

## TEMPOS, ESPAÇOS E MEMÓRIAS DE GUERRA: DIÁLOGOS COM PROFESSORES NA PROVÍNCIA DA HUÍLA EM ANGOLA\*

## TIMES, SPACES AND WAR MEMORIES: DIALOGUES WITH TEACHERS IN HUÍLA PROVINCE IN ANGOLA

Elison Antonio Paim\*\*  
Solange Luis\*\*\*

**RESUMO:** A proposta de artigo resulta de pesquisa de pós-doutorado realizada no Instituto Superior de Ciências da Educação - ISCED de Lubango em Angola. Teoricamente dialogamos com autores da epistemologia decolonial, interculturalidade, história oral, memória, patrimônio cultural e história local. Ao elaborar e desenvolver o projeto *Decolonizando tempos, espaços e memórias: experiências educativas na Província de Huíla – Angola*, buscamos compreender como são realizadas as aulas e atividades educativas em escolas na Província de Huíla, no tocante as questões da memória e experiências educativas a partir do estudo de documentos e das lembranças dos professores da Educação Básica. Nossos questionamentos originais foram referentes a como as questões da memória, patrimônio cultural, e história e cultura das comunidades de Huíla estão presentes nas salas de aulas. O estudo foi realizado a partir de dados coletados em escolas, narrativas de professores, no Instituto Superior de Ciências da Educação-ISCED em Lubango e na Biblioteca Pública de Lubango. Procuramos investigar os diferentes saberes, fazeres e experiências vividas amalgamadas na produção do conhecimento escolar identificando como as memórias, os patrimônios e culturas locais são agenciados nas práticas docentes em escolas na província de Huíla em Angola. Neste artigo abordamos a colonização portuguesa em Angola, a independência angolana, as memórias dos educadores sobre suas

---

\* Elementos da metodologia e fundamentação teórica apresentados compõem outros artigos dos autores. Todo os escritos e as memórias sobre as guerras consituem-se no ineditismo deste artigo.

\*\* Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Realizou pós-doutorado no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Angola e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Bolsista Produtividade em Pesquisa PQ2 do CNPq. Membro dos grupos de pesquisa Pameduc (UFSC), Rastros (USF) e Kairós (Unicamp). Contato: elison0406@gmail.com

\*\*\* Professora permanente dos Programas de Graduação e Pós-Graduação em Ensino da Língua Portuguesa do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) da Huíla, em Lubango, Angola. Professora convidada do Programa de Pós-Graduação em Ensino da História de África do (Departamento de Ciências Sociais do ISCED-Huíla. Doutora em Literaturas dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa pela Universidade de Coimbra (Portugal) e mestre em Teoria Pós-Colonial pela Universidade de York (Canadá). E-mail: luissolange@hotmail.com

experiências educativas durante as duas guerras vividas pelo povo angolano: primeiro para conquistar a sua independência do poderio colonial português e segundo a guerra civil, que seguiu a independência.

**Palavras-chave:** Memórias. Experiências. Decolonialidade. Angola.

**ABSTRACT:** The article proposal results of postdoctoral research carried out at the Instituto Superior de Ciências da Educação - ISCED of Lubango in Angola. We dialogue with the theoretical framework of authors of decolonial epistemology, interculturality, oral history, memory, cultural heritage and local history. When preparing and developing the project *Decolonizing times, spaces and memories: educational experiences in the province of Huíla - Angola*, we sought to understand how teachers carried classes and educational activities in schools in this province regarding the issues of memory and educational experiences. Our research relied on the study of documents and the remembrances of Basic Education teachers. Our original questions were related to how the issues of memory, cultural heritage and history and culture of the communities of Huíla are present in the classrooms. The study was carried out using data collected from schools, teachers' narratives, from Lubango's Instituto Superior de Ciências da Educação-ISCED and Public Library. We sought to investigate the different knowledges, practices and experiences amalgamated in the production of school knowledge while identifying how teachers manage memories, heritage and local cultures in their teaching practices in this province. In this article, we discuss the Portuguese colonization of Angola and its independence. We also present the memories of Angolan educators about their educational activities during the two Angolan wars. The first was the war for independence the second was the civil war that followed.

