fui destacada como melhor aluna no último ano da escola, e quando eu já estava adaptada ao ambiente, entrelaçada aos costumes, às pessoas... tive que voltar para o Brasil pois a minha mãe conseguiu ingressar no mestrado.

Embora tenham havido momentos bons, muitos outros foram difíceis e angustiantes. Torna-se desconfortável lembrar dessa época, numa perspectiva de aprendizagem, da construção de bases sólidas para a minha formação, pois principalmente as aulas, em si, pouco contribuíram para a minha formação.

Por mais custoso que seja, preciso registrar e entender até que ponto essas experiências tornaram-se significativas para a minha constituição docente. As lembranças fazem parte de mim, sou o que sou por conta dessas situações, consigo me entender um pouco mais por conta das experiências que vivi. Quando Stuart Hall (2011) fala sobre a

importância da memória para constituição da identidade eu me vejo no seu discurso, ao dizer que:

A memória ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada. Isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade que conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa (HALL, 2011, p. 16).

Lembrar do que vivi me torna quem sou, Ruth Gabriel Canga Buza. Sem essas memórias já não sei quem seria, posso me definir graças às experiências que lembro ter vivido durante o meu percurso de vida. Há episódios que eu não lembro, outros que prefiro nem rever, mas o vivido está em mim.

Ainda na trilha das lembranças, chego em 2005. Nesse ano, voltamos ao Pará, eu, minha mãe e minha irmã. Meu pai ficou, pois já estava trabalhando e com o título de mestre. Minha mãe veio em busca da sua titulação de mestre, vim junto e comecei a estudar no ensino médio, mas preciso dizer que naquele momento o pensamento que tinha é que não encontraria problemas por já ter estudado no Brasil.

Em Belém, tive que me empenhar para acompanhar o ritmo do ensino médio belenense, mas os êxitos só começaram a surgir no terceiro ano (convênio), sem tanta compreensão dos professores. Sobre essa incompreensão lembro de um dos episódios que mais marcaram meu percurso educacional, que traz para mim a reflexão sobre a diferença entre o ensino em Angola e aqui no Brasil.

Esse episódio está relacionado ao balanceamento das reações químicas, cuja base aprendi em Angola. Na verdade, muitos assuntos, preliminares para o ensino médio aprendi em Angola, ou quase aprendi, pois lá fiz a 7ª (8º Ano) e a 8ª série (9º Ano).

Em Cabinda ouvi do meu professor que durante o balanceamento de uma reação química, além dos coeficientes eu poderia também alterar os índices dos reagentes e produtos para obter assim uma reação balanceada. Parece algo irrelevante mas que demonstra em que nível estava o ensino angolano, e isso não foi em 1975, 1990, mas em 2003. Este “pequeno” detalhe em muitos momentos me confundiu ao dar continuidade aos estudos em Belém, o que se tornou mais difícil pelo fato de a professora de Química daqui, não ser muito paciente para explicar.

Não posso me esquecer dos episódios sobre o diagrama de Linus Pauling, da distribuição eletrônica. Em Angola o professor não aprofundou o estudo sobre o assunto, apenas disse que existiam camadas que eram ocupadas por elétrons. E os subníveis? Esses conheci-os aqui e com a mesma professora impaciente. O que também teve lá os seus impactos. Em alguns momentos me pegava questionando “O que ela está falando?”. Parecia coisa de outro mundo. São episódios que hoje conto com tranquilidade, mas que me foram desesperadores: “Eu não estou entendendo, eu não vou entender”, “Porque eles (os colegas) estão conseguindo aprender tão fácil e eu não? ”Estava então vivendo o processo inverso ao da minha chegada em Cabinda, relatado anteriormente.

Assumindo uma postura reflexiva e analisando hoje a forma como esses episódios foram se constituindo, eu entendo que esse momento em especial do confronto entre o que estudei em Angola e o que vivi em Belém foi o marco para a pesquisa que hoje me proponho a desenvolver. Ali, naquele tempo e contexto, eu me questionava sobre o professor ideal, a influência do contexto para o ensino-aprendizagem. Posso dizer que me encontrava no momento charneira que, de acordo com Josso (2004, p. 64): “São aqueles que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um divisor de águas, poderíamos dizer. Charneira é uma dobradiça, algo que, portanto, faz papel de articulação”.

Os questionamentos que trago não surgiram recentemente, mas, sim, dessas sucessivas mudanças. Em 2005, eu já me perguntava sobre: Como o professor se constituiu professor? Onde ele aprendeu que índices poderiam ser trocados? Com base em que ele chegou a essa conclusão? São perguntas feitas no passado e que trouxeram a necessidade da reflexão sobre como tem se realizado a formação de professores de Ciências em Angola. Hoje, pergunto-me da mesma forma, mas acrescento: o que os professores formadores que estão atuando têm feito na prática para modificar essa situação, caso tenham constatado esses problemas? Concordo com Gonçalves (2006, p. 22), quando afirma que “Um docente formador, mesmo sendo fruto de uma cultura profissional retrógrada, não pode deixar de trabalhar para tentar modificá-la”. É nessa linha de pensamento que me encontro, sendo fruto de uma educação retrógrada, mas buscando entender o porquê disso e tentando reverter o problema.

Em Angola, havia instituições de formação docente, mas durante muito tempo após a colonização, professores formadores em nível médio ingressavam sem saber o que

de fato estavam fazendo, sem ter conhecimentos sobre o assunto e trazendo grandes problemas na compreensão do conhecimento científico. Mas apesar disso eles faziam o que era possível, tentando reinventar apesar das condições precárias de trabalho. Meus professores em Angola foram fruto dessas mesmas instituições e eu fui impactada por essa educação que tinha pouco a oferecer, mas que foi construída com o que se tinha ao alcance. Muitos estudaram ainda sob o jugo do colonizador, outros, ao som de tiros e bombardeios. Seria injusto demais julgar e não dar espaço para entender como eles chegaram até onde chegaram e buscar compreender como ensinam e porque ensinam do modo que ensinam.

Voltando ao meu percurso acadêmico, no Ensino Médio minhas dificuldades para aprender e conviver nesse contexto só se aprofundavam. As lacunas estavam nos textos que não eram bem interpretados por mim, nos olhares dos professores me recriminando como quem diz: “você está estudando pouco”. A questão não era a falta de estudo, pelo contrário, era a ausência de bases suficientes para entender esse novo contexto de educação. Foram três longos anos, que terminaram com a aprovação para a Universidade do Estado do Pará, ingressei aos 16 anos na instituição, cursei Licenciatura em Ciências Naturais- com Habilitação em Química. Não me importei com os problemas da distribuição eletrônica e nem com o balanceamento, eu gostava daquilo, e fiz escolha por este curso, buscando contribuir com a reconstrução de Angola. Afinal, não é apenas criticando que se vai a algum lugar, é agindo. Eu aprendi de modo equivocado, mas não quer dizer que tantos outros também precisam aprender da mesma forma.

Aos 16 anos, já não morava com a minha mãe, pois ela precisou retornar para Angola após a conclusão do mestrado. Nesse período fui morar com uma família amiga até completar os 18 anos de idade e poder morar sozinha. O fato de ingressar ainda adolescente na Universidade não foi um problema. Apesar de estar em uma sala onde os alunos eram bem mais velhos que eu, embora fosse nível superior, eu já havia vivido experiência semelhante na 7ª e 8ª Série em Angola.

Estudando na UEPA, pude realizar pesquisas, ministrar aulas no Cursinho Alternativo, de natureza solidária, em um projeto de extensão universitária. Consegui viajar para diferentes lugares para apresentar trabalhos submetidos a eventos acadêmicos da área. Fui me constituindo como professora pesquisadora por meio do Grupo de Pesquisa Ciências e Tecnologias Aplicadas à Educação, Saúde e Meio Ambiente

coordenado pelo Prof^o Altem Nascimento Pontes, professor que não poupou esforços para incentivar os alunos que ali trabalhavam, o grau de confiabilidade que ele tinha por nós me permitiu durante um ano coordenar o Cursinho Alternativo.

Foi um período de aprendizagens múltiplas, no qual pude, aos poucos, ir me conhecendo como professora e pesquisadora em sala de aula. Como o ingresso no grupo de pesquisa aconteceu no primeiro ano do curso, cedo pude construir uma visão sobre o processo de ensino e de aprendizagem em outra perspectiva, como professora pesquisadora, o que isso me permitiu chegar ao estágio supervisionado segura do que precisava fazer em sala de aula.

Com relação ao Cursinho Alternativo, as aulas eram ministradas para pessoas de baixa renda de diferentes faixas etárias, em dias de sábado. No meu planejamento, sempre buscava introduzir dinâmicas diferentes, buscando fugir da prática realizada em cursinhos. Lembro do dia em que resolvi comprar uma caixa de chocolate para estimular os alunos a participarem das aulas. Meus colegas diziam que eu iria empobrecer se em todas aulas eu fizesse isso, mas nada disso me desestimulava, pois o retorno em ver a participação e o ânimo dos alunos durante as aulas me fortalecia. Creio que o maior dos retornos foi ouvir de uma das alunas que eu contribuí para que ela passasse no Curso de Pedagogia. Isso foi marcante e contribuiu para eu continuar com a linha de raciocínio que tinha sobre o tipo de professora que gostaria de ser: pesquisadora, dedicada, dinâmica, amiga.

Além do Cursinho Alternativo, com o Grupo de Pesquisa pude auxiliar como voluntária do Projeto de Extensão: Produção de Sabonete, Detergente e Desinfetante como Fonte Alternativa de Renda para a Comunidade da Vila da Barca, projeto coordenado pela Prof^a. Maria Dulcimar de Brito Silva. No laboratório de Química da instituição ensinávamos pessoas de baixa renda a fazerem produtos de higiene, podendo assim ter alternativas de renda.

Ambos os momentos foram enriquecedores, pois contribuímos com a sociedade abrindo as portas da Universidade para a comunidade. A compreensão da educação como ação transformadora era latente na fala do Prof^o Altem e da Prof^a Dulcimar, não só no grupo de pesquisa como também em sala de aula. Lembro dos filmes que ela apresentava para que pudéssemos nos inspirar e pensarmos sobre o tipo de professores que desejávamos nos tornar. Em “Escritores da Liberdade”, aprendi sobre a importância de

ser mais que professor em sala de aula, ser agente participante da formação de cidadãos através do afeto, da correção afável e como a educação deve ir além da sala de aula.

Nesse ínterim, depois do regresso para Angola, minha mãe voltou para o Brasil para fazer o doutorado. Meu pai titulou-se doutor em 2006 e continuava trabalhando em Angola. Quanto à minha mãe, pude vê-la noites acordada, pesquisando sobre a cultura e o contexto angolano, pois ela havia decidido fazer o doutorado na área de sociologia, pesquisando a realidade sócio- econômica- educacional do país. A parte cultural me atraiu para o desejo de conhecer mais a fundo aquela realidade e fazer um TCC sobre a educação em Angola.

No final do curso na Universidade Estadual do Pará (2011) tive o desejo de falar sobre a temática ambiental em Angola. Mas o tempo era curto, apenas seis meses para produzir o trabalho de conclusão de curso, o que não seria suficiente naquele momento, mas que se tornaria possível no mestrado.

O ingresso no Instituto de Educação Matemática e Científica, no Programa de Mestrado, me propiciou isso. Aguardava, assim, pelo início da coleta de dados, para conhecer os sujeitos e quem sabe responder as perguntas feitas por mim no ensino médio brasileiro. Tanta curiosidade! Fui para Angola e fiz a pesquisa, foram momentos cruciais, com “insights” sobre a possível continuação que poderia realizar em trabalho de doutorado.

Sobre o trabalho no mestrado, pesquisei dois professores em três escolas públicas, totalizando seis professores. Todos eram docentes da chamada disciplina de Estudo do Meio que é equivalente a Ciências, no Brasil. O foco da pesquisa foi a inserção da temática ambiental no ensino de Ciências. Os professores diziam que era realizada essa inserção, mas na observação do espaço escolar era visto lixo por todos os lados. As questões sobre a educação ambiental no ensino de Ciências em Angola foram respondidas, mas com elas vinham também aspectos relacionados à prática docente desses professores, de modo bem tímido, mas vinham. Algo curioso que me chamou atenção foi a falta de opção desses professores para escolha da profissão. Enfim o “*insight*”, “eu preciso pesquisar isso”.

Finalmente, 2014. Chego ao doutorado, já sabendo o que gostaria de fazer, tendo possibilidades de me debruçar numa pesquisa que iniciou antes mesmo de ter consciência que no futuro eu faria um mestrado e um doutorado.

Tenho consciência de que essa pesquisa não surgiu de um “estalar de dedos”, e espero ter elucidado isso na minha escrita. Ela vinha se constituindo no meu percurso de vida. Por isso entendo que estou tão emaranhada nessa pesquisa quanto os professores por mim pesquisados. Compreendo que minha história de idas e vindas Brasil- Angola, se assemelha as suas histórias quando me diziam que tinham que mudar da cidade em busca de novas oportunidades. Eu me vejo no relato deles quando dizem que têm marcas da guerra, aí me lembro que no passado a minha mãe fugiu dessa mesma guerra. Eu vejo, nos relatos dos sujeitos pesquisados, os professores que lecionaram para mim sem tanto preparo, mas fazendo o possível, face às condições de que dispunham, tanto materiais, quanto de formação. Eu os vejo claramente na minha trajetória porque ela é marcada por essas idas e vindas, por pessoas que viveram experiências similares a tantas outras, de familiares e amigos meus, e isto de certa forma, deixou impressões em mim.

Considero-me um ser histórico e considero que a educação tem papel importante na minha trajetória, o que me leva a crer que a educação que considera o estudante como ser histórico tem o potencial de transformar, reestruturar, indagar, confrontar ideias, opiniões, conceitos, valores e experiências de vida e nos constituir como seres reflexivos. Essa compreensão não surgiu no ensino fundamental, no médio e nem na licenciatura. Descobri isso no mestrado. Passei a entender que tinha muito a pensar sobre a educação angolana a partir da minha vida. Compreendo que a educação é em suma uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 2011). A intervenção que eu quero no ensino angolano, só surgiu a partir da reflexão sobre o meu contexto de formação em Angola, só foi possível pela reflexão sobre os impactos da trajetória dos meus professores na minha vida, na minha constituição como estudante e professora.

A educação transformadora me move para o desejo de pesquisar a história, os desafios e os anseios de professores que exercem o seu ofício em prol do desenvolvimento do ensino em Angola, país este que vem se estruturando com o passar dos anos, após longo período sob domínio português, seguido de guerra civil. Sua árdua caminhada em busca de um desenvolvimento social e econômico é observada em cada discurso político, escolar, midiático com o intuito de reerguer a pátria mãe do passado de exploração, guerra

e luta, principais causas para os problemas sociais enfrentados pelo cidadão angolano, que recebeu uma herança nada gloriosa do colonizador português.

O país sofre por suas limitações, tanto na área da saúde, quanto na de educação. Dedico-me à educação, por minha própria formação e a considero um requisito primordial para reerguer o país. O tempo de erguer armas e bradar por liberdade, enfim, passou. Resta-nos erguer livros e bradar discursos para empreender atitudes de mudança na educação. Nesse contexto de reconstrução do país o ensino vem sendo realizado, tendo como instrumentos o livro didático, o quadro e o professor como únicas fontes de acesso ao conhecimento pelo estudante. Segundo Canga (2011, p.37), em Angola:

O ensino ainda é ministrado de forma reprodutiva, seguindo padrões de ensino descontextualizados da realidade do estudante. Essa descontextualização se deve à falta de cursos de licenciatura articulados com a realidade do aluno, na área de Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia) pelo menos até 2007.

Ademais podemos ressaltar que:

Nas culturas tradicionais, os comportamentos passados influenciam grandemente os comportamentos atuais. Assim, numa sociedade tradicional, aprende-se a ensinar observando os professores e tentando simplesmente reproduzir o comportamento destes. Mas a tradição afeta também o futuro; a repetição permite definir, ou pelo menos delinear a complexidade do futuro (BOOT et al, 2011, p. 29)

A reprodução da prática docente dos seus professores do ensino primário (ensino fundamental) é uma ação frequente na prática dos professores angolanos. Por ainda ter processos de formação de professores um tanto deficitários, percebe-se que a prática docente é realizada com o auxílio das lembranças do período vivenciado ainda como aluno. As experiências válidas como discentes são úteis e necessárias, mas a reflexão sobre o vivido e a criação, a partir da autonomia profissional, são elementos que precisam estar presentes na prática do professor. Como diz Schön (2000, p. 101):

A imitação reflexiva demanda, ao contrário, uma disposição de fazer o que o instrutor está fazendo, refletindo, ao mesmo tempo, sobre o que ele faz. Entrando conscientemente na maneira como o instrutor produz seu design, a estudante aumenta sua gama possível de performances e amplia sua liberdade de escolha.

A imitação reflexiva não é algo estimulado em Angola. O que temos é uma imitação de natureza reprodutora, ou seja, sem a devida reflexão, pois as atividades são realizadas para suprir a necessidade de produzir algo no qual o profissional não sabe de fato como fazer ou não sabe porque faz do modo que faz. Ele apenas exerce a docência exatamente como ele viu alguém fazendo sem refletir se para aquele contexto é de fato

válido. Isso é fruto da colonização, porque naquele período o colonizado não tinha espaço para questionar o que lhe era exigido, ele apenas reproduzia tal qual era ordenado, seja no trabalho forçado, como em sala de aula. A colonização acabou, mas a reprodução, seguida de imitação sem espaço para questionamento ou adequação, não.

Quando estudei na 7ª e 8ª série em Angola conheci professores que transferiam o conhecimento e que exigiam que este conhecimento fosse reproduzido tal qual foi apresentado, sem ferramentas metodológicas, didáticas que pudessem auxiliar na nossa aprendizagem. O ensino que presenciei em Angola nada mais era que um ato de depositar, em que parafraseando Freire (2011), eu era depositário e meus professores depositantes. Ali não havia criatividade, não havia transformação, não havia saber. Ali tínhamos apenas a educação “bancária” (FREIRE, 2011), que, de acordo com Freire (2011, p. 80):

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Memorização, exercício diário. Eu considerava ser isto suficiente, até que cheguei ao Brasil e vi que não era suficiente, nem eficaz. Dois anos foram suficientes para me impregnar dessa educação “bancária”.

Examinando minhas memórias, percebo que a estrutura empobrecida do processo de ensino e de aprendizagem influenciou de forma gritante no meu modo de pensar e resolver problemas práticos do cotidiano, pois hoje tenho clareza de que a prática realizada por meus professores não dava conta das necessidades que eu e meus colegas tínhamos para compreender o tempo em que estávamos vivendo. Encontramos em Angola alunos que estão no período final do ensino fundamental e que ainda carregam consigo dificuldades de aprendizagem que não foram notadas e corrigidas ao longo da educação básica (1ª- 5ª série). Esta e outras questões me levam a pensar nas razões dessas limitações como meio para compreender a situação do ensino que temos hoje no país.

Em razão dessas experiências da minha vida acadêmica e reflexões sobre elas realizadas, mobilizo-me para pesquisar professores formadores de professores de Ciências em Angola que, por meio das suas histórias de vida me ajudam a compreender a trajetória da educação angolana e a formação de professores, e poderão trazer soluções nas suas falas para a reconstrução de propostas de formação de professores.

Assim como a minha história de vida trouxe reflexões sobre a educação no país e a formação desses professores, acredito que a história dos professores também o fará, ainda mais por vivenciaremos impactos dos acontecimentos no país por um tempo maior. Histórias do ensino-aprendizagem relatadas por professores que viveram diferentes momentos da educação angolana, em discussão com a literatura pertinente, permitem o conhecimento sobre a educação do país, visto que a escola angolana é produto da sua história, pois o que é ensinado e praticado hoje é fruto do passado, que constitui o presente e projeta o futuro.

Nessas primeiras páginas, contei sobre mim e minha família, como cheguei ao Brasil, quais experiências me levaram a desenvolver essa pesquisa. A seguir, apresento o que precede a minha história, apresento as motivações que vão além da minha história de vida e que também contribuíram para a constituição desta pesquisa que busca perceber nos relatos dos professores pesquisados, possíveis explicações para que a constituição do ensino de Ciências e a formação de professores dessa disciplina esteja como está.

DAS MOTIVAÇÕES PESSOAIS ÀS MOTIVAÇÕES HISTÓRICAS, SOCIAIS E ECÔNICAS

Angola enfrentou um longo período conturbado, primeiro um período de 493 anos de colonização (1482-1975) cruel e escravagista e em seguida após a independência o período da guerra civil por 27 anos (1975-2002). Esta situação de jugo e conflito prolongados causou o dilaceramento da cultura e do modelo social. Na realidade, o país não detém e não teve nenhuma herança concernente ao conhecimento científico (CANGA, 2011).

De lá para cá, a ânsia por tempos de paz e de desenvolvimento tornou-se algo latente no discurso de todos. No entanto, o desejo por dias melhores nem sempre está atrelada aos investimentos na educação ou saúde. Prédios são construídos, o poder aquisitivo de poucos aumenta e a maioria que ainda vive o reflexo de um período conturbado de guerras, está à margem da sociedade. O que vivenciamos é um grande paradoxo, ao mesmo tempo em que se entende que há necessidade de investir na educação do povo, pouco se vê com relação a políticas públicas voltadas para a valorização da educação e principalmente, do professor. Faço minhas as palavras de Imbernón, ao dizer

que: “Temos então um discurso ambivalente contraditório: de um lado, a retórica histórica da importância da formação dos professores, de outro, a realidade de miséria social e acadêmica que lhe concedeu” (IMBERNÓN, 2011, p. 59). As condições de trabalho nas quais os professores exercem o seu ofício, são lamentáveis. O salário baixo, a carga horária elevada em nada refletem os discursos de dias melhores.

Um problema merecedor de destaque e que também me leva a discutir sobre a formação de professores em Angola, é o fato do ensino médio haver três vertentes, permitindo que em uma dessas o aluno já possa escolher a sua profissão, o que pra mim traz uma tomada de decisão muito precoce, pois os estudantes, nesse período em muitos casos ainda são adolescentes e em muitos casos, ainda não se aprofundaram em assuntos relacionados ao conhecimento de um modo geral. É provável que no futuro muitos desses discentes se arrependam das escolhas feitas, aumentando o número de pessoas desejosas de fazer algo que não lhes foi permitido escolher ou que não lhes foi permitido conhecer para optar.

A própria falta de opção se torna uma lacuna, embora tenhamos um número maior de instituições de ensino superior em diferentes cidades comparado ao período de 1968, ainda assim nem todos têm acesso, em alguns casos porque não há oferta dos cursos que desejam, e, em outros, porque os cursos em que desejam ingressar são alocados em outros estados. Isso me leva a lembrar das falas dos docentes angolanos que conheci no processo da construção de minha dissertação de mestrado³. Eles afirmavam, de modo recorrente, que inicialmente não queriam ser professores, ou que estavam realizando naquele período um novo curso.

Sabendo das questões históricas pelas quais Angola passou, brevemente referidas anteriormente, e dos problemas enfrentados na área da educação pública e privada do país, pergunto-me sobre a problemática da formação de professores em Angola, uma vez que há pouco tempo foram criados cursos superiores para a formação de professores. Em que termos se expressam professores formadores de professores de Ciências sobre seu percurso formativo e a formação de professores que realizam em Angola? Como vêm se

³CANGA BUZA, R.G. **EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ideias, saberes e práticas relatadas por professores em um país em reconstrução, Angola**. Belém: UFPA, 2013. 100f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

constituindo a educação e os formadores de professores dentro do contexto histórico angolano? Em quais saberes os primeiros professores formadores angolanos alicerçaram a sua prática? Quais os sonhos e ambições moviam os professores para ir em busca da sua formação docente? Em suma, busco assim compreender: **Em que termos as histórias de vida e formação de formadores de professores de Ciências, ao longo da história recente de Angola, constituem-se aportes orientadores para construção/reconstrução de processos de ensino e formação de professores de Ciências nesse país?**

Entendo, com Imbernón (2011), que o processo de formação de professores é um contínuo iniciado ainda no seio familiar, e vai se concretizando, se lapidando com o passar dos anos no exercício do ofício e que a competência profissional será igualmente formada em última instância na interação que se estabelece entre os professores, interagindo na prática de sua profissão. Logo, nada mais prudente que conhecer as nuances dessa trajetória.

Mas pesquisar sobre Angola e seus cidadãos tem suas peculiaridades, sobretudo na ausência de materiais produzidos por pessoas da própria terra. Na busca por conhecer a história de Angola, encontrei pesquisas que foram em muitos casos desenvolvidas por cidadãos de outros países, pessoas que se interessaram pela história e que mergulharam no assunto. Poucos são os trabalhos realizados tendo como narrador principal o cidadão angolano, tendo a preocupação com a escuta sensível para os relatos dessas pessoas, que nasceram, viveram no local, e vivenciaram as mudanças, as derrotas e vitórias, sem a busca exacerbada pelo que é verdadeiro, mas valorizando o vivido, o sentido, o experimentado expresso nos relatos.

Vale, como reflexão, pensar que, se são poucos os trabalhos sobre a história contada pelo povo, menor ainda é a história da educação relatada pelo próprio professor angolano, e não só, mas também, sobre a formação desses professores formadores de professores de Ciências.

Ainda há muita história a ser contada e ouvida. E por auxiliar nesse processo é que há testemunhas vivas para contá-la. Sobre a educação no período colonial inteiro só restam algumas produções, mas sobre o final desse período ainda tenho acesso às lembranças de quem nele viveu.

O fato dos eventos da guerra civil e cessar fogo serem tão recentes me motivam a buscar por esses relatos. Defendo que: **as histórias de vida de formadores de professores de Ciências, seus desafios e superações constituem-se aportes essenciais para construção/reconstrução de novos caminhos para a transformação da docência e formação de professores de Ciências no país.**

Compreendendo que a disciplina de Ciências é importante não só para o aspecto científico como também sócio cultural, e que estudar como vem sendo a sua construção ao longo dos anos, pode fornecer respostas sobre as condições atuais da educação e da sociedade em si, porque o que se aprende (ou não) em sala de aula é refletido fora de seus muros.

Não pretendo usar esta pesquisa como termômetro para analisar se os professores estão ou não realizando o seu trabalho de modo adequado, mas para auxiliar no aprimoramento do exercício da docência no país, e assim contribuir para a reestruturação da sociedade angolana. Afinal, muitos desses professores baseiam as suas práticas somente nas experiências vividas e usam da sua força de vontade para exercer o seu papel social e político com o melhor que podem oferecer e que lhes foi permitido conhecer.

Como frisei anteriormente, considero que a formação de professores não é feita somente de documentos organizados pelo poder público, ou por estudos teóricos, embora necessários. Entendo que a constituição docente se dá, também, pelas experiências vividas, em toda a prática docente, cujas lembranças do bom professor e do mau professor interferem fortemente. Contudo, não podemos esquecer dos problemas econômicos, políticos e históricos que interagem, silenciosamente ou não, com o professor na sala de aula. Todos esses aspectos precisam ser levados em consideração para refletirmos sobre a formação inicial e contínua dos professores de forma a permitir possibilidades de reflexão sobre a prática, pois concordo com Azevedo (2003, p.13), ao dizer que “os professores aprendem enquanto ensinam; os alunos ensinam enquanto aprendem”. Essa interação, produzindo aprendizagem não consta nos documentos, mas, sim, na experiência vivida pelo professor e precisa ser relatada, ouvida e interpretada para ser compreendida, registrada e disponibilizada para novas aprendizagens.

A trajetória da vida profissional dos professores não se inicia nas carteiras da sala de aula de uma Universidade. Ela vem sendo constituída nas séries iniciais, na desenvoltura para auxiliar os colegas na resolução de problemas no ensino fundamental

ou médio. Por esse motivo, concordo com Gonçalves e Gonçalves (1998, p. 108) quando afirmam que:

Em um curso de licenciatura, temos, muitas vezes, alunos que já são professores há vários anos. Seus conhecimentos, advindos da prática docente são, com certeza, múltiplos e não devem ser desprezados. Mesmo o estudante que nunca foi docente traz, pela sua vivência como tal, conhecimentos construídos durante a trajetória de vida.

Compreendo que a formação inicial do professor angolano está sendo pouco aproveitada no que diz respeito à troca de experiências⁴, ao diálogo. Os professores e os alunos não são ouvidos. As políticas são impostas de cima para baixo, sem ouvir aqueles que estão no contexto escolar. São importados modelos obsoletos ou quase sempre distantes do contexto angolano. É necessário existir uma educação contextualizada, já que durante anos sequer se permitia estudar sobre a própria história e cultura do país. A descontextualização dificulta a aprendizagem. Quando o aluno se propõe a refletir sobre o que está aprendendo, relacionando as novas informações ao contexto em que vive, e fora dele, aumenta as possibilidades de interagir de modo diferenciado com o conhecimento. O ensino descontextualizado e asséptico não é de hoje. Essa característica da docência foi incutida durante séculos, afinal se estamos falando de um país com anos de colonização e dominação estrangeira, logo podemos deduzir que o que foi ensinado e inculcado nos estudantes foram conhecimentos de uma realidade distante da que eles de fato estavam inseridos. No período colonial não se estudava sobre os reis do Kongo, a fauna Angolana, a cultura de modo geral. Para se reverter isso há que se valorizar a cultura e a identidade angolana que foram marginalizados com o regime opressor português.

Dar voz aos professores formadores é abrir novos caminhos para a educação no país, assim conheceremos o processo da sua formação e quais os saberes presentes na sua prática como professores formadores, quais as suas prioridades no ensino. São múltiplas as possibilidades encontradas nessas falas, mas o importante é encontrar e dar um norte a esses professores. Considero que:

Os formadores de professores, que se especializam em nível de mestrado e doutorado em suas disciplinas de conteúdos específicos, tomem consciência de que são profissionais da educação, e que têm, além da realização de sua pesquisa em sua especialidade, o que não está aqui em discussão, necessariamente, a função de formar um outro tipo de profissional que não será um pesquisador em um conteúdo específico, mas que terá como objetivo o

⁴“O termo experiência, como se sabe, deriva do latim *experientia/ae* e remete à “prova, ensaio, tentativa”, o que implica da parte do sujeito a capacidade de entendimento, julgamento, avaliação do que acontece do que lhe acontece.” (Passagi, 2011, p. 148)

ensino de determinada matéria no ensino fundamental e médio. (GONÇALVES e GONÇALVES, 1998, p. 118)

Devemos encarar a formação inicial de professores como formação de professores e não como outro ofício distante dessa prática. Isso deve partir dos formadores, que são fundamentais para o aperfeiçoamento do ensino.

Existe a possibilidade que essa pesquisa possa vir a ser referência para a formação de professores em Angola e essa constatação não vem por orgulho, mas por entender que o trabalho vem sendo construído levando em consideração o contexto angolano, a história do país, as peculiaridades do percurso de formação vivido e realizado por formadores de professores angolanos. Tenho buscado construir uma boa narrativa que convide o leitor a refletir sobre as suas próprias experiências de vida, buscando se perguntar como aproveitaria algo do que está sendo narrado para a sua própria vivência profissional ou pessoal (GONÇALVES, 1999). O meu primeiro leitor é o professor angolano, aquele que pode vir a se encontrar em muitos desses relatos aqui apresentados.

Tenho como **objetivo geral**: Pesquisar acontecimentos e experiências vividas por professores formadores de professores de Ciências que se destacam nos relatos dos docentes, potencialmente capazes de se constituir aportes orientadores para construção/reconstrução de processos de ensino e de formação/autoformação de professores de Ciências em Angola.

Ademais, tenho como **objetivos específicos**:

- Caracterizar no tempo e espaço os caminhos traçados na formação de professores formadores de professores de Ciências no país, que marcam a sua formação e práticas formadoras.
- Conhecer, para compreender, a relação existente entre a história do país e a constituição do ensino-aprendizagem de Ciências e a formação de professores de Ciências.
- Pesquisar em quais conhecimentos, formalizados ou não, os professores formadores alicerçaram a sua prática, levando em consideração os contextos específicos de cada momento histórico do país.
- Conhecer para compreender as ambições/utopias dos professores formadores para a melhoria do ensino de Ciências em Angola e da formação de professores no país.

Dadas essas questões que me moveram a desenvolver esta pesquisa e os objetivos que tenho ao desenvolvê-la, dou a conhecer a seguir outros aspectos concernentes à história de Angola, sua trajetória de exploração e escravidão, submissão, dependência e luta. Embora não seja um trabalho essencialmente histórico, os eventos que antecedem os relatos dos professores precisam ser apresentados, a fim de contextualizar o ambiente social e econômico desta pesquisa.

ATERRISSANDO EM ANGOLA

Faltam alguns minutos para pisar nas terras angolanas. Daqui de cima é possível ver as casas e os prédios, que não são muitos. Vejo também o marrom da terra batida, da poeira, o azul esverdeado do Oceano Atlântico cobrindo a costa do país. O piloto anuncia que daqui a alguns minutos estaremos descendo em Luanda, que é a capital. Da cidade de Luanda ainda podemos ir para os outros 17 estados, que compõem a denominada República de Angola.

No portão de desembarque, familiares, amigos, vendedores, curiosos até, todos esboçando um belo sorriso ao reencontrar aqueles que foram, mas que não resistem e sempre acabam voltando para a terra mãe. Aqui não são só as pessoas que são calorosas, o clima também é, tem um pouco de Brasil no ar. De outubro a maio temos temperaturas que podem ir de 24°- 31° C na época chuvosa e quente, o que compõe o clima tropical temperado. O país também tem dias frios, clima que não congela, mas que traz um conforto bem prazeroso. É o período seco e frio de junho a setembro, com temperaturas entre 17° e 23° C (BUZA, 2010).

O solo fértil fez com que durante séculos o trabalho agrícola fosse a principal fonte de subsistência. Da terra que minha avó Isabel maneja vem o milho, o amendoim, a mandioca, a múcua, a gajaja⁵. Tenho a sensação de sentir o cheiro de tudo ao escrever de tão familiar que tudo isto é para mim. Tanto tempo morando longe e tanta proximidade com os elementos dessa terra, dicotomia que se torna tão latente por motivos alheios a mim. Vem do berço, vem da tradição que tanto foi massacrada, mas que, apesar de aparentemente aniquilada soa, e se impõe.

Mesmo considerando os poucos lugares que conheci, e as poucas comidas que provei me sinto tão pertencente como qualquer outro que tenha nascido, crescido nessa... Terra! A mesma que traz o pão de cada dia, que traz as melhores lembranças gustativas, mas também tem preciosidades que foram e são motivo de muita cobiça. Daqui se extrai o petróleo, diamante, minério de ferro, assim como ouro e prata. Mas tem mais, muito mais, com uma flora e fauna diversificada, a palanca negra (*Hippotragusníger*), antílope encontrado na província do Malanje, animal que se destaca como representativo do país.

⁵Taperebá ou cajá

No território angolano encontramos também a floresta do Mayombe, que ocupa uma percentagem significativa da floresta do Congo.

A preciosidade desta terra não se restringe, contudo aos bens naturais, pois também está na diversidade cultural. Antes de sermos colonizados por portugueses tínhamos diversas línguas, os considerados dialetos, a comunicação era feita por meio dos dialetos como: kikongo, kimbundo, tchokwe, umbundo, kwanyama, nyaneke, ganguela. A comunicação oral realizada por meio desses dialetos é mais comum entre os idosos e entre os jovens criados no interior do país, visto que a influência da cultura ocidental ainda é menor do que na capital, salvaguardando, assim, a cultura local. “O ensino formal é feito em língua portuguesa. No entanto, ocorrem em nível governamental discussões sobre a possibilidade de inclusão de línguas nacionais no currículo escolar” (CARDOSO e FLORES, 2009, p. 656). Algumas instituições já introduziram de forma opcional e já existem cursos superiores de línguas nacionais.

O que nem todos sabem é que se tivéssemos desembarcado em 1482, encontraríamos o reino do Kongo, não o que hoje chamamos de Angola. Esse território, no passado, foi habitado por grupos-étnicos denominados *Bantu*⁶. Nessa região havia diferentes reinos, Kongo, Ndongo, Matamba, dentre outros não tão expressivos. O reino do Kongo possuía maior destaque pela abrangência. Analisando o território atualmente pode-se dizer que ele se situava ao norte de Angola e noroeste da República Democrática do Congo e os atuais territórios das Repúblicas do Congo e Gabão (CAREGNATO, 2011). As fronteiras, no entanto, não eram bem definidas, o que mudou em 1885 com a conhecida conferência de Berlim.

Muitos eventos aconteceram nesse período de dominação portuguesa. Entretanto, por não ser esta pesquisa de natureza histórica, propriamente dita, não tenho espaço suficiente para aprofundar a discussão sobre os eventos na sua totalidade, sendo necessários saltos temporais para permitir um conhecimento panorâmico sobre o contexto histórico do país, sendo este o meu intuito, o que passo a fazer a seguir.

Dos livros, dos registros, das histórias relatadas até o momento, sabe-se que o encontro dos portugueses com o território angolano (Kongo) se deu em 1482. Refiro-me

⁶O termo bantu é a categoria utilizada para definir os grupos etno-linguísticos que habitavam a região centro-sul do Continente Africano. Não havia unidade cultural e étnica entre os bantus (CAREGNATO, 2011, p. 1).

a encontro, porque a descoberta já havia sido feita antes mesmo dessa data. “As origens do reino do Kongo são datadas entre 1350 e 1375, com Nimiá Nzima, que, ao longo do tempo, expandiu seus domínios por meio das conquistas e de alianças com outras regiões, sobretudo ao sul do rio Congo” (CORREA, 2013, p. 40). Os primeiros contatos estabelecidos com o reino, narram a existência de um grande império cujas fronteiras continuam desconhecidas até os nossos dias (SETAS, 2011).

A chegada dos portugueses, segundo o que está gravado nas pedras de Yelala⁷, aconteceu com as caravelas comandadas por Diogo Cão, “a quem o rei D. João II de Portugal tinha confiado a missão de descobrir, ou pelo menos tentar descobrir, o caminho marítimo para as Índias” (SETAS, 2011, p. 51). Quando ali chegaram encontraram um sistema monetário baseado em conchas chamadas nzimbu, coletadas na região da ilha de Luanda, que serviam de unidade básica (VAIFANS E SOUZA, 2011). “O governo central se mantinha pela cobrança de impostos sobre produtos e pelo trabalho compulsório. Essas taxas podiam ser pagas em tecidos de rafia, marfim, metais, cativos⁸ e nzimbos⁹” (SILVA, 2002 apud CAREGNATO, 2011, p. 7).

A história sobre o reino do Kongo, durante muito tempo vem sendo contada por:

Navegantes, comerciantes e missionários europeus têm sido ainda a única fonte disponível para investigação da história de Angola. Toda esta documentação, para além de ser insuficiente quanto à qualidade e quantidade, está sobretudo viciada daqueles que a produziram. Os autores de tais documentos, não poderiam tratar com objetividade as sociedades encontradas, porque eram servidores do império colonial [...] A ausência de diálogo e de reciprocidade em termos culturais, alterou profundamente as relações entre Europa e outros continentes, provocando instabilidades nas sociedades destes continentes (SETAS, 2011, p. 23).

Essa questão, sem dúvida, deixa muitas lacunas na história desses reinos, especialmente sobre as relações de poder, pois lidamos com culturas que foram de certa forma exterminadas, as quais foram impedidas de continuar a desenvolver-se e a produzir materiais de registros para a posteridade. Os registros como nos são apresentados vêm de uma visão da classe dominante e contribuem com uma compreensão parcial do que eram

⁷ “O nome Yelala deve-se à existência duma aglomeração com o mesmo nome que se encontra muito perto das importantes quedas de água que interrompem a navegabilidade do rio Zaire a cerca de 150 milhas da foz” (SETAS, 2011, 343).

⁸ Presos de guerra

⁹ Conchas marinhas

esses reinos, mas que não são suficientes para compreender o modo como, de fato, as sociedades se constituíam.

O que se sabe especificamente sobre o reino do Kongo é que era:

Formado por grupos de etnia banto, especialmente os bakongos, abrangia grande extensão da África Centro-Occidental e se compunha de diversas províncias. Algumas delas, como as de Nsoyo, Mbata, Wandy e Nkusu, eram administradas por membros de uma nobreza local que assumiam os cargos de chefia há gerações, sendo o controle político mantido por uma mesma linhagem enraizada no local. Outras províncias eram administradas por chefes escolhidos pelo rei dentre a nobreza que o cercava na capital (VAIFANS e SOUZA, 2011, p. 2).

