

Experiências vividas em escolas angolanas: narrativas em perspectiva decolonial

Paim, Elison Antonio ¹

Luis, Solange Evangelista ²

RESUMO

O presente artigo resulta de pesquisa de pós-doutorado realizada no Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED de Lubango em Angola. Objetivamos identificar como experiências, memórias, patrimônios e culturas locais são agenciados na produção dos saberes escolares e não escolares a partir da investigação do trabalho em instituições de educação básica em sete municípios da Província de Huíla. Para a coleta das informações trabalhamos com documentos diversos, fotografias e entrevistas orais com quinze professores/as. Teoricamente dialogamos com epistemologia decolonial, interculturalidade, História Oral, memória, patrimônio cultural e história local. Neste artigo apresentamos algumas narrativas sobre os estudantes. Dentre alguns autores e autoras trabalhamos com Walter Benjamin, Catherine Walsh, Cynthia Simioni França, Maria Carolina Galzerani, Maria Inês Petrucci da Rosa, Sil Lena Calderaro Oliveira e Vera Candau. O artigo é composto por introdução, aspectos histórico-educacionais angolanos, mônadas: rememorar o todo no fragmento e considerações finais.

Palavras-chave: educação; decolonialidade; memórias; experiências; Angola.

Experiences lived in Angolan schools: narratives in a decolonial perspective

ABSTRACT

This article is the result of postdoctoral research conducted at the Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED de Lubango in Angola. We aimed to identify how experiences, memories, heritage and local cultures are managed in the fragment of school knowledge and non-school from the investigation of work in basic education institutions in seven municipalities of the Province of Huíla. To collect the information, we worked with various documents, photographs and oral interviews with fifteen teachers. Theoretically we dialogue

¹ Universidade Federal de Santa Catarina. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado Profissional em Ensino de História (Prohístória-UFSC), de metodologia do Ensino de História da Universidade Federal de Santa Catarina. Bolsista Produtividade CNPq. Email: elison.paim@ufsc.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8695520812750828>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7509-5572>.

² Instituto Superior de Ciências da Educação, Angola. Professora permanente dos Programas de Graduação e Pós-Graduação em Ensino da Língua Portuguesa do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) da Huíla, em Lubango, Angola. Email: soldeluanda@gmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5494-773X>.

with decolonial epistemology, interculturality, Oral History, memory, cultural heritage and local history. In this article we fragment some narratives about the students. Among some authors we work with Walter Benjamin, Catherine Walsh, Cynthia Simioni França, Maria Carolina Galzerani, Maria Inês Petrucci da Rosa, Sil Lena Calderaro Oliveira e Vera Candau. The article consists of introduction, Angolan historical-educational aspects, monads: remembering the fragment in the fragment and final considerations.

Keywords: education; decoloniality; memories; experiences; Angola.

Experiencias vividas en escuelas angoleñas: narrativas en perspectiva decolonial

RESUMEN

Este artículo es el resultado de una investigación postdoctoral realizada en el Instituto Superior de Ciências da Educação - CINE de Lubango en Angola. Se tuvo como objetivo identificar cómo se gestionan las experiencias, memorias, patrimonio y culturas locales en la producción de conocimiento escolar e no escolar a partir de la investigación del trabajo en instituciones de educación básica en siete municipios de la provincia de Huíla. Para recopilar la información, se trabajó con diversos documentos, fotografías y entrevistas orales con quince profesores. Teóricamente dialogamos con la epistemología decolonial, la interculturalidad, la Historia Oral, la memoria, el patrimonio cultural y la historia local. En este artículo presentamos algunas narrativas sobre los estudiantes. Entre algunos autores con los que trabajamos Walter Benjamin, Catherine Walsh, Cynthia Simioni França, Maria Carolina Galzerani, Maria Inês Petrucci da Rosa, Sil Lena Calderaro Oliveira e Vera Candau. El artículo consiste en introducción, aspectos histórico-educativos angoleños, mónadas: recordando el todo en el fragmento y consideraciones finales.

Palabras clave: educación; decolonialidad; recuerdos; experiencias; Angola.

INTRODUÇÃO

Historicamente a escola foi promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados, reconhecendo um único tipo de conhecimento como válido e verdadeiro, aquele produzido a partir do referencial construído pela modernidade europeia. Se não questionarmos o caráter único do que consideramos desenvolvido, moderno, civilizado, verdadeiro, belo, não podemos favorecer processos em que se promova o diálogo intercultural. Desnaturalizar



Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18: e258995 [2023]
**Dossiê Práxis decoloniais como expressões
de resistência, luta e transformação**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.258995>

Este artigo foi desenvolvido a partir do projeto de pós-doutorado Decolonizando tempos, espaços e memórias: experiências educativas na Província de Huíla – Angola, desenvolvido junto ao Mestrado em Ensino de História de África no Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED na cidade de Lubango em 2019. Investigamos como as memórias, o estudo da história e cultura das comunidades bem como os saberes não escolares estavam ou não presentes nas Escolas de Educação Básica.

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

As narrativas orais foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas no intuito de conhecer as práticas pedagógicas das e dos docentes, em especial aquelas relacionadas com as temáticas memórias, patrimônios e o estudo da história e cultura locais. Todas as narrativas orais foram gravadas, transcritas e textualizadas. Posteriormente, fizemos a categorização e construção das mônadas na relação com outras fontes, referencial teórico e produções já existentes.

Os entrevistados e as entrevistadas ao total de quinze, sendo onze mulheres e quatro homens. Os locais das entrevistas foram em escolas atuais dos professores e professoras em Lubango, escolas visitadas nos municípios da Humpata e Chibia e nas residências das entrevistadas e dos entrevistados.

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

Sete municípios da província da Huíla foram abrangidos num total de quatorze. Em Lubango foram entrevistados uma professora e um professor que narraram suas experiências em escolas localizadas noutros municípios e seis (quatro mulheres e dois homens) entrevistado/as em Lubango. Três foram entrevistada/os em Humpata, um em cada escola visitada (duas mulheres e um homem). Duas em Chibia, uma professora em cada escola. Os demais, narraram sobre experiências em escolas de Quilengues (três, duas mulheres e um homem), Caluquembe (uma) e Cacula (uma). Além dos professores em uma escola de Lubango um estudante se dispôs ser entrevistado, nos narrou sua experiência enquanto estudante em um Seminário Católico localizado na Zona Rural.

Quanto à formação temos Magistério (3), Sociologia, Biologia, Matemática, Psicologia (3), História, Física, Ciências Cervejeiras, Pedagogia, Gestão e Contabilidade e Economia. Porém, a área de atuação em vários deles não está diretamente relacionada com a formação. A professora graduada em Sociologia está atuando como diretora escolar. As graduadas em Psicologia uma está lecionando Geografia, uma Iniciação (Educação Infantil) e a outra como Secretária de Escola; A de História está na Secretária da Escola a seis anos aguardando aposentadoria; A de Física está atuando com a Primeira Classe. A de Economia está atuando com Matemática. O de Ciências Cervejeiras foi professor de Português. O de Contabilidade foi professor de Física e atualmente trabalha com Educação Laboral. Uma de Magistério atuou como chefe de Repartição da Educação. A pedagoga atuou como agente de uma Associação para desenvolvimento da Agricultura, professora universitária e atualmente é vice-governadora para área social na província da Huíla.