**Keywords:** Memories. Experiences. Decoloniality. Angola

## INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolveu-se de forma qualitativa. Empregamos a análise bibliográfica, fotográfica, documental impressa e entrevistas orais, conforme os procedimentos apropriados no tratamento destes tipos de fontes.

Trabalhamos de forma concomitante em diferentes frentes para a coleta das informações nas produções acadêmicas, nos documentos e entrevistas. As narrativas orais foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas, 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 ao total de dezesseis professores, sendo onze mulheres e quatro homens. Os locais das entrevistas foram em escolas atuais dos

professores em Lubango, escolas visitadas nos municípios da Humpata e Chibia e nas residências dos entrevistados.

O contato com os professores ocorreu diretamente nas duas escolas visitadas na Chibia em 2019, 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 ser entrevistada. A supervisora deste estágio pós-doutoral me apresentou a um amigo pessoal.

Com o número de entrevistados conseguimos abranger sete municípios da Província da Huíla, num total de quatorze. Em Lubango foram entrevistados uma professora e um professor que narraram suas experiências em escolas localizadas noutros municípios e seis (quatro mulheres e dois homens) entrevistados em Lubango. Três foram entrevistados em Humpata, um em cada escola visitada (duas mulheres e um homem). Dois em Chibia, uma professora em cada escola. Os demais, narraram sobre experiências em escolas de Quilengues (três, duas mulheres e um homem), Caluquembe (uma) e Cacula (uma). 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.

A atuação dos narradores era em Anos Iniciais (5), Direção de Escola (2), Secretaria de Escola, Biologia, Geografia, Iniciação, Auxiliar de Secretaria, Português, Física, Matemática (2). Quanto a formação deles temos Magistério (4), 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 Secretaria de Escola; a de História está na Secretaria da Escola aguardando a sua reforma (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 (atualmente aposentado); 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.

Inicialmente, a intenção era entrevistar apenas professores que trabalham ou trabalharam em escolas localizadas em áreas rurais. Porém, de forma inusitada e imprevista acabei visitando quatro escolas urbanas nas quais as pessoas se dispuseram conceder entrevista. Também não era intenção entrevistar estudantes, porém o estudante de nono ano ao saber da pesquisa me procurou para ser entrevistado.

## **SITUANDO BREVEMENTE O PENSAMENTO DECOLONIAL**

A epistemologia decolonial e a lógica da decolonialidade não são abordagens novas nem tampouco categorias teórico-abstratas. Elas existem desde a imposição da colonização e escravização dos povos americanos, africanos e asiáticos. A decolonização pauta-se em eixos permanentes de luta dos diversos povos sujeitados à violência estrutural pensada, assumida e realizada como projeto de posicionamento político, social, cultural, religioso, econômico e epistêmico para subjugar e dominar os povos não europeus.

No conjunto de autores da decolonialidade percebemos uma série de possibilidades outras para a produção de conhecimentos, especialmente os histórico-educacionais; para formas múltiplas de ser; para valorização de saberes e fazeres diversos e valorização das experiências vividas. Nesse emaranhado de vozes e narrativas dialogamos com José Luis Marin (2013), Boaventura de Souza Santos, (2009), João Arriscado Nunes (2009), Ramón Grosfoguel (2009), Nilma Lino Gomes (2009), Katherine Walsh (2008), Walter Mignolo (2020), dentre outros autores que distinguem-se ao defenderem as ideias que sintetizamos a seguir:

O pensamento decolonial necessita buscar a desconstrução das metas narrativas sobre a modernização, a racionalização e o progresso, procurando restaurar as vozes, as experiências, as identidades, as memórias coletivas, as histórias dos subalternos e a importância das comunidades periféricas, enquanto procura articular o sensível e o conceitual. Portanto, desfazer a cultura do silêncio;

A decolonização do pensamento atua como um semeador de ideias e premissas piores de indignação e de esperança, num mundo em que a vida seja a fonte, o centro e o fim da cultura de cuidado com o outro;