Para os colonizadores, os nativos eram tidos como macacos, sem cultura, sem educação, mas o que lemos demonstra o contrário (SETAS, 2011). Havia uma organização social, com sistema monetário, representação política, que foi simplesmente dizimada por falta de conhecimento no que tange à diversidade cultural. Seria mais fácil para o colonizador desconsiderar a cultura do que considerá-la e ter que dialogar com nativos para obtenção de produtos.

Ali, em 1482, de antemão, na recepção, no diálogo inicial, na observação das vestimentas, a diferença cultural logo foi percebida, estabelecendo-se assim uma hospitalidade pelos nativos, o que mais uma vez reforça clima afável das pessoas que ali viviam, já que aparentemente os navegantes chegaram em missão de paz. “Ao que tudo indica quando chegaram à foz do rio Zaire, a recepção não foi feita pelo próprio rei do Kongo e sim pelo Mani Nsoyo, chefe da localidade na qual aportara” (VAIFANS e SOUZA, 2011, p.2). O rei se encontrava em Mbanza Kongo capital do reino. “Ali abriram-se para Diogo Cão e seus homens, as casas, os braços das mulheres e os olhos de todo um povo curioso, fascinado pela súbita e aparatosa presença desses homens vindos de um longínquo reino” (SETAS, 2011, p. 52).

Após o encontro de representantes com o rei do Kongo “Ne Kongo dia Ntotela”, regado pela entrega de presentes, o rei solicitou a vinda de padres para evangelização (SETAS, 2011). O rei do Kongo é batizado e recebe o nome de D. João I (nome do então rei português D. João II), assim como os demais fidalgos receberam os nomes dos fidalgos da “Casa d’El-Rei de Portugal” (VAIFANS e SOUZA, 2011). Ainda nesse período, foram realizados longos intercâmbios, os filhos dos mais nobres realizaram viagens para Portugal, afim de conhecer e aprender mais sobre a cultura portuguesa.

O antigo Reino do Congo e a sua capital Mbanza Kongo são de grande importância na história da África e do Mundo, tanto que a UNESCO classificou, em 8 de Julho de 2017, a cidade de Mbanza Kongo, como patrimônio mundial da humanidade.

Percebeu-se de acordo com Setas (2011), no entanto, com o passar do tempo grandes diferenças com relação à religião católica e às tradições do reino, embora o número de adeptos ao catolicismo tenha sido reduzido com relação aos que se mantinham fiéis as suas tradições. Observou-se certo autoritarismo por parte do rei com um desejo de impor ao reino a doutrina católica, embora nem ele mesmo conseguisse acompanhá-la, visto que para o rei era demasiadamente frustrante a ideia de ter apenas uma mulher.

Conflitos familiares se instalaram por conta de informações sobre visitas escondidas que o filho do rei realizava para encontrar as mulheres que o pai não visitava mais. Para completar, o autoritarismo do rei estava extremamente inflamado provocando grande protesto do povo, o que levou o rei a realizar uma limpeza em seu território, com intuito de eliminar todos aqueles que estavam contra a sua adesão ao catolicismo. Foi nesse contexto que o rei veio a falecer, não sendo conhecido o motivo concreto de sua morte. Apesar das inverdades ou verdades sobre o seu filho, D. Afonso, ele torna-se então rei após luta contra seu irmão pelo reinado. É importante destacar que seu primo Mpanzu a Kitimu faleceu lutando em favor das suas tradições contra o catolicismo que em muito reduziu as regalias e os direitos de nobres mais próximos ao rei.

A situação de extremo desgaste do então reino do Kongo, por ingenuidade e devoção D. Afonso I, aos poucos vai causando perda de sua autoridade. Observou-se ao longo dos anos ausência de reciprocidade no que diz respeito às trocas de favores. Num dado momento, o governo português não deu ouvidos ao pedido de armamento de D. Afonso I para manter o reino controlado contra as manifestações daqueles que não professavam a mesma fé. No entanto, o rei, ainda assim, enviava cada vez mais escravos e presentes preciosos para servir de pagamento pelos supostos pedidos. Os presentes enviados a Portugal foram sendo desviados pelos representantes da coroa antes mesmo de chegar em solo português, enquanto D. Afonso I recebia bacias, vidros, cintos, “bugigangas” em geral da Coroa mas que eram aceitas de bom grado (SETAS, 2011). De acordo com Setas (2011, p. 97):

Atitudes como estas multiplicaram-se ao longo dos primeiros anos do reinado de D. Afonso, entre 1508 e 1512. O monarca do Kongo queixava-se ao rei

português por carta ou por intermédio de emissários, mas a maior parte das cartas não chegava a Lisboa, porque eram voluntariamente desviadas.

Dentre esses pagamentos e/ou presentes dados pelo rei D. Afonso I, havia o envio de escravos para Portugal. No entanto, é necessário entender que no contexto do reino congolês pré-colonial, a escravidão era muito diferente daquela praticada pelos portugueses. Registra-se que:

No reino havia a escravidão doméstica ou de linhagem resultantes de sanções sociais ou mesmo da captura de guerras, integrando-se o escravo à linhagem do senhor. Cativo em que se destacavam as escravas concubinas, que geraram filhos para o clã masculino, ao contrário dos casamentos entre linhagens, nos quais os filhos ficavam ligados à família da mãe (matrilinearidade). O outro modo de escravidão é chamado por João Reis como escravidão ampliada ou escravismo propriamente dito: um tipo de escravidão comercial ligada à produção agrícola ou à exploração de minas, a qual seria consideravelmente estimulada e desviada para o Atlântico após o contato com os portugueses (VAIFANS e SOUZA, 2011, p. 4).

Conforme narram esses autores, o português, observando essa situação, percebeu que poderia ganhar muito com isto. Ainda nas muitas cargas levadas do Kongo para Portugal, muitos escravos iam sendo roubados pelas pessoas responsáveis por levar os presentes ao rei português e essa ação se repetiu até que o comércio de escravos tomou proporções absurdas. Ao saber disso, D. Afonso I muito se queixou para a coroa portuguesa na época ocupada por D. Manuel I e em seguida por D. João III, mas nada foi feito, como podemos observar na citação a seguir:

Numa carta enviada por D. Afonso a D. João III, datada do 26 de Julho 1526, o rei do Kongo não esteve com papas na língua. Estava farto de aturar portugueses e propunha simplesmente “a suspensão dos mercadores”, que tanto dano causavam ao reino com o tráfico da escravatura. Soltava desse modo o primeiro grito de protesto contra a perda irremediável de valores humanos, causadora do despovoamento das suas terras (SETAS, 2011, p. 125)

Vale ressaltar que nem os próprios nobres foram poupados. Lavras foram abandonadas e muitos nativos seguiram até os centros comerciais, a fim de adquirir mais bugigangas.

Após a morte de D. Afonso I, houve um vasto período de sucessão no trono com a escolha de reis católicos. Em suma, é possível dizer que, com o desgaste do reino do Kongo, a coroa portuguesa foi se vendo cada vez mais livre para assumir o controle sobre o reino. Apesar dos problemas enfrentados, Afonso I expandiu as fronteiras do reino, disseminou o cristianismo e a educação formal, valorizando sobretudo a leitura e a escrita (VAIFANS e SOUZA, 2011).

Destaco que dezoito reis subiram ao trono sucedendo o D. Afonso I. Nesse processo as relações já estavam extremamente estremecidas. Avançando no tempo, chegamos em 1665, ano que acontece o que seria o estopim da crise dessa relação, a batalha de Mbwila, um marco para a história do reino do Kongo. Com o conflito entre Portugal e Espanha cada vez mais acirrado, aumentou a necessidade da coroa portuguesa por encontrar recursos bélicos. Sabendo da existência de minas de cobre e ouro no território congolês prontamente a coroa portuguesa moveu-se na exploração desses recursos que deveriam ser entregues obrigatoriamente aos portugueses por conta do tratado de paz assinado em 1649. No entanto, o recém empossado rei, D. Antônio I, rebelou-se com a decisão e logo a coroa portuguesa percebeu que não seria fácil conquistar o espaço desejado.

Sendo a região do Mbwila dotada desses recursos minerais, os olhos dos colonizadores logo se voltaram para lá e, nesse cenário, houve a revolta conhecida como Batalha do Ambuíla. Apesar das inúmeras intervenções do clero, não houve acordo. Portugueses e congolese se prepararam para a batalha e muitos indígenas procuraram defender o território que para os portugueses seria excelente passagem para o encontro de minas de ouro e cobre. Na batalha morreram muitos congolese e inclusive o rei Antônio I que teve a cabeça cortada e enterrada em Luanda, assim como os possíveis sucessores (VAINFANS e SOUZA, 2011). Com esta batalha ocorreu o fim do reino do Kongo como Estado independente.

Avançando um pouco no tempo, é necessário destacar que mesmo com a abolição da escravidão em 1878, muitos eram capturados à força para compor o exército, ou como mão de obra. Não bastando isso, havia a cobrança abusiva de impostos nas aldeias. Nesse cenário, destaca-se um evento de extrema importância que faz referência à luta dos congolese pela independência e principalmente contra os abusos da coroa portuguesa. A grande revolta de 1913- 1915 é considerada a mais longa e surpreendente pelo tempo e pela determinação dos revoltados. Nessa ocasião, o líder, Álvaro Buta, teve oportunidade de externalizar toda a sua insatisfação. “O negro ergueu sua voz em plena Praça de Mbanza Kongo e clamou bem alto a sua indignação na cara dos representantes das autoridades portuguesas, traduzindo em palavras que lhe vinham de dentro o sofrimento de todo um povo” (SETAS, 2011, p. 288. Completou, ainda, dizendo que o rei, ao vender o país, estava indo de encontro aos seus ideais (SETAS, 2011). Após o colonizador ter percebido que dificilmente teria como controlar a situação houve um curto período de

trégua. Contudo, os rebelados exigiram que o rei que estava ocupando o trono fosse destituído, e assim aconteceu. O colonizador por sua vez sabendo que essa revolta poderia ter uma proporção maior, armou uma emboscada e, de modo um tanto covarde, conseguiu prender as principais cabeças do movimento, inclusive Buta, que veio a falecer no cárcere por conta de uma constipação.

Foram feitas inúmeras revoltas no período colonial. Seria necessário um trabalho exclusivo para relatá-las, o que não me compete neste espaço. Contudo, o importante é saber que o povo congolês não se submeteu facilmente aos desmandos da coroa portuguesa. Por conta de sucessivos golpes e tramoias, o reino do Kongo teve seu fim por volta de 1955, apesar do fato do real poder da monarquia ter sido esvaziado com a proclamação da República em Portugal. Os fatos que antecedem o fim são de extrema manipulação. A escolha dos reis não levava mais em consideração a tradição, mas sim se este possível rei era católico e se seria de fácil manipulação em prol dos interesses portugueses.

Após inúmeros movimentos de libertação, a decadência do Salazarismo, a crise econômica e o enfraquecimento do controle de Portugal sobre as suas colônias, Angola teve um espaço fértil para a sua independência, que acontece em 11 de novembro de 1975. Angola se torna então nação independente, depois de cerca de 500 anos de colonização. No entanto, com a tão sonhada independência iniciou-se um longo período de guerra civil, ocasionado:

Por diferenças políticas e étnicas entre dois grandes partidos; o MPLA (Movimento Popular para Libertação de Angola), UNITA (União Nacional para Independência Total de Angola). Mais enfraquecido também entra nessa disputa o partido FNLA (Frente Nacional para Libertação de Angola) (PIMENTA, 2014, p.3).

Vale ressaltar que esses movimentos de libertação, hoje partidos políticos, lutaram pela independência, mas por diferenças ideológicas houve pouco diálogo restando, assim, apenas o conflito que fragilizou o país gerando crise político-econômica (PIMENTA, 2014). Como relatam Cardoso e Flores (2009, p. 657):

A guerra em Angola sempre foi uma constante desestabilizadora, dando origem a um empobrecimento cada vez maior do Estado, das populações e da já escassa rede escolar. Grandes fluxos de população dirigiram-se para as cidades consideradas mais seguras, o que aumentou a já grande concentração de população nas capitais de certas províncias, nomeadamente, no Lubango, Benguela e, principalmente, em Luanda. Assim, mais de metade da população escolar distribuiu-se pelas províncias de Luanda (30%), Benguela (11,4%) e Huila (13%). Nas restantes províncias, essa frequência não alcança os 10%.

A desestabilização da sociedade angolana trouxe problemas na construção e manutenção das escolas, fruto do contexto de guerra que ocasionou incessantes migrações. Não só a guerra, mas também os objetivos almejados pelos colonizadores na intenção de inserir a educação em Angola tiveram grande impacto para o direcionamento da educação que temos hoje.

O país esteve em guerra durante quase todo o período compreendido entre o início da revolta armada contra o domínio colonial, em 1961, e o cessar-fogo em abril de 2002 (HODGES, 2002). Este processo histórico trouxe impactos profundos ao país. Como consequência de qualquer guerra, as heranças foram desestruturação familiar, mental, social, dentre outros reflexos negativos.

A guerra civil é o resultado comum a muitas colônias europeias na África. Ao serem unidas tribos de diferentes etnias, houve um choque de realidade que até então abafada pela pressão do colonizador, uma hora surgiria.

Foi assim com Angola, para o processo de luta pela independência todos estavam unidos, com um ideal que permitia certo diálogo, após esse objetivo ter sido alcançado logo os movimentos de libertação começaram a discordar fortemente sobre os caminhos que deveriam ser traçados para a constituição do país.

MPLA, FNLA, UNITA movimentos esses que se uniram pela luta pela independência começaram então uma luta ferrenha pelo domínio do país. Em muitas cidades como o Bié, até hoje é possível ver marcas da guerra, nas ruas do Lubango, nos anciãos que tiveram os membros amputados quando jovens, é possível ver as marcas da guerra. Nas viúvas e órfãos é possível ver as marcas da guerra. E torna-se desse modo impossível não culpar o colonizador, muito menos deixar de escrever sobre esse fato.

A guerra civil não deve ser encarada como o acontecimento principal da história angolana, como muito é lembrado pelas pessoas que me questionam sobre o país: “lá teve uma guerra muito feia não é mesmo?”. Com certeza esse período não foi nem um pouco feliz para o país, mas é importante saber que há uma história que antecede esse período e que essa guerra é fruto dela. O modo como a colonização se instaurou, o tempo e a forma como foi encerrada, foram suficientemente eficazes para que a guerra civil fosse alimentada.

Hoje, Angola é um país independente, mas que ainda vive atrelado a Portugal. Isso é perceptível na educação, principalmente porque o currículo que é apresentado em sala de aula ainda está atrelada à cultura portuguesa. Muitas empresas são oriundas de Portugal, e isso comprova que o país não foi preparado para andar sozinho, e ainda vive sendo carregado pelo antigo colonizador.

Esses aspectos relatados, atrelados a minha aproximação à sua história e o contexto em que o país vive, fizeram-me compreender que existem sujeitos que precisam ser ouvidos. Estes, por sua vez, são os que diariamente deixam seus rastros na história da educação e levam uma parcela de seus alunos a superar obstáculos para acompanhar os estudos. Estes seres transformadores são os professores, compreendo que desenvolver um trabalho sobre **desafios e expectativas** dos professores nos dá a possibilidade de expressar as experiências da prática docente e a justificativa dos professores sobre o modo como desenvolvem suas aulas dentro de um contexto histórico tão oscilante. Em Angola e para Angola o “vasculhar” da história da formação de professores formadores de professores de Ciências torna-se importante, visto que no meio do caminho muitos eventos contribuíram para a constituição desses professores.

Vale ressaltar que tais condições e superações serviram não só para a formação desses formadores e dos professores que formam, mas, também, para a constituição do ensino-aprendizagem de Ciências. Após esse tour pelas terras angolanas, conhecendo sua história e constituição, apresento, na seção seguinte, a organização metodológica da pesquisa, apresentando as bases teóricas que alicerçaram a pesquisa e a caracterização dos sujeitos que compõem a pesquisa.

CAMINHOS INVESTIGATIVOS CONSTRUÍDOS

Um bom escritor antes de elaborar suas novelas lê muitas outras, encanta-se, deleita-se e as aprecia com cuidado. De igual maneira um pesquisador, antes de elaborar seu projeto, deve ler outras pesquisas, para identificar seus principais elementos, recuperar seus métodos e estratégias, descobrir suas rotas ocultas, revelar seus pressupostos e estruturas básicas (GAMBOA, 2012, p. 66).

Para realizar esta pesquisa, tive que buscar na literatura um alicerce teórico-metodológico que fosse ao encontro das necessidades da educação angolana e principalmente à formação de professores. Foi a partir das leituras e da minha experiência discente, especialmente no mestrado, que fui tecendo os dados envoltos de registros documentais e de elementos memorialísticos.

No mestrado fui recolhendo, esmiuçando, conhecendo, vivendo experiências por meio da pesquisa narrativa¹⁰. Por conta desse encontro, decidi continuar a caminhada e aprofundar o conhecimento sobre essa metodologia de pesquisa. Em suma, não foi em um click que me envolvi com esta investigação, ela vem das entrelinhas da minha vida escrita, lida e principalmente vivida. A escolha da narrativa vem da compreensão que:

A situação de construção da narrativa exige uma atividade psicossomática em vários níveis, pois pressupõe a narração de si mesmo sob o ângulo da sua formação, por meio do recurso a recordações referências, que balizam a duração de uma vida. No plano da interioridade, implica deixar-se levar pelas associações livres para evocar as suas recordações referências e organizá-las numa coerência narrativa, em torno do tema da formação (JOSSO, 2004, p.39)

Na perspectiva da formação de professores:

A narrativa (auto)biográfica – ou, mais especificamente, o relato de formação – oferece um terreno de implicação e compreensão dos modos como se concebe o passado, o presente e, de forma singular, as dimensões experienciais da memória de escolarização e de formação. Entender as afinidades entre narrativas (auto)biográficas no processo de formação e autoformação é fundamental para relacioná-las com os processos constituintes da aprendizagem docente. Desta forma, as implicações pessoais e as marcas construídas na trajetória individual/coletiva, expressas nos relatos escritos, revelam aprendizagens da formação e sobre a profissão. (Souza, p. 4)

Por assim se organizar, concordo com os autores que a narrativa permite-nos trazer ao trabalho uma “coerência narrativa” para os relatos das histórias que estão por trás da construção da formação de professores formadores de Ciências em Angola, assim

¹⁰Podemos definir a pesquisa narrativa como sendo “uma abordagem metodológica que proporciona reconstituir histórias vividas por seus personagens” (GONÇALVES, 1999, p. 4)

como permitem um conhecimento mais próximo da trajetória de formação dos professores. Outro ponto que me levou a optar pela abordagem narrativa está na importância dos professores relatarem a sua prática, possibilitando que eles possam refletir sobre a sua ação, como professores e, até mesmo, como gestores educacionais. Como afirma Souza (2007, p. 15)

As práticas de escritas de si e as narrativas ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento porque têm na experiência sua base existencial. Desta forma, as narrativas constituem-se como singulares num projeto formativo, porque se assentam na transação entre diversas experiências e aprendizagens individuais e coletivas. A arte de narrar inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporais dos sujeitos quando narram suas experiências. O processo de escrita da narrativa, porque potencializa no sujeito o contato com sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si, inscreve-se como atividade formadora, porque remete o sujeito a refletir sobre sua identidade, a partir de diferentes níveis de atividades e registros.

Nesse sentido, essas falas contribuem não apenas para a constituição da formação de futuros professores, mas também para a (re) constituição de quem relata as histórias vividas. Desse modo optei pela pesquisa narrativa, na perspectiva de Connelly e Clandinin (1995) e Clandinin e Connelly (2011), de natureza qualitativa. Diálogo com outros autores, tais como Josso (2004), Freire (2011) e Schön (2000), dentre outros, para sustentar discussões concernentes à experiência docente, saberes e formação docente. Optei por uma pesquisa de natureza qualitativa pelo entendimento de que:

Contrariamente à pesquisa quantitativa, marcada por variáveis visíveis, probabilidades e estatísticas, a pesquisa qualitativa centra-se na subjetividade do fenômeno, no que está explícito e implícito, dando ênfase aos sujeitos envolvidos e ao contato direto com o campo de pesquisa. Nesses termos, compreendo que o pesquisador qualitativo não se limita apenas aos seus conhecimentos teóricos, mas também e, sobretudo, assume sua sensibilidade frente ao material empírico que colhe e ao seu conhecimento íntimo do meio que pesquisa, destacando e privilegiando nuances do fenômeno investigado (Martins, 2014, p. 37).

Os dados obtidos no decorrer da pesquisa não estão isentos de gráficos e números, eles surgem como plano de fundo para a constituição do trabalho, o foco principal está voltado para os relatos dos professores formadores, que, trazendo as suas experiências de vida, fazem aflorar reflexões que não são susceptíveis de tratamento quantitativo, tais como *“variáveis visíveis”*.

Conhecer a constituição da educação angolana a partir dos relatos da história de vida dos professores investigados pode auxiliar na reconstrução do ensino de Ciências no país. Nessa perspectiva, concordo, mais uma vez, com Souza (2007, p. 3), ao dizer:

Do início dos anos 90 para cá, emergem pesquisas sobre formação de professores que abordam as histórias de vida, tematizando sobre a memória, as representações sobre a profissão, os ciclos de vida, o trabalho com a autobiografia ou as narrativas de professores em exercício, em final de carreira ou em formação. Essa perspectiva de pesquisa vincula-se ao movimento internacional de formação ao longo da vida, que toma a experiência do sujeito adulto como fonte de conhecimento e de formação, denominada de ‘abordagem experiencial’.

Encaro, assim, o relato dos professores como fonte de conhecimento para repensar o processo formativo de novos professores, o que, para o contexto angolano, torna-se muito profícuo, visto que ainda não há referenciais teóricos fortemente estruturados para auxiliar na constituição da educação do país.

Além do suporte teórico, conto com a análise documental, que compreende fotos, documentos das instituições formadoras de professores e outros documentos que o próprio poder público dispõe, favorecendo, assim, uma análise mais detalhada da história da educação e formação de professores no país. Propus-me a fazer análise documental por entender que os:

Recantos desativados das escolas e gavetas esquecidas de muitos professores e professoras guardam registros do cotidiano escolar. A quantidade e a diversidade de documentos evidenciam que os profissionais da educação não se limitam a ensinar a ler a escrever. São produtores de textos que projetam sonhos, expressam dificuldades, eternizam práticas, inscrevem o banal, o singular, o repetitivo, o espetacular da sala de aula (MIGNOT e CUNHA, 2002, p.9).

Ainda nessa perspectiva, de acordo com Gonçalves (1999, p. 6):

A coleta de dados numa pesquisa narrativa pode se dar de diferentes modos: na forma de registros de campo, anotações em diários, entrevistas não estruturadas, observações diretas, em situações de contar histórias, cartas, autobiografias, documentos diversos, tais como projetos, relatórios, boletins de rendimento escolar, programações de aula, regulamentos e normas escritas, como também através de metáforas, princípios, imagens e filosofias pessoais.

A obtenção de alguns desses materiais contribuiu com o processo investigativo, no entanto, a diversidade ficou restrita a fotos e documentos do poder público. Diários de classe, listas de chamada, cadernos e livros não foram encontrados. Os professores pesquisados perderam muito das suas memórias documentadas por conta da guerra. Os “registros do cotidiano escolar” eram de meu interesse, mas não obtive êxito, visto que o longo período de guerra aniquilou boa parte dos documentos dos professores, desde fotos até os livros, tanto aqueles usados/produzidos no período colonial como do período pós guerra pela independência.

Infelizmente não foi possível lançar mão da análise desses elementos, porque as circunstâncias não permitiram, o que de certo modo é uma perda para reconstituição da história educacional. Afirmo isso por entender que:

A instituição escolar é um significativo espaço de memórias, mas uma memória que tem uma temática central – a aquisição de determinados conhecimentos sistematizados, escolhidos por um grupo social como imprescindíveis para a sua permanência. Ao mesmo tempo em que “forma personalidades”, as formas segundo o desejo de um tempo e de um espaço determinados. A ferramenta da história da educação nos adverte, assim, para a existência de diversos “modelos de escola”, muitas vezes em conflito entre si, bem como para a efemeridade dos mesmos. Mais ainda, colocando a educação como prática social mais ampla, nossa ferramenta nos adverte ainda de que as práticas educativas, os processos pedagógicos, estão presentes também fora da escola; que boa parte da formação é autoformação e que é no entrar e sair da escola, no diálogo com formas não sistematizadas de aprender, que o saber se constrói. Lembra ainda, por fim, que o acesso à escolarização acaba tornando “diferentes” (por pertencerem ao padrão “normal”, desejado, mas não comum a todos) aqueles que galgam os diversos níveis ou graus. A escola, portanto, no seu fazer cotidiano, deixa marcas desse saber “privilegiado”, desejado. Documentos, livros, material pedagógico, mapas, mobiliário escolar não são matéria inerte, mas elementos constitutivos de uma concepção de ensino determinada, de um tempo. Âncoras constituintes de uma memória social. A tarefa do historiador da educação, juntando estes elementos da memória, é não apenas a sua guarda, por preciosismo, mas a busca do sentido da sua utilização. Além dos objetos, constituem também elementos desta memória da instituição escolar músicas, fotos, filmes, vídeos, mapas da cidade e os próprios prédios escolares, que formam elementos físicos, visuais, auditivos, em movimento, e que registram, guardam e lembram fazeres da escola. Por fim, traços dessa memória da escola estão nos próprios indivíduos: as falas de alunos, dos professores, diretores, funcionários, articuladas com as falas dos que não foram para ela mas a tiveram no seu desejo, precisam ser trazidas para a cena, encontrando canal para expressar-se (Menezes, 2007, p. 26).

Entendo, pois, que, por ser um espaço de memórias, que traz consigo fragmentos importantes da constituição de uma civilização, os elementos escolares poderiam para a constituição da presente pesquisa. Como não obtive êxito na busca desse material, ouvir e instigar os professores a relatarem sobre as suas experiências de vida no espaço escolar e na formação docente, tornou-se um percurso metodológico ainda mais significativo.

Por tratar-se de uma pesquisa narrativa, na qual se expõem momentos da vida pessoal e coletiva, ou seja, das experiências vividas pelos sujeitos, vejo a necessidade de apropriar-me dos diferentes elementos que permitam construir a história e interpretá-la. Concordo com Josso (2004, p. 40), quando diz que:

[...] escutar as narrativas e o trabalho co-interpretativo sobre os processos de formação exige capacidade de compreensão e de uso de referenciais de interpretação. A situação de construção narrativa de formação, independente dos procedimentos adotados, oferece-se como uma experiência formadora em potencial, essencialmente porque o aprendente questiona as suas identidades a partir de vários níveis de atividade de registros.

O objetivo da realização desta pesquisa na modalidade narrativa, longe de ser obtenção de dados sobre determinado período ou informação oficiais a partir de resoluções, programas de ações governamentais, ao longo dos anos sob estudo, em prol da formação de professores, é permitir que os sujeitos pesquisados possam “questionar as suas identidades” e a sua prática, refletindo sobre elas, contribuindo, assim, para o contexto educacional do país. Nesse sentido, concordo com Souza (2007, p. 19) ao dizer que:

Trabalhar com narrativa escrita como perspectiva de formação possibilita ao sujeito aprender pela experiência, através de recordações-referências circunscritas no percurso da vida, e permite entrar em contato com sentimentos, lembranças e subjetividades marcadas nas aprendizagens experienciais. O mergulho interior possibilita ao sujeito construir sentido para a sua narrativa, através das associações livres do processo de evocação, num plano psicossomático, com base em experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida (Souza, p.18).

Nesse caso, não temos a “narração pela narração”, mas sim, a narração para reflexão, a narração para reconstrução da prática, a narração para o desenvolvimento profissional do sujeito que viveu a experiência narrada, para o contexto investigativo em foco e para o conhecimento científico na área. Para obtenção desses dados, realizei entrevistas semiestruturadas, com professores que atendessem as seguintes condições: *serem professores formadores de professores de Ciências, que viveram como discentes/docentes o período final da colonização até os dias atuais ou o período da guerra civil até os dias atuais*, permitindo assim obter uma visão aprofundada da constituição do processo formativo/docente dos professores angolanos no tempo e espaço.

A entrevista permitiu que os sujeitos voltassem no tempo “não para reviver, mas refazer, repensar, construir com imagens e ideias de hoje as experiências do passado” (BASTOS, 2002, p. 169). As entrevistas foram realizadas presencialmente em Luanda e Huíla. Para os professores que não estavam nesses estados, realizei-as por telefone. Em todas as situações, os relatos foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritos por mim. Foram entrevistados professores formadores de professores de Ciências e também professores que não atuam como formadores de professores de Ciências com o propósito deles auxiliarem na contextualização dos diferentes períodos da história angolana. Vale ressaltar que os professores do segundo grupo não se constituem como sujeitos de pesquisa, pois o foco da pesquisa são professores formadores de professores de Ciências.

Eles foram entrevistados para me auxiliar a contextualizar de modo mais aprofundado os diferentes períodos da história da educação no país.

Optei por este processo por saber que mesmo que o país tenha uma história nacional, geral, ainda assim existem particularidades em cada cidade e não há condições de realizar uma generalização dos fatos. Cada um dos estados reagiu de modo diferente durante o período de guerra, com maior ou menor intensidade de envolvimento. O fato de trazer diferentes sujeitos vem da compreensão de que cada um agrega um significado diferente para cada acontecimento e isso tornou-se perceptível no momento em que obtivemos os questionários e os relatos de cada um nas entrevistas. Concordo com Josso (2004, p. 48), quando diz que:

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar de si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, neste continuum temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ ou com o nosso ambiente humano natural. (p.48)

Observar a formação de professores em diferentes perspectivas é escrever a história da formação de modo panorâmico. Afinal, dentro do contexto angolano existem outros contextos, outras histórias paralelas aos registros oficiais.

Por meio dessa pesquisa, desejo saber como a história contribuiu para a constituição do ensino de Ciências hoje no país. Pretendo conhecer os caminhos percorridos por estes docentes, desde as suas experiências de vida, constituição docente e seus desejos para o futuro.

Na formação de professores angolanos, percebemos lacunas relacionadas à constituição de conhecimentos científicos, como já abordado anteriormente, como consequências de interrupções do sistema educativo por conta da guerra, ausência de infraestrutura adequada nos ambientes escolares e outras dificuldades próprias de condições bélicas. Por esse motivo, entendo que é importante saber como estes professores se constituem formadores de professores de Ciências neste contexto.

“Dar voz” a esses docentes é permitir que eles contem o que acontece em sala, de onde vieram os conhecimentos dos quais eles se apropriaram para formar novos professores, como fazem e porque fazem do modo que relatam. A partir do momento que

damos voz a esses docentes, recebemos não só informações sobre o agora, mas também conhecemos o ontem, e os impactos do que outrora ocorreu sobre o hoje e podemos projetar o amanhã. Entendo, como Gonçalves (1999, p.7), que “quem escreve uma narrativa vai, em um só documento, do presente ao passado e ao futuro, enquanto vai dando corpo e consistência à história, ‘tecendo a trama’ da narrativa. Esse é um movimento essencial para uma boa narrativa”. Este processo pode ser definido como reflexão retrospectiva (CLANDININ e CONNELLY, 2011), que nos permite elaborar o significado de nossos valores educativos a partir de nossas tentativas de realizá-los na prática (CONTRERAS, 2002).

Antes das entrevistas, apliquei um questionário para os possíveis professores serem investigados. Nesse primeiro momento, busquei por um banco de contatos que obtive com colaboradores que vivem em Angola. Encaminhei o questionário por e-mail para os professores. Por meio das respostas, analisei os perfis dos professores e escolhi para a pesquisa *professores que tivessem estudado e lecionado na colonização; ou estudado na colonização e lecionado na guerra civil ou professores que tivessem estudado e lecionado na guerra civil até os dias atuais*.

Os questionários foram usados para auxiliar nas entrevistas, e para a delimitação dos sujeitos de pesquisa. Com o resultado dos questionários, tive conhecimento prévio sobre os potenciais sujeitos da investigação, de modo a selecionar aqueles a quem entrevistaria.

Para a recolha de dados, dois instrumentos foram primordiais para o processo: a *aplicação de questionários*, para obter de antemão um conhecimento sobre os possíveis sujeitos pesquisados e realizar o recorte para escolha daqueles que se aproximavam mais do tema proposto, e a *entrevista*, que foi utilizada para permitir um conhecer, para compreender, a trajetória de constituição docente e para esclarecer possíveis dúvidas encontradas com a leitura do questionário. Os questionários foram novamente aplicados para os professores que demonstraram estar mais abertos para um segundo diálogo caso necessário, que teve como finalidade adentrar com mais afinco nas questões concernentes ao ensino de Ciências.

No primeiro momento foram distribuídos questionários para 50 professores via e-mail e 8 questionários impressos foram entregues pessoalmente, somando 58 docentes. Como explanado anteriormente, o critério foi a busca por professores formadores de

professores de Ciências, sendo selecionados, depois análise dos questionários, aqueles professores que atuam como formadores de professores de Ciências. Os professores encontravam-se territorialmente distribuídos nas províncias do Zaire-1, Cabinda-4, Huíla-18, Uíge-5, Huambo-7 e Luanda-23.

A partir do recebimento dos questionários, procedi a recortes para a composição do grupo de professores a constituir os sujeitos de pesquisa. O primeiro recorte surgiu **a partir do retorno de 21 questionários dos 58 enviados**. Os questionários recebidos foram respondidos por uma gama diferenciada de profissionais, por terem sido enviados para o banco de contatos dos colaboradores da pesquisa. Como a pesquisa tem como objetivo a história de vida de professores formadores de professores de Ciências, **o tipo de formação e atuação foi o segundo critério para recorte**. Desse universo, cheguei a 6 questionários, cujos respondentes foram convidados a participar da pesquisa. Com relação ao estado do Huambo e Zaire não obtive retorno.

Após a coleta dos questionários e seleção dos sujeitos, fui para Angola, em março de 2016. Realizei entrevistas pessoalmente com os professores que preencheram o questionário e outros que foram indicados pelos colaboradores. Foram 14 horas e 16 minutos de entrevistas gravadas e transcritas.

As entrevistas trouxeram mais informações do que os questionários, por serem verbais, o que permite perceber entonações, expressões faciais, pausas e reflexões imediatas que compunham os relatos dos professores e que diziam mais que os questionários recebidos. Mas mesmo com a realização dessas entrevistas foi necessário realizar uma segunda fase de entrevistas visto que algumas questões não foram sanadas.

Busquei, com a realização da segunda entrevista com os professores pesquisados, possíveis resquícios, memórias que permitissem conhecer um ensino de ciências que não estivesse atrelado somente ao colonizador, mas também às heranças deixadas pelos nativos.

No processo de ir e vir para a realização da pesquisa que originou esta tese, perguntei aos professores formadores de professores de Ciências, quais as influências da cultura portuguesa e da cultura angolana na constituição do ensino de Ciências em Angola.

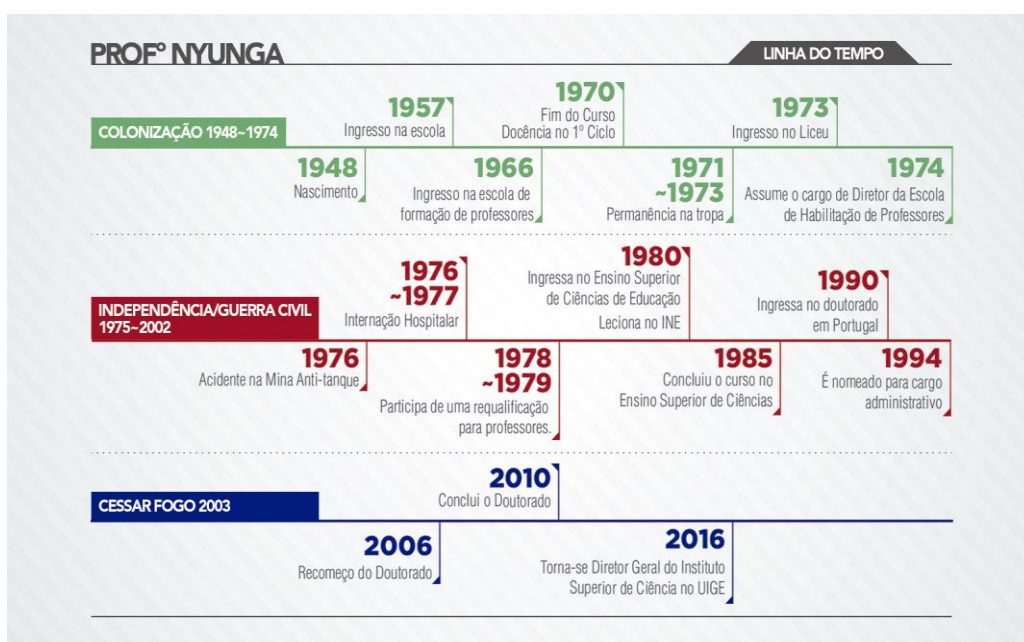
A segunda entrevista realizada foi feita por telefone, com cinco dos professores formadores de professores de Ciências que já haviam sido entrevistados anteriormente. O

objetivo dessa etapa foi o de aprofundar aspectos concernentes ao ensino de Ciências, visto que no primeiro momento obteve-se um contributo maior com relação à história da formação dos professores, relacionada aos aspectos políticos marcantes no país desde o final do período colonial ao pós-guerra e tempo de paz.

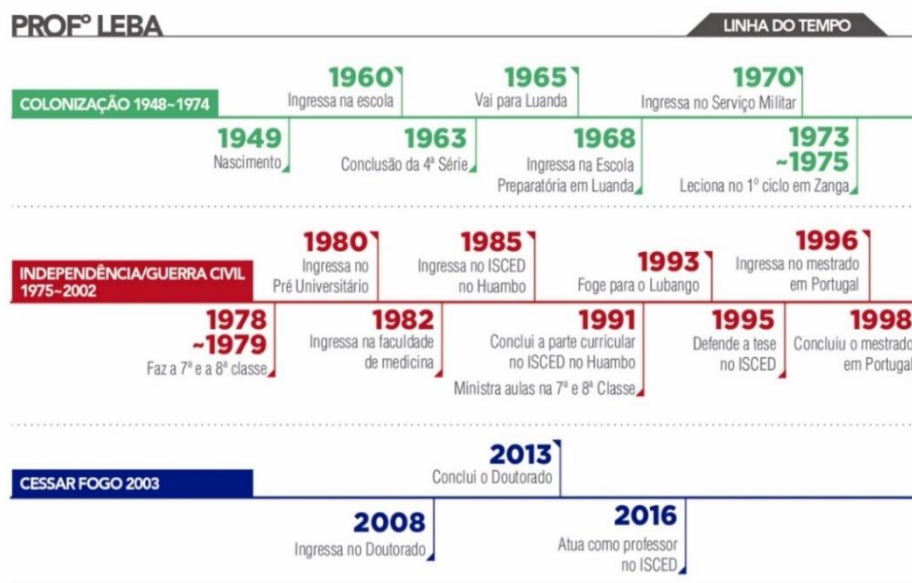
Para as análises foram usados nomes fictícios e, como exposto anteriormente, para contribuição da escrita da pesquisa foram incluídos sujeitos que não são professores formadores, mas que, por meio dos seus relatos, auxiliaram na construção do contexto angolano, o que me permitiu compreender as histórias narradas e a situar esta pesquisa em termos sócio- culturais.

A seguir, trago o perfil cronológico dos docentes que **estudaram e trabalharam no período final da colonização, até os dias atuais. Para cada sujeito, construo uma linha de tempo, em que destaco** a trajetória individual de formação e docência e principais eventos do percurso vivido, considerando os três períodos históricos do país, como tenho mencionado: colonização; independência/guerra civil; cessar fogo/pós guerra.

Nvunga, 69 anos de idade. Tem primeira formação como professor de ensino primário (1970); é doutor em Ciências Exatas, Naturais e Tecnológicas, opção didática da física, desde 2010. Realizou essa formação na Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro (UTAD), localizada na cidade de Vila Real em Portugal. É professor desde 1970, e há mais de 30 anos vem trabalhando com a formação de professores.