No tocante a atuação em sala de aulas temos: Anos Iniciais (5), Direção de Escola, Secretária de Escola, Biologia, Geografia, Iniciação ao Trabalho, Auxiliando na Secretária da Escola, Português, Física, Matemática (2).

Neste momento, trazemos a público as narrativas do/as professor/as referentes aos estudantes destacando condições de vida, relação com a escola, relações e valorização do/as professor/as, a falta de vagas e salas superlotadas, a não compreensão da língua portuguesa e os professores/as não compreendem as línguas nativas, o abandono da escola para pastorear o gado, longas distâncias entre os Kimbos e as escolas, abandono da escola pelas meninas devido aos casamentos muito jovens e a maternidade, dificuldades impostas pelo meio físico para chegar às escolas, priorização do trabalho em detrimento da escola pelos pais, aprendizagem e vontade de estudar apesar de todas as adversidades.

Aspectos histórico-educacionais angolanos

Os missionários colonizadores vindos do continente europeu chegaram no então denominado continente africano e no território do que hoje é o país Angola designaram-no “Reino do Kongo, assim, como o seu soberano [...] por rei do Kongo, do mesmo modo que os Estados que se lhe submetiam passaram a ser designados nos seus escritos e na sua cartografia por províncias” (PINTO, 2017, p. 69-70). Segundo este mesmo historiador, as primeiras relações diplomáticas do Reino do Kongo com Portugal aconteceram no século XV. Diogo Cão, segundo a tradição oral congolesa e a historiografia colonial portuguesa, é apontado “como primeiro português – ou o primeiro “homem branco” – a chegar ao que viria a ser território angolano” (PINTO, 2017, p. 131). O que se desenrola a partir deste primeiro encontro, entre o “homem branco” e os habitantes do reino do Kongo, é uma história de ocupação, apropriação, expansão e colonização através de processos violentos e excludentes, documentada por Oliveira Pinto entre outros historiadores.

Contudo, a ação colonial defronta-se, desde cedo, com ações de resistência de várias ordens. Desde a ação da “imprensa livre” nativista que, entre 1850 e 1885, denunciou o colonialismo, até à independência de Angola em 1975, a literatura teve sempre um papel preponderante na incitação da consciencialização política do angolano (LUIS, 2015) e na construção da nação que se queria livre e próspera.

O golpe de Estado de 1926 instalou em Portugal um Regime Ditatorial que, a partir de 1933, veio a ser conhecido como Estado Novo. Este regime perdurou até 1974 e teve Antônio de Oliveira Salazar como seu homem forte e mentor.

Devido à forte censura por parte da PIDE, a Polícia Internacional de Defesa do Estado, os jovens intelectuais angolanos serviram-se da linguagem opaca da poesia para denunciar as atrocidades coloniais. Um dos problemas levantados pelos intelectuais, era o do papel da educação no processo de assimilação, ou aculturação, imposto pelo colonialismo. No período inicial da colonização, destaca-se que, anterior à ocupação pelos colonizadores europeus, a história por meio dos ensinamentos orais eram transmitidas de geração em geração. A chegada dos portugueses modificou inúmeros aspectos do modo de vida dos povos, principalmente quando implementavam um modelo de ensino semelhante ao que existia em Portugal, tanto para a

escrita como para a aprendizagem da língua portuguesa, enquanto sedimentavam os pilares da cultura portuguesa.

Aos poucos os nativos, enriquecidos na parceria com os portugueses na escravização e tráfico de pessoas e comércio de produtos agrícolas, também enviavam os filhos à escola, para instituições escolares de Luanda e de Benguela.

As missões religiosas pouco ensinavam, para além das noções catequéticas, conhecimentos bíblicos e teológicos. A primeira escola pública de ler, escrever e contar, foi construída em Luanda, no início da segunda metade do século XVIII, em 1765.

Durante o século XIX uma das preocupações do governo português foi desenvolver o território angolano e atrair a imigração de famílias portuguesas. Para tal, providenciou a criação de um sistema de ensino formal que satisfizesse as necessidades das populações, especialmente dos portugueses.

Durante todo o período em que foi colonizada por Portugal a população negra tinha pouco ou nenhum acesso à escolarização. Em 1950, a taxa de analfabetismo era de 95,9%, enquanto que, no ano da independência - 1975, 15% dos indivíduos do sexo masculino eram alfabetizados, pois:

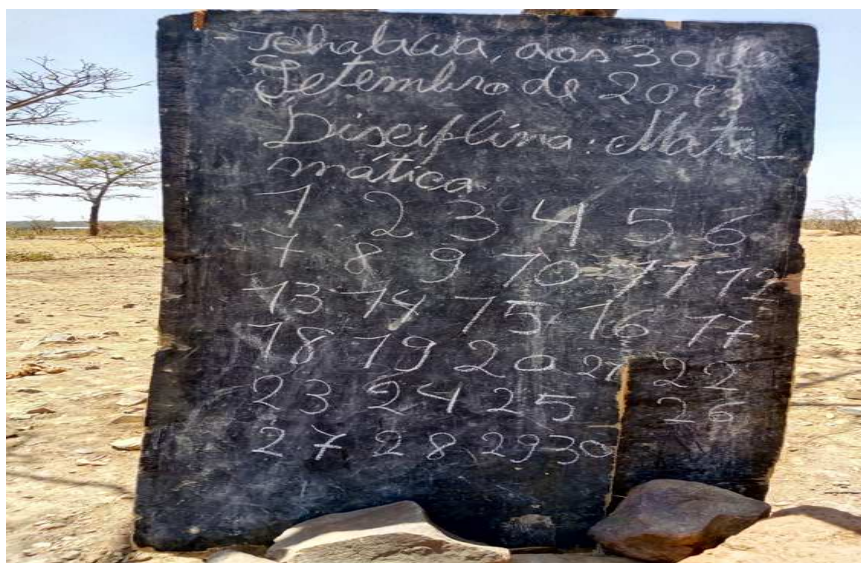
o acesso das crianças negras ao sistema de ensino continuava vetada pelas barreiras da idade, e pela aplicação de outras políticas sociais que obrigavam a população negra a optar pelo trabalho, e não pelos estudos, para poder garantir a sua sobrevivência e a dos seus. Cada vez menos alunos negros frequentavam os níveis superiores de ensino, em comparação com a população branca. Poucos eram os alunos negros que concluíam os liceus e muito menos ainda aqueles que concluíam o ensino superior (KEBANGUILAKO, 2016, p. 169).

Para conquistar sua independência os angolanos declararam guerra a Portugal, iniciada em 1961 e finalizada com a independência em 1975. Logo após a independência as disputas internas deram início a guerra civil que durou até 1992. São várias as consequências de uma guerra civil devastadora, seguida de quase duas décadas de opressão e corrupção. As mazelas destes frutos são tanto visíveis como invisíveis. Mendonça (2017) mostra-nos, em imagens alegóricas, cuidadosamente construídas, representações destas chagas na vivência e na batalha diária de uma Angola pós-independência, pós-27 de Maio e pós-guerra civil que ele convida a descobrir(-se). Dentre as

chagas invisíveis, Mendonça desvela o silêncio. Primeiro imposto pelo regime colonial e inevitavelmente mantido durante o período de guerra civil, silêncio este que permanece até aos dias de hoje, fruto do medo, como uma espécie de herança sentida. Outra chaga invisível é o que ele aponta como “privatização” da história de Angola, que é cuidadosamente construída, à medida de um determinado discurso político, que leva, entre outras consequências, ao silenciamento das diferentes vozes que devem compor a narrativa nacional.