Essa transformação de paradigmas rompe com a invisibilidade dos ditos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas. Estes deixam de ser tratados como crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos. Dessa forma, rompe-se com dicotomização que coloca de um lado a ciência, a filosofia e a teologia e, do outro, como menores e desqualificados, todos os conhecimentos que não seguem a racionalidade e cientificidade;

A decolonização pauta-se numa epistemologia que abrange todos os saberes estabelecendo as condições da sua produção e validação sem hierarquização. Portanto, nenhum saber poderá ser desqualificado, embora se considere as diferenças entre eles, incluindo-os num repertório alargado de 'ciências' ou de saberes científicos;

Ela define-se por pensamentos de fronteira como resposta crítica aos fundamentalismos. Uma perspectiva epistêmica decolonial exige um pensamento mais amplo que o cânone ocidental (incluindo o cânone ocidental ideológico de esquerda). Uma perspectiva decolonial universal teria de ser o resultado de um diálogo crítico entre os diversos projetos políticos/éticos/epistêmicos, apontados a um mundo pluriversal: Decolonizar os conhecimentos exige levar a sério as perspectivas/cosmologias/visões de pensadores a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados;

A decolonização acontece num contexto de luta contra uma monocultura do saber, não apenas no campo teórico, mas na prática constante dos processos de investigação;

Este posicionamento considera que muitos dos problemas com que hoje se debate o mundo decorrem não só do desperdício da experiência que o ocidente impôs ao mundo pela força, mas também do desperdício da experiência que impôs a si mesmo para sustentar a sua imposição aos outros;

A decolonização enfatiza que as possibilidades e os limites de compreensão e ação de cada saber só podem ser conhecidas na medida em que cada saber se propuser a uma comparação com outros saberes. Nessa comparação acontece uma ecologia de saberes como uma opção epistemológica e política que levará à integração entre o saber científico e os saberes dos camponeses, dos indígenas ou dos afrodescendentes, transformando-se em experiências transformadoras que conduzem à construção de um projeto de educação popular em que os conhecimentos populares e a ciência participam em pé de igualdade.

## **CONTEXTUALIZANDO A COLONIZAÇÃO PORTUGUESA EM ANGOLA**

Anterior à chegada dos portugueses em território da atual República de Angola, existiram populações organizadas em realidades políticas, económicas e sócio-culturais muito próprias. Um dos fatores de coesão e identidade entre povos era a existência de um tronco linguístico comum, o Bantu. A partir das atividades agrícolas, da metalurgia, da cerâmica e da tecelagem os diferentes grupos étnicos foram se constituindo, autonomamente, como comunidades económicas, políticas e culturais (ZAU, 2009).

A partir de 1482, começou o contacto entre Portugal e o Estado do Congo (PINTO, 2017) e a partir de então, durante quatro séculos, ambos estabeleceram relações políticas, diplomáticas, económicas e culturais. Em 1575, os portugueses fundaram a capitania de São Paulo de Assunção de Loanda (Luanda). Em 1605 Luanda recebeu o status de cidade e passou a receber famílias portuguesas, de tal forma que em 1621 já possuía cerca de 400 famílias. A partir desta cidade, os portugueses foram criando feitorias ao longo da faixa litorânea e pelo do curso do rio Kwanza (KEBANGUILAKO, 2016; NETO, 2005).

As atividades entre os portugueses e os nativos, quer pelo contato ou pelas trocas comerciais, produziram mudanças drásticas na vida dos povos africanos. Dentre as muitas mudanças, os portugueses valeram-se da máxima “dividir para melhor reinar” e incentivaram guerras internas com a finalidade de capturar os vencidos (NETO, 2005). Em decorrência disso o “tráfico de escravos aumentava consideravelmente, com acentuadas quedas no índice demográfico” (ZAU, 2009, p.122). Assim, “estimava-se, por volta de 1583, que saíssem do reino do Ndongo não menos que 5 mil escravos por ano. Metade deles morria na travessia para as Américas devido às precárias condições de transporte” (ZAU, 2009, p.127). A partir destas atividades a colônia foi se desenvolvendo pautada na exploração, escravização e destruição das antigas sociedades.