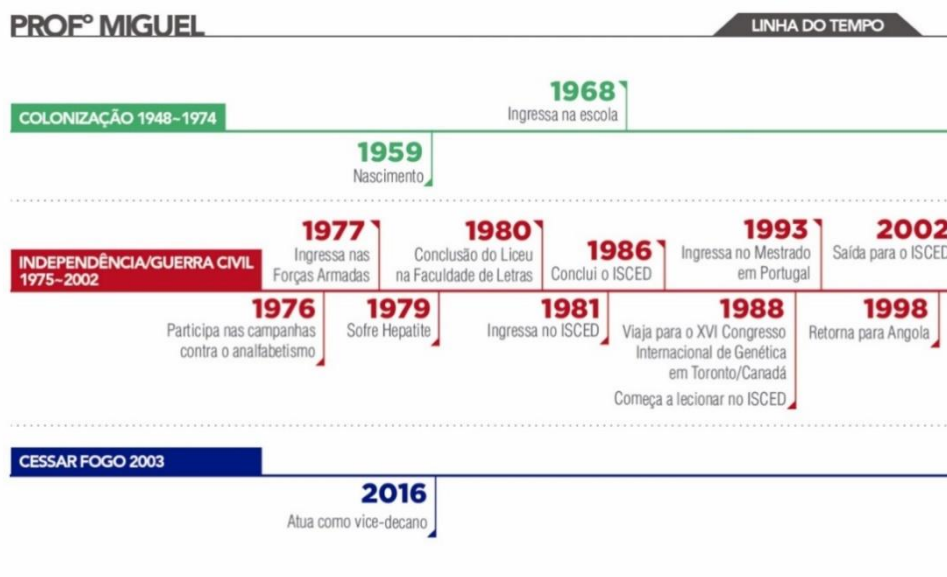


Leba, 68 anos de idade, Licenciado em Biologia, mestre em Ensino das Ciências (Biologia e Geologia) e doutor em Supervisão Pedagógica. Ambos os programas de formação foram realizados na Universidade de Aveiro em Portugal, cuja conclusão ocorreu em 2013. Tem exercido a docência desde 1973 e vem formando professores há 25 anos.

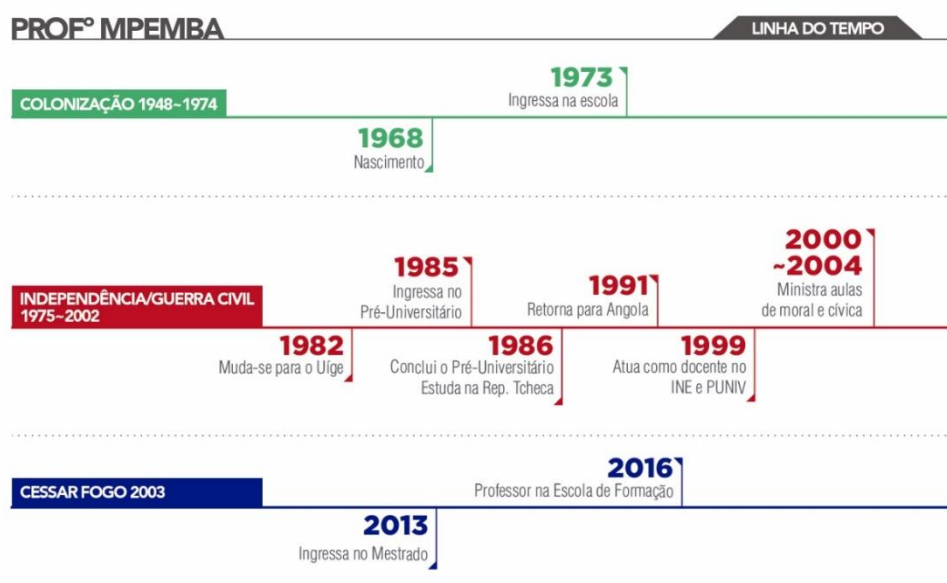


Os perfis a seguir são dos professores que **estudaram no período da final da colonização, trabalharam no período inicial da independência, na guerra civil até os dias atuais:**

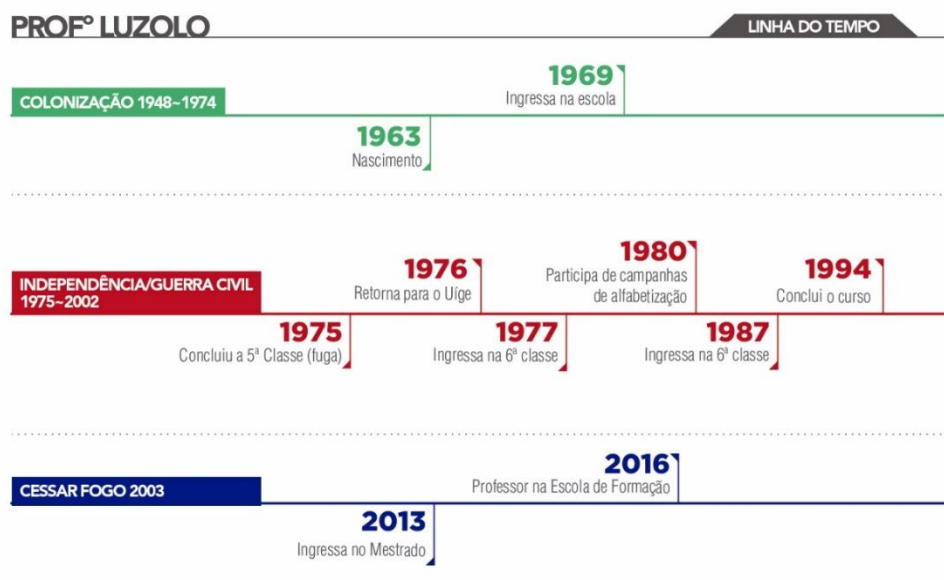
Miguel, 58 anos. Licenciado em Biologia pelo Instituto Superior de Ciências de Educação, possui mestrado em Informática Documental pela Universidade do Minho. Iniciou a prática docente como professor em 1985.



Mpemba, 49 anos, Licenciado em Biologia, é mestre pelo Instituto Superior de Ciências de Educação na cidade do Lubango. Leciona desde 1992 e há 11 anos vem formando professores.

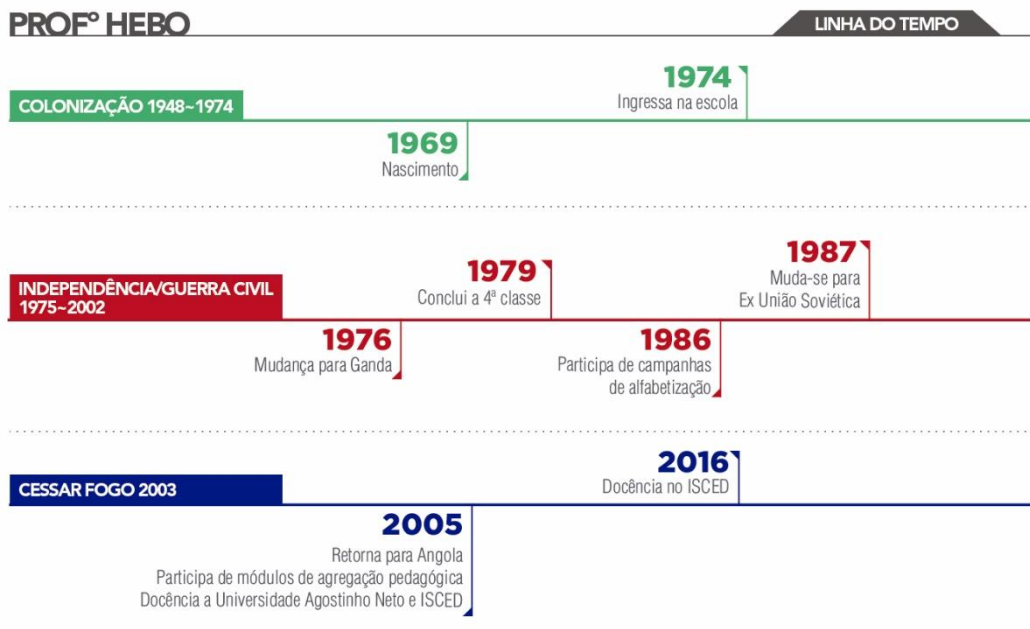


Luzolo, 54 anos de idade. Licenciado em Biologia e Geografia, possui doutorado em Ciências Pedagógicas. Finalizou o doutorado em 2015, leciona desde 1980 e vem formando professores há 24 anos.



A seguir apresento o perfil do professor que **estudou e lecionou desde a guerra civil até os dias atuais**.

Hebo, 48 anos de idade, Licenciado em Biologia, possui doutorado em Biologia, realizou essa formação no Instituto de Investigação Científica de Plantas de toda a Rússia (VNIRR) em São Petersburgo, na Rússia, titulando-se doutor em 2003. Começou a lecionar em 2005, e há 11 anos vem formando professores.



Como havia explanado anteriormente, lanço mão de relatos de colaboradores da pesquisa, tendo em vista a constituição do contexto investigado. Nesse universo, conto com um professor formador que preencheu o questionário, mas não me foi possível entrevistá-lo e outros professores que não trabalham com formação de professores mas lecionam na educação básica ou no ensino superior. São estes:

Kalandula, 50 anos de idade, possui doutorado em Avaliação da Aprendizagem, realizou esta formação em Cuba, tendo se titulado em 2012. Leciona desde 1983, e vem formando professores há 12 anos.

Nzau, 62 anos de idade. Concluiu sua graduação em 2014. Leciona desde 1977 no pré-escolar e ensino primário.

Ana, 54 anos de idade, formada em Biologia pela Universidade Agostinho Neto e doutorado em Portugal, Universidade de Lisboa. Leciona no ensino superior desde 1984.

Nsona, 55 anos de idade, formada em Matemática pelo Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED Luanda).

Matondo, 43 anos de idade, é Licenciada em Ciências da Educação-Biologia pelo Instituto Superior de Ciências da Educação na cidade do Lubango. Finalizou tal formação em 2007. Possui mestrado em Ensino de Ciências. Começou a lecionar em 1991.

Nzini, 43 anos de idade, é Licenciada em Ciências da Educação-Biologia pelo Instituto Superior de Ciências da Educação na cidade do Lubango. Finalizou essa formação em 2007. Possui mestrado em Ensino de Ciências. Vem lecionando desde 1991.

Ndongo, 33 anos de idade, é Licenciada em Ciências da Educação-Química pelo Instituto Superior de Ciências da Educação na cidade do Lubango, finalizou a formação em 2004. Leciona, formando professores desde 2005.

Kilamba, 26 anos de idade, formado por uma Escola de Formação de professores. Leciona desde 2011 para o ensino primário e secundário.

Ressalto que o processo para a organização da pesquisa foi tomado por um ir e vir constante, afim de integrar nuances presentes nas entrelinhas dos dados obtidos. Das entrevistas, obtive relatos dos professores sobre sua formação e docência, o que constitui o *corpus* de pesquisa, como define a análise textual discursiva, como produções textuais¹¹ (MORAES, 2003, p. 194), que servirão para construir a metanarrativa, pelo pesquisador narrativo. Para Clandinin e Connelly (2011), esses são textos de campo que serão transformados pelo pesquisador em textos de pesquisa. Nesse ir e vir aos textos de campo, ao mesmo tempo em que me impregnava das falas dos professores pesquisados, ia percebendo as recorrências e singularidades nos discursos dos professores e percebendo, paulatinamente, agrupamentos possíveis para a organização do texto de pesquisa. Por meio da análise textual discursiva, a pesquisa foi constituída procurando respeitar as etapas necessárias para a sua construção.

¹¹ Os textos que compõem o corpus da análise podem tanto terem sido produzidos especialmente para a pesquisa, como podem ser documentos já existentes previamente. No primeiro grupo integram-se transcrições de entrevistas, registros de observação, depoimentos produzidos por escrito, assim como anotações e diários diversos. O segundo grupo pode ser constituído de relatórios diversos, publicações de variada natureza, tais como editoriais de jornais e revistas, resultados de avaliações, atas de diversos tipos, além de muitos outros (MORAES, 2003, p. 194)

Estou revivendo o ontem para compreender o que é experimentado hoje no ensino-aprendizagem do país e acenar para o futuro. Os docentes contam a trajetória da sua vida, perpassando pela experiência formativa, adentrando nas lembranças concernentes ao ensino básico e à constituição docente.

São relatos impregnados de manifestações que trazem histórias dos docentes pesquisados, dos seus professores e alunos, pessoas que não conheci, mas que influenciaram na formação desses formadores de professores de Ciências.

A partir das recorrências e singularidades expressas nas histórias relatadas, organizei as seções de análise, do seguinte modo:

- **“NADA ALÉM DO B-A-BA”**: primeira seção de análise, na qual relato a educação e formação de professores de Ciências em Angola no período final da colonização. A escrita versa sobre o estudo e docência em um contexto de segregação e violência. Falam professores que tiveram que transpor obstáculos para conseguir obter o mínimo que era permitido para os nativos na época, o ensino primário.
- **“ENSINANDO E APRENDENDO A ENSINAR”**: seção que compreende o período de transição (da guerra civil à independência), no qual muitos alunos tornaram-se professores em prol da reconstrução de uma nova Angola, distante da opressão do colonizador e com desafios diversos.
- **“DO CAOS À PAZ”**: última seção analítica, cuja tessitura tem como plano de fundo a formação de professores em um contexto de guerra, com expectativas assoladas e intensa instabilidade. Os professores formadores de professores trazem o retrato de um período de muitas perdas, no qual era necessário perseverar para que, mesmo com as adversidades, o país continuasse a caminhar.
- **“O FIM PARA NOVOS COMEÇOS”**: seção dedicada para a conclusão da pesquisa e apresentação dos princípios de ensino de Ciências e formação elaborados por meio da análise dos relatos dos professores pesquisados.

Na seção seguinte, como exposto anteriormente, falam os professores que viveram o período final da colonização, cujas memórias e trajetórias reverberam umas nas outras, permitindo que conheçamos um pouco mais desse passado tão recente de Angola.

NADA ALÉM DO “B-A- BA”

Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido, diante de nós (FREIRE, 2011, p. 45).

Nesta sessão, discuto a construção do ensino-aprendizagem de Ciências em Angola, apoiada nas memórias dos professores formadores de professores de Ciências no país, ao tempo em que busco conhecer e reconstruir essa história. Cada um relatou o que viveu para se constituir professor formador. Nos relatos, percebo recorrências e singularidades que têm servido como aporte para constituição da pesquisa, o que traz uma visão panorâmica sobre a história de formação de professores formadores de professores de Ciências em Angola.

Como dito anteriormente, lanço mão da abordagem narrativa para a constituição do trabalho. Vale ressaltar que:

A emergência das autobiografias e das biografias educativas e sua utilização, cada vez mais crescente, em contextos de pesquisas na área educacional, buscam evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializam entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos. Isso acontece, também, porque as biografias educativas permitem, através do texto narrativo, adentrar um campo subjetivo e concreto das representações de professores sobre as relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional e os ciclos de vida e, por fim, buscam entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar (Souza, p. 5).

Assim, passo a adentrar à história da formação de professores tendo como foco, principalmente experiências de vida e atuação de formadores de professores em Angola.

Das conversas que tive, dos olhares que retive, me recordo inicialmente de Nvunga e Leba. Eles me trouxeram lembranças que não se restringem à memória, mas que estão marcadas no corpo também. Lembranças dos bairros, das aldeias, das viagens, das comemorações adiadas, dos bons professores, dos maus professores, da trajetória formativa... Deles pude ver face a face os desafios vividos para que pudessem estudar, mesmo quando o corpo era punido por essa busca.

Foi em um final de tarde, que conversei com o professor Nvunga. Minha curiosidade era tanta que desejava ao máximo realizar essa pesquisa presencialmente, mas não foi possível, o que não trouxe empecilho algum para que o professor me relatasse a sua vida por telefone mesmo. Vida, ou melhor, vidas, não só uma, mas várias vidas, a dele e as dos outros que com ele conviveram. Seria difícil elencar um momento em

especial que me marcou nessa escuta, e nem seria justo fazê-lo. O fato é que num turbilhão de informações, cheguei a esmorecer com ele e emergir das cinzas também.

O professor trouxe tanto sobre ele no questionário que o desejo era ver nos seus olhos, nos seus gestos e trejeitos uma história contada para além da escrita. Com o professor Nvunga eu tateava com medo de mexer numa gaveta trancada a sete chaves. O medo logo foi deixado de lado, dando vazão para a cumplicidade. Algo um tanto esperado já que ele falava de si, ele entrava em sua biografia, viajava guiado por mim (CANDAUI, 2011).

Ali éramos eu, ele e tantos outros que com ele vinham, afinal são anos com experiências de vida que vão além do que me foi relatado. Das suas lembranças vêm os primeiros anos escolares, quando aos 8 anos ingressa na escola. O professor conta que:

O meu ensino primário foi complicado, naquele momento a nível de Angola, as escolas primárias estavam entregues às missões. O meu pai, portanto, gostava tanto de mim e sabia que nas missões, parece que sofriam muito, sobretudo quando são crianças e os meus pais como andavam numa aldeia na fronteira do Congo Democrático com Cabinda, e havia uma escola, que já existia lá, então veio para me buscar para estudar. Fiquei lá fazendo o ensino primário todo, em três aldeias. Portanto, uma Tchimbanle, depois Vuango uma missão católica, e o último depois terminei com sexta classe, naquele momento chamávamos Congo Belga, numa missão católica também... que é do Muanda, mas depois meu pai me apanhou depois de fazer a sexta classe trouxe para Cabinda, porque já tínhamos umas escolas nas aldeias, e matriculou-me na escola primária de NtandoZinze, onde, portanto, repeti a terceira e quarta classe (Nvunga, entrev, 2016).

O professor Nvunga inicia sua trajetória escolar em 1956, época em que havia um leve “disse me disse” pelas aldeias com relação às escolas missionárias. Talvez pela quantidade, e falta de conhecimento sobre elas, afinal a submissão portuguesa existia, e pelo que aparenta o que vinha dos portugueses nem sempre era bem vindo em determinadas comunidades. As escolas eram poucas, distantes, em muitos casos nem existiam. As escolas missionárias eram a única opção para os chamados nativos. Ali os estudantes aprendiam a ler e a escrever. Os que conseguiam ir até o final saíam de lá com a quarta classe. Para ir além deveriam viajar para outras localidades, o que nem sempre era possível, pois, sendo filhos de camponeses, o máximo que tinham era um pouco de dinheiro para suprir as necessidades básicas.

Nessa trajetória de conhecer o passado, conheci também o professor Leba. Com ele a entrevista foi presencial, no hotel onde eu estava hospedada. Ele chegou cedo, eu já

estava entrevistando uma professora, não esperava que viesse naquele horário. Só tive tempo de levantar para cumprimentá-lo e iniciar a entrevista.

Sobre a sua vida educacional ele me contou que ingressou com dez anos de idade na escola, nesse período estudou em uma escola da missão católica (essa categoria é marcada por essa peculiaridade).

Ora, nessa altura eu fiz a 4ª classe em 63, para nós na cidade do Cachito, a 50 km de Luanda, para nós naquela época a 4ª classe era a nossa universidade. Quer dizer que era o nível mais alto da época (Leba, entrev, 2015).

Quando um nativo chegava até a 4ª classe, ele era visto como alguém superior e não só, era estimulado pelos próprios colonizadores a não se aproximar daqueles que não tinham o mesmo nível educacional, por ser considerado assimilado, já que além do português aprendia alguns hábitos da cultura portuguesa e sobre como se portar à mesa.

Mas vale ressaltar que embora houvesse essa distinção entre a educação dos próprios nativos, aquela que eles recebiam antes de irem às escolas oficiais seria suficiente para viver no contexto da comunidade dos nativos. Para os que não poderiam estudar, a educação ficava a cargo exclusivo das famílias. Nesse contexto, então, quem ensinava eram os parentes mais próximos, a comunidade. O conhecimento dos seus pais vinha das experiências de vida deles, dos fragmentos culturais que ainda restavam. O auxílio para os estudos (quando havia) surgia somente como estímulo para obter a educação formal que os pais não conseguiram.

Devo anteceder a escrita sobre a constituição da aprendizagem e do ensino de Ciências na visão dos professores formadores, a compreensão que a Ciência, no sentido da interpretação dos fenômenos naturais, que, certamente, não surgiu com a chegada do colonizador, mas era previamente existente. O que podemos afirmar, sim, é que o ensino-aprendizagem no modo formalizado que conhecemos hoje foi apresentado pelos portugueses, porque no período pré-colonial haviam pessoas nativas responsáveis pela função de transmitir o conhecimento para a comunidade.

Mesmo o conhecimento angolano, compreendido durante anos como arcaico, ultrapassado, primitivo ou até mesmo inexistente, existia e foi por meio dele que essa sociedade pôde, ao longo dos anos, se consolidar como tal. Provérbios, memórias transmitidas por meio da história oral ajudaram a constituir a educação do país, nesse período. Por essa razão, busco conhecer a constituição do ensino de Ciências no país, mas

não atribuindo essa contribuição única e exclusiva aos colonizadores, embora estes tenham levado um conhecimento científico formalizado, mas que não conseguiram que esse fosse aceito e praticado na sua totalidade, visto que as influências culturais do colonizado se faziam presentes, embora não se expressassem na sua totalidade.

Os pais do professor Nvunga não sabiam ler e escrever, mas como o pai “*gostava tanto de mim*” o estimulou a estudar. Os pais não eram desaculturados por não saberem ler e escrever, a cultura que os pais de Nvunga tinham vinha do seio familiar. Antes da chegada dos portugueses havia a utilização de provérbios que de acordo com Silva (2010, p. 83) “eram utilizados com frequência para dar lições aos jovens sobre o mundo e da maneira como se deviam comportar”. Diferente do que muito foi difundido, o povo africano tinha sua cultura, e educação que permitia que houvesse a conservação dessa cultura e da rotina dessas sociedades.

A educação existia onde não havia escola e por toda parte existiam grupos sociais estruturados de transmissão do saber de uma geração para outra, sem nenhum modelo de ensino formal como se conhece hoje, porém transmitindo os valores da vida. A vida, que transportava o saber dos ancestrais para a geração dos viventes e desta para a próxima geração, gerava os princípios através dos quais a própria vida ensina a sobreviver e a evoluir cada tipo de ser da sociedade (SILVA, 2010, p 82)

Nos afazeres domésticos o menino acompanhava o pai, pegando lenha, caçando aves, pescando, aprendendo a fazer redes e construindo casas. Já a menina ficava encarregada de fazer a farinha de mandioca (fubá) ou milho, buscar água do rio para casa e preparar as refeições (SILVA, 2010)

A educação vinha dos rituais de iniciação: a mukanda, o tchicumbi e o kilombo. O primeiro era destinado aos rapazes que, ao atingirem a idade estipulada, deveriam ser reclusos, passando então por diversos eventos, nos quais o principal era a circuncisão. Apesar dos ferimentos por conta da circuncisão, os meninos deveriam realizar atividades difíceis. Em alguns momentos até passavam fome e sede, frio e calor com o intuito de ficarem fortes. Ali os rapazes aprendiam vários ofícios para a integração no seio da comunidade (SILVA, 2010). Além disso:

Para cuidar do sustento, aprendiam a caçar e a colher os produtos, vegetais ou animais, para alimento. Como muito convinha que os iniciantes fossem valentes, estes eram orientados para que em hipótese alguma desistissem da luta ao se acharem na frente de animais ferozes ou de homens como instintos ruins. Todas as manhãs ouviam-se o rugir de animais ferozes na mukanda. Logo que acordavam, os iniciantes cantavam em louvor ao sol, considerado fonte de toda a vida (SILVA, 2010, p. 93).

Até a chegada dos colonizadores, a educação era realizada por meio desses rituais. Hoje, os rituais são feitos por poucas famílias e não tem configuração de educação oficial do país e sim como meio de manter acesa a tradição no país.

Essa educação do nativo que foi e é desprezada, poderia ser base constituinte do desenvolvimento tecnológico do país, adequada para o contexto angolano. De acordo com Hengemühle (2008, p. 21): “A história do homem se confunde com a busca do conhecimento e a forma de transformá-lo em tecnologia e aplicações práticas. Desde as formas mitológicas (mitos), passando pela forma doxológica (opiniões) e pela racionalidade, até à ciência moderna, o homem organiza epistemologicamente os conteúdos da ciência.”

Mesmo sendo essa educação desvalorizada, ela vinha com o intuito de preservação da cultura. Além da educação considerada por mim de raiz, os pais buscavam ao máximo possibilidades mínimas para as crianças estudarem na escolas missionárias, assim faziam, por entenderem que para serem vistos precisavam saber ao menos ler e escrever na língua dos colonizadores, o que não resultava. O fato é que mesmo sendo uma maioria negra, a minoria branca, não os via, mesmo escrevendo, lendo ou vestindo como colonizadores...

No contexto em que nasceu Nvunga e Leba a vida era difícil, as grandes cidades eram ocupadas pelos colonizadores. Na cidade de Cabinda próxima a aldeia onde o professor Nvunga morava:

Só tínhamos uma única escola primária oficial, atual Augusto Ngangula. Ali haviam mais brancos do que pretos. Os pretos que estavam lá, eram chamados filhos dos assimilados. Então, nós, filhos dos camponeses, ficamos entregues às missões. Então, os missionários fizeram o que podia ser feito até a independência. Grande parte de todos nós, senão a sua maioria, saiu das escolas missionárias (Nvunga, quest, 2015).

As instituições missionárias tiveram grande importância na educação dos angolanos. Jesuítas, protestantes auxiliaram o governo para a educação básica dos nativos. Assim, muitos puderam aprender a ler e a escrever. “Muitos dos futuros dirigentes de Angola receberam sua formação básica nessas missões protestantes e posteriormente contaram com o apoio delas para fazerem sua formação superior no exterior” (Liberato, 2014, p. 1016).

Antes do estado tornar a educação laica e assumir as rédeas do sistema educacional como um todo, muitos nativos passaram pelas escolas missionárias, dessa forma esses alunos puderam obter a formação até a 4ª classe, principalmente porque os níveis mais avançados estavam nas grandes cidades. Sabe-se que por serem esses nativos:

...os estudantes mais graduados que Angola tinha no período pós- - independência, muitos foram orientados para funções educativas, tendo ingressado em escolas superiores de educação, constituindo atualmente grande parte do corpo docente da Universidade Agostinho Neto (UAN). As missões protestantes tiveram assim um papel ímpar na formação escolar de populações oriundas de meios rurais em situação de profunda dependência (Liberato, 2014, p. 1018)

Vale ressaltar que mesmo que houvesse esse apoio da igreja na formação educacional dos nativos, em 1957, Angola ainda era colônia portuguesa, havia segregação racial embora não semelhante ao Apartheid na África do Sul. O ensino para os negros era realizado pelos próprios negros, enquanto os brancos tinham uma escola só para eles, quando não, um ou outro nativo conseguia adentrar nesse círculo restrito e estudar com os filhos da classe dominante. Os alunos ditos assimilados eram considerados aqueles que já se comportavam de modo “civilizado”, tendo o comportamento de portugueses, comendo de garfo e faca e se expressando de modo fluente com relação à língua do colonizador¹². História difícil de digerir, às vezes gera o desejo de acreditar que tudo se trata de fatos fictícios. Mas não, ninguém inventou, eu ouvi de quem viveu. Li, e vi:



¹²Ser assimilado representava pertencer a uma classe média, fazendo parte do pequeno e médio funcionalismo, ter acesso à educação formal e em linhas gerais, representava a possibilidade de ter um futuro diferenciado daquele que era comum para a maioria da população (NASCIMENTO, 2011, p. 7).

Foto 1: Alunos do colégio primário de D. Adosinda Morais- 1954. Fonte: http://www.sanzalangola.com/galeria/v/liceus/albun63/Alunos_do_col_gio_prim_rio_de_D_Adosinda_Morais_1954.jpg.html

Os colégios em Angola são as chamadas de escolas particulares no Brasil, eu estudei em um deles, em 2003, em Cabinda. Era bem diferente do que é apresentado nessa foto. Quando vemos a imagem, percebemos a divisão por sexo, não só entre os alunos mas entre os próprios professores. Por meio da imagem é possível perceber como essa política de assimilação se realizava, nem todos podiam ascender ao *status* de assimilado, tanto que na foto só se vê dois negros. Embora a foto seja de 1954, os dados que se tem é de que, “em 1940, havia em Angola cerca de 35.000 assimilados num total de 4.500.000 habitantes, ou seja, menos de 1% da população angolana” (Nascimento, 2011, p. 6). Não havia um número expressivo de assimilados e isso se refletia também nas escolas. Essa política em sala de aula se dava de forma muito tímida, até ínfima.

Em conversa com um dos alunos que se encontra presente na foto o questionei se os negros ali presentes eram assimilados, ele me respondeu que “se são assimilados ou não, não sei, pois essa figura de retórica era-nos completamente desconhecida. Frequentei este colégio por mero acaso, pois a minha irmã mais velha era uma das professoras.” Além de uma política tímida, ela era pouco disseminada entre os próprios colonizadores. Talvez o fato de ainda ser uma criança não tivesse compreensão do que acontecia naquela época no país.

A quantidade reduzida de nativos demonstra que, apesar da “abertura”, ainda havia certa restrição ao ingresso de negros no sistema educacional em escolas de filhos de colonizadores o que demonstra de modo claro a segregação racial nesse contexto de colonização

O fato é que ser assimilado exigia muito, um desvencilhar cultural muito grande e apropriação de impostos maiores. Mas para obtenção do título de assimilado, o indígena deveria passar por um processo burocrático, que exigia uma série de documentos. De acordo com Nascimento (2016, p 267), “a razão para tais entraves e dificuldades na concessão do documento de assimilado pode ser explicada, também, pelo fato de que os próprios colonos temiam a concorrência daquela elite local.”

A política de assimilação não se sustentou, e, em 1961, foi encerrada, mas não teve o seu fim para dar vazão à entrada de mais negros nas escolas. Pelo contrário, a

educação formal continuou restrita aos colonizadores. Mas apesar de não ter durado tempo maior, um dos fatos importantes é que:

Os “novos assimilados” faziam parte de uma pequena elite letrada que atuava nas franjas do sistema colonial e das famílias crioulas, como burocratas do terceiro escalão da administração portuguesa, professores, gráficos, enfermeiros, contabilistas, pequenos comerciantes... No processo de luta anticolonial cerraram as fileiras, sobretudo do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), bem como adentraram pelo mundo literário, escrevendo contos, romances e poesias. Fizeram parte deste grupo os políticos e escritores como Manuel Pedro Pacavira (Golungo), Uanhenga Xitu (Ícolo e Bengo), Jacques Arlindo dos Santos (Libolo), Adriano Sebastião (Ícolo e Bengo) e o objeto de nossa análise neste artigo Raul Mateus David (Benguela) (Nascimento, 2016, p. 260)

Esses assimilados e letrados é que ganharam espaço para aquilo que os colonizadores mais temiam, a luta pela libertação. A partir de um grupo fervoroso, constituído por nativos assimilados, negros, e brancos angolanos o movimento de libertação ganhou força. Como afirma Nascimento (2016, p. 261):

Apesar de poucos significativos, o fato de terem sido formados nas missões protestantes e assim terem acesso ao mundo das letras os colocava no centro do poder e da resistência ao colonialismo português. É justamente esta elite letrada que construiria instrumentos de resistência ao colonizador, como as revistas Mensagem, Cultura, Angola etc. e os panfletos que circulavam pelos bairros populares de Luanda, como o bairro operário. Além de se associarem aos movimentos de contestação ao colonialismo tal qual a União dos Povos do Norte de Angola (depois União dos Povos de Angola - UPA), a Frente Nacional de Libertação de Angola, (FNLA), o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), do qual David foi um dos principais nomes, e mais tarde a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA). Movimentos estes que somados irão conseguir a independência de Angola em 1975.

Apesar da política de assimilação ter sido abolida, abriam-se exceções para o ingresso de negros nas escolas. Com esse registro a seguir da cidade do Lobito é possível constatar o que era vivido em Angola, na imagem temos uma turma de maioria branca, na qual existia apenas um negro em um contexto onde a maioria da população era negra.



Foto 2: Alunos da turma da 4ª Classe em 1972 no colégio Manuel Arriaga na cidade do Lobito, Benguela. Fonte: <http://www.nossoskimbos.pt/Cromos/Escolas/Colegio%20Manuel%20de%20Arriaga%20do%20Lobito/index>

Outro aspecto que percebemos na imagem, que é um ponto positivo é que “as crianças não viam as cores”. Na política de segregação dos adultos, as crianças não tomavam partido. Encima do muro (deixando uma margem para o trocadilho) temos o aluno negro abraçado ao colega branco, aí não se percebe repulsa na imagem, só vemos duas crianças. Os meninos jogavam juntos. As brincadeiras? Elas se transformavam de acordo com o cenário.

Quem me garantiu isso foi Hebo ao recordar que no quintal de casa, morando com os avôs brancos, brincava com os filhos dos serviçais negros, mas tinha que falar no dialeto deles. “As crianças não viam as cores”, nem língua. Para as crianças não existia língua de santos ou incrédulos, havia afeto... O professor Hebo diz que:

Eu me lembro perfeitamente, que nós brincávamos, crianças inocentes, todos juntinhos... Até apanhávamos sono juntinhos¹³. Toda a mistura aí. Não sei os adultos, mas nós crianças, eu pelo menos não me lembro de ter esse tipo de situações. Mesmo quando estudei a 7ª, 8ª classe já era mais velhinho, nós tínhamos os nossos colegas brancos angolanos, que até hoje, até tem dois amigos com quem estudei na escola, que são brancos, que são angolanos, temos boas relações, porque nós nunca tivemos esse tipo de separações.

¹³ Dormiam

Normalmente os alunos começavam a perceber a discriminação anos mais tarde, estudando em níveis mais avançados. Sendo discriminados, ou realizando a discriminação. Enquanto crianças que eram não tinham essa percepção.

O professor Luzolo recorda que:

Havia professores nativos e havia aquilo que eles chamavam de portugueses de terceira, que eram os mulatos nascidos em Angola. Tínhamos uma professora mulata e uma branca portuguesa. Uma mulata e os demais eram nativos, eram professores mesmo dali. Mas todos eram professores do posto, quer dizer, tinham um nível de escolarização aceitável, [pois] estavam a estudar acima de 7ª classe.

A maioria dos professores eram nativos, tendo o mínimo de estudos aceitáveis à época, que era a sétima série, o que caracteriza o Ensino Fundamental incompleto. A professora branca era portuguesa e a mulata, resultante de cruzamento entre um dos pais português e o outro, africano.

Sobre os portugueses de segunda categoria ou, como disse o professor, de terceira, esses muitas vezes eram discriminados por portugueses nascidos em Portugal, mas os de segunda categoria também discriminavam os nativos, mesmo tendo nascido da união entre africanos e portugueses, e terem nascido na África. A política de segregação era ferrenha, mas um aspecto era inegável: o negro sempre ocupava o nível mais baixo e o branco nascido em Portugal sempre ocupava o nível mais alto.

Com relação à imagem apresentada (Foto 2, p. 69), busquei relatos que pudessem elucidar sobre o contexto educacional da escola em que os alunos da foto estudavam. Tentei encontrar o aluno negro durante a viagem de pesquisa à Angola, mas não obtive êxito. Desejava saber como seu pai, mãe ou qualquer outro responsável conseguiu que ele ingressasse nessa escola. No entanto, a foto pode testemunhar o quanto era restrita a entrada de crianças nativas à escola.

O que vemos, pois, na imagem, é o negro no círculo restrito do dominante. Mas há quem tivesse aulas com professores portugueses, mesmo sem estar em uma escola de brancos, ou com brancos considerados de segunda categoria. O professor Nvunga, que não era assimilado, ao retornar para Cabinda após os estudos no Congo, se vê tendo que repetir a 3ª e a 4ª classe. Sobre isto, ele relata:

Quando voltei para Cabinda, encontrei um professor português, que me deu a terceira e a quarta classe. Ele tinha muito respeito por nós, e porque aprendíamos muita

matemática, ele gostava da minha posição, por saber muito de matemática. Então éramos muito amigos. (Nvunga, entrev. 2016)

Como foi exposto, era incomum haver portugueses lecionando para negros no ensino primário. No entanto, é importante frisar que houve um período de expansão do ensino primário por conta da luta armada. Por ser uma das primeiras escolas na aldeia e por ser uma região com pouco desenvolvimento acadêmico, talvez estivessem sem professores nativos, então tiveram que optar por escalar um professor branco. De acordo com Nvunga: *O professor Pinto. É português, nascido no distrito do Porto. O único professor português, do ensino primário em Cabinda era esse.*

Um branco de primeira categoria ensinando para negros era praticamente impossível no contexto angolano. Nos casos em que havia professores brancos lecionando, eram os considerados portugueses de segunda categoria, aqueles que nasceram em Angola. Mas este preenchia os quesitos da primeira categoria: era branco, nascido em Portugal. A abertura da escola na aldeia tem relação com o período final da colonização, no qual, de acordo com não era o caso do professor Pinto que Zassala (2003, p. 19):

Entre os anos escolares 1966/67 e 1973/77, a evolução dos efetivos escolares, dos professores e das escolas foi positiva. Aliás, o número de alunos e de professores duplicou. O que provocou principalmente esse crescimento foi a expansão do ensino primário nas zonas rurais, a partir dos anos 60. Deve-se recordar que o ensino nestes meios estava até este momento, praticamente assegurada pelas missões religiosas católicas e protestantes cujo ensino “não se destinava propriamente à criança, mas sim, ao adolescente” (Estado Português de Angola, IV Plano de Fomento, 1972, apud ZIVENDELE, 1990, p. 14. Cf Quadro III).

A escola freqüentada pelo então aluno Nvunga não era missionária. Seria uma escola formal para os nativos, mas, como, provavelmente, havia falta de professores naquela região, quem assumiu foi o professor Pinto. Cabinda, na época um município, era uma província com limitações de formação. Apenas a cidade de Cabinda possuía o ensino secundário e médio: *as escolas secundárias que havia, eram apenas para os filhos dos colonizadores e estavam mais nas grandes cidades, Luanda, Benguela, Huambo, Lubango e Cabinda (Nvunga, entrev, 2016).* A falta de escolas até o período final da colonização, que era uma estratégia do colonizador, de certa forma ia de encontro com o que era requerido dos nativos. O colonizador exigia que o colonizado falasse apenas português, mas não dava subsídios suficientes para que esse colonizado pudesse aprender. Isso estava relacionado com a ideia de que a educação de certa forma permitiria uma

conscientização que não traria benefícios para o governo português. Era mais cômodo mantê-los inanimados, visto que:

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão, “aceitam” fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua “consciência” com o regime opressor (FREIRE, 2011, p. 71).

Saía ano, entrava ano, mudava governo, leis, resoluções, imposições, mas não a submissão, essa era constante, constante também era a consciência do nativo de que ele não era uma “coisa” embora quisessem que ele assim pensasse. Embora tenha demorado para a independência chegar, não se pode dizer que o povo estava passivo, mas não tinham como, ainda, confrontar o opressor. Em mais de 400 anos de colonização, o dito nativo via os mandos e desmandos, se rebelava quando encontrava forças, outras vezes, nem tanto, buscando respeito, direitos iguais e valorização. A valorização que Nvunga teve de onde menos esperava, de um professor que tinha potencial para ser duplamente opressor, por ser branco e não só, mas branco de primeira categoria o marcou positivamente.

Contrariando a política de segregação, da valorização que recebera do professor Pinto veio a afeição do então aluno Nvunga. A afeição pode-se dizer que tinha relação com a paciência do professor português, porque Nvunga foi alfabetizado na língua nativa e em francês, mas a paciência do professor Pinto permitiu que ele concluísse o ensino primário, mesmo com as dificuldades com o idioma português. E curiosamente, como ele mesmo disse:

Tem graça que eu até não conheci porrada na escola. Porque eu até certo ponto era um aluno aplicado. De fato, quando vim do Congo, não era fácil. Mas como o professor português entendeu-me, falava um pouco de francês. E naquilo que eu não entendia, ele falava em francês, então acabávamos de nos entender. Mas acabei saindo um bom estudante de língua portuguesa (Nvunga, entrev, 2016).

Do seio familiar vinha o dialeto, da escola o português. As diferenças linguísticas nem sempre eram levadas em consideração, o que dificultava a aprendizagem dos alunos. A palmatória era a fiel escudeira dos professores que a usavam sem piedade e sempre que julgavam necessário “estimular” o aprendizado. Em conversa com a professora Nsona, ela reforça a dualidade no contexto onde o ensino bilíngue era necessário, mas não era visto como prioridade. Ao falar sobre esse período, assim se refere:

[Os alunos] Tinham que apanhar, mas não têm culpa as crianças, porque a questão fundamental que fazia com que não aprendêssemos rápido era a língua materna, porque nós começávamos a falar uma língua e de repente [a criança] vai para a escola e está outra língua. Então, você não entende [o que o professor explica]. Então, para aprender era apanhar surra. O medo todo era esse (Nsona, entrev, 2016).