Mesmo que sem leis ou medidas claras que o implementem, o silêncio se faz sentir em todas as dimensões da vida angolana, em todas as narrativas suprimidas e autocensuradas, estas últimas cuidadosamente tecidas – num labor e negociação constante entre palavra e silêncio. Palavras e silêncios que se traduzem nas condições para educar as crianças e jovens angolanos, conforme flagrado durante os trabalhos de campo nas escolas e registrado nas imagens a seguir que assumem caráter ilustrativo neste artigo. Todas foram produzidas em cenários das escolas visitadas conforme o nome da unidade escolar e o município indicado em cada figura.

Figura 1: Quadro com conteúdo da aula de Matemática na
Escola Tshalawa, Humpata



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Figura 2: Turma de Primeiro Ano e Professora da Escola Tshalawa, Humpata



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Figura 3: Turma e professora em área coberta na Escola Augusto Ngangula, Humpata



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Figura 4: Turmas embaixo da árvore e na área coberta em frente à Escola Yoba, Chibia



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Mônadas: lembrar, o todo no fragmento

Na perspectiva benjaminiana, memória é rememoração e a narrativa encontra-se intimamente relacionada ao ato de lembrar, entendido como o “exercício do despertar, a possibilidade de resignificação da própria experiência, através de memórias conscientes e inconscientes cheias de significados, sentimentos e sonhos” (ROSA, 2011, p. 203). Para Benjamin (1987, p. 205), a narrativa “não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada, como uma informação ou um relatório ela imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”. Nesta perspectiva, as narrativas, que são formas de dizer de nossas experiências, podem ser expressas por mônadas, entendidas por Benjamin como “centelhas de sentido que tornam as narrativas mais do que comunicáveis: tornam-[nas] experienciáveis” (ROSA, 2011, p. 203). Na definição de Walter Benjamin (2006, p. 69), “em cada mônada, estão indistintamente presentes todas as demais. A ideia é mônada, nela reside, preestabelecida, a representação dos fenômenos, como sua interpretação objetiva. [...] a ideia é mônada, isto significa, em suma, que cada ideia contém a imagem do mundo. A representação da ideia impõe como tarefa, portanto, nada menos que a descrição dessa imagem abreviada do mundo”.

Portanto, a mônada capta a totalidade na singularidade. Ou seja, na construção das mônadas como aporte metodológico, com base na rememoração e nos detalhes mais miúdos das narrativas, há a chance de recuperar o universal. Ao “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1987, p. 225) supera-se a história linear e colonial, uma vez que “a mônada pode revelar o caráter singular da experiência educativa realizada, sem perder de vista suas articulações com o universo amplo da cultura em que ela está imersa e com o olhar subjetivo do pesquisador” (ROSA, 2011, p. 205).

Cynthia França esclarece que “a mônada é concebida como a cristalização das tensões nas quais se inscrevem práticas socioculturais, plurais, contraditórias” (2015, p. 105-106). Para Benjamin, conforme enfatiza França, “a mônada é um fragmento que salta do desenrolar do tempo linear” (FRANÇA, 2015, p. 105-106) Assim sendo, apresentamos, neste trabalho, as imagens monadológicas em narrativas, lembradas/contadas num tempo não linear da narração.

Ao ler as mônadas, mais precisamente aquelas contidas no texto “Infância em Berlim”, onde o Benjamin rememora sobre este período da sua vida nesta cidade, Sil Lena Oliveira observa que “é possível vislumbrar a articulação entre o vivido individual do autor e as esferas sociais mais amplas, valorizando as experiências do passado infantil e ressignificando-as a partir do olhar adulto” (2017, p. 27).

A mônada é terreno fértil para proporcionar possibilidades de articulação entre o que é vivido de forma individual por quem narra com o contexto social e portanto coletivo. Neste ato de narrar os significados se tornam coletivos e ao mesmo tempo não perdem seu cunho particular do vivido (GALZERANI, 2009) e, assim, ampliam a compreensão do vivido para além da experiência individual.

Na perspectiva apontada por Walter Benjamin e pelas autoras referidas que com ele dialogam, as memórias transformadas em mônadas não carecem de ser interpretadas, analisadas ou qualquer coisa que o valha. Para esta perspectiva metodológica de construir narrativas em pesquisas as memórias são um todo em si mesmo e, portanto, não cabe ao pesquisador questioná-las quanto a sua veracidade ou não. Em durante alguns embates acadêmicos que tentam minimizar as memórias, hierarquizá-las e até rivalizá-las com a história, costumo afirmar que: as memórias são algo único a partir das experiências vividas pelos narradores ou que memória é em si mesma.

As mônadas foram recortadas das entrevistas procurando dar uma unidade ao texto reconstruído para que expresse as ideias sobre um tema afloradas durante as entrevistas. Após a organização do texto cada uma recebeu um título, geralmente, recortado da narrativa com o objetivo de anunciar a ideia narrada. O/as narradore/as são identificados, a partir da autorização expressa por ele/as ou quando não sentiram-se confortáveis para que seu nome fosse anunciado, assim sendo indicaram um pseudônimo ou sigla.

Não devemos rejeitar nenhuma criança, desde que tenha seu documento

Tem mesmo um documento que diz que não se pode, devemos ter o... como é que eu posso dizer... É, tem-se que matricular todo o aluno, toda a criança que vem para instituição. Não devemos rejeitar nenhuma criança, desde que tenha seu documento, a sua cédula pessoal, deve ser matriculado. E é por aí. Então, de dezembro a janeiro tem primeiro as confirmações e depois as matrículas. Aí nós vamos matriculando. Vamos confirmando os que já estudaram e

depois fazemos a nova matrícula, porque aqui a matrícula é automática. Já está matriculado, mas, essa matrícula nós temos que rever se a criança tem documentação, se não tem se, às vezes, no primeiro ano a gente só recebeu, porque muitos dos nossos filhos aqui não estão registrados. Então, às vezes, o pai vem com um papel com os dados da criança, este ano trouxe o papel com os dados, então o próximo ano quando tiveres que fazer a transição automática então vemos na pasta do aluno, só tem um papel então o encarregado deve trazer o documento que falta. Então, fizemos essa matrícula depois, quer dizer, de fazermos a confirmação, depois partimos para matrículas em janeiro. E temos esses alunos todos porque não dá para negar ninguém. Os alunos vêm, eles querem estudar. Então, se temos que acabar com o analfabetismo não podemos negar a matrícula, por isso é que temos um excesso de alunos nas turmas (Jesuína, 2019).