A ocupação de forma mais efetiva e colonizadora, organizada de forma sistemática e incentivada pelo governo português, iniciou com a Conferência de Berlim, em 1884/1885. Para os povos Africanos a divisão de seus territórios e as mudanças em suas sociedades foram radicais (FÁTIMA, 2012). Nesse sentido, “Angola, é o resultado dos territórios conquistados pelos portugueses, aglutinando os diferentes povos e Estados africanos, ficando assim sob domínio da colonização portuguesa, até o ano de 1975” (KEBANGUILAKO, 2016, p.123).

A composição étnica da população teria implicações no relacionamento entre os diferentes grupos no início do século XIX. Segundo Zau, “o número de indivíduos brancos nunca chegou sequer a 1% da população entre 1920 -1930 e nunca constituíram mais do que 5% dos habitantes. [...] Os negros nunca foram menos de 95% [...] os mestiços dificilmente representam 1% de toda a população” (ZAU, 2009, p.181).

A educação, neste período inicial da colonização, destaca-se que anterior à ocupação pelos colonizadores europeus, a história e a cultura local eram transmitidas por meio dos ensinamentos orais. Porém, a chegada dos portugueses modificou inúmeros aspectos do modo de vida dos povos. Entre eles está, principalmente, a implementação de um modelo de ensino semelhante ao que existia em Portugal, ou seja, “um modelo de ensino baseado, sobretudo, na escrita, na aprendizagem da língua portuguesa e nos pilares da cultura portuguesa, ou o mesmo será dizer, assente na fé e na doutrina católica, um

modelo de ensino formal” (OLIVEIRA, 2015, p. 5). Inicialmente, a corte africana (do Reino do Congo) enviou seus filhos para serem educados pela igreja em Portugal. Aos poucos, os negros enriquecidos na parceria com os portugueses no tráfico de pessoas e comércio de produtos agrícolas, também enviavam os filhos à escola, assim, “na segunda metade do século XIX, aparecessem já alguns negros nas instituições escolares de Luanda e de Benguela apesar da maioria dos alunos ser mestiça” (ZAU, 2009, p.134).

A partir de uma revolta militar - 28 de maio de 1926 - constituiu-se em Portugal o Estado Novo que pôs fim à Primeira República portuguesa, instituindo a nova Constituição de 1933. As instituições políticas democráticas foram dissolvidas, os partidos políticos extintos e instaurada uma ditadura. Estas mudanças também foram sentidas de forma intensa nas colônias - passaram a ser controladas de forma policalesca - caso realizassem qualquer tentativa de libertação do jugo metropolitano (ZAU, 2009, p.139).

Após a II Guerra Mundial, a extrema pobreza em que Portugal se encontrava, agravada pela depressão mundial, impediram todo e qualquer desenvolvimento econômico significativo nos primeiros anos do governo de Salazar. Para que o país pudesse reverter tal quadro econômico e social, se faziam necessários recursos naturais, humanos e financeiros. Na tentativa de contrariar tal conjuntura, o governo procurou chamar a atenção dos portugueses para um passado glorioso e imperialista do país tentando afirmar valores europeus e, assim, erguer a autoestima dos portugueses. Assim sendo, procurou enaltecer as colônias africanas embora vivessem uma relação

marcadamente racista, chegando a considerar como inferiores não só os negros, mas também todos os brancos que, socialmente e/ou sexualmente, se misturassem com os negros, o colonizador português passava também a ser atingido, dado que era o principal dinamizador da chamada multiracialidade. (ZAU, 2009, p.100)

Para recuperar a economia e a autoestima dos portugueses, Salazar tornou obrigatório o trabalho forçado das populações nativas em benefício da administração portuguesa ou de empresas privadas. Esta forma de trabalho



denominada “contrato”<sup>1</sup> envolveu “cerca de 700 mil trabalhadores assalariados “indígenas”<sup>2</sup>, que, na década de 1950 começaram a emigrar para fora das fronteiras de Angola”, o que gerou em muitos territórios, um despovoamento que desestruturava as comunidades rurais angolanas e provocava a “redução das taxas de natalidade e a falta de braços para o trabalho, que, por seu turno, davam origem a um rápido empobrecimento das famílias tradicionais por falta de meios de subsistência” (ZAU, 2009, p.162). Podemos ter presente como eram essas relações, a partir das memórias e experiências vividas por Adriano João Sebastião (1923-1960)<sup>3</sup>:

É que a pobreza de meu pai era tal, em termos monetários que não tinha dinheiro para dar aos Kimbares quando esses aparecessem para nomear para o serviço de estrada de forma que ainda fiz duas campanhas desses serviços de três semanas cada uma e a máxima e última aconteceu em 1933, já eu tinha 10 anos, quando apareceu na calada da noite, o Kimbar António Afonso, para me arrancar da cama de minha mãe, a fim de ir em Cabiri, como contratado do Campo de Algodão de Carlos Jorge, o kipuka, para a campanha de algodão durante seis meses. Meu pai nada pôde fazer e minha mãe muito menos e fui. [...] Na Kipuka para ser livre das palmatórias com que eram brindados os contratados, cada um tinha de encher três sacos de algodão que eram calcados para pesarem entre 80 a 100 kgs. Pequeno como era não conseguia encher os três sacos de modo que as três primeiras semanas foram de apanhar palmatória dia sim dia não até que o mais velho Deão, meu companheiro da sanzala e outros que eu não conhecia resolveram ajudar-me enchendo dois dos meus sacos porque eu só conseguia um. [...] Depois de um mês e duas semanas o mais velho Deão achou

<sup>1</sup> “O trabalho forçado era estipulado para todos os africanos do sexo masculino, entre dezenove (19) e cinquenta e cinco anos (55), que não tivessem nenhum tipo de deficiência e que trabalhassem empregando seus serviços a outros 10. Assim como eles não tinham como pagar os impostos com produtos próprios, as autoridades administrativas legalmente os recrutavam, durante seis meses, para o trabalho obrigatório. No relato de Sebastião (1993), é possível perceber que a idade mínima do recrutamento era ilusória, pois com dez (10) anos ele foi levado para o trabalho obrigatório” (NASCIMENTO, 2016, p. 291).

<sup>2</sup> A terminologia colonial utilizada até 1961 servia para diferenciar todos os nascidos em Angola: “indígenas”, “assimilados” e “brancos de segunda”. Sendo os primeiros os mais penalizados por estarem vulneráveis ao pagamento do “Imposto da Palhota” que implicava o pagamento do mesmo com trabalho de contrato. O pressuposto era que os “assimilados” já trabalhavam e assim pagavam os seus impostos e o mesmo com os “brancos de segunda” – mas havia restrições sobre onde pudessem trabalhar e até onde poderiam subir de categoria. Segundo Moutinho, os indígenas não tinham “liberdade de deslocação, pagavam imposto indígena e contribuição braçal, a sua liberdade ou prisão era decidida por qualquer chefe de posto” (MOUTINHO, 2000, p. 141).

<sup>3</sup> As memórias de Adriano João Sebastião foram publicadas por ele em dois livros (SEBASTIÃO, 1993; 2010).

que aquela situação era de tal maneira insuportável que não podia aguentar-se mais e resolveu que devíamos fugir. E se bem o pensou melhor seria o pormos em prática antes que fossemos descobertos por que em locais de martírios como esse nunca faltam aqueles que colaboram com os guardas.

[...] Na madrugada de um dia que não me lembro se segunda ou terça, mas me parece segunda pelo tempo que andamos, só de noite, porque de dia tínhamos de nos esconder no capim para não sermos apanhados antes da formatura da manhã para conferência do pessoal, mais velho Deão e eu fugimos do Kipuka em direção a Mbanza Kitele indo refugiarmo-nos na casa de Adão Bernardo. [...] e segundo nos contou minha mãe depois de sentir frio na barriga, isto é as carnes da pele da barriga doída do tanto que se arrastou resolveu parar e meter-se num buraco que lhe apareceu para descansar e porque estava escuro já, decidiu nesse buraco dormir e ainda ouviu, porque o vento soprou na direção em que se encontrava, os guardas dizer: Se lhes apanhássemos ... teve sorte filho da puta da mãe dele... os nossos cães lhe rasgariam a pele e lhe comeriam. (SEBASTIÃO, 1993, p. 25- 26 *Apud* NASCIMENTO, 2016)