O medo fazia parte do cotidiano do nativo, tanto para adultos como para crianças, tanto no trabalho como nas escolas. Essa situação de castigo físico ocorreu tanto no período de guerra como no regime opressor português. No contexto da colonização, por sua vez a aprendizagem que deveria ser estimulante, passava a ser instrumento para opressão

Esse contexto de indiferenças e opressão, também foi vivido pelo professor Mpemba, que diz que:

*Eu errava porque os próprios professores também **não sabiam desenvolver os conhecimentos da língua portuguesa**, e é uma característica que realmente vais notar que o povo do Uige é muito forte em matemática e a maioria dos professores que nós tivemos em Matemática não tivemos problemas, mas tivemos problemas na língua portuguesa. Vais notar isso na sua convivência, que o homem do Uige tem problemas na língua portuguesa. Mas em matemática nunca (Mpemba, entrev, 2016).*

De acordo com o professor Mpemba: “**os próprios professores também não sabiam desenvolver conhecimentos da língua portuguesa**”. Com esse relato, posso inferir que os professores não sabiam como desenvolver a matéria porque eles mesmos não haviam aprendido, de fato, a língua portuguesa, isso porque a primeira língua que os nativos tiveram acesso eram as línguas do reino do Kongo e das demais regiões. No entanto, ao irem para as escolas eram ensinados que essas línguas eram de incrédulos, macacos, e que deveriam aprender o português porque era a língua de santos. Mas o ensino da língua portuguesa não levava em consideração que os alunos haviam sido alfabetizados primeiramente na língua materna, pelo contrário, nesse processo esse aspecto não era respeitado. Ao obterem a chance de lecionar, mesmo tendo dificuldades na compreensão da língua portuguesa(colonial) e sem formação didática, o ensino primário pouco contribuía para a aprendizagem da língua portuguesa pelos estudantes nativos. Compreendo com base em Hengemühle (2008, p.97) que:

Na aprendizagem de uma língua, o conhecimento de suas raízes- no caso das latinas, anglo-saxônicas, indígenas, africanas, árabicas [...] nos permite dar um significado para a sua estrutura ou a formação das suas palavras. Nessa mesma perspectiva, podemos abordar os conteúdos de todos os componentes curriculares e, de informação em informação, de conteúdo em conteúdo, fazer esse exercício da sua resignificação, a partir da história, na contemporaneidade

Por não haver uma proximidade cultural entre os povos africanos e os europeus, ocorriam choques entre os indivíduos no processo de colonização. Não bastando isso, as próprias estratégias de aproximação não permitiam que houvesse um intercâmbio cultural eficaz e aprofundado. As estratégias eram acordadas entre os líderes, muito mais por ganância de ambas as partes, o que acarretava que os maiores beneficiados fossem os portugueses. Isso, por sua vez, contribuiu para que as lacunas na constituição do país ficassem mais aprofundadas. Os nativos, que eram maioria, não conheciam e nem experimentavam da cultura portuguesa na sua totalidade, sendo, assim, excluídos do conhecimento sobre como se constituía a sociedade portuguesa.

Nesse contexto de ensino-aprendizagem, os professores só viam como alternativa para “estimular” os alunos a utilização da palmatória, que não trazia benefícios para os alunos, tanto que o professor Mpemba enfatiza que o problema com a língua portuguesa perdura até hoje. Nesse contexto: “além da não-significação para os alunos, ocorre, anteriormente, a falta da significação para o professor. Essa falta de significados os desmotiva, baixa sua auto-estima, pois sua prática pedagógica torna-se um fazer por fazer” (Hengemühle, 2008, p.99). A desmotivação por sua vez influenciava na prática docente, tornando o professor cabisbaixo e, em alguns casos até agressivo. Em Angola, a correção com a palmatória servia não só para punição, mas até mesmo como forma do professor descontar suas frustrações nos alunos e se auto afirmar perante eles. O professor Mpemba (entrev, 2016) relata que no período da luta pela independência e no próprio período da Angola recém independente:

Os professores, muitos deles, levavam os problemas políticos, ... aquelas cargas políticas para sala de aula, para nos torturar psicologicamente. Na altura, era até proibido bater, mas batiam-nos. O governo tinha adotado uma lei para não bater. Mas eles batiam quando aparecessem lá nervosos. Fiz noção disso por causa de um professor que não conhecíamos politicamente, [mas] mais tarde descobrimos que era da UNITA, foi até administrador do Mucaba. Surrava-nos mesmo muito, batia-nos com força, nos deu a primeira classe. Acho que 1976 (Mpemba, entrev, 2016).

A compreensão sobre a importância para ensinar o que era ensinado tornava-se insignificante, levando-se em consideração o contexto em que este ensino acontecia. Logo, a motivação perdia-se e a prática docente era realizada mais como um fardo do que como uma missão.

Compreendo que a dificuldade do aprendizado da língua portuguesa está relacionada com a descontextualização do assunto trabalhado. A língua portuguesa vem de um contexto imposto aos nativos, de uma história que permitiu que ela fosse constituída, apesar das dificuldades sociais, políticas e culturais. Contexto e história que em nada se assemelhavam à realidade angolana. Isso, associado à ausência de didática dos professores, favoreceu com que houvesse um aprofundamento das dificuldades no aprendizado dos nativos. Sobre esse aspecto, Hengemühle (2008, p.99) afirma que: “a falta da dimensão histórica, do conhecimento do contexto, das situações e dos problemas que originaram o conteúdo em estudo, impossibilita o professor de torná-lo significativo no contexto, nas situações e problemas do mundo em que vivem os alunos.” Essa descontextualização foi e tem sido lacuna no processo de ensino-aprendizagem. Morin (2011, p. 34) diz que: “O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia.”

O ensino trazido pelos portugueses em nada se assemelhava ao contexto angolano, constituindo as principais dificuldades para a aprendizagem dos estudantes, especialmente da língua portuguesa. Não havia sensibilidade para compreender essa diferenciação e nem busca por alternativas de ensino. Muitos nativos sofreram no processo de aprendizagem. Porém, mesmo sendo um ensino desprovido de significação e, por vezes, violento, a professora Nsona destaca que a qualidade das aulas no final do período colonial era boa:

Muito boas, não se compara. Digamos que a única diferença era a forma de exigir que era violenta. Se não sabe, era apanhar de verdade. Isso sim, era bastante violenta. Mas em termos de qualidade, não tem comparação. Até a 4ª Classe. Aliás, isso todo mundo pode dizer (Nsona, entrev, 2016).

Para Mpemba as dificuldades existiam pela ausência de didática, para Nsona as lacunas estavam na rigidez com que era cobrado o conhecimento dos alunos. As falas demonstram a história de vida de cada professor, que nos fornece uma compreensão sobre a história da educação no país. Ao mesmo tempo em que não estava bom naquele período quando comparamos com o que se vê hoje percebe-se que não ocorreram muitos avanços significativos.

Embora o clima não fosse amistoso, o modo como a organização das aulas foi estruturado permitiu que muitos pudessem ter um ensino primário bom apesar das adversidades vividas. Em meio a esse paradoxo, podemos perceber visões de pessoas diferentes num mesmo período, tendo a possibilidade de inferir sobre como essas vivências constituíram os professores e o que eles pensam sobre a educação com base nas suas experiências de vida.

Apesar desta ter sido a realidade da maioria dos professores pesquisados, temos casos isolados, como o já apresentado caso pelo professor Nvunga. Embora trazendo consigo o dialeto e o francês, o professor Nvunga teve a ajuda necessária para aprender com o seu professor que, sabendo um pouco de francês, pôde, aos poucos, auxiliá-lo no aprendizado do português. Na sua trajetória, Nvunga encontrou um professor compreensivo e cuidadoso.

Concordo com Freire (2011), quando diz que a educação sem compreensão é vã, e vã também é a prática docente do professor que não percebe no aluno suas limitações e potencialidades. Como vou ensinar se não conheço aqueles que educo? Como vou ensinar se não permito que haja cumplicidade entre mim e os alunos que educo?

Na prática docente, preciso compreender, como Freire, que:

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor, no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem-querer que tenha por ele (FREIRE, 2011, p. 138).

A afeição traz consigo a cumplicidade, o bem querer, a confiança que permite ao aluno se sentir livre para questionar e perguntar sem medo de represálias, ou um olhar de reprovação. A afeição não vem para dificultar a prática docente, mas para somar. A afeição completa a prática docente, pois favorece a interação, permitindo que o aluno cresça com a certeza de que o professor está ali para contribuir para o seu crescimento educacional. Concordo com Morin (2011, p. 20), ao afirmar que: “A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. Há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais”

O carinho do professor foi de extrema importância, pois Nvunga passou por certos constrangimentos que se não fosse estimulado talvez não tivesse conseguido chegar até onde chegou. No Congo, o professor fez até a 6ª classe, ao chegar em Cabinda, teve que recuar para a 3ª classe. Nesse contexto de idas e vindas, mesmo com as frustrações, existe o reconhecimento do trabalho que o professor Pinto e outros realizaram na construção da sua vida estudantil, o que é reflexo da dedicação desses docentes que marcaram a formação de Nvunga, tanto que ele reconhece esse cuidado quando fala sobre esses professores dizendo que:

Eu acho que foram os que mais me sopraram a ser o que sou. Sobretudo no Congo Democrático, encontrei muito bons professores (Nvunga, entrev, 2016)

O “sopro”, estímulo recebido foi crucial na sua constituição como pessoa e profissional, o professor foi se conhecendo a partir das experiências e pessoas que conheceu. O desempenho da prática docente marca a vida dos estudantes também. Por isto, “saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho (FREIRE, 2011, p. 95).”

A prática desses docentes serviu como estímulo na vida do professor Nvunga para ir além. Como professores que somos nem sempre percebemos os desdobramentos das nossas ações, “às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à assunção do educando por si mesmo (FREIRE, 2011, p. 43)”. Os alunos não são meros receptores de informações, eles são impactados pelo professorado. Se os professores tinham consciência dos atos exercidos durante a sua prática é uma informação que não tenho, mas algo é certo, o modo como estes professores assumiram a sua sala e o trato com os alunos deixou marcas positivas ou negativas.

Uma dessas marcas, negativa, está na memória do professor Luzolo que, diferente dos relatos apresentados, não tinha dificuldades com a língua portuguesa, mas sim com a disciplina de História. A história desenvolvida nas salas de aula tinha um desenho curricular voltado para a História de Portugal, não sendo enfatizados assuntos concernentes à história pré-colonial. Sobre a sua aprendizagem o professor relata:

Tive problema de decorar história de Portugal. Porque eram muitos os rios e os montes. Éramos obrigados a saber os nomes dos rios de Portugal, da Guiné Bissau, de São Tomé e Príncipe, de Timor de Moçambique e era um conjunto de dados porque era como se estivéssemos a ver um país enorme. Só depois vimos que o nosso país era uma província de Portugal, então nós tínhamos que estudar Portugal no seu todo como um país. Era muito difícil de fazer isso naquela idade. Estudávamos algo sobre Angola, estudávamos coisas mínimas. Não falávamos das etnias de Angola, dizíamos que Angola é parte de Portugal, e que todo o cidadão assimilado de Angola, todo o que soubesse ler e escrever tinha direito de identidade, era um português, e que nós não deveríamos falar as línguas nacionais porque eram línguas de gentios, de macaco, pouco desenvolvidos (Luzola, entrev, 2016).

A intenção do português, era desvalorizar a cultura angolana de tal maneira que o próprio angolano rejeitasse e ridicularizasse a sua cultura. Tanto a religião, quanto a educação eram tidas como principais aliadas para essa finalidade. A língua e a história do nativo não eram enfatizadas nas escolas e isso perdurou até o período da independência. Hoje, vêm sendo desenvolvidos projetos para o ensino das línguas maternas nas escolas e a história angolana, africana, porém com certa dificuldade visto que muito foi dilacerado, e há lacunas para mapear e relacionar expressões culturais com suas respectivas regiões de origem. Isso reforça que o intuito desejado pelos colonizadores foi alcançado, porque após séculos de exploração os próprios nascidos na terra têm dificuldade para encontrar a sua identidade. Concordo com Lamóglia (2015, p. 31877) ao dizer que:

As consequências de tais atos de dominação refletem não apenas o domínio territorial, mas estende-se no identitário, que penetra na cultura e busca eliminar toda e qualquer manifestação de algo que represente uma resistência ao domínio absoluto e soberano que o colonizador pretende ver prosperar. Tais laços penetram toda a regulação social e educacional do colonizado e a relação de submissão não cessa pela simples independência por essa repercutir, no curto prazo, um rótulo de soberania estatal, desprovida de uma identidade a ser reconstruída.

Sobre essa busca por diminuir o negro, a sua cultura e identidade, trago as memórias do professor Luzola que recorda o episódio vivenciado sendo aluno de uma professora branca na terceira classe. Ali ele se questionou sobre a visão disseminada no país do que seriam os nativos não assimilados:

Levou-nos à cidade todos, obrigou os pais a levar-nos à cidade do Uige para visitar a piscina onde tinha um jardim zoológico, e tinha um gorila lá, e mostrou-nos o gorila e disse: “este é o formato dos gentios”. E isso retive na mente porque o gorila era preto, preto, preto e quando olhei pra aquilo e tinha 9 anos olhei pra aquilo e disse: “Como é que a ser assimilado um indivíduo perde os pelos?” Perguntei a professora e levei duas reguadas porque aquilo foi tido como traquinice. Os colegas riram.

Nesse mesmo período em que o conhecimento materno era desprezado, a relação entre professores nativos e alunos nativos já era um exemplo de que a tática utilizada pelo colonizador estava sendo frutífera. Creio que de modo inconsciente os professores nativos não associavam as dificuldades dos seus alunos com a alfabetização na língua materna, e mesmo já tendo passado por situações similares lançavam mão da palmatória. Quem batia não eram os portugueses, mas sim os próprios professores que eram tão vítimas quanto os alunos, do sistema articulado pelos portugueses.

Desde a colonização e até pouco tempo atrás (2002, período em que estudei em Angola) foi recorrente o uso da palmatória como punição para erros cometidos pelos alunos. Este fato, na minha compreensão, perpassa pelas discussões relativas às relações entre opressores e oprimidos, visto que o mesmo professor que no passado foi subjugado, acaba por se tornar opressor também. Durante anos, muitos viveram acreditando que de fato falar a sua língua de origem era errado, e não só, mas, também, que eram incapazes de aprender a língua portuguesa.

Estudar em Angola exigia dos seus professores e alunos nativos superações constantes. Os desafios surgiam de modo recorrente, e mesmo já sendo considerado “doutores” por terem encerrado o ciclo do ensino primário, na prática muitos tinham que fazer escolhas difíceis para continuar os seus estudos. Terminado o ensino primário, vinha um novo desafio. Como fazer o ensino secundário? No caso do professor Leba ele não pôde avançar nos estudos, então teve que ficar em casa. Mas o professor não era assim. No professor Leba eu vejo a compreensão da necessidade do cuidado com a sua gente. Ao terminar a 4ª classe, o professor vivenciou a dificuldade de não poder estudar, o que repercutiu na escolha pela docência, pois ficou 2 anos sem frequentar a escola e nesse ínterim ministrava aula para os vizinhos e parentes. Como ele mesmo relata:

Quando eu faço a quarta classe, todo mundo vai à escola e eu fico em casa porque já não tinha onde estudar. Tornei-me o monitor dos outros, daí nasceu a veia educativa. Isso criou em mim uma paixão, de dar aos outros um pouco que a gente tem. E a minha veia de professor começou aí (Leba, entrev, 2016).

Esse momento charneira marcou o menino Leba, por ter sido o divisor de águas na sua escolha profissional embora ainda não soubesse o que seria no futuro. Ao olhar para trás, hoje é perceptível para ele a importância desse acontecimento na sua vida.

Ao lermos o seu relato, vemos o papel da infância na nossa constituição. Mesmo sendo ainda imaturos, somos moldados e impactados com eventos que se reverberam por toda a nossa vida. Concordo com Josso (2004, p. 43), ao afirmar que:

Os contos e as histórias da nossa infância são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam a nossa compreensão das coisas da vida. As experiências, de quem falam as recordações-referenciais constitutivas das narrativas de formação contam não o que a vida lhes ensinou mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida.

Nesse sentido, percebo a importância de conhecer a história desde o princípio, para sabermos quais as experiências que influenciaram nas nossas escolhas. Embora também pudesse ter o mesmo fim que Leba, Nvunga teve outro destino. A solução para ele foi seguir para o curso de formação de professores no Huambo, onde, durante 4 anos, faziam o equivalente à 6ª série e ganhavam a profissão indo logo para o campo como professores. Para os nativos esta era uma grande oportunidade. Cabinda passou a ter este tipo de escola muito mais tarde. O que o professor conta sobre aquele período é que:

Depois de fazermos os exames... de fato passei com distinção, boas notas, mas não tinha dinheiro para chegar na cidade. Então, um amigo lá da aldeia, que era também amigo ou familiar de um padre que andava na missão católica do Lucula, conversou com ele e tomou meu nome e de um colega da aldeia vizinha. Levou esses nomes à repartição escolar, naquele momento chamado direção ou repartição escolar de educação em Cabinda. Deu os nossos nomes, então fomos encaminhados para o Cuima, uma aldeia na província do Huambo. Chegamos à escola de formação de professores de posto. Chamava-se escola de habilitação de professores de posto. Fui 1966, fizemos o curso em 4 anos, terminamos em 1970. A 5ª e a 6ª fiz lá juntamente com dois lados do curso de professorado, o curso era de 4 anos. Era o primeiro, o segundo, o terceiro e o quarto ano. Terminávamos com diploma de formação de professores para o ensino rural.

Oportunidade para alguém que tinha como sina traçar o mesmo caminho dos pais, o que não seria vergonhoso, mas que pouco poderia oferecer concernente a dias melhores. A mesma sina da minha mãe, se não tivesse agarrado as oportunidades que apareceram, e a de tantos outros, que tiveram a garra de enfrentar os desafios de situações novas, em lugares diferentes, até mesmo fora do país, afastando-se, ainda muito jovens, de suas famílias, em busca da continuidade de estudos e formação profissional.

A vida é feita de oportunidades, alguns tinham e aproveitavam, outros tinham e não valorizavam ou não se dispunham a enfrentar os desafios nela encerrados. Cada um com suas escolhas ou falta delas. Quando eu me vejo hoje estudando em um programa de pós-graduação em outro país, me permito pensar nas chances que outros conterrâneos não tiveram, pelo tempo que nasceram, pelas condições de vida que possuíam. Sobre aqueles

que nasceram num ontem pouco promissor, de modo geral, os nativos só tinham acesso, quando tinham, até a 4ª Classe/ Série. Mas eles não paravam aí porque queriam, mas porque as condições não eram favoráveis, pois para ir além, tinha que ir para outros lugares. A ausência de transporte era um fator que dificultava o acesso a esses lugares. Mesmo quando havia transporte, os custos eram grandes para serem mantidos nessas regiões. Em muitos casos os estudantes que conseguiam sair das aldeias para ingressar no ensino secundário ficavam em casas de parentes ou em internatos das igrejas. Para aqueles que não tinham para onde ir, não havia saída, era aprender o “B-A- BA” e se contentar, se quisesse mais não adiantava apenas sonhar, tinha que contar com a “sorte”, “bênção do Senhor” “milagre”. Diante desses fatos apresento a seguir como a educação na sua extensão era organizada no período de 1962.

Quadro 1: Organização da educação em Angola no período colonial

Nível de Ensino	ANOS	EQUIVALÊNCIA
Ensino Primário	1ª, 2ª, 3ª e 4ª classe (Série)	
Ensino Secundário	1º e 2º ano do Ciclo Preparatório	5ª e 6ª classe (Série)
	1º, 2º, 3º e 4º ano do Curso de Formação de Professores	5ª e 6ª classe (Série)
	1º, 2º e 3º ano da Escola Comercial e Industrial	7ª, 8ª e 9ª classe (Série)
	1º e 2º ano do Liceu (I Ciclo)	5ª e 6ª classe (Série)
	3º e 4º ano do Liceu (II Ciclo)	7ª e 8ª classe (Série)
Ensino Médio	1º e 2º ano do Ciclo Preparatório	10ª e 11ª classe (Série)
	5º, 6º e 7º ano do Liceu (III Ciclo)	9ª, 10ª e 11ª classe (Série)
Estudos Gerais Universitários ¹⁴	Cursos Superiores: Medicina, Medicina Veterinária, Direito, Engenharia, Agronomia, Ciências Pedagógicas	

Essa estrutura educacional funcionava. No entanto, não abrangia toda a população. Olhando para a realidade atual, diria que o ensino primário cobria o que hoje

¹⁴Implantado em 6 de outubro de 1963. Em 1968, através do Decreto-Lei nº 48790 de 23 de dezembro de 1968 os Estudos Gerais Universitários são transformados em Universidade de Luanda (BUZA, 2012, p. 4)

em Angola denominam de Comunas, na época, Postos Administrativos, e algumas aldeias. O professor Nvunga, por exemplo, não seguiu exatamente essa trajetória, ele já ingressou no ensino secundário, o que seria a sua universidade, tendo de se deslocar para a província, já que dali ele sairia com diploma para lecionar.

Os Estudos Universitários surgiram bem mais tarde, em 1962. A criação da referida instituição de nível superior detinha, nas entrelinhas, um cunho político. Havia, entre os residentes na colônia e entre os nativos, a necessidade de emancipação. Ausência de investimentos na educação e em outras áreas necessárias para a manutenção da colônia foram o estímulo necessário para a luta pela independência. Mas, apesar da criação ter sido tardia, o desejo pela implantação do ensino superior já estava em pauta nas discussões internas, de acordo com Silva (2016, p.29):

As reivindicações para a instalação em Angola de “estudos universitários” remontam a 1940 e localizam-se no “meio académico huilano [onde] surgiu pela primeira vez esse sonho” (Boletim da C. M de Sá da Bandeira; nº 20, 1969: 50), após o início do funcionamento, em 1936, do Liceu Nacional Diogo Cão, em Sá da Bandeira, em 1929. A resposta do governo português traduziu-se numa recusa de instalar em Angola o ensino superior, com receio de que isso contribuísse para a evolução da consciência nacionalista na colônia. Em meados da década de 50, o governador-geral, Sá Viana Rebelo, prometeu uma universidade para Angola, mas, em Lisboa, os governantes demonstraram-lhe “a inoportunidade política de tal iniciativa que seria, à semelhança do que se passou no Brasil, um foco de nacionalismo e uma contribuição para o movimento de independência”. Entretanto, o ministro do Ultramar, Adriano Moreira, reconhecendo essa necessidade, anunciou em 1961 a criação de universidades em Angola e Moçambique.

A possível perda da então colônia não era cogitada pelos colonizadores, e o receio por qualquer faísca que permitisse uma “consciência nacionalista” era latente na governança do país. Por conta disso, foi possível observar, durante anos a luta pela dominação do país.

Nesse contexto de controle, nota-se que, ao mesmo tempo que haviam profundas limitações para os nativos, também haviam certas limitações educacionais para as famílias dos colonizadores, o que dificultava o desenvolvimento da colônia portuguesa. De acordo com Liberato (2014, p. 1012):

Até ao início da década de 1960, Angola não dispunha de nenhuma instituição de ensino superior no seu território. Para a frequência desse nível de ensino, os estudantes tinham de se deslocar a Portugal. No entanto, apesar de serem atribuídas bolsas de estudo para a frequência do ensino superior na metrópole, o fato é que esse acesso estava vedado à maioria dos angolanos. Os custos inoportáveis relacionados com a deslocação e manutenção desses estudantes na metrópole afastavam a maioria dos candidatos ao ensino universitário, daí que “entre 1833 e 1857 estudassem na Europa apenas 19

estudantes angolanos” (Santos, 1970, p. 117), um número muito reduzido para as reais necessidades do país.

Por meio da citação anterior constatamos as dificuldades enfrentadas pelos estudantes para ingressar no ensino superior. Mas é importante frisar que essa lacuna estava relacionada diretamente com aqueles que chegavam próximo a esse nível, que quase sempre não tinha relação com os nativos. Esses estavam enfrentando dificuldades para conseguirem chegar até o ensino secundário, o deslocamento e manutenção estavam associados a níveis do ensino básico.

A criação do Instituto de Estudos Universitários surgiu a partir das pressões vindas das elites e grupos de assimilados, que muitas vezes tinham de se deslocar para Europa para dar prosseguimento aos estudos. De acordo com Silva (2012, p. 98):

O surgimento de uma universidade em Angola ocorre numa complicada conjuntura de pressões internas e externas. Ao nível interno, a burguesia colonial desejava que os seus filhos continuassem os estudos superiores sem terem de abandonar o território, pelo que exigia insistentemente a criação de uma universidade. Por outro lado, a eclosão e a evolução da luta armada de libertação nacional, com base no “Manifesto do MPLA” de (1956) impunham uma tomada de medidas que ajudassem a manter o controle político-administrativo da colônia e contribuíssem para melhorar a situação dos domínios socioeconómico e cultural. Essa situação induzia a administração colonial a tomar medidas que mascarassem a condição de atraso do sistema educativo e outras que esvaziassem as reivindicações nacionalistas que denunciavam as políticas sociais discriminatórias e a opressão policial sobre a intelectualidade e as organizações de massas como clubes e agremiações, organizações políticas e de intelectuais clandestinas e associações culturais.

Desse modo, podemos inferir que a educação ou a ausência dela foi um dos caminhos para que os movimentos de libertação ganhassem força, e também foi um meio visto pelos colonizadores para buscar contornar esse processo. Após a colonização, o ensino superior em Angola passou a ter um novo papel, assim como demais países do mesmo continente, isto porque:

A universidade africana, enquanto símbolo da consciência e da identidade nacional, podia reivindicar uma legitimidade através da luta contra as sequelas do colonialismo, demarcando-se de um passado de humilhação. Estas dimensões nunca foram suficientemente compreendidas pelas sociedades onde essas universidades estavam implantadas pois, tendo terminado a colonização, os países africanos enfrentaram permanentemente os efeitos das insuficiências organizativas, da escassez de recursos, das convulsões sociais, do atraso estrutural endémico, cuja solução consumia grande parte do tempo dos recursos e da energia dos dirigentes para além de remeter a maioria da população para níveis de vida muito baixos, tornando-a mais preocupada com a melhoria das condições de vida do que com as questões da formação científica, do aperfeiçoamento tecnológico e do desenvolvimento cultural. Por isso, cedo se esvaziou a ideia da universidade como fator de desenvolvimento, mantendo-se a sua imagem como símbolo de soberania nacional e de renascimento cultural (Silva, 2012, p. 50).

Embora houvessem necessidades do crescimento do conhecimento científico, da estruturação acadêmica distante da influência colonial e da consciência da importância da universidade como instrumento de desenvolvimento nacional, esses objetivos tornavam-se difíceis de serem atingidos por conta dos fatores externos, como expressa pelo autor **“insuficiências organizativas, da escassez de recursos, das convulsões sociais, do atraso estrutural endêmico”** (SILVA, 2012). Fatores esses que eram implacáveis para dificultar a construção de um ensino superior genuinamente angolano e com o alcance dos objetivos esperados.

Quanto à presença de nativos nos níveis mais avançados do ensino, temos os seguintes dados que não são do período da educação do professor Nvunga, mas que elucidam sobre a presença de nativos no sistema educacional:

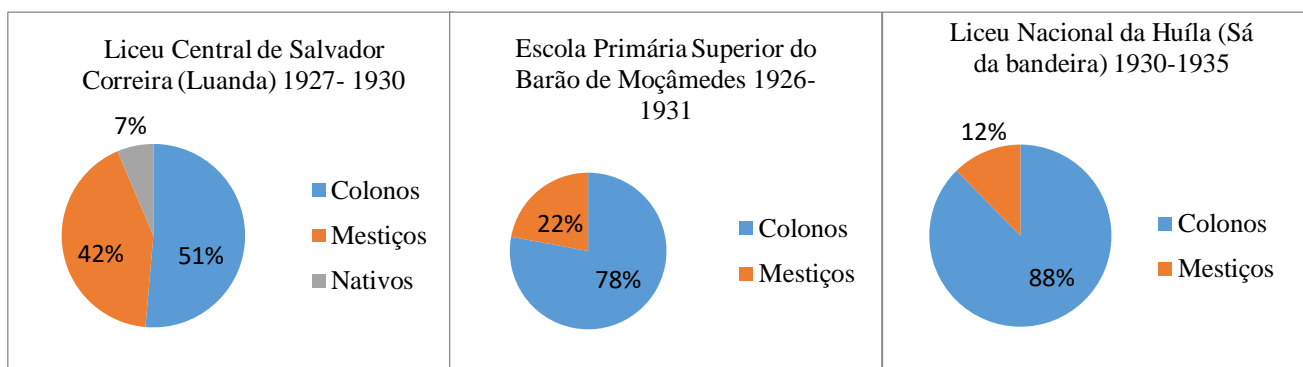


Gráfico 1: **Relação de estudantes por raça**. Fonte: DIAS, G.S. O ensino em Angola. Luanda, 1934, p. 246 apud Neto, 2010.

A ausência de nativos nas instituições apresentadas leva-me a destacar que, apesar do desejo de disseminação dos costumes para a civilização dos nativos, o ensino era voltado majoritariamente para brancos e mestiços. Esse período apresentado nos gráficos é marcado pelo regime salazarista, onde o trabalho forçado era legal, o que explica de certa forma a baixa presença de nativos na rede educacional. “O artigo 1.460 da Constituição de 1933 manteve a legalidade do trabalho colonial forçado, tendo sido ligeiramente alterado em 1935 e 1945, mas de novo incorporado na Constituição de 1951” (BRITO, 2005, p. 41).

Quanto à presença reduzida de mestiços não se dá pela quantidade ínfima de mestiços no território angolano, até porque houveram muitos envolvimento entre colonizadores e nativos, gerando filhos ilegítimos. No entanto, a ausência desses se dá pelo fato dos mestiços também serem desvalorizados, ocupando assim o nível de branco de segunda categoria.

Boa parte desses não tinha condições financeiras, sendo a maioria camponeses. A foto a seguir ilustra a quantidade reduzida de negros, face à maioria branca:

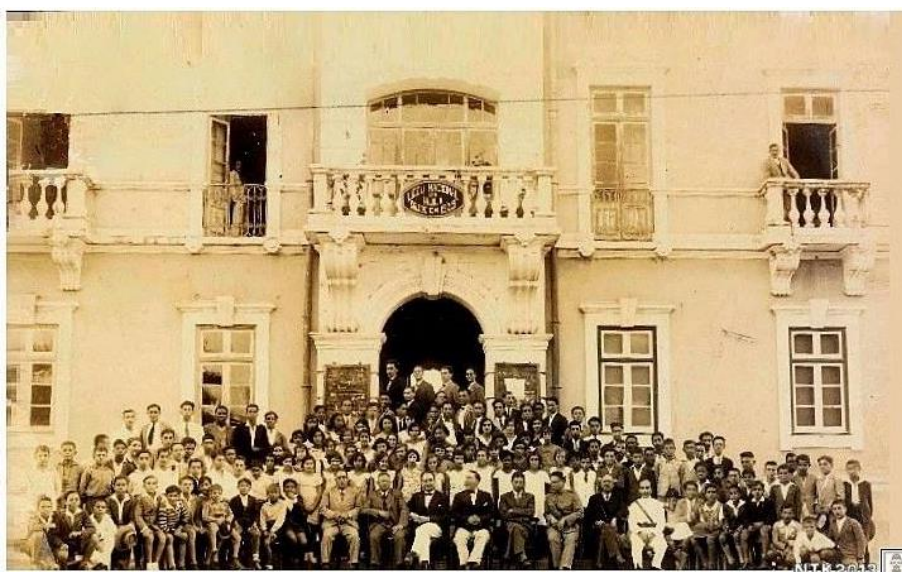


Foto 3: Grupo de professores e Alunos do Liceu Nacional da Huila- Primeiro Liceu instituído na antiga cidade de Sá Da Bandeira, hoje, Cidade do Lubango- 1929. Fonte: Acervo Professor Miguel.

Como é possível observar, a maioria dos alunos é branca assim como o quadro docente, havendo uma minoria negra, essa minoria fazia parte do grupo que participou da política de assimilação, que podia galgar esse nível de escolaridade por conta dessa manobra colonial, mas:

Na verdade, essa designação de assimilado encobria a realidade, que era de uma completa segregação racial, exceção feita para as relações de trabalho, que serviam aos desígnios do colonialismo. Salvo raras exceções, como também ocorria na África do Sul, não havia nenhum contato social entre as famílias africanas e as europeias. Os únicos contatos diretos estabeleciam-se entre as crianças e eram praticados nas escolas ou em outros locais externos ao ambiente familiar. Os pequenos se misturavam inocentemente, mas suas relações já estavam permeadas de preconceitos e complexos (Cá, 2011, p 219).

Como já foi relatado, a política de assimilação não atingia as crianças, elas não compreendiam essa política, por conta disso conviviam normalmente, sem preconceitos,

mas de modo sutil sendo bombardeados pela política de segregação e, ao chegarem à vida adulta, começavam a assumir certas práticas de segregação.

Nesse contexto de segregação, no qual haviam poucas oportunidades, surgiu esperança para Nvunga. Ele recorda de uma oportunidade dantes nem imaginada. O ingresso para o ensino secundário se deu pelo mero acaso. Ele aproveitou e foi:

[Quem ministrava as aulas?] *Todos eram portugueses. Apenas tive um professor que era mestiço, que nos dava, se a memória não me falha, história de Portugal e era mestiço e parece-me que era de Benguela e chamava-se Dario de Melo, o restante eram professores portugueses. [O conteúdo era bom?]* *Acho que para o nível de formação de professores era uma escola de referência. Na medida que para várias outras escolas, essa escola era de respeito e nós terminamos lá e sentimos isso. Portanto, mesmo depois de formar e haviam colegas que formaram depois em escola de formação de professores do mesmo tipo mas nós éramos de referência. [Quem eram os colegas?]* *Tinham de todas raças, tínhamos brancos, pretos e mestiços, mas de baixas condições, aqueles que eram de alta não precisavam ir para aquela aldeia* (Nvunga, entrev, 2016).

Ali, mais uma vez estudando com portugueses, mas com uma turma bem diferente da que havia estudado, o professor Nvunga tem a oportunidade de estudar em uma escola de referência e conhecer um outro contexto educacional. Quando penso nos alunos que ali estudavam torna-se difícil não discutir que os alunos ali eram todos de baixa renda, os que não tinham condições para estudar fora do país. Mas já era de se esperar afinal, os alunos que dali saíam formados iam lecionar em aldeias, algo que a classe dominante não vislumbrava, o que não é tão diferente dos dias atuais, em que a docência é tida como última opção na escolha profissional dos jovens que, em muitos casos, não desejam viver às custas de baixos salários e condições adversas.

Voltando ao professor Nvunga, se com o ensino primário ele já era considerado como alguém superior para os seus conterrâneos, muito mais agora sendo professor. Dali inicia a sua prática docente, que sem saber seria marcada por fortes reviravoltas.

Em 1970, finalizou sua formação inicial para professor primário na Escola de Habilitação de Professores de Posto Escolar “Teófilo Duarte” no Cuíma, no estado do Huambo. De acordo com Zassala (2003, p. 20):

Muitos professores não tiveram o nível de formação desejada. Eram “professores de posto”, que recebiam uma formação de 3ª Classe do ensino primário, mais quatro anos, e “monitores”, cuja formação era de 4ª Classe primária, mais um curso intensivo de um a dois meses. Não recebiam, assim, formação de professores primários, isto é, de professores formados nas escolas

chamadas de “Magistério Primário”. Esses professores de posto e monitores não ensinavam os filhos dos colonizadores (República Popular de Angola, Ministério da Educação, 1979, apud ZIVENDELE, 1990, p. 15)

Lecionando no ensino primário tinham como inspetores professores portugueses. Esses professores portugueses compunham a banca das provas de acesso ao ensino secundário. Havia casos (raros) de professores portugueses ministrarem aulas no ensino primário para os nativos, mas não de professores nativos ministrarem aulas para os alunos brancos.

Após esse período na formação estudantil do professor, se inicia um período de instabilidade no país e conseqüentemente na vida do professor, momento este cujo final era impossível prever. Não houve tempo para pensar, apenas agir. No período que antecede o final da colonização, o professor Nvunga elenca uma experiência que marcou a sua vida e permitiu abertura de portas no período da independência, esse momento foi:

O ingresso no Liceu¹⁵ Nacional “Guilherme Capelo” como aluno externo, matriculado no I Ciclo dos Liceus, assim que terminei de cumprir o serviço militar obrigatório do Colonialismo, em 1974, onde fui destacado como bom aluno nas cadeiras de Matemática e de Ciências de Natureza (Física, Química, Biologia, Geografia) (Nvunga, quest 2015).

Compreendo que esse fato tenha marcado a sua vida porque no período colonial:

Uma minoria desta população poderia ascender ao ensino secundário, mais restritivo (porque com menos escolas e concentrados nas cidades grandes) e de caráter dualista devido à existência de liceus (concebidos para filhos da elite colonial que pretendiam chegar à universidade) e escolas técnicas (comerciais e industriais) mais vocacionadas para a formação dos filhos de famílias de origem pobre (onde apenas se podiam formar como mão-de-obra especializada para colmatar as necessidades da indústria em expansão) (SILVA, 2012, p. 108)

Silva (2012) expressa o contexto no qual o professor Nvunga vivia e, nesse contexto, os liceus não eram para nativos. Por isso, Nvunga estava em um lugar de destaque. Quando eu li o relato, me perguntei como ele conseguiu tudo isso nesse contexto de segregações. De antemão, na leitura do questionário, para ser mais precisa, fiquei surpresa com as sucessivas oportunidades de formação que o professor teve nesse contexto. Na entrevista, questioneei sobre o que causou tantas aberturas na sua vida

¹⁵O ensino clássico secundário era ministrado nos liceus (colégios) oficiais e em colégios particulares. O ensino tinha a duração de sete anos, divididos por três ciclos: 1º Ciclo Secundário (5ª e 6ª séries) com exames na 6ª série, 2º ciclo secundário (7ª, 8ª e 9ª séries) com exames na 9ª série e o 3º Ciclo (10ª e 11ª séries) com exames na 11ª série. Os alunos aprovados no 2º ciclo os provenientes da seção preparatória do ensino técnico profissional eram admitidos, mediante provas de admissão, nos estabelecimentos de ensino médio (Neto, 2010, p. 172).

educacional e ele afirmou, com entusiasmo e até espanto na voz, por já ter vivido, mas ainda não acreditar no que passou: “foi bênção do Senhor”, “Eu pessoalmente há coisas que fiz na vida. Não contava, há mudanças que fiz na minha vida, foi só por milagre.”

Sobre a formação de quadros nesse contexto, Silva (2012, p. 51) afirma que:

Nos finais do período colonial, que ocorreu no início da década de sessenta para maioria dos países africanos, verifica-se um ritmo muito baixo na formação de quadros nacionais comparativamente ao do crescimento das áreas produtivas ou de investimento. O número reduzido de instituições locais de ensino (médio e superior) não permitia produzir a mão-de-obra necessária para impulsionar o desenvolvimento social. Até a independência, o acesso à educação era muito limitado, em particular nas áreas fracamente povoadas da África Ocidental Francesa. Em 1960, a taxa bruta de escolarização era de apenas 36% na África subsaariana e à data da independência, muitos países como a Gâmbia, a Costa do Marfim, o Senegal, a Tanzânia e a Somália apresentavam uma taxa de analfabetismo superior a 90%.

Quanto ao professor Leba, ao responder o questionário sobre os seus esforços para estudar, após o ensino primário ainda no contexto da colonização, relata suas recordações, nos seguintes termos:

Desde a 5ª Classe atual, na época ciclo preparatório (este nível fiz à noite). Lembro-me que nos três períodos que comportavam cada ano letivo levei uma cacetada da polícia, ao regressar à casa. Por outro lado, recebi um prêmio de um bilhete para a festa da mocidade portuguesa como melhor aluno (Leba, quest 2015).