Só assim que o aluno vai fazendo a tradução

Quer dizer, eles são urbanos, mas vêm. Temos também alunos que vêm do meio rural. Temos alunos que vêm do meio rural, temos alunos que não falam português. Não falam, eu tenho, nós temos mesmo os que não falam português. Só agora que estão com a convivência, com a interação com os outros colegas é que estão a aprender o português. Não falam! Para ensinar o professor tem que saber mais ou menos também a língua. Tem que saber, o professor está para ensinar, por exemplo, se ele disser esta esferográfica, esferográfica, eu tenho uma esferográfica na mão, então, na língua, isso que eu tenho na mão como é que se chama? Ele vai dizer na língua, vai dizer [...] Então, o professor vai dizer assim: eu tenho a [...], em português esferográfica. Só assim que o aluno... Vai fazendo a tradução, fazer com o que o aluno entenda. Os do primeiro ano não tem, esses da iniciação não tanto. Porque os alunos da iniciação vêm já mais ou menos, não temos recebido alunos que vêm das zonas rurais. Mas os que têm mais problemas são aqueles alunos já crescidinhos, eles vêm para escola muito tarde, já estão crescidos. Começam muito tarde, tem oito anos quer fazer, vai fazer a iniciação. Ele vem já falando a sua língua, então o professor é mesmo obrigado a entender algumas palavras na língua. E agora também dá-se já a língua, dá-se as línguas de Angola nas escolas nós aqui, por exemplo, temos turmas a receberem essas aulas. Da língua nacional, da língua de Angola. Da língua local. O Nyaneka. Estão a dar o Nyaneka. [...] Sim, as crianças abandonam, essas crianças mesmo impossibilitadas abandonam, chegam mesmo a abandonar o ano. Chegam... Sim, dos desistidos temos uma percentagenzinha, por exemplo, este trimestre, do



primeiro trimestre a este trimestre temos por ali a desistência cinquenta por cento, cinquenta por cento de desistências. Mas até o final do ano, às vezes, chegamos à setenta e tanto por cento, tem muita desistência. Há muita desistência mesmo (Alcina, 2019).

Quando vê que o professor não domina, ele traduz logo para o português

Primeiramente temos que ver o meio. O meio rural mesmo, a língua em primeiro lugar. A língua. Houve muitas dificuldades, porque normalmente lá o povo em Quilengues, sobretudo, os nossos alunos a comunicação em casa com os pais é mesmo em Nyaneka, a língua deles da vila. Então, quando vão para a escola, para o professor então é assim mesmo complicado, tem que haver domínio da língua, é fazer mesmo o esforço. Porque se formos a ver, a dar a aula, quando tu transmitires algo em português, ele não te entende. Ele vem com a linguagem dele, o professor também não entende. Então, o objetivo principal ali é a língua, tem que haver mesmo o domínio da língua. Os meus pais são descendentes de pais Umbundo. Então, à medida que eu trabalhando, eu via conforme eles pronunciavam [...] Até almoço livre ocupa, é muito mais fácil, porque tu sentas, trabalhamos com alunos do primeiro ciclo. Eles já vêm, os professores do ensino primário é que mais sofrem. [...] A dificuldade da língua. Então, os nossos já tem aquela aprendizagem, algo básico, ele já vem com aquilo de falar um bocadinho do português na escola e ele sabe mesmo, quando estou na escola, aqui só devo falar português. O nosso dialeto devemos falar em casa e então eles entram já para a sala de aula limitados. Embora um ou outro, de vez em quando, se engana assim. Então a estes, nós aprendemos a cumprimentar, porque a saudação para ele é muito essencial, pelo menos cumprimentar na língua deles, é a coisa mais básica. Então, de resto também eles interagem com o português, e até há coisas que muitos deles também como frequentam, eu tenho em famílias que há na cidade, nas férias vêm para a cidade, então dominam o português. Ajudam também os professores, quando alguém fala o dialeto na sala de aula, sente automaticamente quando vê que o professor não domina, ele traduz logo para o português e assim, tem uma interação. [...] São várias línguas. Não é apenas uma... Sim, porque eles conforme estão distribuídos, eles dizem que... eu conheço o Muquengue Musso. Acho que são mais quatro ou cinco, são diferentes mesmo. Mas a saudação é comum, saudação “bom dia”, “boa tarde” e “boa noite” é comum, familiar [...] É, eu normalmente quando trabalhava o que eu que fazia para poder cativar os alunos, é porque é mesmo difícil no meio



rural. Depois, o município de Quilengues é um município que não produz praticamente, tendo em conta que nós os próprios professores tínhamos que trazer a alimentação daqui para lá, porque lá é mesmo escasso em termos de produção. Então, eu para poder cativar os meus alunos, eu saía daqui e levava pão ou então peixe, qualquer alimento, aquilo era para incentivá-los a vierem pra escola. Porque há momentos, nós tínhamos dificuldades (Abdelaziza, 2019).

O seu filho vai estudar aqui no curso de adultos

Os alunos aqui, vendo que a escola está mesmo na sede, não vêm de muito distante, não. Vêm mesmo dos bairros mais próximos da sede. Nem todos alunos são da sede, não, a maior parte deles vêm mesmo dos bairros, dos bairros mais próximos. Por exemplo, da Deolinda Rodrigues, alguns vêm do Mandume, outros vêm do Bairro Social que nós denominamos por Quarenta, bairro das Quarenta, porque é onde tem essas casas da juventude. Uns vêm do bairro Cinzento, lá também tem escola, então, eles vêm aqui mesmo tendo escola lá. Temos, mas são poucos. Aqui na sede temos alunos que falam mesmo o dialeto, falam o Nyaneka. Os que falam Nyaneka, são poucos. Só que temos a sorte de termos professores que também dominam a língua. Nós não temos muito esse problema da língua com os alunos, porque os professores que temos aqui eles sabem falar a língua Nyaneka. Isso é mais nas outras zonas que os professores que vão para lá não sabem falar Nyaneka, só falam o português. Então, chega lá, encontram muita dificuldade de lidar com os alunos por não saberem falar a língua local. Mas nós, já não é o caso, os professores sabem falar a língua local, sabem falar a língua local e também falam o português. São poucos que não sabem falar o português. Não, nós não temos esse problema. Porque a repartição orienta mesmo, temos uma estatística, vem mesmo uma orientação quais são as idades que devem estar naquelas classes. Aqueles que têm quinze anos para a quarta classe nós retiramos e enviamos para o curso de adulto. No projeto do ensino primário não temos, pelo menos aqui a escola onde estou não tem esse problema, porque nós enviamos para os sítios certos, não temos. Sim, nós até quando os encarregados vêm fazer a matrícula nós não devolvemos. Fizemos a matrícula, recebemos o processo do aluno, depois pegamos aquele processo e encaminhamos para o curso de adulto. Quando começam as aulas eles vêm ver a relação nominal, vêm ver as listas, onde é que os alunos calharam, onde é que seus filhos calharam, não encontram o nome e vêm cá ter, “o nome do meu filho não está na lista”. E a gente vê, não esse menino tem uma idade avançada, então ele



vai para a escola X. Pegamos o processo, descemos com o encarregado porque é mesmo aqui ao lado onde está a diretora do curso de adultos, chegamos até lá e entregamos o processo. O seu filho vai estudar aqui no curso de adultos. [...] Porque nós aproveitamos as salas para as classes um pouco mais avançadas. A iniciação, a primeira, a segunda, esses ficam ao ar livre. Agora a terceira, a quarta, a quinta e sexta classe, esses já que ficam nas salas. Esses é que nós colocamos nas salas, então por isso que vê sempre os mais crescidos nas turmas e os mais pequeninos ao ar livre. É por classe, metemos por classe (Jesuína, 2019).