No mesmo sentido, as populações coloniais angolanas foram classificadas em indígena, assimilada e civilizada. Pretendia-se mostrar que, graças à ação educativa ou civilizadora de Portugal, os indígenas se destribalizaram, mudaram o modo de vida, constituíram uma classe dominante e estavam integrados na comunidade portuguesa. Porém, somente o colonizador era cidadão enquanto, o colonizado continuava sendo desconsiderado (NETO, 2005). De fato, nota Bender<sup>4</sup>, “tanto o sector privado como o sector público pagavam aos assimilados salários mais baixos, sob pretexto de que os salários reflectiam a produtividade diferencial das raças” (BENDER, 2004, p. 254). Tanto o nível cultural como a produção económica eram pré-avaliadas numa base racial e não numa base individual ou cultural, garantindo que qualquer pessoa branca – mesmo com baixa qualidade produtiva, acadêmica e cultural – detivesse uma consideração social mais elevada e recebesse melhor remuneração do que qualquer um não-branco (BENDER, 2004, p. 254-255).

---

<sup>4</sup> O autor nota que, em Angola, o “agente português de civilização não era o professor primário formal, mas o “informal” (e, muitas vezes, menos instruído) patrão português” (BENDER, 2004, p. 252).

Pouco antes da independência angolana, nos anos 1960, segundo Neto, “o reduzido volume de menos de 1% de assimilados, isto é, de indígenas [...] em relação ao global da população, 99% da qual continua regida pelo Estatuto do Indigenato, consagrado ao estado primitivo das suas mentalidades” (NETO, 2005, p.57). Para estas populações não havia serviços de saúde nem educação,

Dados surpreendentes mostram que, até a década de 1960, apenas 3% da população africana de Angola era escolarizada. Menos de 500 alunos africanos estavam matriculados no ensino profissional elementar, e a Escola Normal de Monitores (instituição que formava os professores para o ensino primário destinado exclusivamente para a população indígena) tinha menos de 300 alunos. (KEBANGUILAKO, 2016, p.185)

No domínio da educação e ensino, o regime colonial tomou medidas no sentido de amenizar as reivindicações pelo fim do regime colonial e independência de Angola, que têm início em 1960<sup>5</sup>. Dentre estas medidas destaca-se: a) a abolição do Estatuto de Indigenato; b) a unificação do ensino oficial com o rudimentar, ou seja, um ensino primário de quatro classes, antecedidas de uma classe pré-primária; c) a manutenção das escolas de artes e ofícios; d) a implementação de um ensino preparatório de dois anos entre o ensino primário e o secundário, os liceus. Com essas mudanças Portugal passou uma imagem de país unificado e, assim, tentava ludibriar os angolanos e a comunidade internacional, que pressionavam pelo fim da colonização (KEBANGUILAKO, 2016). Contudo, o reforço militar evidenciava as intenções de manter o seu domínio:

Segundo dados da ONU, entre os anos de 1961 e 1970, o Exército Português aumentou o seu efetivo em Angola de 20.000 para 60.000, e de 25.000 em Moçambique para 60.000 também, tal como em Angola. Até 1974, Portugal tinha cerca de 142.000 soldados em África, cerca de dois terços do efetivo total das Forças Armadas Portuguesas, que era de 218.000 militares, o que encarecia a manutenção do sistema. Somente para citar um

---

<sup>5</sup> A revolta nos campos de algodão na Baixa do Cassange (em Janeiro e Fevereiro de 1961) obrigou à revisão da legislação, revogando o Decreto Lei Nº 39.666 que promulgava o Estatuto dos Indígenas Portugueses (2000, p. 171-172). O ano de “1961 foi sem dúvida o ano do **maior massacre de toda a história colonial de África**. Mais de 100 000 angolanos foram mortos nesse ano” (MOUTINHO, 2000, p. 53).