Durante o processo de espera para o momento da entrevista, me perguntava sobre os motivos pelos quais o professor havia apanhado e, três meses depois, na entrevista, esses questionamentos foram esclarecidos. Sobre as cacetadas ele explica o acontecido da seguinte forma:

É assim, é engraçado. Eu até tenho uma cicatriz aqui [sinalizando onde estava a marca]. Lá no tal João Crizostenes, havia altura que tínhamos que aproveitar todo o tempo. Íamos a correr, pegávamos autocarro que nos levava, outras vezes o professor falava demais ou na altura das provas tínhamos que aproveitar. Eu me lembro em cada trimestre levei uma cacetada. Ora, a primeira cacetada levei no São Paulo¹⁶..., Castro Soromenho escreveu um livro que fala sobre a fronteira do asfalto, eu não entendia aquilo. Há um texto sobre a fronteira do asfalto; senti essas amarguras da fronteira no asfalto. Eu saio do São Paulo, deixo o asfalto para entrar no Musseque. Claro, naquela altura, o nosso lugar era no Musseque¹⁷, onde não havia luz, não havia nada. Assim que entro no Musseque, entra um jeep da patrulha militar, então, dão com o cassetete nas costas e diz

¹⁶ Bairro que fica em Luanda

¹⁷ Região da periferia Luandense

me logo “vai pra cama seu bandido”. Eu olho pra trás, vejo a cidade que estou, do asfalto, iluminada com todo o mundo lá nas esplanadas etc.... E eu a entrar no escuro sou bandido. Eu olhei para o céu, foi sorte, eu na altura tinha 15, 16 anos... a sorte que naquela altura não me apareceu ninguém pra me levar à mata, estava tão revoltado que era assim. Era assim, em cada período levei um cassetete porque, saía da escola, entrava no Musseque e era assim, que nunca mais esqueci até hoje, mas também pensei no seguinte: cada vez que me davam um cassetete parecia-me que a vontade de estudar aumentava ainda mais. Porque aquilo parecia vitamina até (Leba, entrev, 2016).

Foi assim, não pediam documento, não dialogavam, apenas agrediam o estudante negro voltando da aula noturna. Para o professor chegar onde chegou não foi fácil. A priori, ele poderia imaginar que não viriam mais problemas na sua trajetória educacional, mas a política de segregação era destruidora, incompreensível, desmotivadora, desumana. Na verdade, em um contexto de opressão, o que mais se desejava é que os “macacos” não avançassem, os policiais não precisavam falar isso com todas as letras, mas as suas ações falavam.

Essa realidade é reflexo do próprio sistema de segregação perceptível no mundo. Isso tudo se explica com a própria história, sobre a qual pode-se destacar: “Na história, poderíamos afirmar, em termos genéricos, dois grupos sempre mantiveram o poder, os que dominam a economia, estreitamente conectada à política, e os que detém o conhecimento” (HENGEMÜHLE, 2008, p. 65). No contexto angolano, esses grupos eram bem delimitados, mas por haver a questão da segregação racial além da segregação econômica, logo se vê que este último já subjugava os demais critérios. O nativo poderia até ter escolaridade, mas pelo fato de ser negro isso já o diminuía, não só a eles como também os próprios mulatos, chamados de brancos de segunda categoria, que poderiam ter escolaridade ou até posses, mas que eram vistos com desdém.

Essas ações não ficaram apenas na mente, ficaram marcadas na pele. Ele quis me mostrar as marcas dos cassetetes, porque carrega essa lembrança na memória e no corpo, para de alguma forma comprovar que o que dizia não era fantasioso, não tinha cunho de vitimização, mas de justiça, mágoa, repugnância.

Era a Angola de 1965, que via seus filhos sendo reduzidos a pó. Não eram mais os donos de escravos, não eram mais os próprios escravos, eram as novas gerações que vivenciavam o regime opressor e reproduziam tal qual lhes foi ensinado. “Essa violência, como um processo, passa de geração em geração de opressores, que se vão fazendo legatários dela e formando-se no seu clima geral. Esse clima cria nos opressores uma

consciência fortemente possessiva do mundo e dos homens” (FREIRE, 2011, p. 62). Sendo o opressor “dono de tudo e até da verdade”, não havia espaço para diálogo, muito menos com o adolescente negro que entrava no Musseque à noite, de volta da Escola.

Como estudar num contexto desse? No primeiro cassetete ele poderia desistir, mas se assim fosse, não poderia anos depois contribuir com a educação da sua gente. Mesmo sem saber dos desdobramentos da sua persistência, continuou. Quais eram as suas intenções em perseverar não sabemos, mas que hoje a sua resiliência tem contribuído para o crescimento do país, isso é inegável.

Com os relatos desses professores, percebo que o enfrentamento de desafios e superação de dificuldades sociais, culturais, econômicas e pessoais de toda ordem marcavam e marcam a formação dos professores angolanos. Nvunga fala mais sobre esse período, ao relatar o impacto do período colonial com relação à educação:

A educação não estava assumida pelo estado. Era mais entregue às missões católicas, protestantes na sua maioria, onde, portanto, esses quadros se formaram. As escolas secundárias que havia, eram apenas para os filhos dos colonos e estavam mais nas grandes cidades, Luanda, Benguela, Huambo, Lubango, enfim em Cabinda só tínhamos uma única escola primária oficial Augusto Ngangula. Ali havia mais brancos do que pretos, os pretos que estavam lá, eram chamados filhos dos assimilados, e então, nós filhos dos camponeses, ficamos entregues às missões. Então, os missionários fizeram o que podia ser feito até a independência. Grande parte de todos nós, senão a sua maioria, saiu das escolas missionárias (Nvunga, entrev, 2016)

O ingresso de nativos no liceu era nesse período algo muito difícil de acontecer, tendo em vista os diversos empecilhos vivenciados. As condições de ensino ofertadas para os nativos eram muito precárias, as condições não eram favoráveis para que estes alunos pudessem avançar nos seus estudos como o professor mesmo relata, com isso entendemos melhor porque esse período o marcou e até hoje marca a vida do professor.

Sobre essas marcas e lembranças, Leba recorda que teve que vivenciar as dificuldades da sua gente, que não se distanciava do problema experimentado por ele ainda criança:

Fui colocado numa das aldeias da cidade do Uíge, nomeadamente no município do Negage. A pedido dos anciãos lecionei à luz de candieiro (1973- 1975) tendo como pagamento fubá, ginguba¹⁸, banana, pão e safu¹⁹ (Leba, entrev 2015).

¹⁸ Amendoim

¹⁹ Legume da cultivado em Angola

Inicialmente, ao ler o relato, cogitei que o professor poderia estar passando por necessidade para aceitar trabalhar em troca de alimento. Mas, na entrevista, ele me elucidou e deixou evidente que tudo se tratava do amor pelo ofício. Ele aceitou o alimento e se despreendeu de qualquer vaidade para dar educação a quem precisava, mesmo em situação precária, revelando, assim, a sua vontade política. O relato carrega uma parcela das experiências vividas naquele período, fazendo-nos refletir sobre tantos outros professores que ainda hoje vivem situações similares, lecionando em condições adversas.

Por mais que compreenda que as condições de ensino são responsabilidade do poder público, ainda assim enxergo a importância que a comunidade tem de transpor os problemas para fazer a diferença. E compreendo também que como docentes não devemos nos manter indiferentes às necessidades da comunidade. Isso não é uma realidade isolada em Angola, isso é latente em muitos países subdesenvolvidos.

Destaco aqui que os nativos que conseguiam a 4ª classe, ou formação como professores de posto eram reconhecidos pelos seus como doutores, mas as condições de vida desses nativos não diferiam muito dos seus conterrâneos, pois as condições econômicas continuavam baixíssimas. De acordo com Zassala (2003), residência, alimentação, muitos professores desistiram da vida acadêmica, cerca de 5 a 10% dos professores. Por conta desses dados é que eu havia imaginado que o professor estava passando por necessidade e por isso aceitara o alimento como pagamento. Mas o caso dele não estava relacionado com necessidades e sim com responsabilidade política. O que aconteceu foi que:

[...] no ano seguinte, em 74 os velhos juntam-se e vão ter comigo, dizem “Polo”. Polo lá quer dizer professor... “Sabe que os nossos filhos já não podem estudar. Segundo a lei do estado não podem estudar mais, e as nossas meninas não podem estudar. Nós gostaríamos de pedir encarecidamente ao professor se lhes podia ajudar a ensiná-los a noite”. Já que de dia a escola estava reservada ao ensino oficial. “Mas saiba que nós não temos nada para lhe pagar. Nós tentamos fazer isso com os colegas que você encontrou, mas eles disseram que não querem trabalhar de graça, a única coisa que temos aqui é ginguba²⁰, bombom²¹ e banana”. Disse, epa! Eu, como disse que gosto mesmo de ensinar, que gosto mesmo de ajudar, disse: “Está bem”. Como é que nós estudávamos? Vela lá não aparecia, luz não havia. Eles lá cultivavam muita ginguba. Era óleo de ginguba, enrolavam..., nós chamávamos de torcida. Colocávamos numa lamparina e é com aquilo que... Qual é a minha satisfação? No final de três meses todo mundo sabia assinar, todo mundo sabia o “B- A- BA”, todo mundo já soletrava. Isso pra

²⁰ Amendoim

²¹ Farinha

mim não tinha preço, pra mim era uma gratidão que nem a ginguba [pagava]. Aquilo, quer dizer... Os colegas até houve má interpretação... “Ah, esse kaluanga tem quintas intenções”, depois eles viram mesmo que estava ali porque, pronto! Gostava (Nvunga, entrev, 2016).

O episódio relatado compreendia o período da colonização, durante o qual os estudantes, ao terminarem a 4ª classe, se viam obrigados a trabalhar, pois não havia possibilidades de continuidade para todos. Raros eram aqueles que, enfrentando toda sorte de desafios e dificuldades, prosseguiram os estudos, longe de seu local de origem e de suas famílias. Por conta disso, os dirigentes da aldeia acharam por bem pedir auxílio de um dos professores para ajudar no avanço da formação das crianças que já estavam fora do contexto escolar, ou seja, que nem tinham mais idade para entrar para o ensino primário. No entanto, apenas o professor Leba se disponibilizou a atendê-los. Por isso, considero sua tomada de decisão uma ação de responsabilidade político-social, porque o professor, de certa forma, não tinha obrigações em trabalhar em um outro turno mas o fez por gostar, por saber da importância de contribuir com aquela comunidade. Ao lermos a sua atuação temos a oportunidade de rever o mesmo Leba que ainda criança foi professor de seus parentes e vizinhos quando não pôde avançar nos estudos. Mesmo não realizando essa reflexão no momento da entrevista, foi perceptível para mim a identidade docente do professor, cujo processo identitário se inicia quando se vê impedido de continuar seus estudos. Este relato reafirma as motivações que levaram o professor a assumir o ofício da docência. Ele quis ser professor:

Porque gosto de trabalhar com pessoas e partilhar conhecimentos com outros (Leba, quest, 2015).

O seu profissionalismo permitiu que ele exercesse a prática mesmo em condições adversas. E as condições adversas sempre acompanharam a prática docente no país, o que nunca foi motivo para a desistência. Nesse sentido Freire (2011, p. 141) diz que:

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. [...] independentemente do discurso ideológico negador de sonhos e das utopias, com os sonhos, as utopias e os desejos, as frustrações, as intenções, as esperanças, tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar.

Os sonhos dos alunos, dos dirigentes da aldeia, poderiam ser os mais altos possíveis, mas o professor não poderia realizá-los. O pouco que tinha, ofereceu, a

educação tão desejada por aqueles que não tinham outros meios para conseguir. Ele ofereceu mesmo que o preço fosse fubá, ginguba e dendê. Isso é docência, isso é afetividade...

Ter relatos como esses no trabalho, permite-nos compreender que o crescimento educacional de uma parcela mínima de nativos não foi por ajuda do colonizador, pelo contrário, foram vidas que tiveram num dado momento a oportunidade de galgar níveis cada vez mais elevados de formação e docência, superando desafios e dificuldades de toda ordem, por se identificarem com a profissão e pelo sentimento de responsabilidade social que consigo carregavam.

Diferente do que vem sendo relatado, na seção a seguir poderemos ver os professores nativos como protagonistas da educação no seu país. Deixando de ser desvalorizados para serem requisitados. Nesta seção intitulada “**Ensinando e aprendendo a ensinar**”, será possível conhecer os primeiros passos traçados pelo povo angolano após a independência, as ações assumidas por seus novos líderes na fase de transição, assim como as experiências vividas pelos professores formadores em um novo contexto.

ENSINANDO E APRENDENDO A ENSINAR

Esta seção tem como cenário as experiências de formação e docência no período de transição, entre a colonização e a independência. Nesse momento, os nativos que até então não eram valorizados e viviam à margem da sociedade, começam a ser requisitados para auxiliar na construção de uma nova Angola. Aqui inicia uma fase com mais expectativas de crescimento. Os professores puderam aprender na prática os caminhos para gerir a formação de novos professores e o sistema educacional geral.

Dou início aos relatos pelo professor Nvunga. Das lembranças desse período, a mais latente e, certamente, essencial para a sua vida docente, ele relembra o momento em que, ainda jovem, foi acionado para assumir o cargo como professor formador, surgindo-lhe os primeiros sinais de que o futuro seria bem diferente do passado vivido. Nesse momento, ele deixava o *status* de renegado para requisitado:

Momentos antes da independência 1974, ocorre em Portugal a revolução dos Cravos. Em 25 de Abril o governo português mudou e, obviamente, no ultramarino também. De 74-75, período antes da independência, rebenta uma guerra civil em Angola, especificamente aqui em Luanda. Se grande número de professores no ensino primário, secundário e superior eram portugueses, claro que abandonaram o país. Ao abandonar o país, é claro que o país ficou basicamente sem quadros, muitos de nós, muitas vezes sem estar preparados, fomos indicados para ocupar cargos que não estávamos preparados. Claro que pode não ter corrido bem, mas foi feito o que se fez. Claro que para mim sempre chamei juventude de ouro, pude ver o país até o ponto onde está. Gerindo e aprendendo a gerir. Hoje temos o país que temos (Nvunga, entrev, 2016).

Após a saída dos portugueses, essa foi a sina de muitos que, sabendo como não, iam aprendendo com as situações que apareciam no contexto educacional e que precisavam ser geridas.

Ali eram todos estudantes: administradores, professores, médicos. Todos aprendendo entre si e com os resquícios (bem poucos) do que foi deixado pelo colonizador, seja em registros mentais como documentais. Isso torna-se possível porque enquanto estudamos, vamos tendo, de algum modo, vivência de docência, ao interagirmos com nossos professores, “sofrer” sua prática docente e nos relacionarmos com os conteúdos e os colegas de classe.

Neste processo complexo, também fomos compondo sentidos sobre: a relação professor-aluno; o papel do professor/professora na escola e na sociedade; como conduzir uma aula, bem como as tão diferentes aulas que precisamos fazer acontecer em toda a nossa vida profissional; onde procurar o melhor apoio para conduzir uma aula e todas elas; como encontrar, em um momento inesperado, uma resposta que não sabíamos que sabíamos... Em processos

vividos, narrados e escritos, fomos aprendendo a ‘ser professora’ e percebendo nossos espaços tempos de ação e liberdade. Pois, se repetimos muita coisa, vamos também aprendendo que as ações que produzimos no exercício da docência, embora aprendidas socialmente, são sempre únicas, porque organizamos o todo sabido de acordo com cada situação concreta. Ou seja, podemos afirmar, considerando o praticante docente, que cada ação habitual desenvolvida tanto invoca todas as aulas assistidas e dadas – vividas – como permite-nos criar algo novo, sempre. Há, ainda, a necessidade de compreendermos que qualquer história contada acerca da escola, bem como sobre qualquer dos contextos cotidianos nos quais vivemos, é sempre uma história pública. Ao dizê-la em voz alta sabemos, por experiência de vida em sociedade, que ela vai correr mundo (Alves, 2007, p. 70).

Por meio do ouvir, do ler, do ver e interagir, de ser aluno e ser professor é que os professores foram se constituindo professores, ensinando e aprendendo o ofício da docência. Destaquei relatos sobre esse período que foram marcantes para os professores que tiveram que assumir o ensino baseando-se nas suas experiências de vida em sala de aula:

A minha entrada no quadro de professores de formação de professores para o Ensino Primário, foi na então Escola de Habilitação de Professores de Posto Escolar de Cabinda. Angola preparava-se para proclamar a sua Independência em novembro de 1975; os portugueses abandonaram muito antes o País, receando a guerra que vislumbravam com a proclamação da Independência, ficando despido de quadros, uma vez que a maioria desses quadros era da nacionalidade portuguesa, ou pelo menos se identificava como tal. A Escola de Habilitação de Professores de Posto Escolar de Cabinda não escapou; daí a indicação de um amigo meu e colega de carteira da Escola de formação de professores de Posto Escolar para o cargo de Diretor da mesma escola. Como tinha a incumbência de criar um corpo docente nacional para assegurar a formação de professores naquela escola, uma das primeiras pessoas contatadas fui eu, que aceitei o convite de braços abertos. Começando a funcionar naquela escola no mês de outubro de 1974, lecionando as cadeiras de Matemática e Ciências da Natureza, uma vez que o referido curso era de formação básica. Organizei-me para o efeito, contribuindo positivamente para a formação dos alunos que os colonizadores abandonaram. O trabalho, embora com algumas dificuldades de ordem científica, dera frutos valiosos, formando professores de Ensino Primário, que até agora continuam a contribuir na formação das crianças e jovens no país (Nvunga, quest 2015).

Foram tantos anos sem poder opinar sobre o rumo que o país deveria tomar, que quando o dia chegou, a alegria, o entusiasmo, subjugarão o medo da guerra. Essas emoções fazem parte da prática docente, e devem ser a base do exercício docente, principalmente quando não se tem condições. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários (FREIRE, 2011, p. 139), apesar das condições adversas, da péssima estrutura escolar, apesar até da guerra.

Sobre o contexto de “gerir e aprender a gerir” friso que o professor Nvunga foi um dos poucos a reconhecer que talvez o fato de muitos não estarem preparados ou até aptos para assumir a educação pode não ter surtido os efeitos desejados. Afinal, parafraseando o professor nem todos devem ter se organizado para o efeito, deixando de contribuir positivamente para a formação dos alunos que os colonizadores abandonaram.

Apesar dos estímulos e a motivação de muitos, essa jornada não foi fácil, isso porque não houve uma herança propriamente dita do conhecimento científico vinda do colonizador, primeiro porque os livros dos colonizadores foram destruídos. Segundo, porque o número de nativos que ingressavam nas escolas era ínfimo e após a independência não davam conta de assumir a educação de todo o país, disseminando o conhecimento obtido na escola. Terceiro, os professores, o governo, os próprios estudantes tiveram que se adaptar a um “novo” modelo que não era tão novo assim, pois diferia por possibilitar a inserção de aspectos concernentes à cultura angolana, mas que não era abordado na sua totalidade, visto que muito dela foi dilacerada e o país se via sem identidade.

Logo, há uma tendência a repetir as mesmas práticas dos colonizadores por ser o único modelo conhecido e enrustado na educação angolana durante anos. Percebe-se hoje que a prática em sala de aula ainda traz muito do ofício docente do colonizador, aspecto que em nada contribui com o contexto angolano, e isso não tem a ver com a perspectiva de ser um modelo adequado de ensino, mas por tratar-se de uma reprodução inconsciente dos professores, que acabam por fazer sua docência aos moldes do ensino que tiveram como alunos.

Aprendendo a ministrar aula, ministrando. Pode-se dizer que a aprendizagem sobre como ensinar foi sendo constituída boa parte tendo como base as experiências dos professores. Nesse processo de aprender a ensinar ensinando, não havia muitas possibilidades de contribuição externa para que estes profissionais fossem instruídos sobre como gerir as instituições. Concordo com Mizukami (2007, p 85), ao dizer:

Nessa aprendizagem ao longo da trajetória profissional, o professor vai realizando aos poucos sínteses pessoais que contemplam os diferentes tipos de conhecimento, inclusive os de prática. Tais sínteses pessoais, quando relatadas, oferecem indicadores de tentativas, por parte do professor, de objetivação de um conhecimento que é seu e que só foi possível construir a partir do exercício da docência.

Os professores que assumiram a educação angolana nos períodos iniciais da independência tiveram que associar a sua trajetória pessoal à prática docente. E continuam realizando essas associações ao longo do seu desenvolvimento profissional, de modo consciente ou não. Essa trajetória de aprendizagem é contínua, porque:

Os processos de aprender a ensinar, de aprender a profissão, ou seja, de aprender a ser professor, de aprender o trabalho docente, são processos de longa duração e sem um estágio final estabelecido, a priori. Tais aprendizagens ocorrem grande parte das vezes, nas situações complexas que constituem as aulas (Mizukami, 2007, p. 64).

As situações complexas, os sucessos e fracassos foram em muitos momentos os instrutores dos formadores e professores, assim como as lembranças deixadas pelos colonizadores, o que torna a análise desse período de transição interessante para reflexão. Na verdade, essa situação não se refere só à transição, como, também, à trajetória pós independência. Afirmo isso pois mesmo que houvesse um desejo de se afastar do modelo português, este era o modelo no qual os nativos tinham mais proximidade para tentar reestabelecer a ordem de imediato, o que tornou Angola um país independente no papel mas dependente nas ações. De acordo com Lamóglia (2015, p. 31876):

A independência oportunizou a Angola uma reconstrução da identidade nacional, o que não é retomado de imediato, pois todas as referências parecem estar conectadas com seu antigo colonizador. A identidade linguística cria uma proximidade e um pronto reconhecimento de tudo o que é português como algo próprio da cultura angolana, ainda atordoada pelos quase quinhentos anos de adormecimento forçado. Isso é acentuado pela invasão de detentores de interesses estrangeiros que se aproximaram do país após o fim da guerra civil, em 2002.

Essa dependência da língua é perceptível, porque as ações pós guerra pela independência começaram do zero, buscando estratégias que atendessem as necessidades do povo, mas a principal necessidade era a de que a população (grande maioria) aprendesse a ler e escrever na língua oficial do país que era a do próprio colonizador, como forma encontrada para que o país estivesse de fato unificado, mesmo que os estados que o constituíram o tivessem influências culturais de reinos pré coloniais diferentes.

No período da independência, um dos projetos mais disseminados era o da alfabetização. Aqui presencia-se o que o colonizador não fez pelos nativos, constatando-se de que em quase 500 anos de colonização o português não se importou em sequer disseminar a língua que para ele era superior à língua das tribos encontradas. Desvalorizou-se a cultura local e não se investiu em disseminar o que era tido como “melhor”. Em suma, não se deixou nada para os nativos angolanos. E, assim, seguiu-se

um dos primeiros desafios do período de transição: alfabetizar o povo com os poucos que haviam sido alfabetizados no período colonial. De acordo com o professor Miguel:

Falando da alfabetização, em 1976, havia um lema que era lançado pelo presidente Agostinho Neto “ensinar era um dever revolucionário”. Então, nós, a juventude revolucionária que abraçávamos os ideais socialistas, fomos voluntários para a alfabetização. (Miguel, entrev, 2016)

Todos deveriam empenhar-se para contribuir com o desenvolvimento do país e isso não estava restrito aos voluntários para a alfabetização. Para tal, essas e outras medidas foram criadas afim de construir um novo país. Mas, nem sempre, essas medidas eram pautadas em processos tidos como coerentes. Naquele contexto, de acordo com o professor Mpemba (entrev, 2016): *Em Angola, tudo era possível. Na altura, tudo era possível.* Assim, a educação pós colonização seguiu, até os dias atuais, essas medidas que foram tomadas para aquela circunstância.

No passado, tivemos professores que assumiram os cargos sem ter uma formação específica para o efeito, mas isso aconteceu porque as condições exigiam que assim fosse feito. Hoje, por sua vez, por questões de “costume”, ainda é possível notar esse tipo de prática, o que traz lacunas na ordem educacional do país. Dizer que em Angola tudo seria possível é o primeiro passo para a compreensão de que, embora aquelas ações fossem as únicas alternativas para o momento não poderiam continuar sendo praticadas até os dias atuais.

Compreendo que o governo angolano pós-independência foi cegado pela euforia do momento. Porém, com essa ação eufórica que em alguns momentos cegou a muitos, percebe-se o empenho do povo para contribuir com o crescimento do país. E aí, mesmo sem saber como fazer, os professores enchiam-se de motivação, alicerçavam a sua prática nas experiências escolares, seminários e iam se constituindo professores, diariamente, dentro da própria sala de aula.

O discurso presidencial incutiu durante anos o papel revolucionário que os cidadãos angolanos tinham na reconstrução do país, o que de certo modo incentivou que muitos se sentissem aptos para qualquer combate, seja nos campos de guerra como em outras vertentes. Nesse contexto o povo era convocado para conduzir a trajetória do país. Conforme o Diário da República de 9 de dezembro de 1975:

A independência Nacional, solenemente proclamada a 11 de novembro de 1975, representa, na história da Nação Angolana, um acontecimento da mais

alta transcendência, **restituindo a cada cidadão a sua dignidade de homem livre, e tornando o Povo, no seu conjunto, plenamente responsável pela condução do seu destino.** A libertação do domínio colonial, obra conjunta das lutas e anseios do povo angolano, define um importante marco cujo significado transcende os limites do processo histórico do nosso povo, inserindo-se na luta comum dos povos oprimidos da África e do Mundo (Angola, Lei 7/75, 1975).

Por meio dessa lei compreende-se o dever revolucionário que o professor Miguel cita na sua fala: *em 76 havia um lema que era lançado pelo Agostinho Neto “ensinar era um dever revolucionário”*. Tratava-se de uma “geração revolucionária” motivada para contribuir com a construção do país, dessa forma o povo tornava-se coparticipante dessa construção. Essa motivação em conjunto com a euforia da libertação contribuiu para que em Angola tudo fosse possível. Se todos eram revolucionários, se toda a contribuição era bem vinda, concluía-se que todos estavam preparados para contribuir com pouca ou muita aptidão.

Tendo esses aspectos levantados, ressalto que em Angola a educação teve e tem um papel diferenciado em cada momento da história do país. Se no primeiro momento, a finalidade era de catequizar, no período da independência tinha como finalidade o desenvolvimento e consolidação das bases para a caminhada do país agora independente.

Durante os 40 anos de independência, aqueles que ingressaram na escola no período da guerra civil foram ensinados por professores que assumiram por vontade política e desejo revolucionário a educação do país. Em contrapartida, a geração do período colonial teve a oportunidade de ser formada, em níveis básicos, por nativos que eram monitorados por portugueses bem formados. Posteriormente no ensino superior tiveram contato com cubanos, vietnamitas, alemães e outros. No entanto, estes estudantes sendo pessoas com boa formação continuaram no ensino superior, deixando de contribuir com o ensino de base. É nesse último percurso que encontro respostas para a crise educacional vivida em Angola.

Entendo que, no período de transição, as condições adversas trouxeram a necessidade da tomada de decisões que não seriam usuais hoje, mas essas ações perduraram por 40 anos, o que permitiu que, anos após a independência, o país tivesse resultados não tão benéficos para o ensino-aprendizado. Foi feito o que se tinha ao alcance, mas destaco que, ao final da colonização, a importante conquista foi a liberdade,

liberdade para que o cidadão angolano assumisse as rédeas do país, no entanto não se obteve avanços de fato significativos para a educação.

O país há anos busca nas reformulações educacionais meios para amenizar as lacunas no ensino. Contudo, encontrou dificuldades históricas, como é possível perceber no trecho a seguir:

Angola herdou da colonização portuguesa um sistema de educação débil, praticamente inexistente, caracterizado pelo acesso limitado ao ensino do segundo grau, pela falta de investimentos em qualidade de ensino, pela falta de pessoal qualificado para estruturar um sistema de educação (SILVA, 2010, p. 196).

Para completar, como já relatado pelos professores, o sistema educacional existente para os nativos era apenas até o nível primário, com a ausência de um ensino mais avançado para todos. Com a saída dos professores portugueses são essas pessoas que assumem a educação básica no país, na sua maioria, tendo que atender um número vasto de pessoas. Sem alternativas, restou para professores como os pesquisados aqui e tantos outros, assumir cargos docentes, afim de contribuírem com o crescimento do país.

Antes da independência, viveu-se uma luta pela libertação na qual o povo levantou-se contra o governo português, requerendo o domínio das terras angolanas novamente. Nesse ínterim, que não foi pacífico, ocorreram eventos que impactaram o país. De um lado a euforia, de outro fugas, mortes e tentativas de reorganização dos diversos setores sociais do país. Sobre esse período de aberturas e oportunidades, vemos diferentes escolhas e histórias.

O ensino superior no período de independência não teve abertura para toda a população, como na educação básica, porque tinha-se a compreensão de que não haviam professores suficiente para desenvolver a docência nesse nível. Por conta disso, em muitos relatos temos a seleção como estratégia para o ingresso na universidade. Sendo que para realizar os estudos em outros países o processo era similar.

Com o fim da colonização, inaugurou-se uma nova etapa, com oportunidades para os angolanos, tanto no setor educacional como em outras áreas que precisassem de pessoas para trabalhar. Nesse período, de modo latente quem estudava também trabalhava. No entanto, mesmo com a abertura para a prática docente, ainda eram necessários mais professores, visto que os portugueses haviam fugido.

Tendo auxílio dos seminários para professores, quem lecionava no primário eram aqueles que tinham até a 4ª classe. No ensino superior, as aulas eram ministradas por professores estrangeiros. É importante frisar que, após a independência, o governo descartou todas as comunidades religiosas que no período colonial contribuíram para educação, tornando a educação laica e gratuita. No entanto, pouco se viu com relação ao investimento de novas escolas e a manutenção do que já se tinha no território angolano (ZASSALA, 2003).

A gratuidade do ensino é oficializada com a Lei nº 4/75. Esta lei, por sua vez, explana as razões pelas quais o governo optou pela gratuidade do ensino para todos:

Considerando que o ensino deve estar a cargo do Estado Revolucionário e que este não o deve delegar nem transferir.

Considerando que o ensino deve ser gratuito, de molde a garantir o direito de todos os cidadãos o receberem, sem distinções nem privilégios.

Considerando que em muitos centros de ensino os seus proprietários exploravam os que neles trabalhavam como professores ou como empregados, em contradição com as ideias mestras da nossa Revolução, que estigmatizam a exploração do homem pelo homem.

Considerando que em muitos centros educacionais privados, os diretores e os professores têm vindo a realizar um ativo trabalho de propaganda contra-revolucionários com grande prejuízo da formação intelectual, moral e política das crianças e adolescentes que os frequentam.

Considerando que aos centros de ensino particular tinham acesso a alunos pertencentes às classes privilegiadas, o que, além de contrariar os princípios do ensino gratuito, favorecia a divisão de classes e fomentava o privilégio. Nestes termos:

Ao abrigo da Alínea a) do artigo 38º da Lei Constitucional e no uso da faculdade conferida pela alínea e) do artigo 32º da mesma Lei, o Conselho da Revolução decreta e eu promulgo a seguinte:

Lei da Nacionalização do ensino:

Artigo 1º

É declarado público o ensino e gratuita a sua prestação. Cabe ao Estado exercer o ensino, usando para isso, dos organismos existentes ou criar para o efeito, tendo em consideração as disposições legais vigentes.

Artigo 2º

Determina-se a nacionalização e, por conseguinte, a adjudicação a favor do Estado Angolano, de todos os centros de ensino que na data de promulgação desta Lei sejam operados por pessoas naturais ou jurídicas, assim como a totalidade dos bens, direitos e ações que integram os patrimônios dos citados centros (Angola, Lei 4/75, 1975).

O governo revolucionário tinha a compreensão de que, para que houvesse uma nova era para a nação angolana era necessário deixar de lado o modelo governamental

português que influenciaria diretamente nas diferentes esferas da constituição social do país, umas delas, a educação. De uma educação restrita e elitista, tornou-se geral e preocupada com os menos favorecidos.

Nesse cenário de transformações, questionei os professores sobre: Como as mudanças no regime político angolano foram significativas para o desenho curricular do ensino de Ciências? E na formação de professores de Ciências?

Para esses questionamentos obtive respostas que não estavam diretamente ligadas à pergunta, mas que me permitiram compreender as visões concernentes ao modo como era apresentado o ensino de Ciências no período colonial. Para o professor Mpemba, sobre suas lembranças sobre o que seria esse currículo ligado ao ensino de Ciências, ele diz:

A ciência no Tempo colonial era diferente da ciências de hoje. Lembro do assunto de moral, que aprendemos que não podíamos matar o pássaro (Mpemba, entrev, 2017).

O assunto de moral ao qual o professor se refere, faz menção ao estudo de moral e cívica, disciplina ligada a assuntos concernentes à ética e à vida civil. Nesse caso, temos o ensino Ciências relacionado com os aspectos cívicos. Sem uma relação específica com os aspectos científicos em questão, concernentes ao equilíbrio ambiental, à preservação da fauna, flora, algo mais aprofundado, mas sim uma visão meramente ética e prescritiva, não havendo espaço para uma reflexão interdisciplinar sobre o assunto. Nesse contexto, temos o currículo do ensino de Ciências visto apenas num único plano, o que simplifica a sua abordagem.

Essa mudança de foco do que realmente seria o ensino de ciências é perceptível até na compreensão relatada dos professores hoje. Quando questiono sobre o desenho curricular do ensino de Ciências na formação de professores, o professor Mpemba diz:

Bom, por exemplo. Ensinava-se mais história de Portugal e não de Angola (Mpemba, entrev, 2017).

Nesse ponto, temos o ensino de Ciências relacionado à história. De modo geral, as respostas obtidas durante a segunda entrevista traziam o ensino de Ciências no período colonial aliado à Literatura, História, Português e com a própria Moral e Cívica. Essa distorção e distanciamento do ensino de Ciências com os fenômenos naturais, com os quais ela se ocupa em estudar, dificultaram a constituição de bases sólidas para quem precisava conhecer esse universo para aprofundar-se nos níveis mais avançados, por não haver uma exploração concisa na área, no período de colonização, para os nativos. Em

consequência, no período da independência houve pouquíssima procura pelos cursos de Física, Química e Biologia. Como relata o professor Nvunga:

[...] era dado os elementos fundamentais, sem aquela profundidade. Aprendemos alguma coisa de física, química, mas fundamentalmente a matemática. Agora que temos muita concorrência para os cursos de Ciências, nos primeiros anos após a independência, quase que toda a gente fugia por falta de base científica que era necessária para aguentar a formação nessas áreas. Por isso, que muitos foram para área de Ciências Sociais, Humanas. É compreensível, não digo que é só em Angola, mas as áreas científicas são sempre menos concorridas (Nvunga, entrev, 2017).

Analisando as falas e considerando as próprias leituras por mim realizadas, considero que isso tenha relação com o que era ensinado nesse período. Como muitos dos nativos no período da colonização não tiveram chances de avançar nos estudos, tinham estudado, em muitos casos, somente até a 4ª classe, e quando não, eram enviados para o ensino secundário já para obterem formação como professor, mas para o nível primário torna-se compreensível essa ausência de bases. O professor Nvunga compõe um pequeno grupo que ainda na colonização pôde ingressar no nível secundário, referente à formação de professores para o ensino rural. Posteriormente, após a independência, já em 1980, ingressou no ensino superior e, assim, obteve um aprofundamento maior concernente a Ciências.

O que esses relatos nos permitem compreender é que em Angola não havia alfabetização científica para os nativos. Para estes, o ensino não tinha relação com aspectos científicos, mas, sim, com uma alfabetização relacionada à codificação de símbolos do alfabeto, letramento voltado para a língua portuguesa e a catequização. Essa situação dificultou, e ainda dificulta, o entendimento de muitos outros conteúdos, ao chegarem no nível superior, escolhas de carreiras profissionais e, principalmente, no processo de formação inicial de professores de Ciências.

Para se ter uma ideia da superficialidade do ensino de Ciências, com os relatos obtive as memórias dessas aulas associadas à preocupação de alguns professores com os alunos, o zelo. Mas não é lembrado pelas práticas realizadas em sala de aula, como é possível perceber na fala do professor Mpemba. Quando o questioneei sobre que lembranças ele tinha sobre as aulas de ciências, o professor disse as seguintes palavras:

Bom, a solidariedade, os professores eram muito solidários com os seus alunos. O que nós analisamos é que na relação estudante e professor não havia diferença. Naquele tempo se você tivesse problema na sala de aula, o professor te levava na casa dos seus pais (Mpemba, entrev 2017).

Aqui temos a lembrança do ensino de Ciências associado ao cuidado com os estudantes. Não percebi na fala dos professores lembranças concisas concernentes aos fenômenos naturais, possivelmente discutidos em sala de aula, ou práticas em sala de aula que tivessem aguçado a curiosidade dos professores como alunos. Deste modo, posso concluir que o ensino de Ciências era reduzido a aspectos de cuidado com a natureza, sendo o ensino-aprendizagem realizado sem uma contextualização, para que o aprendido fosse visto como significativo para os alunos ou, provavelmente, estivesse ausente da proposta curricular desse período.

Mais uma vez constata-se que temos uma lacuna que precisa ser superada, a lacuna da alfabetização científica. A presença dessa lacuna é reconhecida em diferentes áreas da sociedade angolana e precisa ser motivo de reflexão para reconstituição de um novo ensino de Ciências que, embora aconteça nos dias atuais, está muito distante de ser suficiente para, de fato, contribuir com a sociedade. Ao ser alfabetizado cientificamente, o sujeito tem a capacidade de “ler a linguagem em que está escrita a natureza. É um analfabeto científico aquele incapaz de uma leitura do universo”, diz Chassot (2003, p. 91). Essa leitura, interpretação, poderia trazer uma diversidade de melhorias na sociedade angolana.

Para os nativos era diferente, para eles era dada a chance de saber ler e escrever, nada que viesse além disso era tido como necessário. Por conta desses fatores, compreendo que essa memória: “do que era o ensino de Ciências?”, “como eram lecionadas as aulas?” esteja associada a outras disciplinas diferentes do que usualmente compreendemos como o “ensino de Ciências” que tenho buscado compreender e dar a conhecer no contexto desta tese.

Não foi possível obter a relação estatística de professores que ensinaram Ciências nesse período mas, de modo geral, destaco que em 1977 é aprovado um novo Sistema Nacional de Educação e Ensino, cuja implementação se iniciou em 1978, cujo documento informa que, nesse período, Angola dispunha de cerca de 25 mil professores, pobremente formados (Ministério da Educação, 1978). Mas fica o questionamento: se no geral tínhamos uma quantidade ínfima de professores que dirá no ensino de Ciências?

Em contrapartida:

O maior impacto tangível do Novo Sistema de Educação traduziu-se na grande afluência da população às escolas, pois se, em 1974, estudavam cerca de meio milhão de angolanos, em 1980, esse número superava os 1,8 milhões (CARDOSO e FLORES, 2009, p. 657).

Ao final do período de colonização (1975) pode-se compreender melhor o real estado da educação e os investimentos que foram feitos para o desenvolvimento dos nativos. Na fase de transição, há a abertura do sistema educacional. Por conta disso, o ingresso de alunos na rede educacional se elevou, mas como após a transição iniciou-se a guerra civil, houve uma perda muito grande de alunos. Nesse período foi necessária a presença de estrangeiros para que o ensino superior não viesse a ser fechado. Um trabalho de cooperação de Angola e outros países foi estabelecido para que o país começasse a se reestruturar em um novo cenário. Estrangeiros entravam e nativos viajavam para outros países com a finalidade de formarem-se e poderem voltar para contribuir com a reconstrução. Tudo caminhava como o esperado, até que uma guerra civil surge. Esse que é um dos períodos mais conhecidos por todo o mundo permitiu um momento de instabilidade no qual as expectativas doravante construídas começam a ruir novamente.

É sobre a formação de professores formadores de professores de Ciências nesse período que discorro na sessão intitulada: **“Do caos à paz”**, a seguir. Adentro às memórias de luta e persistência dos professores, onde não teremos mais o colonizador como empecilho, nem as distâncias para estudar, agora trata-se de obstáculos com origem na luta armada.

DO CAOS À PAZ

É possível ensinar e estudar no período de guerra? Essa pergunta foi-me respondida por meio dos relatos dos professores, dizendo-me que por vezes era possível ensinar e estudar, em outras tornava-se impossível; por vezes, iniciava-se o processo e logo em seguida alunos e professor escondiam-se debaixo das carteiras; outras tantas, era por baixo de barulho de tiros, ou então esperava-se que as explosões cessassem para retornar-se para casa.