Empenham-se muito na pastorícia

No mês de agosto, eles lá estão mais na atividade da pastorícia, o pasto. Então, empenham-se muito na pastorícia. Quando chega aquela... eles podem estar a estudar, mas quando chega aquela fase de agosto, os alunos abandonam as aulas. [...] Saem e levam para Luanda para poderem comercializar aquele gado. Então, há mesmo uma dificuldade enorme por parte dos professores, porque maior parte dos alunos, eles dedicam-se a esta atividade. E aí, já é uma atividade mesmo que sustentam os pais com isso. E também muitos deles casam-se muito cedo, com dezesseis, quinze, dezesseis anos já têm mulheres. São alunos, mas também chefes de família. Então, quando chega mesmo essa fase de agosto, querendo ou não, eles vão lá comercializar o seu gado. Então, eu comecei a incentivar e a trabalhar, levava alimentos para eles, para motivá-los. Então, eles quando viam “Ah! A professora veio, ah veio com saco de alimentação”. Então aquilo era um motivo, você via que a aula ficava mesmo muito cheia! Os alunos. Até há professores que perguntavam: “Na tua aula estava cheia, mas na minha aula os alunos não aparecem, por quê?” É isto, foi preciso usar mesmo usar a técnica da motivação. [...] Porque senão, eles não... não são muito apegados assim à escola, um ou outro que você vê que o pai diz assim, é mesmo de linhagem, o pai diz: “Filho, chega. Estude ou não pode ser camponês ou então não pode ser pastor, porque aqui o nosso futuro é este.”. Então, ele vai ver a: “Então, para que eu não possa correr este risco, tenho que estudar”. Então, ele dedica-se. Ele vê, não, eu estudando, eu vou realizar o meu sonho. Já não serei como meu pai, mas sim vou realizar o meu sonho. Então, esse é que vão indo, mas são poucos, são poucos com este pensamento. Moram muito longe da escola. Há alunos como os maiores mesmo, sobretudo, porque lá nós trabalhávamos a dezoito quilômetros, antes de chegar na vila de Quilengues que é o município sede (A.M.I., 2019).

Alguns já estavam há dez anos sem estudar

Bom, uma estimativa de 75% de alunos, eram todos de gênero masculino, e cerca de 25% nesse caso, para o gênero feminino. São todos do mesmo grupo étnico. Porque Caluquembe é um município majoritariamente Umbundo. Embora, tem alguns provenientes de outros municípios que estão lá. Só que na Negola, para te situar, é na fronteira entre Caluquembe e Cacula, e também entre Caluquembe e Quilengues tínhamos poucos alunos, em Nhaneka-Humbi que vinham destas fronteiras. Na fronteira entre Caluquembe e Cacula, Caluquembe e Quilengues. Majoritariamente eram os próprios membros lá da terra. Bem, para mim a maioria dos alunos que vivem ali na sede, uma vez que a sede era uma comuna muito pequena. Outros tinham de escalar uma montanha muito grande, outros viviam por trás da montanha e tinham de ir ali, e regressavam no mesmo dia. Para os poucos que viviam lá, nós aproveitávamos o desporto para entender a realidade deles. Naquele momento em que não tínhamos aula, íamos para o campo, jogávamos com eles futebol para ver se nós conseguíamos nos enquadrar. No entanto, uma boa parte dos alunos que nós tínhamos lá, alguns já estavam há dez anos sem estudar, outros cinco, outros sete, porque não havia essa oferta formativa (BAC, 2019).

As distâncias dos kimbo com as escolas

Há crianças que percorrem duas, três, quatro horas a pé de casa. Posso dar um exemplo? Nós temos um aluno que em 2015 de nove anos mais ou menos, do ensino primário saindo daqui do porto, atravessou a estrada e foi atropelado no lado de voltar. E os professores decidiram fazer donativos, bens alimentares para levar à família. Os meninos de lá, por causa do hábito de percorrer essa distância para eles é próximo. Nós perguntamos onde viviam, eles deram a direção, eles disseram que era próximo. Eram quatro horas a andar! E tivemos que... o menino vivia depois de uma montanha, tivemos que escalar a montanha. E tivemos o azar de sair pra voltar às quatorze, quinze, sei que voltamos na escola vinte duas e pouco. Porque era andar, e andar e foi uma das experiências que me deu uma ideia assim, da situação real daquelas crianças. Porque há crianças, que elas não atravessam, não vêm assim, diretamente de casa. Há crianças que cinco da manhã vão fazer trabalho agrícola até oito horas. Depois percorre três, quatro, duas horas. Chegam na escola quase no fim das aulas, com fome e descalças. E o professor tem que estar lá para receber, estudar de baixo da árvore, sentada numa latinha (Abdelaziza, 2019).

Matavam perdizes no mato que vinham trazer

Moravam à quilómetros, tanto que quando chovia... ali são os mundimbas, conhece os mundimbas? A tribo, e os muximba também, aqueles que se pintam de vermelho. E eles vinham à escola, coitadinhos, caminhavam lá pelos matos, lá vinham. Vinham, tinham o lanchinho deles às dez horas. Os filhos dos comerciantes eram poucos, eram poucos, vieram poucos. No ISCED só havia um, dois, três, cinco, e havia lá a população bôeres. Havia lá bôeres, aquilo era uma zona de bôeres, havia essa população. Todos respeitavam, tinham problemas iam até a professora e ficavam zangados porque a professora não aceitava o que traziam um bocado de leite, leite azedo, típico, tinham criação de gado. Traziam eu tinha que agradecer. Eu dizia “não, eu sou...”, eu era sozinha, “eu sou sozinha”, “não, a professora tem que consumir”, o bom daquilo é que aproveita para os meus filhos, eu reaproveitava. Farinha de massango, cereal, pesado lá, tinham por trazer e eu dizia “eu sou sozinha!”. E os senhores do posto e a mulher, que era ao lado, riam e diziam: “Fernanda, fique conosco não fique na sua casa”, disse não. Os filhos deles comem aquilo lá. Eu dizia que não, não posso dizer que não quero. Matavam perdizes no mato que vinham trazer (Maria Fernanda, 2019).