exemplo, no ano de 1972, o orçamento militar de Portugal foi de 459.400.000 dólares americanos. (KEBANGUILAKO, 2016, p.192)

A colonização portuguesa em Angola procurou criar novos valores para formar uma unidade cultural entre os angolanos. Para tal, pautou-se na negação das culturas africanas, impondo os valores culturais ocidentais por meio de um processo de “assimilação”<sup>6</sup>. Evidencia-se dessa forma as preocupações dos governantes portugueses em desenvolver um ensino, especialmente entre os povos “indígenas”, que, por um lado os integrasse ao sistema produtivo e por outro a assimilação cultural e integração as necessidades governamentais de mão-de-obra docilizada. Nesse sentido, a educação deveria contar com metodologias apropriadas como a inclusão de

filmes para informar às massas os benefícios do trabalho; aproveitamento de indivíduos educados nas missões para que exercessem cargos administrativos e influenciassem outros em fases distintas de assimilação; escolas e postos agrícola-pecuários destinados a ensinar tanto as práticas de agricultura como o uso falado e escrito da língua portuguesa, dentre outros. (CASTANHEIRA, 1950, p.98-99 Apud: COSME, 1978, p. 51 ).

Portanto, as formas de desenvolver educação visavam a acomodação da população para o trabalho agrícola e ao mesmo tempo aplacaria às fortes críticas às práticas abusivas utilizadas no colonialismo português.

Os maus tratos, tortura e discriminação, provocaram revoltas que culminaram na organização dos povos nativos e na criação da União dos Povos de Angola (UPA) que no dia 15 de Março de 1961 realizou as primeiras manifestações de luta armada contra o colonialismo português. Anos mais tarde a organização (UPA) transformou-se na Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA).

Quando a guerra pela libertação teve início, em 1961, os confrontos entre as facções nacionalistas e o poder colonial ocorreram predominantemente em

---

<sup>6</sup> Sobre este processo de “Assimilação”, Cosme observa que o colonizado era “violentado pela aculturação opressiva, em que a história dos antepassados, os valores éticos e estéticos, submergiam ao peso de uma civilização estranha, que acabava por lhes impor a mais dura das provações: a destruição da língua-mãe” (COSME, 1978, p. 51).

ambientes rurais. As guerrilhas procuravam controlar o maior número de populações e, por vezes recorrendo à força, faziam com que essas abandonassem as suas terras e seguissem os nacionalistas para as bases no “mato”. Assim, aos olhos dos portugueses, qualquer habitante rural era um potencial guerrilheiro nacionalista. Com efeito, o exército colonial tanto levava a cabo execuções sumárias destruindo aldeias inteiras, como deslocava e circunscrevia inúmeros indivíduos em perímetros peri-urbanos sob a mira da artilharia, eufemisticamente denominados “aldeamentos” (NETO, 2019).

## **O CONTEXTO ANGOLANO PÓS-INDEPENDÊNCIA**

Foram três os movimentos de libertação que tiveram o seu lugar na história da descolonização de Angola: a FNLA (Frente Nacional de Libertação de Angola), o MPLA (Movimento Pela Libertação de Angola) e a UNITA (União Nacional para a Independência Total de Angola) (PINTO, 2015; MACQUEEN, 1997; ROCHA, 2001). O MPLA veio a ser o partido que declarou a independência de Angola e que tem se mantido no poder até aos dias de hoje.

Ainda durante a luta pela independência (1961-1975), as várias crises no seio deste movimento mostraram que a construção da unidade nacional era um processo de contradições. Fruto destas tensões, surgiram movimentos separatistas que culminaram com a saída de altos dirigentes do MPLA; houve divergências políticas sobre a estratégia militar, sobre a definição do inimigo e sobre a participação dos brancos na luta; manifestam-se divergências ideológicas e teóricas sobre o modelo de desenvolvimento económico, sobre a emancipação da mulher e a sua participação na frente de combate e, mais tarde, relevante para esta exposição, surgem também discussões sobre o tipo de ensino a adotar nos Centros de Instrução Revolucionária das zonas libertadas (NETO, 2005).