Esta última seção de análise traz consigo os avanços e retrocessos na educação angolana. A guerra civil levou os angolanos à instabilidade e ao dilaceramento das expectativas que no período de transição acenderam de modo latente. Há quem já estivesse calejado das memórias sofridas no passado, e há aqueles que construíram memórias obscuras nesse período. Há quem tivesse suas expectativas tão acesas que tivera que se deparar com estas sendo demolidas em frações de segundo, como a explosão de uma mina. É justamente com relatos de memórias de guerra que inicio esta seção.

O professor Nvunga é uma das provas vivas de que a persistência era o segredo daqueles que queriam ir além em Angola, e que ser forte não era uma escolha, mas sim uma necessidade. No meio do caminho, no meio da trajetória, dos sonhos e das expectativas do professor Nvunga havia uma mina.

Entre o período de transição e guerra o professor Nvunga experimentou a satisfação de estar matriculado no Liceu, mas teve que enfrentar os “constantes impedimentos que tínhamos para frequentar as aulas nos Liceus devido aos ataques que muitas vezes surgiam no centro das cidades”. Esses impedimentos já eram demonstrativos do que ainda estava por vir, tanto que o mesmo relato sobre impedimentos por conta da guerra aparece também poucos anos depois. Fato que o marcou bastante como docente e não aluno no período da guerra civil foi:

A interrupção, por um período de um ano, de minha função de professor de Matemática e Ciências da Natureza desde 17 de abril de 1976, data em que caíra numa mina antitanque no caminho que me conduzia da cidade de Cabinda para minha aldeia, a fim de celebrar a festa da Páscoa junto da minha família (Nvunga, quest 2015).

Eu sabia que acidentes como esses eram comuns naquele período, pois eu havia lido a respeito e meus pais comentavam, vez por outra, em casa por ter tido familiares que haviam se acidentado dessa forma. Mas não cogitava que um dos meus sujeitos pesquisados tivesse vivido algo semelhante, talvez porque mesmo com a intencionalidade

de escrever um trabalho sobre a formação de professores em Angola em tempos de guerra, ainda não tivesse de fato a compreensão do caos que foi desenvolver a educação no contexto angolano. Ler esse relato me fez compreender em que a importância do objetivo dessa pesquisa:

Pesquisar acontecimentos e experiências vividas por professores formadores de professores de Ciências que se destacam nos relatos dos docentes potencialmente capazes de se constituir aporte orientador para construção/reconstrução de princípios de ensino e de formação/autoformação de professores de Ciências em Angola

Essa fatalidade de cunho histórico faz parte das experiências vividas pelo professor, que embora não seja um aporte orientador a priori, nos faz refletir sobre as manobras feitas pelo professor e tantos outros para se constituírem profissionais em um contexto de tantas adversidades.

Tive o contato com o relato do acidente com o professor inicialmente pelo questionário, e durante a espera pela entrevista, teci hipóteses sobre o que aconteceu, tentando imaginar como o professor reescreveu sua história. As hipóteses circundavam a minha mente imaginando porque o professor passou tanto tempo sem lecionar: “Por acaso o professor foi ferido? Não pôde lecionar por algum trauma?” São muitas as hipóteses que só foram respondidas na entrevista.

O professor de fato caiu na mina, mas os desdobramentos desse acontecimento impactaram em muito a sua trajetória docente. A trama versa sobre a luta diária em busca da educação mesmo no contexto de guerra. O professor relata fez o seguinte relato:

Em 1973, eu já estava quase a terminar a tropa em Cabinda, mas tinha solicitado para estudar à noite. Como aluno externo. Infelizmente, o meu chefe naquele momento não me autorizou a ir, mas falei depois com o capitão que era também branco e, de fato, acabou por aceitar que eu fosse estudar. Fui estudante na escola industrial, comercial, mas não gostei do curso, acabei por desistir, e só retornei ao liceu depois da tropa, portanto em 1974, porque depois da tropa fiquei colocado a dar aulas na missão católica de Cabinda. Então, por isso fui estudar à noite. Matriculei-me para estudar no primeiro ano, segundo e terceiro, 7^a, 8^a e 9^a classe. Não cheguei a concluir porque no ano de 1976 quando me matriculei para o quarto ano, acabei por cair na mina, onde levei um ano hospitalizado. Quando saio do hospital tinha perdido o quarto ano. Acabei fazendo o quarto e o quinto ano como aluno externo, estudando em casa sozinho, e depois concorri para o exame externo do quinto ano, em 1978. Então, fiquei um ano hospitalizado, foi em abril de 1976 e só saí de lá em 1977. Quando cai na mina, era professor de posto na missão católica de

Cabinda e estudante no Liceu Guilherme Capelo, em Cabinda, era como adulto. Depois do hospital, voltei pra casa em 1977, continuei estudando em casa como aluno externo, concorri para o exame do 5º ano, atual 9ª classe como aluno externo, acabei, portanto, aprovando, ... aprovando como aluno externo no 5º ano (Nvunga, entrev, 2016).

As pessoas viviam assombradas pelo medo, mas não podiam parar as suas vidas. Um dos grandes entraves era a guerra, mas o esforço e superação do professor e outros cidadãos angolanos por muitas vezes estiveram presentes. A persistência se tornou necessária para o avanço da nação, pois a partir daquele momento o país precisava do professor para continuar, e por ele ter essa compreensão um ano depois voltou a estudar para que pudesse contribuir de alguma forma para a reestruturação de Angola.

Dizer que as coisas entraram nos eixos em Angola seria pretencioso demais, mas, felizmente não temos mais guerra. No entanto as mazelas existem, as dificuldades existem, há quem vá para a aula e não tem dinheiro para voltar para casa. Há quem ainda precise andar muito para estudar, e relatos como esses, pouco disseminados podem servir para motivar uma geração que não viu a guerra, mas que enfrenta dificuldades diariamente.

Em abril de 1976, Angola era um país recém independente. Embora o professor não tenha dito, compreendo que a motivação para continuar estudando também foi impactada pelo momento que se vivia em Angola. Como quem diz: “eu não posso ficar fora dessa história de reconstrução...” Semelhante a esse sentimento destaco o relato feito por Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido* (p. 70), no qual refere-se ao contexto da reforma agrária, trazendo a manifestação de um líder camponês, que diz: “Diziam de nós que não produzíamos porque éramos borrachos, preguiçosos. Tudo mentira. Agora, que estamos sendo respeitados como homens, vamos mostrar a todos que nunca fomos borrachos, nem preguiçosos. Éramos explorados isso sim.” Mesmo sendo de lugares diferentes, esse discurso emanava na Angola de 1975, todos desejavam tomar as rédeas e mostrar serviço, mostrando que também tinham habilidade, que não era nada do que foi durante anos havia sido incutido na mente deles.

Após a guerra pela independência muitas foram as perdas, do material didático, aos quadros docentes. Um número elevado de professores portugueses fugiu do país com medo da guerra, “o país estava territorialmente dividido, as pessoas, muitas delas deslocadas e concentradas nas grandes cidades, tentavam ajustar-se ao cenário de guerra” (SILVA, 2012, p. 131).

Como relatado, Nvunga e outras pessoas não deixaram de estudar por conta do medo de bombas, tiros, rusgas²². Embora muitos quisessem estudar, com a guerra ocorreram empecilhos para que isso acontecesse. Destaco o relato do professor Luzolo que foi um dos estudantes que teve a sua educação interrompida por conta dos conflitos armados, tendo que fugir. Durante a entrevista, perguntei-lhe se haviam pessoas ensinando na mata, e ele afirmou que:

Não, não tivemos essa possibilidade. Porque as forças da FNLA faziam patrulha na mata e se viam um rastro de fumo às vezes vinham à tarde, ficavam próximo as áreas que estavam a fazer fumo e à noite patrulhavam. Tínhamos que nos deslocar constantemente e não era possível, concentrar-se mais do que seis pessoas num sítio (Luzolo, entrev, 2016).

Sobre os deslocamentos, Nsona descreve como foi a sua experiência:

Quando atacaram a cidade do Ongiva, eu estava lá. Foi uma coisa bastante dura. Primeiro, eles começaram pela parte dos rios. Para quem vai para o Lubango. Aí não comunicaram, foi surpresa, mas no Ongiva começaram a comunicar [que iam] atacar em agosto. Sabe como é que é, questões políticas. Diziam que não é nada, isso é “propaganda do inimigo”, não vão atacar. Mas, mesmo assim, fez-se subterrâneos, os homens eram obrigados a irem à guerra para combater, e algumas pessoas, mesmo assim, saíam da cidade, mas nós, infelizmente, não saímos, ficamos ali em um subterrâneo, que estavam 3-4 km do centro da cidade. E ficamos aí. A guerra começou mais ou menos às 7h da manhã e por volta das 10h, era uma guerra área e terrestre. Quando os aviões parassem, terrestre. Mas depois atiraram um projétil, uma bomba em cima do refúgio. Nesse refúgio tinha muita gente, os governantes estrangeiros, era um refúgio com corrente elétrica, tinha tudo. Aproximadamente no refúgio, pelo menos mais de 300. Nós passamos ali a noite, um dia antes que eles dissessem que iriam atacar até às 10h. As 10h é que quando a bomba...os guardas entraram, como aquilo era muito potente não destruiu o refúgio. Então os guardas entraram para dizer, “olha, atiraram uma bomba por cima, é melhor que as pessoas saiam daí” Então saímos, começamos a correr...o terreno do Ongiva é como se fosse tipo savana, aberto. Então, tinha que correr, e a guerra a continuar, as pessoas corriam... Mas depois de uma certa distância eles como viam que a população estava a morrer, então atiraram bombas tóxicas. Conforme íamos correndo, atiravam bombas tóxicas, e dormíamos. Aí corre e dorme. Passamos ali um tempo a dormir e as 17h, mais ou menos, eles ocuparam a cidade e veio alguém a correr a despertar. Isso foi o que nos salvou. E ali ficamos pelo menos 2 dias no mato. Alimentados de água, frutos silvestres. Então, começaram a chamar as pessoas para regressarem para a cidade, porque a guerra já [havia] acabado (Nsona, entrev, 2016).

Nesse contexto de fuga, não existia condições para estudar, nem que quisessem. Mas um fato é inegável, a educação na guerra civil foi marcada tanto pela explosão do ingresso de estudantes nas escolas, comparado aos anos da colonização, quanto pela

²²Captura de meninos para compor a tropa

diminuição do número de estudantes por conta da guerra. Isso prova que a educação não era prioridade naquele momento:

Ao interrogar-se quais as prioridades de cada um dos partidos políticos buscava nota-se que o desenvolvimento do ensino e a formação dos quadros docentes não constituíam prioridade, até porque o estado de conflitos permitiu criar um novo discurso e prioridade política: o combate ao “inimigo” (Nguluve, 2005, p. 55).

De todo modo, esse ingresso maciço da população nas instituições de ensino denota a manifestação de interesse das famílias em busca da educação formal, o que no período colonial lhes era negado, pela segregação racial existente.

A guerra civil exerceu forte interferência na sociedade em geral, assim como nos serviços públicos, interrompendo o processo de estruturação da educação em Angola. Ao ler o relato de Nsona, é possível perceber a dificuldade de serem realizadas aulas no interior da mata, pois não havia condições para realização de qualquer tipo de ação educacional nessas áreas de intenso conflito.

Nessa linha cronológica de sucessivas mudanças, é importante compreender o dilema no qual o governo, a população, o país como um todo vivia. Friso por meio de Cardoso e Flores (2009) que:

Apesar da conquista da independência, o país continuou em guerra, com consequências nocivas que se fizeram sentir principalmente nas zonas rurais e com efeitos profundamente negativos que se refletiram nas infraestruturas escolares já que inúmeras escolas foram destruídas. Em 1986, foi efetuado pelo Ministério da Educação um diagnóstico do sistema de educação que permitiu fazer um levantamento das suas debilidades e necessidades. Com base nesse diagnóstico chegou-se à conclusão de que era necessária uma nova Reforma Educativa (CARDOSO E FLORES, 2009, p. 657).

Embora o país quisesse caminhar, havia o obstáculo bélico que, de modo nocivo, impedia que isso acontecesse de forma estável e pacífica. A guerra acontecia de modo mais intenso nas zonas rurais. Por conta disso, “na mata” dificilmente era possível ter pessoas estudando, já nas zonas urbanas, havia bombardeamentos como os que serão apresentados nos próximos parágrafos. Por hora, deve-se entender que os impactos sejam eles profundos ou não, dificultaram o andamento educacional de muitos estudantes.

Por conta da guerra civil, a educação angolana passou por momentos de forte instabilidade. A seguir apresento o quadro 2 que traz a situação educacional no período da guerra. Os dados são referentes ao número de estudantes, professores, escolas e salas de aula.

Ano Escolar	Total	Meninos	Meninas	Professores	Escolas	Salas de Aula
1982/83	1.178.430	536.105	642.325	35.369	6.415	16.249
1987/88	1.031.314	412.519	618.795	27.322	4.652	14.026
			% Meninas	Relação Alunos/ Professor	Relação Alunos/ Escola	Relação Alunos/ Sala de aula
			45,5	33,3	183,7	72,6
			40,0	37,8	221,7	73,5

Quadro 2: **Evolução do 1º Nível de base regular em Angola. Anos escolares 1982/83 e 1987/88.**

FONTE: Gabinete do Plano do Ministério da Educação. Apud Zassala (2003, p.22)

Por meio do quadro percebe-se uma diminuição considerável nos dados apresentados, sendo possível deduzir que com a intensificação dos conflitos internos houve destruição das instituições escolares assim como a fuga das pessoas para lugares com menos impacto bélico, como afirmaram CARDOSO e FLORES (2009).

Depois de conhecer uma forte explosão escolar até o período 1980/81, os efetivos no 1º Nível do ensino de base regular tiveram uma tendência decrescente entre 1981/82 e 1984/85 e começando a crescer de novo a partir do ano escolar 1985/86. “Considera-se como causa principal dessa situação, sobretudo nas regiões centro e sul do país, a instabilidade político-militar, permitindo que muitas escolas ficassem destruídas e outras abandonadas” (ZASSALA, p. 21, 2003).

Uma das professoras que viveu de perto a instabilidade político-militar foi Matondo. Ela recordou sobre o dia em que houve um bombardeamento próximo à escola em que estudava, no momento em que estava em sala de aula:

Eu estava no ensino primário nessa altura. Isso foi em 79, quando os sul Africanos bombardearam a fábrica de madeiras da Huila. Houve pânico, porque aquilo foi um estrondo muito grande. As paredes estremeçeram. E toda a gente estava com medo, crianças a chorar de um lado e do outro. E as professoras tentavam acalmar, mas elas também estava m com medo. Via-se no rosto delas que elas também estavam em pânico.

E não tinha como irmos para casa, e fomos nos juntando, coleguinhas do mesmo bairro. E depois fomos todos em grupo, para casa. Sozinhos, não tinha adulto nenhum.

Os embates eram constantes e para os que viviam nas cidades eram muito impactantes. Ao viajar para a coleta de dados desta pesquisa, foi possível ver as marcas desse bombardeamento. As pessoas que viveram esses dias lembram com pesar sobre o bombardeamento.

Anos depois, Matondo vivenciou novamente o caos da guerra, mas dessa vez como professora:

Em 92, quando houve as primeiras eleições em Angola e o partido político, a UNITA, não aceitou as eleições e partiu novamente para a guerra. Houve confrontos nas cidades, e a nossa não escapou. Muitas lojas foram saqueadas, tiroteios. E eu estava na escola, nessa altura já como professora, a dar aulas. Houve pânico de novo na escola, os meninos choravam de medo. Tentávamos acalmá-los, mas depois os pais pouco a pouco foram recolhendo os filhos. E eu acabei ficando sozinha ali na sala. Depois enchi-me também de coragem e fui. O tiroteio ainda continuava. Então naquela situação, as pessoas tinham medo de ir para o trabalho. Medo de ser atingido ali na rua por um tiro. Boa parte das pessoas ficou, umas duas semanas sem trabalhar. Depois das forças do governo tomarem conta da situação, mais ou menos, é que as pessoas começaram a trabalhar (Matondo, entrev, 2017).

O papel docente exerce funções que vão além da sala de aula. Além das disciplinas, esse papel se entrelaça aos eventos cotidianos e sociais. O relato de Matondo demonstra esse papel, sua compreensão do que o exercício docente permitiu que ela auxiliasse os seus alunos naquele momento. Por ter vivenciado uma situação similar, por um possível trauma, ela poderia ter deixado os seus alunos na escola e simplesmente fugido, mas escolheu permanecer, pelo bem querer que tinha pelos seus alunos.

A escolha pela cidade do Lubango para ser sede dessa pesquisa aconteceu por esta cidade ter sido pioneira na formação de professores e também por ter experimentado de modo profundo os impactos da guerra. Entre os relatos coletados foi muito comum ouvir que boa parte dos professores que estudaram ou lecionaram nessa época teve muito para contar sobre como a guerra mudou as suas vidas, ou foi fato constituinte da sua formação. Isso expressa que esse momento da história do país não aconteceu de modo superficial ou pueril, mas de forma profunda e impactante.

Enquanto Matondo vivia essas experiências sendo estudante e professora no ensino primário, professores como Miguel e Luzolo viviam a dualidade de serem estudantes e soldados de guerra:

Em 76 houve a guerra e eu fui voluntário para as forças armadas, porque havia necessidade de reorganizar as forças armadas e criaram as brigadas e eu fui destacado para a 19ª brigada, com o general Anucha e outros para formarmos a 19ª brigada no Changongo. Eu tive a formação de 6 meses. 6 meses e depois naturalmente fui substituído por outras pessoas. Das forças armadas, voltei a estudar, estive nas forças armadas, estivemos no Cunene, haviam muitos conflitos. Eu estava na defesa antiaérea, e como era do Liceu sabia inglês, francês e começamos a receber material da União Soviética que vinha em Russo e eu é que fazia a tradução porque vinha em francês e inglês. Pegava os catálogos das armas, traduzia, era como instrutor, e punha as tropas a montar as armas que vinham nos contentores. As grandes armas como 033, como era da defesa antiaérea estou a lhe dizer algumas coisas, P4, etc. E depois íamos para campo de tiro. Depois houve uma necessidade, eu vim para o Lubango porque tive uma hepatite. Nós no Cunene tínhamos operações militares, não estávamos em paz e fazíamos treinos no Cunene, que é uma zona muito árida, fazíamos operações militares porque já haviam tentativa de invasão sul africana e a UNITA estava a atacar fazendo operações militares. Ali, nós bebíamos água das chimpacas (chimpacas são escavações feitas pelo homem no Cunene com tratores tipo bacias que permite que haja acumulação d'água durante a chuva, e assim no tempo seco permite que o gado possa beber). O Cunene é uma zona de muito gado, e nós nessas operações como não tínhamos água, bebíamos água das chimpacas e eu adoeci. Por sorte ou por azar fiquei com hepatite, hepatite B, e vim para o Lubango, sem saber disso. Vinha buscar outro material de guerra. Quando chego a casa, minha mãe disse: “tu estás amarelo”, olhei para o espelho disse “oh mãe estou bonito e com os meus olhos amarelos”, a brincar com a mãe. Porque nós lá não olhávamos ao espelho. Na guerra não tínhamos espelhos, os nossos espelhos eram latas de leite e nós víamos às vezes as nossas imagens, ou então os vidros dos carros dos militares. Eu não me apercebia que estava doente, fui parar no hospital, fiquei nesse hospital central e encontrei muitos colegas meus, com hepatite. Eu tive sorte de vir em missão de serviço para levar armas e a minha mãe detectar que eu estava com hepatite B. Eu fui ao hospital e confirmou-se pela cor dos meus olhos. Fui para o mesmo quarto dos colegas que já estava lá, mas muitos dos meus camaradas morreram com hepatite B. Porque vinham em fase terminal, por beberem água infectada. Onde bebiam os animais nós também bebíamos. Depois de ficar melhor já não fui para o Cunene pois precisavam de um quadro no estado da quinta maior, na altura estava um comandante um comandante muito famoso (Miguel, entrev, 2016).

Por conta desse episódio, o professor pôde voltar a estudar e, assim, a guerra surge como um atalho para a constituição docente do professor. Cada um com um desfecho diferente. Nem todos tiveram o mesmo destino. Muitos morreram nas operações militares e outros não tiveram a chance de retornar aos estudos. No contexto do dualismo, sendo soldado e estudante, o professor teve que se ajustar àquela realidade. Passava um período em serviço militar e ao regressar empenhava-se para acompanhar o ritmo das aulas. Foi assim até que conseguiu concluir o seu ensino médio.

No período de guerra civil, houve uma diminuição de rapazes que se deu por dois fatores: primeiro, porque aqueles que tinham idade para a guerra [o serviço militar] eram

convocados e, segundo, porque os demais que também tinham idade fugiam para não serem convocados. O termo convocação é apenas um modo de falar, porque em muitos casos os rapazes eram capturados ou, utilizando a palavra angolana, “rusgados”. O professor Luzolo relembra que:

Na altura eu estava na 8ª classe e as rusgas continuaram durante todo o ensino médio e como eu era filho de antigos guerrilheiros deram-me um documento que não poderia ser ruscado. Por isso, só fui para as FAPLA depois de ter feito o ensino médio. [Ruscavam] A qualquer momento e em qualquer lugar e, às vezes ruscavam dentro das casas, buscavam dentro das camas e tudo (Luzolo, entrev, 2016).

No caso do professor Luzolo, ele foi preservado porque tinha um documento que certificava que ele não poderia entrar na tropa. Mas nem todos tiveram a mesma chance. Outro fato a que faz alusão refere-se ao impacto da guerra no sistema educacional, ao relatar o caso dos alunos que conseguiam viajar para estudar, mas não tinham idade para ir à tropa e sofriam por outros motivos, como o professor Mpemba relata a seguir:

Na altura de 1976 – 1978, quando eu faço a 4ª classe, a FNLA estava em desequilíbrio militar e a UNITA não tinha atingido o norte, que é a província do Uige. Estava mais ao sul, aí não tivemos problemas. Em 1983, quando a UNITA começou a ocupar a província do norte, através do general Dembo, aí sentimos. Porque meu pai tinha carro, mas não poderia chegar na cidade, tinha que vir nos apoiar, mas não poderia chegar na cidade, porque a UNITA estava a atacar... Aí sentimos. Aí sentimos... Tínhamos que roubar até, tornamo-nos gatunos²³. Tínhamos que roubar mandiocas para sobrevivermos. Coitadas as camponesas que até não conhecemos até onde andam, quem poderiam ser,... Podíamos rever a situação delas. Tínhamos que roubar as mangas, se meu pai não viesse. O grupo de 6, criamos um grupo de roubo de mandiocas, mangas e outras coisas para sobrevivermos. E também lamento a morte de um dos colegas que na altura estava no PUNIV. Morreu também por ataque da UNITA, também lhe raptaram as filhas, porque também era meu colega e amigo. Eu era na altura um pequeno destacado na matemática, e era procurado, pra fazer explicações, vivia também disso um bocadinho. Não [era pago pelas aulas], também nem pedia. Mas eles próprios por gestos próprios davam-me um almoço, faz bem. Eles convidam “Vem nos explicar isso, esse conteúdo não entendemos”, mas eu ficava lá, almoçava bem, vinha em casa (Mpemba, entrev 2016).

E assim se realizavam os estudos nesse que foi um dos períodos mais conturbados da história de Angola. Vale ressaltar que as aulas em alguns casos aconteciam por baixo de fogo cruzado.

²³ Ladrões

Sobre esse período de instabilidade, fugas, rusgas, perdas, o professor Luzolo lembra da morte prematura de um amigo:

Foi num acampamento de pioneiros, na altura foi no Negage, morreu um colega nos meus braços. Eu estava a tentar socorrer, pus a cabeça dele no colo e ele apertou-se a mim e foi-se. São essas situações constrangedoras. Por duas vezes. Outra vez foi na trincheira, dei por mim e já tinha partido. Isso foi na transição da Colonização para a Independência. O episódio do André foi em 84-86. Ele foi morto porque os soldados disseram que ele era Bakongo e não podia. André de Wuila era de um município chamado Kimbele no Uige e ali a maior parte podemos dizer 90% era adepto da FNLA, mas ele no Negage era um pioneiro do MPLA e começaram a perguntar “Teu pai é da onde?” “Você é da onde?” E eu fui dizendo sou de Luanda, então foram dizendo “Vocês de Luanda, são do MPLA, MPLA não é problema e daqui a pouco você vai para terra do teu pai e não fica aqui”. E perguntaram ao Joaquim “Sou de Malanje” “Você também é do MPLA”. Perguntaram a todos, outros foram mentindo, dizendo que eram do Malanje, ninguém falou que era do Uige, mas o André do Wuila, como nós éramos da igreja, não podíamos mentir, ele não quis dar-se ao luxo de mentir como nós estávamos todos a fazer. Eu não podia dizer que a mãe era do Uige, então ele disse: “Não o meu pai e a minha mãe são do Kimbende” Eles gritaram “O que? Como é você? Você é traidor” Imagina um menino de 11 anos ser traidor, foi muito bárbaro. [Isto aconteceu] Na base do FNLA, a base do MPLA, [que] ficava junto à escola. [Estávamos] No primeiro ano, ciclo preparatório, 5ª classe, tinha 11 anos (Luzolo, entrev 2016).

As questões políticas não eram restritas a um único público. Elas interferiam em todos as classes econômicas e até faixa etárias. O partido aos quais se aliavam ou a própria localização em que viviam podia custar a vida das pessoas. Independente de serem crianças, jovens, senhores de idade, a disputa territorial e a cegueira causada pelo conflito armado não permitiam que houvesse distinção sobre quem seriam “os verdadeiros inimigos”.

Essa era a Angola de 1986, mais uma vez vendo os seus filhos sendo reduzidos a pó, mas agora por conflitos entre irmãos. As questões políticas interferiam também na organização do ambiente escolar, como conta Mpemba, ao se referir a mortes de professores:

Bem isso é uma realidade. Na altura, os professores não se identificavam, e nós éramos garotos pequenos, não sabíamos o que era a política. E eles... muitos deles se identificavam com a UNITA e não eram, muitos deles com a MPLA e não eram, e muitos deles com a FNLA, a maioria até do Uige, intelectuais se identificavam mais com a FNLA e naquela derrota que a FNLA teve, os professores muitos deles levavam aqueles problemas políticos aquelas cargas políticas para sala de aula, para nos torturar psicologicamente. Na altura, era até proibido bater, mas batiam-nos, o governo tinha adotado, [a determinação] de não bater. Mas eles batiam, quando aparecesse lá nervoso e isso fiz mesmo noção por causa de um professor que não conhecíamos politicamente, mas que mais tarde descobri que era da UNITA, foi até administrador do Mucaba.

Surrava-nos mesmo muito, batia-nos com força, nos deu a primeira classe. Acho que 1976 (Mpemba, entrev 2016).

A política de colonização, mesmo já tendo sido “extirpada”, deixou suas heranças: um país sem condições de caminhar sozinho e com divisões partidárias que não permitiam a realização de diálogos pacíficos. Por conta disso, os cidadãos, que a priori se regozijavam com a independência, viam-se ao mesmo tempo sendo oprimidos pelas ações governamentais dos seus próprios compatriotas.

Retomando ao Quadro 2 (**Evolução do Iº Nível de base regular em Angola. Anos escolares 1982/83 e 1987/88**) apresentado, pode-se dizer que a independência também trouxe bons frutos, apesar da luta armada que afligiu a muitos. Descendentes das senhoras que não tiveram oportunidade de ingressar na escola nesse período podiam estudar apesar das adversidades e ocupando um percentual muito mais elevado que dos homens. O quadro a seguir ilustra como a presença feminina no sistema escolar era ínfimo se comparada ao período pós colonização, no qual pode-se ver que o número de mulheres era até maior que dos próprios homens por conta das rusgas. O quadro abaixo fornece-nos dados da presença de meninos e meninas no sistema educacional angolano no século XIX

ANO	ALUNOS	MENINAS
1846	177	21
1847	295	25
1848	390	18
1849	439	8
1850	317	7
1851	341	x
1857	668	36
1858	649	14
1860	616	11
1861	812	33
1862	806	25

Quadro 3: Relação de estudantes no século XIX. FONTE: Frequência Escolar em Angola nos meados do século XIX. Martins, 1998, p.133

Toda uma descendência de mulheres não teve a mesma oportunidade que a geração pós independência pôde galgar. Além da segregação, racial vinda dos colonizadores, existia também a segregação de gênero vinda dos dois grupos, colonizadores e colonizados. Para compreender essa postura, principalmente dos nativos,

é necessário compreender o contexto no qual as mulheres viviam e como eram vistas pela cultura bantu, de acordo com Silva (2009, p. 2003):

A cultura bantu representa a marca específica das populações da África negra e tem grande influência na vida comunitária em Angola, em particular no contexto rural, ainda relativamente preservado da influência cultural resultante da colonização, da modernização e da globalização. No geral, essa cultura é caracterizada por: regime de patriarcado e gerontocracia, com prevalência do poder dos homens e dos anciãos, sendo estes considerados fonte normativa da vida da comunidade; papel secundário da mulher nas sociedades patriarcais: esta serve o homem e influi apenas no contexto privado, na gestão do lar, onde assume função relevante como esposa, mãe e educadora; os jovens de ambos os sexos são sujeitos a rituais de passagem à vida adulta, daí advindo o estatuto de membros de pleno direito (por isso as raparigas abandonam a escola por largos períodos e, por vezes, não regressam); casamento precoce destas, pois a sua realização como pessoas depende disso. Tal facto impede geralmente a conclusão da escolaridade obrigatória pois, para se tornar doméstica, essa escolaridade não faz falta; endoculturação forte com mecanismos sociais de controlo, para preservar as tradições culturais, os papéis sexuais e a estabilidade da comunidade; representações sobre a mulher predominantemente associadas à maternidade e aos papéis de mãe e esposa (casa-se cedo, tem muitos filhos, ocupa-se da vida doméstica incluindo a lavoura) e à sua pertença à família do marido; representações sobre a escola oficial: estrutura inútil, sem mais-valias, a não ser para os rapazes, em termos de futuro laboral; opera à margem dos valores culturais da comunidade, transmitindo conteúdos inócuos, numa língua estranha, pouco ou nada valorizando a língua materna bantu. É encarada com desconfiança, significando ameaça ao *status quo* cultural, na medida em que pode questionar e confrontar as práticas culturais com outras congruentes com a dignidade humana. Deste modo, a escola representa um fator de perversão da tradição local.

Em um contexto no qual percebe-se que o papel das mulheres está interligado diretamente à manutenção da casa, não se via necessidade de estimular as meninas, a estudarem, buscando, assim, investir mais no crescimento intelectual dos rapazes.

A foto a seguir mostra a presença irrisória de meninas negras estudando:

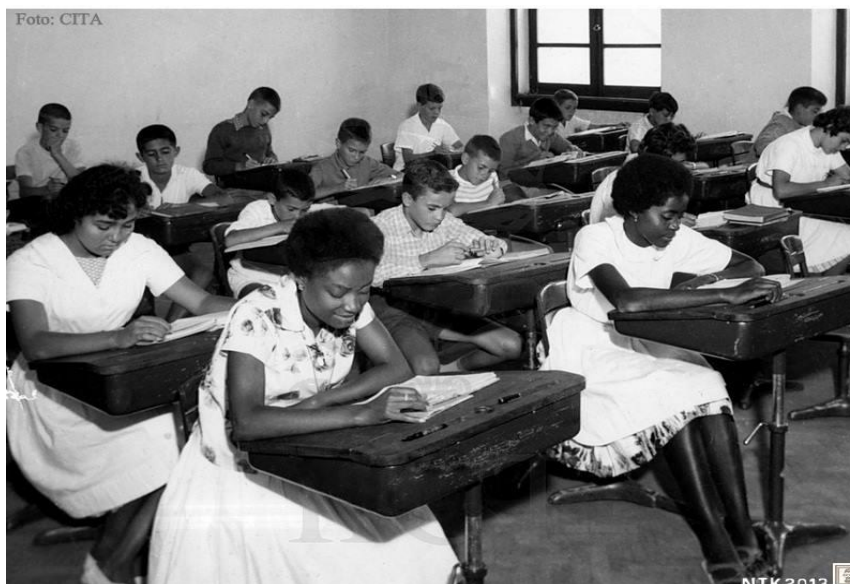


Foto 4: Liceu Diogo Cão- Sá da Bandeira. Fonte: Acervo Professor Miguel

Observa-se que o número de meninas estudando no liceu é pequeno e que as que estão em destaque são as únicas negras. Com a independência, houve um “boom” da entrada de alunas e, também, da quantidade de estudantes negros que finalmente podiam ingressar no sistema educacional. O motivo pelo qual isso foi possível, mesmo tendo as raízes fincadas na cultura bantu, que exercia grande influência na constituição das famílias do nativos, se dá principalmente pelas leis aprovadas, como a Lei nº 4/75 que já foi apresentada anteriormente, mas que frisa tanto a questão da gratuidade do ensino para todos como também a ausência de discriminação referente aos alunos: “o ensino deve ser gratuito, de molde a garantir o direito de todos os cidadãos o receberem, sem distinções nem privilégios.”

No quadro 3, anteriormente apresentado sobre a frequência escolar no século XIX, os dados mostram maioria de estudantes de origem branca. As salas de aula que antes contavam com maioria branca e pouquíssimos negros, no período da independência passam a estar “abarrotaadas” de duas classes sociais que eram minoritárias nas escolas coloniais, a de negros e de mulheres. Essa mudança torna-se um marco de extrema relevância no período pós independência.

Mas o contexto da transição não foi pacífico como dito anteriormente. Nessa ocasião as fugas e raptos eram constantes. Nesse período o professor Nvunga estava estudando no ensino superior, mais precisamente no ISCED, onde teve aulas com os

angolanos apesar de poucos, também cubanos, professores portugueses, alemães e até vietnamitas.

Um dos primeiros questionamentos que fiz, foi sobre como a comunicação com os alemães e vietnamitas se desenrolava. O professor Nvunga explicou que haviam estratégias para atenuar essa dificuldade:

Inicialmente, a língua era um obstáculo, mas o espanhol como estava próximo do português não era assim muito difícil. Os vietnamitas vinham com mais francês. Como já conhecia o francês do congo, entendia assim um pouco mais o francês. Os alemães de fato tinham um curso de língua portuguesa já facilitava um pouco (Nvunga, entrev, 2016).

Os acordos entre Angola e outros países foram de extrema importância, tanto para a reconstrução, como para a própria guerra civil. Enquanto vinham professores de diferentes países para o sistema educacional, existia também a abertura de espaço para a ida de estudantes angolanos para vários países, especialmente para Cuba e ex-União Soviética, dentre outros, para formação, em função da tendência socialista presente no país.

Como afirma Menezes (2000, p. 207):

Já nos primeiros meses de governo (início de 1976) seria assinado o Tratado de Amizade e de Cooperação com a União Soviética e com o qual se formalizou o apoio, não só da URSS, mas de toda a comunidade de países “socialistas” (incluindo Cuba, Alemanha Oriental, Tchecoslováquia, Hungria e até Vietnã) para a construção do “socialismo angolano”. Cuba sobretudo, destacou-se nesta cooperação por emprestar apoio militar efetivo aos angolanos, transferindo tropas para a África desde 1975, onde permaneceriam até 1991 [após a assinatura do Acordo de Paz de Bicese (Portugal), em maio de 1991]

Essas relações foram importantes de modo positivo para a reconstrução do país que se viu com déficit de pessoal para que diferentes áreas como saúde e educação continuassem oferecendo assistência para o povo, mas, em contra partida essa relação também contribuiu para que os cooperadores investissem no armamento para guerra civil.

Mas o fato de haver professores de outros países na educação angolana nesse período trouxe um rumo diferenciado para o desenvolvimento do ensino de Ciências e formação de professores nos níveis mais avançados. O próprio fato desse período ser marcado por uma fase ainda permitiu que alguns profissionais experimentassem boas condições de ensino-aprendizagem, mas tudo de modo pouco duradouro, devido à instabilidade civil reinante naquele momento.

Os docentes estrangeiros que passaram a trabalhar em Angola eram os principais aliados para a constituição da República Popular de Angola, aliados com a ideologia socialista. Logo, se a língua era próxima ou não, pouco importava, o importante é que os acordos acontecessem. Silva (2016, 35) chama esse processo de “domesticação da universidade”:

Pois foi configurada ideologicamente para que cumprisse uma missão social articulada aos objetivos da revolução socialista. Neste contexto, ela remete-se para a “formação de quadros para o socialismo” e os programas curriculares ancoram-se nos valores científicos e ideológicos, tendo em conta a linha marxista-leninista do Partido. Os seus processos e metodologias denotavam a ligação entre a formação teórica e a luta pelo socialismo e as suas estruturas adotavam modelos de organização baseados no centralismo democrático.

Os professores de outros países que trabalhavam em Angola no período da independência eram aliados do novo cenário político, esse cenário por sua vez tinha grande influência na escolha dos professores. Esse aspecto é evidenciado ao analisarmos o perfil daqueles que iam lecionar no país. Os docentes eram os principais aliados para a constituição da República Popular de Angola, alinhados com a ideologia socialista. Logo, se a língua era próxima ou não, pouco importava, o importante é que os acordos acontecessem. Ali no ISCED o professor cursou:

Licenciatura de ensino de Física. Éramos apenas 3. Eu e outro aluno desse curso ficamos no Lubango a trabalhar mesmo no Instituto Superior de Ciências da Educação, onde desempenhamos algumas funções durante 5 anos, sendo docentes e ocupando alguns cargos de direção (Nvunga, entrev, 2016).

Era uma prática comum, pela carência existente, que os alunos que terminassem o ensino superior passassem a lecionar na mesma Instituição, o que, de certa forma, trouxe benefícios para a autonomia delas, podendo assim dar prosseguimento em suas atividades, sem a necessidade de professores oriundos de outros países. No entanto, essa prática deixou o ensino básico órfão de professores com formação superior, o que até hoje vem causando inúmeros problemas, principalmente no que diz respeito ao ensino-aprendizagem do conhecimento científico.

Em Angola, onde tudo era possível, tínhamos no ensino básico pessoas com vontade política que assumiam a educação básica mesmo que não estivessem preparadas o suficiente para tal. Mpemba, por exemplo, foi um desses professores que recordou como pôde lecionar educação moral e cívica mesmo não sendo dessa área:

Eu dava [aula de] Educação Moral e Cívica, em 2004, quando pedi pra sair dali, pra dar Biologia na escola de formação de professores. Em Angola, tudo era possível. Na

altura, tudo era possível, só agora que nós queremos colocar as coisas no seu devido lugar. Nós tínhamos fama do angolano formar em tudo. Realmente, eu estava mal enquadrado. Educação moral e cívica era uma disciplina mais para os psicólogos, os filósofos e eu estava a dar por uma curiosidade. Era uma oportunidade e eu não podia perder porque era uma forma de poder sustentar os meus estudos porque em questões de moral deveria mesmo negar. Tinha que dizer que não podia que não era a minha área, mas em Angola, na altura, tudo era possível. E tínhamos que agir, mesmo, assim, para poder desenvolver mesmo o país. Isto foi em 2000 ou 2001. Formados os tais INIDE e ao mesmo tempo tínhamos reuniões pedagógicas. Tínhamos as reuniões pedagógicas, onde se discutia [certas questões] alguns nos ignoravam e outros nos respeitavam, nos ajudávamos uns aos outros. Na altura, não tinha formação pedagógica, haviam bons [profissionais, colegas, que] nos ajudavam. Reconheço até uma [colega] do Malange [que] nos ajudava, era formada em filosofia, nos ajudava, era nossa coordenadora de educação moral e cívica. [Eram reuniões quinzenais, na Escola] [discutíamos] os conteúdos a serem ministrados, quem tivesse dificuldade tinha que apresentar aos outros para lhe ajudar. “Este conteúdo não estou a entender” e os outros ajudam. Eu fiquei lá dois anos. Mesmo na escola onde eu estou, temos reuniões mensais agora. São reuniões mensais para ajudar aqueles que têm dificuldades num certo tema, e sobretudo nas metodologias. Ajudou-me bastante. E lia muito. Eu lia muito. Primeiro, que não tinha formação pedagógica, para não ser discriminado na reunião tinha que ler muito para parecer competente. Eram os truques.