A maior parte delas levam os filhos para sala de aula

Nós aqui temos no todo, temos três características principais. Primeiro, a diversidade em termos de língua. A Cacula, por exemplo, falo da experiência do município, em que eu estava, fala duas línguas indígenas, o Nyaneka e o Umbundu. E depois assim próximos nós temos os municípios da Jamba, por causa dos conflitos e da pouca condição, há moradores que mudaram para Cacula e falam Nkangala. Então temos aí uma heterogenia de línguas e há criança que vão para a escola, por exemplo, nos anos iniciais – iniciação, primeiro, segundo e terceiro ano – não falam o português. A primeira diversidade é a heterogenia. Os alunos falam... falam, mas digamos o português, digamos assim umas palavras, e os alunos que não falam português. Depois temos uma diversidade em termos de idade. Nós temos alunos, por exemplo, do sexto ano com dez e temos alunos do sexto ano com dezenove, temos alunos do sexto ano com setenta, na mesma turma. Vamos imaginar, nós temos turmas de cinquenta... No ensino primário normalmente as turmas são grandes, há muita aderência para o ensino primário. Depois eles largam, porque o objetivo deles é aprender a ler e a escrever. Então, nós temos turmas de cinquenta a sessenta, no qual vinte não falam o português, vinte passam dos cinquenta anos, dez são garotos de nove,

dez, onze anos, outros são adolescentes. As adolescentes, por causa do Efiko, que é a festa de iniciação, de iniciação não, de passagem para as mulheres da puberdade para a fase adulta. Aqui o Efiko é nos quatorze. Depois do Efiko, elas entram com o casamento. Então tem uns, uma turma – por exemplo, na Angola a população feminina é maior – de cinquenta meninas, quase setenta por cento elas têm filhos, e a maior parte delas levam os filhos para as salas de aula. [...] Por causa da passagem do sistema que foi implementado no ensino primário, nós temos alunos no primeiro ciclo que não sabem ler. Vão passando, o professor despacha porque são setenta alunos, sem paciência com a diversidade que existe. Então pegam no sétimo ano e você, ainda além dessas diversidades, tens que dividir a turma em dois: os que sabem ler e escrever, e os que não sabem. Um lado ensina a Biologia, no outro a alfabetização. Então é esse desafio explícito, em termos de processo de ensino e aprendizagem, essas são as principais barreiras nas zonas rurais (Abdelaziza, 2019).

Eles achavam que ir à escola era perda de tempo

Acho que a língua era o Nyaneka. Principalmente os alunos da iniciação. Os alunos da iniciação é que vêm e ainda não sabem falar o português. Então, para a iniciação tinha que ser uma professora que dominava a língua. Agora para os mais grandinhos, eu ensinava na quarta classe, eles já sabiam. Já conseguia! A quarta classe que é onde eu ensinava, eles já tinham nove, dez e não passavam dos doze. Algumas moravam próximas, as outras um pouquinho mais distantes. Normalmente o ano letivo terminávamos com pouquíssimos! Porque eles começavam, eram muitos no início do ano, eram muitos. Vinte, cada turma podia ter os seus vinte alunos. Mas depois no fim terminavam poucos, dez, às vezes, chegavam a dez alunos só. [...] Eu acho que é a distância e o outro eu acho que um dos principais fatores também é os pais não darem a devida importância aos estudos. Preferiam que os filhos ficassem lá na horta, a lavar ou pastar os bois, do que irem à escola. Era mesmo uma questão de sensibilizar de verdade, porque eles acham que ir à escola era perda de tempo (Loide, 2019).

Não chegavam mesmo a terminar, depois da sexta classe engravidavam

Era de várias idades mesmo. Assim, quando eu entrei lá encontrava-se, tinha aluno mais tinham sete, oito, nove, dez, doze, quatorze. Mas só que aqueles alunos, dificilmente eles

terminavam a sexta classe. Porque aqueles alunos quando chega a sexta-feira, eles já não vêm mais na escola. Eles se preparam, vão na farra, só vêm às segundas-feiras, dia seguinte. Até eu tinha uma minha aluna, eu me lembro na quarta classe, aquela menina chegava, ela só dormia na sala. E uma vez eu perguntei: você chega todo dia cansada, só dormindo, qual é o problema? Depois a irmã disse: não, ela foi na farra. E aí aquelas meninas não chegavam mesmo a terminar depois da sexta classe, se engravidavam mesmo. Mas agora assim, eu tenho uma menina, vive aqui na Chibia, uma menina que é minha vizinha. Aquela menina está a fazer a décima classe. Aquela menina ficava já de baixo da Bonga, aquela menina de tanto crescer na Igreja, lá tinha uma Igreja da União, ajuda ia na igreja, foi estudando, foi estudando e agora ela está no Pitágoras. [...] Bons alunos mesmo que eu peguei, tinha da nona, acho que uns estudantes da oitava, da décima. Foram excelentes alunos! (Luiza, 2019)

Eles tinham dificuldade de fazer a travessia do rio

É impressionante, eu digo sempre isso, e comparo mesmo até os meus alunos aqui, eu digo: “Vocês vivem aqui todos ao redor da escola, mas chegam trinta minutos depois de começar as aulas.”. Mas é engraçado, porque eles, uns tinham as casas e porque apesar de ser uma área em que está a escola, mas as pessoas moram a sete, oito, dez, quinze, vinte quilômetros. Eles vivem em pequenas comunidades, é o que eles chamam de kimbo. O kimbo tem mais ou menos umas quatro, cinco, seis casas, são todos de uma só família. Um kimbo, em relação ao outro pode estar numa distância de quatro a cinco quilômetros. Então era assim, de kimbo a kimbo, de kimbo a kimbo, mas eram aquelas crianças que vinham do kimbo para chegar até a escola. Mas é engraçado se marcas a aula para às sete e trinta, às sete e trinta eles estão lá. Dificilmente nós tínhamos um problema de atraso de alunos. Dificilmente. Era mesmo algo raro. E mesmo quando isso se observasse, nós entendíamos as dificuldades que pode estar no caso que por causa da chuva, encheu o rio, então eles tinham dificuldade de fazer a travessia do rio e tudo mais. Mas em termos de pontualidade é quase que impecável. Os nossos, por exemplo, nós tínhamos alunos que muitos faziam trabalho de moto-táxi. Muitos deles de manhã cedo iam ao campo, fazer o cultivo, tudo mais, apascentar os bois, porque a hora treze eles tinham que chegar na escola. [...] Pequenas estradas, picadas ali e estão a conseguir percorrer mesmo quinze quilômetros diariamente, treze, trinta, porque é o mesmo percurso que faz



ida e volta. E realmente era impressionante, é impressionante. E o ano letivo completinho, completinho (Sergio Costa, 2019).

Mandavam os filhos para a pastorícia e não para à escola

lam à escola naquele sítio, os mais civilizados, a maioria dos outros dedicavam-se à agricultura, pastorícia e mandavam os filhos para a pastorícia e não para à escola. A minoria é que vinha estudar, então a escola era pequena. Até agora está a mesma lá, a escola primária. Naquela altura, eram todos da mesma faixa etária e o número era até vinte e quatro alunos. Vinte e quatro, vinte e cinco. Não é o que se vê hoje, quarenta alunos na mesma sala, trinta e cinco na mesma sala. Não (Luiza, 2019).

Então, há muita desistência!

Neste momento estou com vinte e duas. Mas, comecei com sessenta e um, em Fevereiro. Tem desistência mesmo do fator que é a chuva, o frio, o sol, a dificuldade mesmo em si, acho que daqui da área. Então, há muito desistência. Sim, alguns vivem distantes. Andam aí, por aí, cinco quilômetros, tem aqueles outros que andam oito, depende da área (Orlanda, 2019).