O período no qual o professor Mpemba viveu essa experiência foi o ano 2000, que foi marcado pelo cessar fogo. Nesse mesmo período houveram outras experiências como as que relatei sobre a história de vida dos meus pais, que participaram de intercâmbios educacionais na ex-União Soviética e, ao regressarem, assumiram turmas nas quais lecionaram disciplinas cujos conteúdos não dominavam. Como o professor mesmo apresenta, por questões morais ele deveria ter dito que não era a área dele, mas as circunstâncias em que ele vivia e suas necessidades fizeram com que ele assumisse a disciplina. E assim foi se tecendo a educação no país, em que qualquer um de acordo com as oportunidades poderia assumir uma sala de aula mesmo que não tivesse formação suficiente para tal.

Paralelamente a essa situação, o ensino superior enfrentava uma crise profunda que compreendeu o período de 1991 à 2002, e que de acordo com Silva (2016, p. 41) foi causada por:

Insuficiente preparação prévia dos alunos e ao deficiente desempenho dos docentes, passando pela escassez de meios, pelas deficiências dos programas e pela baixa qualificação de muitos docentes. A crise de realização traduzia-se nos baixos índices de desempenho nas esferas da vida académica- ensino, investigação, extensão, gestão- afetando a imagem e a dignidade da universidade. Neste sentido, foi-se questionando a capacidade desta de realizar as funções atribuídas, considerando a escassez de meios e recursos e a ineficácia dos métodos e práticas de gestão.

No contexto angolano, o ensino superior, muito diferente do básico, era de primeira linha, mas esse conceito durou um curto espaço de tempo, porque algumas ações foram assumidas, permitindo que houvesse um desgaste muito grande do modelo em vigor. Como por exemplo a **deficiência no desempenho de quem ensinava e o conhecimento prévio dos alunos**. O segundo fator está associado à experiência vivida pelo professor Mpemba, que relatou que muitas vezes quem ensinava no nível básico não tinha formação para isso, logo, mesmo que houvesse um número de pessoas dispostas a contribuir com esses níveis, nem todos estariam aptos suficientemente para dar conta das demandas. Quanto ao primeiro fato, temos a relação do número de professores que no ensino superior ainda era insuficiente, o que, depois de certo tempo, fez com que professores que não tivessem formação específica assumissem essas vagas, reproduzindo-se o problema já vivido no ensino básico e relatado anteriormente. Isso, por sua vez, é fruto das ações do governo angolano. Essa nostalgia do professor é fruto de um período de “ouro” do ensino superior, que somente alguns tiveram a oportunidade de viver.

Nesse ir e vir de comparações, é importante fazer uma observação: a geração do período colonial é uma geração curiosa, apesar de terem sido subjugados pelo governo português, tiveram bons professores no ensino primário, como todos os entrevistados relataram, apesar das correções violentas, como o uso da palmatória. Também para aqueles que conseguiram avançar nos estudos no período da guerra civil conseguiram ter acesso aos melhores professores no ensino superior. No entanto, a gestão não soube aproveitar esses profissionais.

Os olhos no período da guerra civil estavam todos voltados para o ensino superior. Boa parte dos que eram formados pelo ISCED foram absorvidos pela própria instituição, deixando o nível básico e médio com aqueles que contavam apenas com a 4ª classe e os seminários de aperfeiçoamento (que muitas vezes eram realizados por professores que não tinham a área de formação na qual lecionavam. No entanto, anos depois, aqueles alunos que foram formados pelos professores que tinham apenas a 4ª classe e com lacunas nas questões concernentes ao conhecimento científico, chegam ao nível superior sem base para acompanhar eficientemente esse ensino superior. É na chegada desses estudantes do nível básico no ensino superior que percebemos como as medidas assumidas em cada nível trouxeram prejuízos para ambos os níveis.

Para que haja uma melhor compreensão do que foi exposto, trago o relato da professora Nzinzi que vivenciou o ensino primário durante a guerra civil:

Apanhei uma vez. Apanhei que meu pai teve que ir para a escola [me buscar]. Fiquei marcada com chicote. A questão foi...parece mentira, colocar o traço de fração depois do igual. Naquele tempo, aprendemos que quando estamos a fazer contas, quando estamos trabalhando com números fracionados, primeiro metemos o igual, o traço de fração, só depois colocamos os números, nessa sequência. Eu fiz o contrário. Portanto, o traço estava fora do meio do igual. E aquilo foi motivo de muita surra (Nzinzi, entrev, 2016).

No ensino básico, os alunos eram submetidos a um ensino completamente diferente do realizado no ensino superior. No ensino básico, as pessoas foram instruídas desde cedo de que o certo era reproduzir tal qual foi dito senão haveriam severas repreensões. E isso vem desde o período colonial. Já no ensino superior no período da guerra civil onde vinham professores de outros países, os alunos que vieram dessa educação eram ensinados a importância de expor os seus pensamentos. Como adequar-se a essa nova ideia de que “eu posso pensar”, “eu posso escrever da minha forma?”

“O traço estava fora do meio do igual”, se alterasse um igual já seria castigado que dirá um texto inteiro. O modo como era ensinado no ensino básico em nada se assemelhava com o ensino superior. Não havia um diálogo entre esses níveis, muito menos uma constituição pensando-se na projeção daqueles que um dia iriam ingressar nos níveis mais avançados. Os alunos não eram levados a pensar sobre as questões propostas em sala de aula, eles eram levados a decorar e a reproduzir tal qual foi ensinado. Vejo com grande preocupação o modelo reprodutivista, que não estimula a criatividade e o desenvolvimento intelectual do aluno. Concordo com Libâneo (2011, p. 31) ao afirmar que:

O que está em questão, portanto, é uma formação que ajude o aluno a transformar-se num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento por meio de meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes, valores. Trata-se de investir numa combinação bem sucedida da assimilação consciente e ativa desses conteúdos com o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas pelos alunos, visando à formação de estruturas próprias de pensamento, ou seja, instrumentos conceituais de apreensão dos objetos de conhecimento, mediante a condução pedagógica do professor que disporá de práticas de ensino intencionais e sistemáticas de promover o “ensinar a aprender a pensar”.

Para o contexto angolano deve-se incentivar os docentes do ensino básico a desarmarem suas concepções concernentes ao tipo de ensino que exercem em sala de aula e os cidadãos que se quer formar. Se queremos cidadãos que atuam diretamente na sociedade precisamos investir nos níveis de base para que isso aconteça. Esse ponto me

leva a repensar a necessidade de que o professor deverá saber valorizar as contribuições dos alunos— reformulando-as adequadamente—, ter já pronta a informação pertinente para que os estudantes possam apreciar a validade de suas construções etc (CARVALHO e GIL- PÉREZ, 2006, p. 51). Além disso acredito também na escuta ativa dos docentes, como afirma Imbernón (2012, p. 71):

Ouvir ativamente é uma capacidade crítica de influência que engloba diversos comportamentos que comunicam aos alunos e alunas que eles estão sendo ouvidos e compreendidos, que os sentimentos subjacentes a suas palavras são apreciados e aceitos e que, sejam quais forem seus pensamentos ou palavras, cada um deles é aceito como pessoa [...] O professor ou a professora aceita o aluno ou aluna que fala tal como ele é, sem emitir juízos morais, de bem e de mal, sem tachá-lo de lógico ou ilógico.

Essa prática, por sua vez, não impede que o conhecimento sistematizado seja desenvolvido, mas permite, sim, que o professor possa levar os estudantes a refletir sobre os possíveis equívocos na sua fala, sem rispidez nem contendas e, sim, com cooperação, tornando o professor intermediário no processo de apropriação do conhecimento pelo aluno.

Quando o professor age de modo agressivo frente a uma resposta errada, ele inibe qualquer possibilidade de participação mais ativa do aluno em sala de aula, e o não estímulo para criação e reflexão só contribui para construção de seres com baixa capacidade interpretativa sobre algo. Para o contexto angolano esse princípio deve ser constantemente disseminado visto que a repressão em sala de aula ainda é algo muito comum, sejam nas respostas erradas dos alunos, como na liberdade de interpretação.

Por essa prática de opressão ser mais comum nas séries iniciais muitos chegam nas universidades sem ter argumentações para defender algo ou discorrer sobre determinado assunto. Logo, essa questão precisa ser enfrentada o mais breve possível, para que não se criem mais seres alienados com dificuldades de argumentação. Os tempos são outros, o país é outro, e é mais que necessário para que tenhamos dias melhores que a educação seja outra também.

Existe um ciclo vicioso no qual a educação angolana tem se situado, sai ano e entra ano, alunos chegam na universidade, nos cursos de formação para professores, com dificuldades básicas, ingressam nessa mesma instituição sem uma seleção que realmente teste se estão aptos para ingressarem, formam-se e vão trabalhar sem ter essas lacunas resolvidas e ensinam novas crianças que farão basicamente o mesmo percurso e serão

relegadas pelos novos professores. “O diagnóstico é um só, os problemas vão se reproduzindo em cadeia em cada nível de formação. As universidades formam mal os futuros professores, os professores formam mal os alunos” (Libâneo, 2011, p. 90). E assim o ciclo tem sido alimentado ano após ano.

Eu vivenciei a prática de um professor que tinha lacunas na sua formação e, ao expor essa situação não tenho como finalidade recriminar o docente, visto que ele também foi vítima desse processo, não tendo culpa de ter sido moldado como foi moldado. Mas a intenção em relatar esses fatos é para chamar atenção que esse ciclo seja quebrado e reformulado. Eu tive oportunidade de reverter a minha história, mas há quem não tenha e viva em função desse sistema educacional que infelizmente está falido e necessita ser reconstituído, visto que, ao lançarmos os olhos para o país, não se percebem avanços consistentes no sistema educacional.

Vale ressaltar que a geração de “ouro”, entusiasmada, com vigor revolucionário, pronta para assumir as rédeas do país, já não tem mais a mesma força, o mesmo entusiasmo para tentar reverter o ensino superior. Afinal já se passaram 40 anos de lá para cá. E por fim vem a triste constatação de saber que quem está vindo para assumir é uma geração pobremente formada, com *déficits* gravíssimos na escrita, na formação geral e específica. Por isso, a necessidade de dar voz aos que viveram um passado distante e que conhece os caminhos que foram trilhados para que a educação e a formação angolana chegassem até onde chegou antes de elaborar projetos, medidas, ações que por vezes não atendem ao que realmente se necessita ou, não levam em consideração essa trajetória e os impactos que podem causar no sistema educacional como um todo e de modo mais maciço na própria organização social.

A geração de ouro está se aposentando e consiste numa minoria e boa parte da nova geração que chega é caracterizada da seguinte forma pelo professor Mpemba:

Nem todos os professores em Angola têm formação pedagógica. Segundo, têm deficiência de ciência e literatura, boa parte é preguiçosa. Isso tudo afeta o ensino de ciências em Angola. Quanto ao problema dos exames, temos alguns professores sem habilidade para avaliar os alunos. Temos que rever as condições sociais.... (Mpemba, 2017)

Olhar para quem ensina não é um ato recorrente na prática educacional angolana, por sinal esse posicionamento é fruto da história do país, algo que vem perdurando através dos anos, mesmo que a situação, nos dias atuais, seja outra. No período da independência, o próprio presidente Agostinho Neto incentivava a todos que assumissem as rédeas do país, gerindo, mesmo sem saber gerir, trabalhando em áreas que não tivessem habilidade para que fosse dada a largada à constituição de uma nova pátria. Os professores que lecionavam, sem ter as bases necessárias para tal, o faziam tendo as suas experiências de vida educacional, isso porque:

[...] no caso do praticante docente, antes de termos o direito legal de sermos professores/professoras, “aprendemos o ofício” em milhares de aulas assistidas durante toda a trajetória que nos levou a ‘escolher a profissão’, em múltiplos contextos cotidianos, e das quais lembramos, tanto como em narrativas do exercício profissional feitas por docentes nossos conhecidos, ou com quem vamos tendo aulas. Nessas trajetórias – de ver e ouvir e muito sentir – aprendemos gestos, expressões, maneiras, movimentação de corpo, como o professor/professora deve se vestir ou falar, como encaminhar o trabalho com os alunos/alunas, como se dirigir às autoridades educacionais ou como receber os pais, a fazer uso de múltiplas linguagens, enfim (Alves, 2007, p. 70).

As experiências discentes em sala de aula auxiliaram muitos professores que tinham apenas a 4ª classe em sua escolarização e que assumiram esse posto após a colonização. No entanto, a vivência em sala de aula não foi consistente o suficiente para que eles pudessem ter um conhecimento amplo sobre o sistema educacional ou “aprendessem o ofício”. É inegável que com a vida estudantil, nós como professores e futuros professores absorvemos, intuitivamente, um conhecimento sobre o sistema educacional, sua organização. Concordo com Flores (2010, p 183) ao afirmar que:

Os futuros professores possuem um conjunto de crenças e de ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que interiorizaram ao longo da sua trajetória escolar. Contrariamente a outros futuros profissionais, quando entram num curso de formação inicial, os alunos futuros professores já conhecem o contexto no qual vão exercer a sua atividade: as escolas e as salas de aula. O contato, prolongado com a futura profissão, através da observação dos seus professores, afetará, em maior ou menor grau, o seu entendimento e a sua prática de ensino, quer como alunos candidatos a professor, quer como professores principiantes.

De fato, a vivência em sala de aula nos ensina muito sobre a prática docente, mas posso inferir que professores e futuros professores são iniciados nesse ofício ainda no primeiro contato com os professores do ensino fundamental, mas isso não é suficiente, embora em alguns casos não haja possibilidades de formação profissional e muitos tenham que exercer o ofício, por contingências sócio-políticas locais.

Ter contato com o espaço de trabalho logo cedo é um privilégio para a nossa vida profissional, visto que, como afirma Flores (2010), em outras profissões muitos só começarão a compreender um pouco mais sobre o seu ofício nos períodos de estágio.

De modo involuntário ou não, com ou sem escolhas, acredito que esse aspecto foi uma das razões para o recrutamento de tantos professores com apenas nível primário. “Eles já conhecem a dinâmica de sala de aula”, poderiam ter argumentado, “Para dar aula só é necessário, quadro, giz e livro”, podem ter reforçado outros. Mas para o contexto angolano, essa decisão trouxe outros desdobramentos. Parafraseando Flores (2010), no contexto angolano *o contato curto com a futura profissão, através da observação dos seus professores, afetou, em menor grau, o seu entendimento e a sua prática de ensino*. Se os professores em questão não tiveram um espaço de tempo maior para conhecer o espaço escolar, e muito menos um aprofundamento de estudos maior para lecionar, não seria possível esperar por grandes avanços na educação, no ensino de Ciências, na formação de professores de Ciências.

Nos dias atuais, as condições são outras, mas esse discurso ainda permanece causando impactos, como os relatados pelo professor Leba. Ainda temos pessoas que não são ligadas à educação, ensinando, gerindo o que não conhecem.

Mas esse problema não está associado somente a quem ensina no nível básico, mas também está relacionado aos professores formadores de professores de Ciências. O professor Leba apresenta uma visão geral sobre a formação destes:

Há um perigo que, aqueles que vão formar professores nem são professores. Estou numa escola de formação de professores onde, às vezes, entregam as cadeiras a indivíduos que nem são professores com formação pedagógica. Então, que tipo de professores teremos amanhã? Essa componente, realmente, é que está a falhar, e de que maneira... Eu costumo comparar... Para exercer medicina tem que ser médico, para exercer advocacia tem que entender de leis, mas para ser professor não funciona assim... Eu estou no ensino de 73 até agora. Após a nossa independência, houve muitos esforços no sentido de melhorar o ensino adaptando a nossa realidade. Por essa razão, até agora houve uma série de reformas com o intuito de melhorar. Mas nós podemos colocar os melhores currículos possíveis do mundo, isso no meu entender não vai resolver, porque isso vai depender de quem vai aplicar... E colocar em prática. Se ele não estiver preparado, por mais que o currículo seja bom, penso que se esse [o professor] não estiver preparado, por melhor que seja o currículo não vai resultar. Os objetivos foram para cada vez mais [significativos para] melhorarmos. Muita coisa se fez, é verdade, mas é necessário olhar para o homem que faz a educação. Aquele que está encarregado, digamos assim, a verdade é que seria bom se a educação fosse dada às pessoas da educação (Leba, entrev, 2017).

“Olhar para o homem que faz a educação” é primordial e essencial para qualquer contexto educacional. Saber quais as expectativas desse profissional, seus anseios, receios, suas dificuldades em sala de aula, permitiria em muito reformular positivamente o ensino-aprendizagem, pois, como o professor mesmo disse, de nada adianta os melhores currículos se quem vai colocá-los em prática não estiver preparado para essa finalidade. Não havendo esse cuidado com quem ensina, sempre continuaremos estagnados, desenvolvendo projetos que muitas vezes não irão para frente porque as condições primordiais para tal não estarão devidamente fundamentadas.

Como afirma Libâneo (2011, p. 90):

É difícil aos professores assumirem requisitos profissionais e éticos da profissão com os baixos salários, com a preparação profissional deficiente, com baixa autoestima que vai tomando conta de sua personalidade. Além disso, estão ausentes programas de formação continuada em serviço, e quando existem, são inadequados, não motivam os professores, não se traduzem em mudanças na sala de aula. Esse quadro se reflete no exercício profissional dos professores. Cai seu interesse pela autoformação, pela busca de ampliação de cultura geral (que não é realimentada por falta de dinheiro, falta de tempo, falta de motivação), rebaixa seu nível de expectativa em relação aos aspectos de desenvolvimento pessoal profissional. As escolas não conseguem se organizar para assegurar um ambiente de trabalho formativo.

Existe um contexto no qual o professor exerce a sua função docente, assim como um processo formativo que nem sempre é visto como importante, dessa forma torna-se difícil atuar sobre determinadas problemáticas, porque o sujeito professor sempre ocupa um segundo plano, é pouco ouvido, pouco valorizado.

Ainda na perspectiva da formação, questionei o professor Nvunga sobre as mudanças que ocorreram na formação de professores em Angola, tendo em vista que na época colonial nem todos podiam estudar, havia segregação, falta de escolhas e mais tarde as aulas eram debaixo de barulho de tiroteios. O professor Nvunga diz que:

A minha primeira formação foi na época colonial, daí a sujeição à Política Colonial Portuguesa de discriminação e de imposição de sermos “portugueses”, mas sem essa condição de cidadania no seu verdadeiro sentido, hoje a situação é outra. Durante a formação os estudantes sentem-se à vontade e podem programar o futuro de cada um, isto no Campo Político; no Campo Científico, está claro que os conceitos científicos evoluíram no sentido de estarem mais adequados às exigências do homem moderno, quer do ponto de vista da natureza, quer do ponto de vista da sociedade, como do ponto de vista do pensamento humano nos seus aspectos sociais, econômicos e tecnológicos, que os estudantes precisam conhecer para materializar no exercício das suas profissões (Nvunga, quest 2015).

O fato de ser exigida uma postura de cidadão português não dava as mesmas condições de vida que um português levava. No lugar da educação, compreensão e respeito, imperava a discriminação. “Os colonialistas persistiram em recusar o direito do nativo de Angola na organização da colônia. Impuseram um estatuto que obrigava a adesão à cidadania portuguesa a todos os nativos” (SILVA, 2010, p. 65). Isso ficou claro após a fuga dos colonizadores, porque houve pouco investimento com relação à educação e à formação de professores nativos do país. Com a saída do quadro de recursos humanos portugueses, o sistema educacional se viu descoberto.

Levando em consideração a sua trajetória pessoal, questionei-o sobre como tem sido para ele lecionar em um país em reconstrução, que tem marcas intensas na sua trajetória. O professor diz que tem sido:

Desafiador, procuro dar o meu melhor, pois tenho consciência de que o desenvolvimento do meu país depende do nível de educação oferecida, o que depende também da qualidade do ensino ministrado. Este, por sua vez, assusta [considerando] o tipo de formação de professores. Este é garantido pela qualidade do supervisor pedagógico e formador (Leba entrev, 2016).

Saber que essa responsabilidade o assusta, me leva a crer que o nível de preocupação com a educação de outrem que lhe foi confiada é levada a sério e não só, mas a sua própria educação era levada por ele como algo importante, o que constatamos quando o professor conta sobre a dificuldade que foi permanecer mais tarde na 5ª classe.

Sabendo das instabilidades nacionais e das inúmeras mudanças, desejava saber o que havia mudado na formação de professores. Então ele me responde que:

Professora, eu vou lhe dizer uma coisa, mas tenho que dizer, já que me faz a pergunta. Uma coisa que eu notei cá e que em conversa com os meus colegas portugueses concluí, que é a mesma coisa. Os professores que eu tive no Huambo eram mesmo professores, professores catedráticos, professores profissionais. A minha visão é que o que está a estragar hoje o ensino em si, eu assumo isso é, fazer da educação uma espécie de ganha pão. Dra. Ruth, nunca vais ver no hospital um médico que não tenha feito medicina. Um enfermeiro que não tenha feito curso de enfermagem, um jurista que não tenha estudado leis, mas se for uma escola vai encontrar um carpinteiro a dar matemática, a ensinar matemática, um sei lá o que, então para educação tudo serve. Educação é uma arte. Para você ensinar uma arte, você tem que entender uma arte. Dra. Ruth, eu sou supervisor pedagógico e se me dissessem...o senhor presidente dissesse “Já que é doutor, vai gerir sei lá o que, que não é área do professor”. Em supervisão, nós aprendemos que quando vou supervisionar algo, eu tenho que ter a visão daquilo que vou supervisionar. Nós temos um termo que é a super visão daquilo ou a visão super daquilo que você vai supervisionar. Dra. Ruth, que autoridade eu terei de dirigir algo que a senhora é especialista. Como costumam dizer: “eu meter a minha foice na sua seara”... Se a

senhora me diz dois mais três são quatro, eu tenho que aceitar, se não estou por dentro, tenho que aceitar. Então, isto está a matar a educação e enquanto isso for assim, a educação vai ser sempre ruim (Leba, entrev, 2016).

O que o professor está querendo dizer em suma, é que do tempo que ele se formou como professor até hoje, houve um decaimento nos institutos de formação superior. Apesar de ter sido formado como professor num período de instabilidade, ele teve acesso aos melhores professores, pois no período de guerra civil o ensino superior angolano estava recheado de vietnamitas, cubanos, alemães, dentre outros.

O domínio dos conteúdos pelos professores permitiu que o professor tivesse uma formação diferenciada. A língua, que poderia trazer obstáculos, tornou-se mero detalhe nessa situação onde a prática dos professores se sobressaiu, porque os seus professores buscavam apresentar aulas irrepreensíveis, pois tinham a compreensão de que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro: enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2011, p. 30).

Compreendendo isso, os professores vietnamitas, cubanos e alemães imprimiram a sua marca no processo formativo dos professores, o que permite que, de alguma forma, aqueles que estudaram com os estrangeiros percebessem qual caminho deve-se traçar na prática docente. O que traz reflexões que contribuem para repensar a formação de professores no país, isso com base nas experiências de professores, como Leba.

Incentivar professores e futuros professores a irem além do material didático que têm contato e aprofundarem-se na pesquisa, torna-se importante visto que muito do que foi ensinado durante anos no ensino básico possuía lacunas e para que essas lacunas sejam superadas é necessário aprofundar-se para rever determinados conceitos. Mas para tal não basta apenas haver uma motivação pessoal dos professores e alunos é necessário também o investimento em espaços com material e infraestrutura para esse aprofundamento, bibliotecas, salas de multimídia, precisam estar nas listas de prioridades para auxiliar nos estudos tanto dos docentes quanto dos alunos.

O professor reconhece outra importância desses professores ao dizer que:

Eram os Vietnamitas velhotes catedráticos. Eu aprendi muito com eles, uma das coisas que aprendi com eles... o meu professor de profissionalização... nós tínhamos uma cadeira que é didática especial e prática pedagógica e assim quando nós tentássemos

escrever como ele... tinha livros, tinha fascículos... conforme estava, taxativamente ele riscava, dizia “eu não quero o que é meu, escreva o que é teu. Escreva o que você concebeu.” Então dali, ainda hoje, faço com que os meus alunos não decorem, [mas] entendam e ponham ali o que eles interpretam. Isso moldou-me como professor (Leba, entrev, 2016).

Compreender o que se estuda e o processo de constituição do conhecimento é essencial para que o aluno não decore e sim aprenda o que lê, ouve, vê. Nesse sentido, surge um princípio que poderá ser um dos mais difíceis para o contexto angolano, visto que o exercício de decorar é algo recorrente no país e em sala de aula torna-se muito estimulado, o que afirmo pela vivência que tive durante o tempo que estudei no país. Apresentar o conteúdo para o aluno do melhor modo possível, explicando, o que está por trás da sua constituição, estimulando que ele leia, entenda, interprete e expresse sua compreensão de forma oral e escrita com suas próprias palavras.

É necessário deixar de lado esse ensino que pouco retorno traz aos diferentes meios sociais. Como afirma Libâneo (2011, p. 30):

O ensino exclusivamente verbalista, a mera transmissão de informações, a aprendizagem entendida somente como acumulação de conhecimentos, não subsistem mais. Isso não quer dizer abandono dos conhecimentos sistematizados da disciplina nem da exposição de um assunto. O que se afirma é que o professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar seu modo de trabalhar. Ao mesmo tempo, o professor ajuda no questionamento dessas experiências e significados, provê condições e meios cognitivos para sua modificação por parte dos alunos e orienta-os, intencionalmente, para objetivos educativos. Está embutida aí a ajuda do professor para o desenvolvimento das competências do pensar, em função do que coloca problemas, pergunta, dialoga, ouve os alunos, ensina-os a argumentar, abre espaço para expressarem seus pensamentos, sentimentos, desejos, de modo que tragam para a aula sua realidade vivida. É nisso que consiste a ajuda pedagógica ou mediação pedagógica.

A educação “bancária” que apresentei anteriormente não tinha vez na formação de professores no ensino superior no período de guerra civil. O difícil era reprogramar as ideias, visto que a educação experimentada pelo professor Leba antes desse contato com os professores vietnamitas era um modelo de educação reprodutivista, na qual havia a necessidade de o aluno reproduzir tal qual o professor pedia, sem falar no fato de o tempo em que o professor passou aprendendo a não questionar, e apenas a consentir com o comando dado. Neste sentido,

Muitas vezes a concepção do ensino universitário é a de que o aluno aprende assimilando os conhecimentos da maneira como os professores os formulam e

explicitam, que não possui nenhum conhecimento, apenas os recebidos nas aulas e, portanto, será avaliado sobre o que se disse a ele. Isso dura há séculos (Imbernón, p. 53).

E, assim, vem se seguindo ano após ano a formação de professores. Mas há aqueles que durante a sua trajetória de formação inicial têm a oportunidade de se depararem com formadores que pensam o contrário disso, e podem assim rever seus conceitos. Esses formadores por vezes exercem o seu ofício baseando-se na ideia de que:

O ensino, mais do que promover a acumulação de conhecimentos, cria modos e condições de ajudar os alunos se colocarem ante a realidade para pensá-la e atuar nela. Nesse sentido, aprender não é mais que a condição em que o aluno assume conscientemente a construção do conhecimento, aprende como fazê-lo e utiliza os conteúdos internalizados (conceitos, habilidades, atitudes, valores) em problemas e necessidades da vida cotidiana (Libâneo, 2011, p. 38).

E que os professores:

Devem ajudar a gerir o processo de aprendizagem dos alunos, motivando-os e incentivando-os em um trabalho de busca e em uma atitude constante de aproximação das fontes de novos conhecimentos. Isso supõe uma aprendizagem diferente na sociedade atual, em que o aluno está cercado de tecnologias da informação e da comunicação. (p. 123)

Por meio das associações entre o ensinar a pensar e a gestão intermediária entre conhecimento e aluno, esses formadores (diferenciados) vão plantando novas perspectivas para o ensino, num trabalho minucioso e, por vezes, tímido que só é possível conhecer por meio de relatos daqueles que viveram essa experiência.

O professor Leba, por exemplo, se fez por meio dessa vivência, apropriando-se de uma nova prática, permitindo que hoje os seus alunos e futuros professores possam compreender que: todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a autoria também do conhecimento do objeto (FREIRE, 2011, p. 122).

Mas também haviam decepções com alguns professores estrangeiros, o que também geravam reflexões para a prática. Questionado sobre as lembranças do período de formação o professor Mpemba relata:

Tive uma professora cubana que não sabia responder minhas perguntas. E depois tem um professor cubano também tinha dificuldade de responder minhas perguntas, isso me chocou me doeu. Vale a pena eu não dar aula que ir sem dominar o conteúdo (Mpemba, entrev, 2017).

Nas falas em geral os cubanos e tantos outros professores estrangeiros, eram tidos como professores de extrema competência, com didática diferenciada. No entanto, não

podemos generalizar e considerar que a sua prática tenha sido aprovada por todos os alunos angolanos. E muito menos seria coerente tecer críticas, visto que com o novo governo muita expectativa com relação a novos dias, novo ensino era latente. Nesse sentido, compreendo que um pouco dessa expectativa do professor tenha sido ceifada no momento em que não teve suas dúvidas sanadas. O que é muito comum, já que em muitos casos o professor é tido como referencial de sabedoria. Isso, por sua vez, pode ocasionar problemas na relação do ensino e aprendizagem, pois, de um lado temos o aluno que apostou suas expectativas no professor e, do outro, o professor que não alcançou êxito na sua prática, como o próprio professor Panzo diz, e já na posição de docente e não mais como aluno: “Se o professor dá bem a aula, sai bem satisfeito, mas quando os alunos apertam e você não consegue responder...”

No caso do professor Mpemba, ele reconhece onde, ou qual a possível resposta para os seus deslises na prática. **Sobre a falta de domínio, qual o motivo ?:**

A vida,... a deficiência do professor que usa muito álcool (Mpemba, entrev, 2017).

Reconhecer onde está mal, as deficiências existentes na prática, não é um sinal de fraqueza, pelo contrário, demonstra a preocupação e a humildade na compreensão de que o ofício não está indo bem ou precisa melhorar. Em muitos casos, é mais fácil culpabilizar o sistema do que buscar melhorias de cunho individual – não que o sistema educacional angolano seja passivo de erros– mas compreender quais as mudanças necessárias na própria prática, ou qual os pontos falhos que não permitem que haja um avanço nessa prática, são mais bem vindos que a realização do ofício sem uma reflexão aprofundada.

A busca por profissionais reflexivos é essencial para rever o sistema educacional, a formação e a reconstrução de Angola. Isso se inicia no momento em que professores estimulam os seus alunos, futuros professores, a refletir sobre o que estudam, dando vazão à criação, ao diálogo, ao questionamento. Nesse sentido, Schön (2000, p. 97) afirma que:

O instrutor deve aprender formas de mostrar e dizer adequadas às qualidades peculiares do estudante que tem à sua frente, aprendendo a ler suas dificuldades e potenciais particulares a partir de seus esforços na execução, bem como a descobrir e testar o que ele faz das intervenções dele. O estudante deve aprender o ouvir operativo, a imitação reflexiva, a reflexão sobre seu próprio ato de conhecer-na-ação e os significados do instrutor.

As estratégias para ensinar a pensar sobre o conteúdo requerem que o professor e formador revisem sua própria prática, para que esse exercício se torne eficaz. Torna-se

necessário deixar de lado práticas rígidas e pouco compreensíveis quanto as limitações dos alunos. De acordo com Libâneo (2011, p. 37):

A tarefa de ensinar a pensar requer dos professores o conhecimento de estratégias de ensino e o desenvolvimento de suas próprias competências do pensar. Se o professor não dispõe de habilidades de pensamento, se não sabe “aprender a aprender”, se é incapaz de organizar e regular suas próprias atividades de aprendizagem, será impossível ajudar os alunos a potencializarem suas capacidades cognitivas.

Tendo em vista o que foi apresentado, deve-se buscar na formação de professores em Angola uma formação preocupada com a individualidade dos alunos e as limitações, formação adequada a liberdade de expressão desses discentes, contextualizada que atenda às necessidades do país, na qual o professor saiba lidar com as especificidades de cada aluno e trazê-lo para a construção da sua formação, tornando-o agente da sua própria formação, exercendo reflexão contínua sobre o que lê, ouve e faz. Isso deve ser associado tanto ao ensino básico como superior, como afirma Libâneo (2011, p. 87):

Tanto em relação à formação das crianças e jovens quanto a formação de professores, importa não apenas buscar os meios pedagógico-didático de melhorar e potencializar a aprendizagem pelas competências do pensar, mas também de ganhar elementos conceituais para a apropriação crítica da realidade. É preciso associar o movimento do ensino do pensar ao processo da reflexão dialética de cunho crítico, a crítica como forma lógico-epistemológica.

O fato de muitos alunos terem que criar métodos para decorar está associada à própria descontextualização na qual a educação e, mais especificamente, o ensino de Ciências está atrelada, descontextualização essa que não é recente, mas que vem do período colonial, visto que muitos anos atrás foi sendo incutida a ideia de que não era necessário estudar aspectos do próprio país por ser inferior e não ter importância alguma, essa visão fez com que o ensino de Ciências em Angola, durante muitos anos e até os dias atuais, estivesse praticamente inexistente ou voltado ao estudo de outros contextos. De acordo com Silva (2011, p. 35):

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda a sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. Esse código é natural para elas. Elas se sentem à vontade no clima cultural e afetivo construído por esse código. É o seu ambiente nativo. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Elas não sabem do que se trata. Esse código funciona como uma linguagem estrangeira é incompreensível. A vivência familiar das crianças e jovens das classes dominadas não os acostumou a esse código, que lhes aparece como algo estranho e alheio. O resultado é que as

crianças e jovens das classes dominantes são bem sucedidas na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional. [...] As crianças e jovens das classes dominantes têm sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização.

Esse aspecto apresentado já é vivido em Angola durante anos, referindo-se à cultura portuguesa que foi durante anos a cultura dominante, mas é importante dizer que mesmo após a independência essa cultura continua dominando os espaços escolares. Sua imposição desenfreada fez com que, mesmo após anos de independência os currículos ainda estejam impregnados da cultura portuguesa. Por mais que exista, na atualidade, uma classe dominante nativa que usufrua do capital econômico do país, essa classe também experimenta da dominação. A diferença é que o acesso a essa cultura vem dos canais de televisão, das viagens a Portugal, do acesso à internet. Mas algo é inegável a sua apropriação embora facilitada por esses aspectos ainda está distante do contexto em que esses “afortunados” vivem. Em suma estamos diante de um “povo soberanamente descolonizado, em termos de Estado, mas que ainda balbucia quando é convocado a reconhecer suas raízes, sua história, sua cultura e sua identidade” (Lamóglia, 2015, p. 31872). Assim sendo a educação também sofre por conta desse posicionamento de desapropriação identitária.

Acredito que um ensino descontextualizado traz pouco significado para a aprendizagem. Se não há aplicações diretas com o contexto não haverá um aprendizado efetivo. Quando nos referimos ao ensino-aprendizagem de Ciências contextualizado, temos muitos ganhos, na constituição acadêmica e social, tudo isso porque:

Entender a ciência nos facilita, também, contribuir para controlar e prever as transformações que ocorrem na natureza. Assim, teremos condições de fazer com que essas transformações sejam propostas, para que conduzam a uma melhor qualidade de vida. Isto é, a intenção é colaborar para que essas transformações que envolvem o nosso cotidiano sejam conduzidas para que tenhamos melhores condições de vida. Isso é muito significativo. Aqueles que se dedicam à educação ambiental têm significativos estudos nessa área. (Chassot, 2003, p. 92)

Nos discursos, tanto dos principais líderes como dos próprios professores, a educação é tida como caminho para melhores condições de vida. No entanto, essa importância só é vista em discursos. Na prática, pouco se vê em termos de investimentos e estímulos para que a educação, de qualquer área e, especialmente da área de Ciências, tenha o seu papel desempenhado.

Para os professores como o professor Luzolo, é possível recordar as aulas descontextualizadas lecionadas por seus professores:

São muitas. Eu vou falar da minha área, ciências da natureza. De 76 para 90, na Ciências da Natureza há relação teoria e prática que permitiu-nos compreender a paisagem e o ambiente. De lá pra cá, há uma defasagem não só teoria e prática mas também do material didático como dos programas. Imagina que em Angola, na sétima classe, a criança aprendia que a maior planta gigante era sequoia. Nenhum professor, eu mesmo nunca vi uma sequoia gigante,... falar do embondeiro, do eucalipto, essas coisas... contextualizando, tem muitos problemas de contextualização (Luzolo, entrev, 2017).

A indignação do professor está no fato de que em Angola também existem árvores de grande porte que, apesar de não ocuparem o nível de “maior árvore do mundo”, deveriam ser priorizadas durante o processo de ensino aprendizagem. Um apanhado geral sobre as árvores de outros biomas ou até aspectos gerais de outros países, seja na cultura, na organização social, no meio ambiente poderiam ser levados em consideração, mas não podem se tornar os protagonistas no ensino em um país tão diferente de Portugal.

Questionei o professor Mpemba se os programas curriculares atendem as necessidades da sociedade angolana e, mais uma vez, a questão sobre a contextualização se fez presente:

Não, porque às vezes nós queremos falar de uma planta, poderíamos contextualizar os miúdos de uma planta que eles perfeitamente conhecem, mas nossos manuais falam mais de plantas que não têm em Angola. Poderíamos falar de massango, massambala, do café, mandioca, no Huambo do abacate. Poderíamos falar do mamão de uma forma geral porque todos conhecem. Animais regionais e gerais, não concordo que os programas correspondem. Você está falando de uma coisa mas os alunos ficam perdidos, o professor tem que fazer uma dinâmica para os alunos entenderem (Mpemba, entrev, 2018).

A descontextualização é algo forte na fala dos professores. Como citado anteriormente, a independência, embora tenha sido algo oficializado, trouxe apenas consigo a possibilidade do angolano assumir as próprias rédeas do país, tendo maior poder de decisão. No entanto, na realidade ele ainda está muito preso aos costumes e às deliberações portuguesas, o que é compreensível, visto que foram mais de 500 anos de colonização. Para que essa situação mude, precisaremos de um tempo extenso de diálogos e reflexões. O ânimo vem na percepção de que muitos professores já têm compreendido que um elo ainda não foi rompido, o da alienação.

Contextualizar o ensino vai ao encontro das possibilidades de constituição de um país que deseja se autogerenciar. De acordo com Chassot (2003, p. 90), “hoje não se pode mais conceber propostas para um ensino de ciências sem incluir nos currículos componentes que estejam orientados na busca de aspectos sociais e pessoais dos estudantes.” Não é mais possível “conceber” porque uma educação que não esteja voltada para a constituição do aluno não alcança o seu real objetivo de intervir beneficentemente na

constituição da sociedade. O objetivo primordial é de ter na contextualização um dos caminhos para que os avanços aconteçam e atendam de fato ao que é necessário para o progresso da educação em Angola. De nada adiantará ensinar os alunos angolanos sobre a “maior árvore do mundo” se eles sequer sabem quais as propriedades dos frutos produzidos pelas árvores do seu próprio país. É importante destacar na formação o fator contextualização, visto que:

As ações sempre têm lugar em um contexto social e histórico determinado que influencia sua natureza. Nesta contextualização intervêm os diversos âmbitos universitários referimo-nos tanto aos lugares concretos (instituições) quanto às qualidades que caracterizam os ambientes sociais e de trabalho nos quais se produz. (Imbernón, p. 104)

Se as ações e conteúdos estão associados a um “contexto social e histórico” considero mais importante para o cenário angolano que o ensino de Ciências estimule os estudantes a saber sobre medidas preventivas para combater doenças como o paludismo²⁴, por exemplo, que acabam por levar tantas pessoas para o hospital no país e não se debrucem em estudar somente doenças distantes da sua realidade que podem ser estudadas para aumentarem o conhecimento mas que, de modo algum, podem ser a única base para aprendizagem por estarem tão distantes da realidade em que vivem.

Sobre as suas aulas descontextualizadas, não por sua vontade, mas pelo currículo imposto, o professor lembra que:

Falávamos sobre castanheira. A Biologia é uma ciência concreta. Temos que trabalhar com aspectos concretos e, então, estávamos a falar de carvalho que aqui não tem. Mesmo que eu desenhasse não era a mesma coisa, não é como levar um tomateiro para sala de aula, uma múcua para sala de aula (Leba, entrev, 2017).

O professor faz um retrocesso sobre o modo em que se via obrigado a trabalhar, clamando pela possibilidade de contextualização que o sistema educativo em que se encontrava imerso não lhe permitia praticar.

Essa desassociação da educação das características naturais do país durante anos é um dos motivos pelos quais, ainda hoje, tenhamos um ensino espelhado na cultura portuguesa. Mesmo depois da colonização, o currículo não é produzido buscando atender às necessidades do processo de reconstrução do país, pelo contrário, é importado de outros países. Questionei o professor Mpemba “De que modo a cultura portuguesa influenciou no ensino de Ciências em Angola?” ele afirmou que:

²⁴ Malária

Só tinha que influenciar. Eles é que tinham os programas e os angolanos não elaboraram. Mas agora também os programas vem de Portugal. São encomendados em Portugal (Mpemba, entrev, 2017).

Desde o período colonial até os dias atuais, Angola vive uma grave crise de identidade. Se no período colonial, os costumes do país foram praticamente dizimados, nos dias atuais, embora haja no discurso a busca por levantar a bandeira nacionalista, ainda assim, percebe-se que não há muitas referências a que se apegar para que a identidade do povo esteja presente nos currículos escolares. Desse modo, a única referência tida como “ideal” é a de Portugal, mesmo que com o final da colonização houvesse um desejo por apagar os rastros do colonizador da sociedade. Instaura-se, assim, um cenário de contradição, na qual o colonizado, embora não queira viver à sombra do colonizador, não se vê capaz de andar com as próprias pernas. Primeiro, por não ter sido preparado para tal, segundo, porque teve a base do seu conhecimento desestabilizada e, terceiro, porque o próprio sistema não permite que esse elo se rompa, visto que as políticas públicas ainda estão muito atreladas ao que Portugal faz ou deixa de fazer. Seja na educação básica como no ensino superior, o currículo é defasado e distante das necessidades do país, distante do que se espera da educação e formação. Concordo com Imbernón (2012, p. 108), ao afirmar que:

A formação na docência universitária é eminentemente contextual. Não é possível explicar os fenômenos generalizando ações em todos os contextos. Seria estabelecer uma racionalidade formativa equivocada em seus pressupostos. A realidade universitária (alunado, culturas acadêmicas, universidades, contextos, ensinamentos...) nos mostra que a interpretação dos fenômenos docentes deve ser contextualizada em cada realidade.

Essas questões tem um caráter emergencial, que deve constar nas medidas tomadas pelo poder público, pois é necessário compreender que a constituição do ensino de Ciências se faz, não tendo só como base quem ensina, quem aprende ou quem gere, mas também o próprio currículo, esse que por muitas vezes pode incentivar o crescimento de um ensino-aprendizado mais aprofundado e significativo, como também pode dificultar este processo.

Outro aspecto importante está associado à relação teoria e prática que, no período da colonização, era realizada acima do ensino primário 1º - 4º Classe, especificamente no ensino preparatório e na universidade porque os professores que lecionavam formando professores nesses níveis, eram portugueses que, na sua maioria, já tinham um preparo voltado para isso, e que hoje já não caminha do modo esperado.

O professor Luzolo, chegou a estudar com professores brancos durante a sua formação no ensino secundário, o que contribuiu para a sua compreensão sobre a importância da prática no ensino. Mas essa experiência só poderia ser experimentada por aqueles que conseguiram alcançar esses níveis, nem todos os estudantes do período colonial alcançavam o ensino médio e, conseqüentemente, nem o ensino superior. Desse modo, os professores que puderam vivenciar relações teoria e prática foram poucos; hoje em dia, as vagas não são suficientes para a demanda existente. Sobre a interação concernente às relações teoria e prática, o professor Leba relembra que:

Eu comecei na era antiga, certamente que não se faz ciência sem experimentação... Em 75, já tinha o meu quinto ano, nós tínhamos laboratório. Hoje, como professor de biologia, falo como professor de Biologia, eu invento, crio, porque o local de trabalho não me dá esses instrumentos. Por mais que queira, eu fabrico, crio, faço das tripas o coração para poder oferecer aquilo que eu quero passar da teoria para prática, mas não é suficiente porque não há condições materiais, laboratoriais, aliás, na minha tese de doutorado eu falei sobre a necessidade que há de se ampliar essas condições. Portanto, felizmente fiz meu doutoramento fora e lá encontrávamos microscópio eletrônico, para fazer de tudo... coisas que para o nosso contexto não existe. Então, a formação do homem fica deficiente. Como esse homem amanhã vai fazer a sua ciência se ele próprio não viveu essa situação (Leba, entrev, 2017).

No relato do professor Leba, temos um exemplo de professor que conheceu o ensino de Ciências relacionado à prática, obteve conhecimento para lecionar desse modo, mas que se vê impossibilitado de ir além, porque as condições não permitem que isso aconteça. Nesse novo contexto educacional, não é mais o homem branco quem impede que haja o desenvolvimento dos nativos, mas o próprio sistema educacional gerido pelos compatriotas que impossibilitam esse desenvolvimento. Desse modo, mais uma vez não é observado o avanço esperado. O que torna necessário que os professores tomem para si uma responsabilidade que muitas vezes não lhes é imputada, “fazendo das tripas coração” para que suas aulas sejam desenvolvidas, mesmo com as limitações existentes no ambiente institucional.

De acordo com Imbernón (2012, p. 109)

Precisamos superar a dependência profissional e deixar de esperar que outros façam por nós as coisas que não farão. O aprimoramento da formação está, em parte, em traçar os caminhos para ir conquistando, melhorias pedagógicas, trabalhistas e sociais e, também, no debate entre o próprio coletivo profissional. O trabalho docente universitário e, portanto, sua formação, é gerado dentro dessa instituição, nesse contexto, com as pessoas que intervêm nos processos e que deveriam colaborar estreitamente para refletir na ação sobre acontecimentos profissionais de sua teoria-prática. E aqui a formação tem um trabalho extra, para além de ensinar a planejar rotinas docentes, ou estratégias de ensino. A universidade não pode deixar de lado a necessária

autorrenovação e isso deve ser feito, predominantemente, pelos que trabalham nela, não por decretos e por leis. A formação deveria ser um dinamizador e uma arma importante nessa autorrenovação. (p. 109)

O autor reforça as iniciativas relatadas por Leba e outros professores que relatam superar, em suas práticas, obstáculos de ordem infraestrutural para aproximar teoria e prática em sua atividade docente. No entanto, o posicionamento dos professores não deve encobrir os deveres que as classes políticas têm com os sistemas educacionais, visto que professores não são “super-heróis” embora muitos se esforcem sobremaneira para desenvolver um bom trabalho em suas aulas. Docentes são profissionais que carecem de estruturas adequadas para o exercício de suas funções, assim como qualquer outro profissional que não consegue exercer seu ofício com plenitude se não tiver os instrumentos necessários para tal. Mas é necessário destacar o mérito daqueles que têm iniciativas para superar problemas, improvisar materiais didáticos, organizar aulas no ambiente natural, torná-las criativas e interessantes para os alunos, por meio de questionamentos que lhes suscitem curiosidade e os estimulem a investigar para obter respostas.

Podemos constatar, por meio das falas dos professores formadores o modo como o ensino de Ciências é exercido no país, nos dias de hoje. Ele deixa de ser “embutido” em disciplinas como moral e cívica, história, literatura, e passa a ser desenvolvido somente pelas exemplificações de um professor que tenta de modo árduo, apresentar a sua disciplina, mesmo que tenha que fazer “das tripas o coração” para que os alunos possam entender o assunto, isso porque “*não há condições materiais, laboratoriais*”. Esse momento relatado não é mais associado a outras disciplinas, porque o momento e o nível educacional vividos permitiam que fosse experimentado o ensino de Ciências, mesmo que, em alguns momentos, de modo descontextualizado ou com carências de material. Mas esse período não é marcado pela prática, muito menos pela investigação, seja de quem ensina, seja de quem aprende.

O professor Leba conclui seu relato, mencionando sua experiência com as aulas de botânica:

[Quando] Eu comecei a dar botânica, levava os alunos no campo. É verdade que se pode trazer a botânica para a sala, mas não é a mesma coisa. Na minha opinião, o estudo da botânica deve ser feito lá onde a planta está, tentei passar isso também. Mas houve um período que não se passava do jardim porque não havia transporte. Na maneira do possível, fomos. Os alunos alugaram carro, montamos herbários, etc. Depois comecei a dar histologia. Encontrávamos lâminas já preparadas, de longa data. Na minha preparação da licenciatura não havia isso, era só teoria...no meu mestrado aprendi um

pouco, mas posto em casa... Cadê o microscópio? Cadê o reagente? Infelizmente nada, e daí para frente foi tudo teoria. A própria prática que tenho foi graças ao mestrado e ao doutoramento que fiz fora. Cá em casa, infelizmente nada. Então, eu tive essa sorte, mas para quem não saiu de casa [de seu país], como é que fica? É por aí assim (Leba, entrev, 2017).

A leitura da natureza, o ensino de Ciências, a formação de professores de Ciências, perpassa pela prática, pela investigação, pela observação. Embora não possamos dizer que só é possível ensinar Ciências ou formar professores de Ciências em laboratório, é importante enfatizar que ter um pode trazer muitos benefícios na compreensão de determinados assuntos. “Ao serem encorajados a assumir o papel de investigadores, os alunos futuros professores aprendem algo que, não sendo novo do ponto de vista da perspectiva dos formadores de professores, é, para eles, novo e significativo do ponto de vista pessoal e profissional” (Flores (2010, p. 184). É possível apresentar a diferença do ver Ciências para o fazer Ciências, ser estudante e ser professor de Ciências. A investigação para o futuro professor de Ciências é a apresentação do “backstage” do processo de ensino-aprendizagem, dando vazão para que o aluno compreenda os caminhos (necessários) para a constituição da aula.

Ainda na busca pelo conhecimento sobre a prática do ensino de Ciências, perguntei aos professores como o ensino de Ciências vem se constituindo do final da colonização até os dias atuais. O professor Hebo afirma que:

O ensino de Ciências em Angola foi mudando com o passar do tempo, num determinado momento as condições eram umas e depois com o andar do tempo algumas foram se deteriorando e outras foram melhorando, mas nesse preciso momento falta muita coisa para se concretizar um ensino de Ciências melhor. Resolver algumas coisas, principalmente com relação ao apetrechamento das instituições, com laboratórios de ponta, a formação de quadros que podem trabalhar com esses laboratórios, há muita coisa que tem que se fazer. Mas há muita coisa que mudou. Lembro-me que tínhamos pouco pessoal de doutorado e agora já temos. Agora falta, portanto, equipar bem as instituições, para que, mesmo com o pouco pessoal, possamos avançar (Hebo, entrev, 2017).

As mudanças são um fator muito recorrente na fala dos professores pesquisados. Elas estão associadas aos aspectos organizacionais e, também, com a própria prática dos professores. Como apresentado nos parágrafos anteriores, as mudanças no regime político trouxeram um impacto muito grande no sistema educacional, permitindo uma abertura para que qualquer pessoa pudesse estudar, mas sem haver condições, nem bases para sustentar a demanda. Após 40 anos da independência, é que, aos poucos como o professor

Hebo afirma, o retorno está aparecendo, como, por exemplo, o aumento do “pessoal de doutorado”. Essa mudança, por sua vez, se dá, principalmente, no nível superior.

As mudanças expressas pelo professor são resultados das próprias mudanças no cenário social, concordo com Libâneo (2011, p. 23) ao afirmar que:

A transformação geral da sociedade repercute, sim, na educação, nas escolas, no trabalho dos professores. Embora seja verdade que tal repercussão tem se caracterizado pela subordinação da educação à economia e ao mercado com pouca ou nenhuma preocupação com a desigualdade e o destino social das pessoas, não se pode deixar de investir numa proposta de escola democrática que contemple conhecimentos, habilidades e valores necessários para a sobrevivência no mundo complexo de hoje (Frigotto, 1996; Sacristán, 1996).

O período de colonização e de guerra civil eram diferentes do período atual. Se antes a repressão e guerra eram presentes, hoje os tempos são de liberdade e paz. No entanto, alguns problemas ainda não foram resolvidos e novos obstáculos surgiram. Problemas como a desigualdade, a falta de investimentos, ainda não saíram de pauta.

Professores como o professor Leba, Nvunga e Miguel já vêm ministrando aulas há mais de trinta anos. Eles viram as transformações na organização educacional do país. No caso do professor Nvunga, ministrou aulas no ensino primário, médio e superior. No que se refere à formação de professores, ele já formou professores na Escola de Formação de Professores de Cabinda e Lubango e nos Institutos Superiores de Ciências de Educação de Cabinda e de Lubango. Nesse tempo, observa-se que os problemas por mais que não tenham o mesmo peso do passado, ainda assim, servem de empecilhos para o desenvolvimento de uma educação por excelência tão esperado por professores e alunos. Trabalhar em um contexto angolano já mudou muito. Para Nvunga esse ofício já:

Esteve mais difícil durante a guerra. Hoje, nem tudo é feito como queremos, porque os recursos não chegam para tudo; mas vamos fazendo o que é possível para que os nossos estudantes tenham conhecimento suficiente, embora, muitas vezes, não seja necessário para o desenvolvimento cabal das suas tarefas no campo profissional (Nvunga, quest 2015).

A mesma falta de investimento que o professor apresenta, eu percebi em textos, leituras históricas que tanto falam sobre a ausência de material didático e estrutura para as escolas ainda no período colonial²⁵, o que suscitou certo questionamento sobre o que falta para, de fato, haver um salto nessas questões e trazer novos ares para a educação angolana. O problema da guerra ficou para trás, mas as questões de falta de estrutura

²⁵SANTOS, M. *Cultura, educação e ensino em Angola*. 1998

ainda se fazem presentes. Entende-se que os problemas não são resolvidos de imediato, mas Angola afirma diariamente que está em reconstrução. Se a palavra de ordem é reconstrução, então deve-se pensar na priorização de políticas públicas que possam contribuir para um avanço mais eficaz da educação no país. Ainda mais porque o país referido é muito rico em recursos naturais. No entanto, com os relatos e outras leituras pude entender o que vem acontecendo em Angola. A palavra-chave é prioridade, a educação no contexto angolano, não foi e nem tem sido prioridade. No contexto de guerra, o investimento ia para o material bélico, no contexto pós-guerra, os investimentos iam para a reconstrução do que se perdeu, e hoje (2018), a crise chegou e o momento que seria, enfim, voltado para esse investimento teve de ser postergado. E, mais uma vez, a educação deixa de ser prioridade. Enquanto isso vive-se um contexto de:

Má qualidade de ensino em níveis inferiores, que conduzem ao acesso ao ensino superior por parte de estudantes que obtêm avaliações negativas no exame de admissão; Tentativa de aplicação de modelos de gestão importados do exterior, sem grande preocupação com a realidade local; Quase total ausência de investigação científica, havendo casos individuais que demonstram que se chega mesmo a ignorar quem pretende promover a investigação; [...] Deficiente aposta em bibliotecas e laboratórios, havendo mesmo a assinalar a criação de faculdades sem haver a preocupação com a criação destas infraestruturas e sem a aquisição de meios de trabalho indispensáveis a docentes e estudantes; Deficiente aposta na formação e atualização dos docentes; Promoção de docentes considerando critérios subjetivos e o tempo de serviço, sem atender grandemente aos demais critérios objetivos que a legislação vai já fixando; Inadaptação curricular às reais necessidades do mercado de trabalho angolano; Promoção de uma cultura da facilidade, que faz com que bom número de estudantes considere que devem ser admitidos a exame estudantis com zero valores, com que se promova uma “cultura do 10” e com que se admitam trabalhos de licenciatura em grupo (Carvalho, 2012, p. 260)

É nesse contexto que professores e alunos tentam prosseguir com o ensino-aprendizagem no país, vislumbrando um período promissor que até o momento parece muito distante. A fala dos professores é resumida por meio de Carvalho (2012), sendo que as entrevistas foram realizadas em 2017 e 2018, o que nos faz constatar que poucos foram os progressos.

Mas mesmo com todas essas dificuldades ainda há espaço para sonhar, desejar, inferir. As circunstâncias podem ter sido fatores essenciais para a estagnação no desenvolvimento do sistema educacional e na formação de professores, mas, ainda assim, os sonhos se fizeram presentes. Ou podemos chamar de utopias. De acordo com Imbernón (2012, p. 116):

A utopia é aquilo que pretendemos e que desejaríamos para um futuro, mas que consideramos difícil de alcançar com os meios atuais. Não é, contudo, uma impossibilidade, mas permite estabelecer os elementos para que no futuro possa ser alcançado. Nesse caso, aplico o termo pensando no conceito de E. Fromm de loucura da esperança: aquilo que desejaríamos alcançar, mas que se considera difícil, embora trabalhemos para isso. Mesmo assim, a utopia educativa é patrimônio do professorado, da liberdade do pensamento docente. Sem utopias, não teríamos o mundo e as circunstâncias educativas que hoje em dia possuímos.

Não há possibilidade de não construir utopias no contexto angolano, nesse cenário os sonhos se fazem necessários para reconstruir o país. E, ao contrário do que se pode pensar, os professores mais experientes ainda sonham e fazem planos de dias melhores para a educação angolana. A realização desses sonhos talvez nem sejam vistos por eles, mas o mais importante é que esses sonhos sejam utilizados para o aprimoramento da educação.

O professor Leba, por exemplo, sonha com melhorias. Para ele:

O ministério tem que ver a dosagem dos conteúdos. Pode circular angola inteira. Dificilmente os professores terminam os currículos programados. É impossível ao menos que passe por cima. Eu não sei como isso foi concebido, porque não há uma dosagem do conteúdo para aquele ano, para aquela classe. Então, penso que já é altura disso ser visto e ser reestruturado. Por exemplo, os alunos que vem para o ISCED nem sempre dão uma parte importante que é a genética. Outras partes importantes dentro da Biologia e como ficam quando veem pela primeira vez? Patinam. Tem sido, alguma coisa tem que ser vista com responsabilidade com profundidade (Leba, entrev, 2017).

Para o professor Luzolo:

Espero que haja maior ligação da teoria com a prática. Se nota nas nossas escolas, mais teoria que prática. Nós vemos isso nas escolas politécnicas, pedagógicas, estamos a formar mais teóricos do que práticos. e então, é difícil o estudante concorrer, num mundo como o nosso que está globalizado, concorrer em pé de igualdade com outros estudantes que tem um domínio teórico prático muito grande (Luzolo, entrev, 2017).

Para o professor Mpemba:

Tem que ter dinheiro, eu tenho que ir para um município e é uma coisa que temos que ter condição que em Angola não tem muito respeito disso (Mpemba, entrev, 2017).

De acordo com o professor Miguel:

Para termos uma universidade na realidade, para que haja um ensino de qualidade é preciso em primeiro lugar valorizar o professor e investir seriamente na bibliografia e nas bibliotecas porque ler, saber ler, gostar de ler também é uma forma de participar de um bom desenvolvimento do país, da investigação, e contribuir para o desenvolvimento. Se não se fizer esse investimento sério mesmo, na educação, nos laboratórios nas bibliotecas, nos professores, nas formações pós graduadas etc, etc, não se vai a lado nenhum (Miguel, entrev, 2017).

O fator investimento é algo recorrente na fala dos professores e, principalmente relacionado às condições de trabalho e à valorização do professor por meio dos salários. Essa questão é antiga, mas ainda reverbera nos dias atuais e, assim, outros aspectos acabam por serem atingidos. A falta de investimentos, a desvalorização do profissional, as condições deficitárias do ambiente de trabalho acabam por desenvolver a baixa estima, o desânimo que acarretam em um ensino-aprendizagem pouco proveitoso.

São muitos os obstáculos para que futuros professores aprendam durante o curso de formação a ser professores, por meio do exercício orientado de sua profissão, assim como também são muitas as adequações que precisam ser realizadas para se ter um ensino e formação mais apropriada para o ensino de Ciências de qualidade. Mas os sonhos não se apagam, e mesmo que estejam longe de serem realizados, ainda pulsam.

A pesquisa com os formadores de professores de Ciências trouxe elucidação sobre o modo como a formação de professores de Ciências tem sido desenvolvida ao longo dos anos. Aqui não busquei apontar os culpados, mas busquei, sim, compreender porque se chegou ao nível de ensino que conhecemos hoje. Entrevistei, com o intuito de saber porque muito se reclama dos alunos que chegam ao ensino superior e porque não percebemos um avanço real no sistema educacional. As indagações foram respondidas por meio da história de vida dos professores. O que para muitos seria improvável, mas que considero fundamental para valorização desses profissionais, permitindo que estes sejam ouvidos depois de tantos anos sendo renegados. De acordo com Alarcão (2011, p. 58),

As narrativas podem incidir sobre o próprio professor assumindo assim, um caráter autobiográfico, mas podem também ter como foco de atenção os alunos, a escola, o comportamento da sociedade ou dos políticos perante a educação, isto é, tudo aquilo que permita compreender as finalidades e os contextos educativos.

Como a citação expôs, houve momentos na entrevista dos professores dos quais obtive uma gama de informações pessoais, mas ocorreram outros momentos regados a estórias da escola, dos professores, da sociedade, propriamente, ambos os contextos nos quais esses atores permitiram que eu compreendesse a trajetória da formação de professores de Ciências em Angola.

Importante ressaltar que:

Independentemente de área específica de conhecimento, linha teórica e/ ou proposta pedagógica adotada (assumida individualmente ou grupalmente), nível de ensino e tipo de escola em que atua, o professor é o principal mediador entre os conhecimentos socialmente construídos e os alunos. É ele, igualmente, fonte de modelos, crenças, valores, conceitos e pré-conceitos, atitudes que constituem, ao lado do conteúdo específico da disciplina ensinada, outros tipos de conteúdos por ele mediados. Conhecer quem é esse profissional, sua trajetória escolar, sua formação básica, como ele se desenvolve ao longo de sua trajetória profissional, sua trajetória escolar, sua formação básica, como ele se desenvolve ao longo de sua trajetória profissional é, sob essa perspectiva, de fundamental importância quando se pensa em oferecer um ensino de qualidade a toda a população, assumindo isso como a função social da escola (Mizukami, 2007, p. 60).

Assim sendo concluo esta seção afirmando o que tenho defendido que: **as histórias de vida de formadores de professores de Ciências, seus desafios e superações constituem-se aportes essenciais para construção/reconstrução de princípios educativos e de formação de professores passíveis de indicar novos caminhos para a transformação da docência e formação de professores de Ciências no país.**

Expresso, pois, tais possibilidades na seção a seguir, construindo princípios educativos e de formação, a partir das histórias de vida e formação dos professores que viveram no período da história focada nesta pesquisa.

Por meio dos relatos obtidos pude conhecer a trajetória individual dos professores assim como compreender os caminhos traçados para a constituição da formação de professores de Ciências. Os professores, ao falarem sobre suas experiências de modo implícito também refaziam as trajetórias da formação de professores formadores de professores de Ciências em períodos diferentes da história angolana, aspectos que nem sempre são obtidos a partir de documentos oficiais e que só são conhecidos adentrando nos relatos daqueles que viveram esses eventos. Este fato reforça a tese defendida porque a partir dos relatos obtidos temos apresentadas as vitórias, os desafios, as derrotas, e por meio das experiências também relatadas, temos as respostas sobre como esses eventos aconteceram e os possíveis caminhos para transformar ou aprimorar determinadas situações por meio da elaboração de princípios de ensino de Ciências e formação.

O FIM PARA NOVOS COMEÇOS

Aterrissei em Angola, revolvi memórias, conheci histórias. Jornada de quatro anos que passaram rapidamente. Poderia concluir a escrita desta tese, dizendo que são minhas “considerações finais”. No entanto, poderia dar a entender que estou encerrando a história aqui narrada, sem a pretensão de me envolver em outro momento com ela, mas, prefiro acreditar que este é “O FIM” para dar início a “NOVOS COMEÇOS”. Acredito que o que foi apresentado aqui nos permite conhecer uma fração, a ponta de um iceberg que precisa ser explorado para que o ensino de Ciências tenha a identidade do povo angolano.

A busca por professores que viveram a história de Angola em diferentes graus de intensidade teve como finalidade que eles pudessem ser ouvidos e mostrassem como o seu grau de envolvimento com essa história pode responder e esclarecer certas situações experimentadas hoje. Busquei com a pesquisa responder: **Em que termos as histórias de vida e formação de formadores de professores de Ciências, ao longo da história recente de Angola, constituem-se aportes orientadores para construção/reconstrução de processos de ensino e formação de professores de Ciências nesse país?**

A resposta a essa questão veio a partir dos próprios relatos dos professores. As suas histórias de vida falam sobre a trajetória da educação e do ensino de Ciências em Angola de modo implícito, suscitando sobre problemas como a *crise de identidade* na constituição do ensino de Ciências em Angola que não é um problema de hoje mas que vem se aprofundando ano após ano, e que está associada aos longos anos de colonização que incutiram durante muito tempo que a cultura pré-colonial era inferior e desnecessária. A compreensão sobre modo como essa segregação era realizada veio a partir das memórias dos professores por exemplo quando diziam que só estudavam sobre árvores de Portugal. Por esse e outros motivos, perderam-se referências e não se deu espaço para a inserção dos conhecimentos culturais na educação do país. Essa ausência de referências, por sua vez, dificultou durante muito tempo que estudantes e professores tivessem um ensino-aprendizagem de fato significativo, tendo que estudar sobre uma realidade distante de onde moravam, o que até hoje é perceptível, tornando o ensino de Ciências *descontextualizado*. Os professores, por exemplo, herdaram um modo de ensinar Ciências, que não condiz com as necessidades do país, eles herdaram uma Ciência sem

significados para o seu contexto, uma Ciência que não está vinculada com a interpretação da natureza para o bem estar do cidadão.

O segundo aspecto que emergiu com as falas é a *ausência de bases do conhecimento científico*. Este fator vem dificultando o processo de formação nos níveis superiores e na própria prática dos futuros professores de Ciências. As bases daqueles que ingressaram nas escolas para lecionar são instáveis e instáveis também são as bases dos que ingressam para estudar no ensino superior. Sendo assim, é necessário rever a prática dos docentes nas instituições de base.

Associada à questão citada, temos o terceiro aspecto presente nas reflexões dos professores pesquisados que se refere ao *desempenho de professores formadores de professores de Ciências* em Angola. Pelas necessidades de formação de novos professores serem grandes, o processo para seleção de formadores nem sempre leva em consideração a habilitação daqueles que concorrem para as vagas, fazendo com que os que ingressam nas instituições nem sempre tenham a formação pedagógica e científica suficiente para exercer o ofício. Por conta desse fato e outros futuros professores ao saírem dos cursos de graduação, migram para as instituições de formação de professores de Ciências, em nível médio ou continuam exercendo suas funções no ensino de base, mas carregando dificuldades que não foram revistas, realizando a constituição de base científica dos seus alunos igualmente com falhas. Assim o ciclo de alimentação dos níveis acontece com inúmeras lacunas.

As falas dos professores remetem a desafios vividos no cotidiano escolar e formativo que me permitiu refletir sobre suas causas e trajetórias de consolidação no contexto educacional assim como me auxiliou na elaboração das recomendações. Desse modo: recomendo que *sejam desenvolvidos currículos que busquem na sua constituição atender necessidades do povo angolano, associadas aos fenômenos naturais que o ocorrem no país e que podem ser esclarecidos ou resolvidos por meio do conhecimento científico, sejam relacionadas aos problemas concernentes saúde, ao desequilíbrio ambiental, ou demais aspectos. Assim também sejam tecidos a partir do conhecimento local e das riquezas naturais presentes no próprio país permitindo que tenhamos um ensino de ciências, de fato, aplicado ao cotidiano, permitindo que alunos e professores de Ciências, se inteirem sobre a fauna, a flora, os recursos naturais e tantos outros aspectos científicos.*

É necessário também que *os professores sejam melhor acompanhados no que tange a sua prática e seus saberes científicos, especialmente com atividades de formação continuada que permitam que os professores possam rever os conteúdos que aprenderam no passado e eliminar possíveis vícios ou conceitos errôneos que tenham aprendido. É necessário também que se trabalhe com o investimento nas instituições de ensino de base, com ambientes que permitam o acesso a materiais didáticos diferenciados que ajudem professores e alunos a aprofundarem seus conhecimentos.*

Destaco que o exercício docente se torna desafiador em Angola pela própria trajetória da sua constituição não ter sido compreendida e pelos posicionamentos assumidos ao longo da história não terem sido revistos. Além de outros aspectos que transcendem à história e que só são vistos no contexto de ensino-aprendizagem. Para que a organização curricular do ensino de Ciências possa de fato ser desenvolvida em harmonia entre o que é proposto pelas autoridades educacionais e os autores que desenvolvem as medidas na práticas, recomendo que: *os professores que atuam na formação de professores e aqueles que atuam no ensino de base tenham participação nas decisões relacionadas à construção do ensino aprendizagem de Ciências em Angola, que estes possam ser ouvidos e que possam por meio da sua trajetória elucidar e auxiliar em novos caminhos necessários para um ensino-aprendizagem significativo, seja em congressos que permitam debates, em mesas redondas ou em possíveis diálogos abertos com representantes das instituições.*

Por meio da pesquisa realizada, conheci histórias de vidas que puderam, num breve espaço de entrevista, elucidar muitas questões sobre os caminhos a serem trilhados para que o ensino de Ciências seja realizado no país, como tem sido feito, e as necessidades que muitas vezes só são constatadas por aqueles que vivem a realidade nas instituições de ensino. Dessas histórias, apreendi e construí princípios de ensino de Ciências e de formação de professores, que passo a destacar a seguir:

Princípios de Ensino de Ciências:

- i) ***Contextualizar para ressignificar torna-se essencial para alunos e professores que pouco percebem a presença da sua identidade nacional no currículo ao qual são submetidos diariamente.*** A contextualização permite o desenvolvimento da educação e formação atribuída de sentido para o que se ensina e se aprende.
- ii) ***O afeto partindo do professor é um estímulo diferenciado para motivação dos estudantes, tornando as aulas menos ociosas e agregando memórias significativas do processo de ensino-aprendizagem.***
- iii) ***Ensinar para reflexão e não reprodução,*** contribui para que alunos se sintam coparticipantes da sua própria formação, internalizando e interpretando os conhecimentos apresentados em sala de aula.
- iv) ***O currículo precisa ser construído em parceria com os atores que atuam no processo de ensino-aprendizagem diariamente, dando vazão para que estes possam apresentar os sucessos e as dificuldades no desenvolvimento dos assuntos em sala de aula.***
- v) ***Investimentos governamentais devem se fazer presentes na constituição da educação*** evitando que professores tenham que se submeter as ações por vezes penosas, feitas por amor à profissão mas que não encobrem a responsabilidade das ações governamentais que devem assumir suas responsabilidades frente às dificuldades educacionais.
- vi) ***Espaços diferenciados de ensino como laboratórios e bibliotecas auxiliam no aprendizado dos alunos e futuros professores devendo ser prioridade nos espaços escolares, sendo assumidos como responsabilidade do poder público e das direções escolares***
- vii) ***A mediação dos conhecimentos pelo professor de modo cooperativo auxilia na relação harmoniosa entre professor e aluno,*** dessa relação emergem sentimentos de cumplicidade e segurança no ensino-aprendizagem.

Princípios formativos:

- viii) ***Reinventar-se no exercício docente deve ser encarado como ato inerente à prática***, permitindo que alunos não sejam punidos pelas condições inadequadas de ensino mas tenham chance de evoluir mesmo que em pequenas frações.
- ix) ***A formação pela pesquisa traz possibilidades diferenciadas para alunos e futuros professores compreenderem os processos de construção dos conhecimentos científicos.***
- x) ***A apropriação dos saberes docentes influencia na aprendizagem dos alunos que têm no professor o mediador para os conhecimentos que irá ter contato.***
- xi) ***O letramento científico é essencial para que alunos e futuros professores possam sistematizar novos conhecimentos.***
- xii) ***A prática docente como profissão constituída por saberes diferenciados precisa de professores com formação permanente e continuada dialogue com esses saberes, que estimulam o rigor e a profissionalismo reflexivo na ação docente.***

A formação de professores de Ciências sofre com lacunas difíceis de serem sanadas de imediato. Assim, professores e alunos vão constituindo um ensino de poucos privilégios e de muita doação, em prol de um futuro incerto, cuja reconstrução social e educacional seja, de fato, uma realidade.

A pesquisa me permitiu conhecer situações que até então não havia concebido. Por meio dela pretendo desenvolver projetos que possam trazer contribuições para a educação e a formação de professores de Ciências, que atendam às necessidades do país, subsidiada pelos resultados encontrados, ao analisar histórias e experiências de vida e utopias dos formadores de professores de Ciências colaboradores desta pesquisa. Certamente, suas vidas, ao terem sido ouvidas e aqui narradas, em diálogo com a literatura pertinente, contribuirão para a reconstrução do país.

Há que se investir, todavia, na formação continuada de professores, inclusive em nível de pós-graduação, na valorização de sua profissão, concretizada por meio de remuneração justa, e nas condições de trabalho, criando condições adequadas para a

aprendizagem de qualidade dos estudantes. Isto tudo, certamente, ajudará Angola a crescer e a firmar sua identidade nacional.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANGOLA. **Constituição da República de Angola**. Luanda: 2010.

ANGOLA. Lei nº 7/75, 9 de Dezembro de 1975. **Diário da República de Angola**, Luanda, 9 dez.

AZEVEDO, J. G. **Fazer com paixão sem perder a razão**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BAILLAUQUÈS, S. **Trabalho das representações na formação dos professores**. In: PAQUAY, L; PERRENOUD, P; ALTET, M; CHARLIER, E. (orgs.) 2 ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2011.

BOOTE, D; WIDEEN, M; SMITH, J. M; YAZON, J. M. O. **Da história e do futuro da formação dos professores no Canadá inglês: a tradição na prática dos formadores dos professores**. In: TARDIF, M; LESSARD, C. (org.). O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BASTOS, M. H. C. **Memoriais de professores: reflexões sobre a proposta**. In: MIGNOT, A. C. V; CUNHA, M. T. S (org). Práticas de memória docente. São Paulo: Cortez, 2003.

BRITO, M. **História e educação em Angola: da ocupação colonial ao MPLA**. Campinas, 2005.

BUZA, A. G. **Políticas públicas de desenvolvimento e de reforma do ensino superior: No contexto da República de Angola**. Disponível em: http://aforges.org/conferencia2/docs_documentos/Paineis_Principais/Buza_Alfredo%20%28MES%20Angola%29.pdf. Acesso em: 25 de Maio de 2015.

CÁ, L. O. **Cultura escolar e os povos coloniais: a questão dos assimilados nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP)**. Disponível em: http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/28622/ssoar-etd-2011-1-ca-cultura_escolar_e_os_povos.pdf?sequence=1. Acesso em: 1 de Maio de 2017 às 20h15.

CANDAU, J. **Memória e identidade**. 1. Ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CANGA, J. L. **No Fútila, no Mayombe: modernidade, desenvolvimento e riscos no tempo de paz em Cabinda-Angola.** Belém, 2011.

CARDOSO, E. M. S; FLORES, M. A. **A formação inicial de professores em angola: problemas e desafios.** Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho. Braga, 2009.

CAREGNATO, L. **Em terras do Ngola e do Manikongo: descrição dos reinos do Kongo e Ndongo no século XV.**Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, 2011.

CARLETTO, M; VIECHENESCKI, J.P. **Porque e para quê ensinar Ciências para crianças.** III Simpósio Nacional de Ensino de Ciências e Tecnologia, 2012.

CARVALHO, A. M. P e GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências.** São Paulo: Cortez, 2006.

CARVALHO, P. **Evolução e crescimento do ensino superior em Angola.** In: BARRETO, M. A; COSTA, A. B. (org). II COOPEDU África e o Mundo Livro de Atas. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais- Instituto Politécnico de Leiria, 2012

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação.** 4ª Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006 (Coleção educação em química).

CLANDININ, J. D; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa.** Uberlândia: EDUFU, 2011.

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

CORREIA, S. C. B. **O reino do Congo e os miseráveis do mar. O Congo, o sonhos, os holandeses no Atlântico.** Niterói: UFF, 2013. 213f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós- Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

FLORES, M. A. **Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores.** Educação, Porto Alegre, 2010

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GAMBOA, S.S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2ed. Chapecó: Argos, 2012.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed UNIJUÍ, 1998.

GONÇALVES, T. O. **A constituição do formador de professores de matemática: a prática formadora**. Belém: CEJUP, 2006.

GONÇALVES, T. V. O. **Uma fresta nos bastidores: investigando questões epistemológico-metodológicas na construção de uma pesquisa**. II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). São Paulo, 1999.

GONÇALVES, T. V. O; GONÇALVES, T. O. **REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA DOCENTE SITUADA: buscando novas perspectivas para a formação de professores**. In: Corinta Maria GrisóliaGeraldi; Dario Fiorentini; Elisabete Monteiro de A. Pereira. (Org.). **CARTOGRAFIAS DO TRABALHO DOCENTE: professor(a) pesquisador(a)**. 1ed. Campinas: Mercado de Letras e Associação de Leitura do Brasil ALB, 1998, v. único, p. 105-134.

HALL, S. **A identidade cultural na pós- modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HENGEMÜHLE, A. **Formação de professores: da função de ensinar ao resgate da educação**. 2 ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2008.

HODGES, T. **Angola: Do afro- estalinismo ao capitalismo selvagem**. Cascais: Ed. Principia, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Inovar o ensino e a aprendizagem na Universidade**. São Paulo: Cortez, 2012.

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LAMÓGLIA, F. B. **Descolonização da identidade africana: um relato de experiência.** Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21879_10992.pdf. Acesso em: 11 de Abril de 2018 às 20h23.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** 13. Ed- São Paulo: Cortez, 2011.

LIBERATO, E. **Avanços e retrocessos da educação em Angola.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n59/10.pdf>. Acesso em: 1 de Maio de 2017 às 23h01.

MENEZES, S. **Mamma Angola: Sociedade e economia de um país nascente.** Universidade de São Paulo: São Paulo, 2000.

MIGNOT, A. C. V; CUNHA, M. T. S. **Entre papéis: a invenção cotidiana da escola.** In: MIGNOT, A. C. V; CUNHA, M. T. S (org). Práticas de memória docente. São Paulo: Cortez, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. **Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional.** In: MIZUKAMI, M. G. N; REALI, A. M. M. R. Formação de professores: Tendências Atuais. São Carlos: EduFSCAR, 1996.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva.** Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

NASCIMENTO, W. S. **Políticas coloniais e sociedade angolana nas memórias e discursos do escritor Raul David.** Disponível em: <file:///D:/Downloads/64269-300783-1-PB.pdf>. Acesso em: 1 de Maio de 2017 às 20h12.

NETO, T. S. **História da educação e cultura de Angola: grupos nativos, colonização e a independência.** Zaina Ed: Lisboa, 2010.

NGULUVE, A. K. **Política Educacional Angolana (1975-2005): organização, desenvolvimento e perspectivas.** Disponível em: file:///C:/Users/Ruth%20Buza/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/DissertacaoAlbertoKapitangoNguluve.pdf. Acesso em 11 de Abril de 2018 às 21h27.

SETAS, A. **História do reino do Kongo.** Luanda: Ed. Mayamba, 2011.

SHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo: um novo designe para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, E. A. **Universidade Agostinho Neto. Quo Vadis?** Luanda: Kilombelombe., 2012.

SILVA, E. A. **Gestão do ensino superior em Angola: realidades, tendências e desafios rumo a qualidade.** Luanda: Ed. Mayamba, 2016.

SOUZA, E. C. **Abordagem experiencial: pesquisa educacional, formação e histórias de vida.** In: História de vida e formação de professores. Salto para o futuro. Boletim 1. Março, 2007.

Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial Histórias de vida,

SILVA, T. T. **Documentos de identidade; uma tradução às teorias do currículo.** 3 ed. Reimp- Belo Horizonte, 2011.

VAIFANS, R; SOUZA, M. M. **Catolização e poder no tempo do tráfico: o reino do Congo da conversão coroada ao movimento antoniano, séculos XV-XVIII.** Disponível em: http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg6-7.pdf. Acesso em: 22 de Maio de 2015 às 22h16.

ZASSALA, C. **Orientação escolar e profissional em Angola.** Luanda: Kulonga, 2003.

<http://www.nossoskimbos.pt/Cromos/Escolas/Colegio%20Manuel%20de%20Arriaga%20do%20Lobito/index.htm> Acesso em 9 de Março de 2016 às 20h17.

http://www.sanzalangola.com/galeria/v/liceus/albun78/album04/Orfeao_Universit_rio_de_Luanda_1970_cedida_por_Caluanda.jpg.html. Acesso em 9 de Março de 2016 às 21h46.