Ela pegava no colo e ia com o bebê lá fora

Nós até não tínhamos muitos alunos por turma. Durante o tempo que eu estive ali, penso que era uma sétima classe, porque a medida também que as classes vão avançando o filtro torna-se cada vez mais fino e poucos alunos passam, mas era da sétima classe que ia com quase quarenta alunos. Quarenta alunos que nós chegávamos na nona classe com uma turma de mais ou menos vinte e oito, já chegamos em um nono ano até com dezenove alunos. Havia uma disparidade tremenda. A turma era única. Por ser turma única para cada classe, então podia encontrar um aluno com quatorze anos... e pode encontrar até um mais velho de quarenta e tal. Já tivemos um aluno que nós até considerávamos o mais inteligente da sala, aquele senhor tinha cinquenta e seis anos. Cinquenta e seis anos e tinha uma dedicação que era impressionante. Era impressionante! Cinquenta e seis anos numa turma onde o mais novo devia ter dezesseis a dezessete anos. Este, por exemplo, estamos a falar de extremos. Mas dificilmente, por exemplo, em termos das meninas não é, como as alunas, o que era difícil era encontrar uma aluna que não é mãe nas salas de aula. E ainda tinha a particularidade que tinha que às vezes tinha que dar aulas com o bebê no colo e não tínhamos onde pô-los, era aceitar ou tirar ela. Quer dizer, era só quando



o bebê se calhar estivesse a chorar, que ela pegava e ia no colo com o bebê lá fora. Às vezes, era complicado que em termos de prova o bebê está a chorar e a mãe não pode sair, nós é que tínhamos que pegar a criança [risos]. E fazer ela calar lá fora, exato, e era assim que acontecia. Dificilmente tínhamos uma menina, uma aluna que não tinha filho. Dificilmente porque eles, lá chegou a idade de dezesseis anos para uma menina, quinze anos, já está na altura de casar. Então, é mesmo nessa fase, ela casa e continua a ir à escola e com todas as suas dificuldades, mas mesmo assim avança. [...] Se nós formos avaliar numa ocupação de cem, numa escala de cem, podíamos dizer que quarenta por cento abandona, mas sessenta, sessenta por cento permaneciam ali. Permaneciam ali (Sergio Costa, 2019).

Ele está fazendo Medicina

Eu hoje estou feliz porque o ano passado me encontrei com um aluno na Universidade Mandume Ya Ndemufayo, ele está fazendo Medicina, foi nosso aluno lá em Quilengues. Ele disse mesmo assim, na altura em que nós estávamos lá a trabalhar, nossa escola só tinha até a oitava classe, naquela altura. Então, ficou dois anos sem estudar, porque não tinha como dar sequência, ir para vila era muito distante. Então, ele quando viu que abriu o PUNIV no município vizinho, município da Cacula ele não parou por ali. Deslocou, foi até a Cacula, alugou lá quartos e deu sequência aos estudos. Quando terminou, veio para aqui e ingressou na faculdade de Medicina. Hoje em dia ele está fazendo o terceiro ano da faculdade de Medicina. Gostei muito! (A.M.I., 2019).

O pesquisador, assim como qualquer outro leitor dessas mônadas, precisa fazer o trabalho de montagem dos fragmentos e interpretação dos silêncios. É preciso “escavar” e “vasculhar” a lembrança narrada ou o verso atravessado por diferentes imagens residuais do passado, enquanto seus falantes “rememoram” no presente (FRANÇA, 2015), para ali encontrar as “coisas espirituais” que nos fala Benjamin e que a historiografia não retrata.

As narrativas dos professores são apresentadas dentro de uma perspectiva benjaminiana. Fazemos uso do método que Benjamin utilizou na criação da obra *Passagens*: “Não tenho nada a dizer. Somente a mostrar. Não sursurriarei coisas valiosas, nem me apropriarei de formulações espirituosas. Porém, os farrapos, os resíduos: não quero inventariá-los, e sim fazer-lhes justiça da única maneira possível: utilizando-os” (BENJAMIN, 2006, p. 502).

As rememorações das professoras e dos professores, ignoradas pelo discurso nacional e pelo historicismo, são os “farrapos”, o “refugo” que passamos a “mostrar” nas mônadas elaboradas a partir das narrativas coletadas por intermédio do gravador e transcritas:

As mônadas, fruto da rememoração crítica de diálogo com o passado, a partir de um presente distópico, as suas narrativas, muitas vezes, poéticas apresentam-se como passíveis de influenciar a criação do futuro. Numa perspectiva benjaminiana, este diálogo está investido de propósito político. Como diria Maria Carolina Galzerani, trata-se de “um ato político, com potencialidades de produzir um despertar dos sonhos, [...] para a construção de utopias” (2008, p. 21 *apud* FRANÇA, 2015, p. 25).

Nesse sentido, chamamos mais uma vez Benjamin para o diálogo, quando, nas palavras de França sobre a experiência vivida, aquela que: “nasce das perdas, das ausências, dos destroços, do lixo, das ruínas [...] dos conflitos, das resistências, das disputas de forças, enfim, das possibilidades do fazer humano. Imagem de experiência fundada no movimento dialético entre destruição e construção e é nesse movimento que encontramos a potencialidade de produção de conhecimento histórico” (FRANÇA, 2015, p. 25).

Neste processo de “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1987) por meio das narrativas de professoras e professores aprofundamos conhecimentos com as memórias, experiências, estudos da história e da cultura local em relação direta com as memórias e experiências vividas. Dialogamos com o mundo da escola angolana o que contribuirá para construção de outros diálogos, que esperamos se realizem de forma relacional e menos hierárquica, entre escolas e universidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Estas dificuldades com a língua portuguesa, as faltas de materiais que as narrativas das professoras e dos professores evidenciaram e que as visitas às escolas comprovaram, são resultantes de uma história com um passado colonial no qual a educação era privilégio de poucos, seguida de uma guerra civil que impossibilitou a educação para todas e de um processo de epistemicídio que roubou o sonho projetado na poesia de libertação de Angola. Embora não evidenciado diretamente aqui, destacamos que as professoras e os professores são muito orgulhosos de seu trabalho. Eles/as ressaltam a importância daquilo que realizam para construir jovens à altura dos desafios do país quando referem casos de jovens que se construíram profissionais e que continuaram estudando apesar de todas as condições se mostrarem contrárias. Ou seja, apesar de todo um contexto histórico conturbado e de um presente com contornos distópicos, as pessoas procuram a escola e lá aprendem.

Muitas das narrativas explicitam o pensamento e as ações colonizatórias colocados em pauta, a partir da chegada dos europeus ao território Angolano e junto com eles os novos modelos padronizadores que definiram o que era ser humano: branco, cristão, heterossexual calcados no patriarcado e capitalismo. Com as invasões do continente africano os conquistadores montaram as empresas colonizadoras calcadas na exploração das gentes africanas, apoderando-se e encarcerando, tanto os corpos, quanto as mentes. Se apossando e explorando as terras e a natureza nas dimensões animal, vegetal e principalmente mineral. Tudo foi organizado para submeter, evangelizar, explorar e lucrar. As empresas colonizadoras mantiveram-se durante séculos nesse sistema, pois muitos domínios perduraram até mesmo após a independência político-administrativa das antigas colônias em pleno século XX.

A colonialidade foi muito além da colonização de territórios nos mundos africanos. Os impérios europeus construíram possessões que, em suas diversas formas, foram construindo e instalando um padrão de poder com base em princípios da colonialidade moderna, ou seja, não foi pautada numa relação formal entre povos ou nações e sim na “forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, através del mercado capitalista mundial y de la idea de raza” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 130). Ou, como defende Boaventura de Souza Santos (2009), ocorreu um epistemicídio maciço e o desperdício de experiências cognitivas.

Estudiosos da decolonialidade apontam que a colonização aconteceu e continua acontecendo em várias frentes, como a colonialidade do poder, a colonialidade do ser, a colonialidade do saber e a colonialidade da natureza.

Conforme Aníbal Quijano, colonialidade do poder evidencia-se a matriz do poder colonial que “parte de los intereses de capitalismo en el marco de la modernidad y que cruce prácticamente todos los ámbitos de la vida” (WALSH, 2008, p.135). Constituiu-se uma cadeia hierárquica de poderes como o branco frente aos povos nativos, homens frente à mulheres, heterossexuais frente aos homossexuais, cristãos frente a qualquer outra forma de espiritualidade, línguas europeias frente às línguas africanas e as quatro línguas angolanas oficiais, assim sucessivamente “unos son destinados a conocer y otros a ser destinatarios de ese conocimiento, unos son la rémora al progreso y los otros el desarrollo” (VARGAS, 2007 apud WALSH, 2008, p. 136). Condição esta vivida em Angola mesmo após 48 anos da independência apenas dois presidentes estiveram/estão a governar o país e atendendo especialmente aos interesses de países colonizadores ocidentocêntricos.

A perspectiva da colonialidade dos seres efetivada em território angolano caminha na direção de ser “una expresión de las dinámicas que intentan crear una ruptura radical entre el orden del discurso y el decir de la subjetividad generosa, por lo cual representa el punto máximo de este intento” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 156). Pela interiorização, subalternização e desumanização ocorre a “não existência”. Esta é de forma tão ampla que acaba sufocando as possibilidades de existência daqueles sujeitados à colonialidade. Nesse sentido, em 2019 quando estive no país, presenciei inúmeras cenas de desvalorização e desqualificação dos habitantes originários pelos descendentes de portugueses, inclusive esta desvalorização esta presente em várias das narrativas das professoras e dos professores.

A colonialidade do saber evidencia-se especialmente no sistema educativo angolano, em todos os níveis e idades, nos quais se prima por conhecimentos e ciências pautados na modernidade/racionalidade eurocêntricos. Como por exemplo, o modelo de História ensinado, pouco considera as histórias locais, as memórias e mesmo as fontes orais. Portanto, descarta-se a “existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos os europeizados” (WALSH, 2008, p. 137). No mesmo sentido, Paula Meneses (2009), ao problematizar a colonização portuguesa em Moçambique, ressalta que o conhecimento científico europeu se colocou com superioridade transformando e inferiorizando os saberes dos colonizados.

Quanto à colonialidade da natureza, considera-se a disponibilidade dos recursos naturais e a própria vida impondo aos habitantes nativos a dicotomização entre natureza e sociedade. Assim, os colonizadores

estimularam que ignorassem ou esquecessem as relações diversas com os outros seres habitantes do território ignorando as relações de complementariedade entre o “mágico-espiritual-social, la relación milenaria entre mundos biofísicos, humanos y espirituales, incluyendo el de los ancestros, la que do sustento a los sistemas integrales de vida y a la humanidad misma” (WALSH, 2008, p. 138). Com a colonialidade a natureza passou a ser pensada e utilizada de forma a atender apenas aos princípios capitalista da acumulação e do lucro. Nesse sentido, “se fixa na diferença binária cartesiana entre homem/natureza, caracterizando como não modernas, 'primitivas' e 'pagãs' as relações espirituais e sagradas que conectam os mundos de cima e de baixo, com a terra e com os ancestrais dos seres vivos” (WALSH, 2009, p. 15).

Em síntese, apesar de todas as tentativas de sufocar os diferentes modos de viver, de se relacionar com a natureza, com os saberes e com os próprios humanos impostos pelos colonizadores, os angolanos resistiram e resistem. Resistências presentes dentre tantas outras formas no não envio das crianças e jovens à escola ou retirando-as conforme os momentos de priorizar a subsistência pelo plantio e colheita ou pelo pastoreio de animais.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Ed. Da UFMG/Imprensa Nacional do estado de São Paulo, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 114-119. (Obras Escolhidas, v. 1).

CAHAMBA, B. A. [Set. 2019]. **Entrevistador**: Elison Antonio Paim. Lubango, Angola, 4 set. 2019.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes Rev. **Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020.

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

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

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



Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18: e258995 [2023]
**Dossiê Práxis decoloniais como expressões
de resistência, luta e transformação**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.258995>

FRANÇA, C. S. **O canto da Odisseia e as narrativas docentes**: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional. Tese (Doutorado) – UNICAMP/FE, São Paulo. 2015.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In: FERRREIRA, Antonio Celso; BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCCA, Tania Regina de (Org.). **O historiador e seu tempo**. São Paulo: Ed. UNESP, 2008, p.223-235.

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

LUIS, Solange E. **A poesia angolana de resistência: a palavra, a AK-47, o silêncio e o microfone**. 2015. 551 p. Tese de Doutorado (Literatura Africana em Língua Portuguesa) – Faculdade de Artes e Humanidades, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, 2015.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S., GROSGOUEL, R. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Colombia: Siglo del Hombre Editores, pp. 127-167, 2007. Visto en: <http://scholar.google.es/scholar?hl=es&q=SOBRE+LA+COLONIALIDAD+DEL+SER%3A+CONTRIBUCIONES+AL+DESARROLLO+DE+UN+CONCEPTO&btnG=&lr=> (05-11-2014).

MENDONÇA, José Luís. **Angola, me diz ainda**. Luanda: Acácias Editora, 2017.

MENESES, Maria Paula. Corpos de violência, linguagens de resistência: as complexas teias de conhecimentos no Moçambique contemporâneo. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra - Portugal: Almedina, 2009, p. 177-214.

MIRANDA, Maria Fernanda Pinto de. [Dez. 2019]. **Entrevistador**: Elison Antonio Paim. Lubango, Angola, 12 dez. 2019.

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

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

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

OLIVEIRA, Sil-Lena Ribeiro Calderaro. **Antes que o tempo passe tudo a raso:** Tambores matriarcais do grupo de Carimbó Sereia do Mar da Vila Silva em Marapanim, no Pará. Dissertação (Mestrado) – UFSC/CED/PPGE, Florianópolis. 2017. PINTO, Alberto Oliveira. **História de Angola:** da Pré-História ao início do século XXI. 2ª Ed. Lisboa: Mercado de Letras, 2017.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra -Portugal: Almedina, 2009, p. 74-117.

ROSA, Maria Inês P. Ett Alli. “Currículo e narrativa: potencialidades das mônadas para uma outra compreensão dos acontecimentos educativos”, **Currículo sem Fronteiras**, 11:1, Jan/Jun, 198-217. (2011).

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra -Portugal: Almedina, 2009, p. 23-71.

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

THOMPSON, Edward Palmer. **A Miséria da Teoria:** ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político -epistémicas de refundar el Estado. In: **Tábula Rasa**. Bogotá - Colômbia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação intercultural na América latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7letras, 2009. pp. 12 – 42.

Submissão em 19 de junho de 2023.
Aceite em 17 de julho de 2023.



Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0

Internacional. Texto da Licença:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>