Segundo Kebanguilako, depois da expulsão do MPLA de Léopoldville (Congo), em 1963, por divergências políticas com a FNLA, alguns dos seus militantes sentiram-se obrigados a procurar refúgio na República Popular da Argélia. Em Argel, capital da Argélia, o MPLA criou, em 1964, o Centro de

Estudos Angolanos (CEA), que tinha como objetivos: a) Contribuir para a elevação do nível político e cultural das massas e dos militantes angolanos; b) Recolher e difundir material de estudo de natureza econômica, histórica, social e política sobre Angola; c) Colaborar estreitamente com os movimentos políticos progressistas e organizações estudantis de Angola ou organizações similares ao CEA; d) Colaborar com os movimentos políticos progressistas e organizações similares das colônias portuguesas e também de Portugal, instituições científicas de África, centros culturais e científicos estrangeiros e organismos culturais e científicos da ONU (KEBANGUILAKO, 2016).

Mesmo durante a guerra pela independência, houve preocupação com campanhas de alfabetização e com a formação dos ativistas políticos. Estes assumiram as escolas denominadas de Centros de Instrução Revolucionária (CIRs) nos quais,

os alfabetizadores ensinavam além das quatro primeiras séries de ensino fundamental, as táticas de guerrilha e técnicas da produção de cereais nas condições de subsistência e de cerco das forças inimigas, numa perspectiva de longa duração. As aulas eram ministradas em português e nas línguas e dialetos nacionais, de acordo com as regiões do país em que o processo se realizava. (NETO, 2005, p.123)

Após 14 anos de guerra contra os portugueses, os angolanos declararam a sua independência a 11 de novembro de 1975. Mas, a República Popular de Angola nasce dividida. O MPLA controlava a capital e a província do Kwanza Sul. O norte estava sob controle da FNLA e o centro e o sul nas mãos da UNITA. Antes da declaração da independência, estes três actores, que lutaram pela independência de Angola, assinaram o Acordo de Alvor em Portugal, a 15 de Janeiro de 1975. Este acordo

determinou a criação de um Governo de Transição, a 31 de Janeiro, com a presença equitativa dos três movimentos, um alto-comissário nomeado por Portugal, incumbido de resolver litígios interpartidários, e a formação de um exército unido, a par da retirada faseada das tropas portuguesas. (PEARCE, 2017, p. 67)

Contudo, o fracasso do Acordo de Alvor (PEARCE, 2017; PINTO, 2017; MABEKO-TALI, 2018) lançou o recém proclamado país para uma guerra-civil, entre o MPLA e a UNITA, que durou até 2002.

A 10 de dezembro de 1990 o Comité Central do MPLA-PT abandona a ideologia marxista-leninista e aprova os princípios do multipartidarismo e do semi-presidencialismo, que passam a ser implementados em Angola (PINTO, 2017, p. 766). O multipartidarismo, aliado a outros fatores (PEARCE, 2017; PINTO, 2017), abriu espaço para que os presidentes do MPLA e da UNITA assinassem, em Lisboa, a 31 de maio de 1991, os Acordos de Paz de Bicesse, que levaram ao imediato cessar-fogo (PINTO, 2017, p. 766-767). Foi determinado um período de transição para a aplicação dos Acordos de Bicesse de 15 meses. Entre a data de celebração dos Acordos até a realização das primeiras eleições angolanas (que tiveram lugar entre os dias 29 e 30 de setembro de 1992) passaram-se 16 meses. Durante este período, conhecido como o período da “pequena paz” ou da “falsa paz” houve uma “reanimação comercial e social” (PINTO, 2017, p. 768), mas o medo se fazia sentir face a uma paz incerta e melindrosa.

Foram 11 os candidatos às primeiras eleições presidenciais de Angola. José Eduardo do Santos, candidato pelo MPLA e então presidente de Angola desde 1979 (após a morte de Agostinho Neto, primeiro presidente Angola), ganha as eleições por maioria relativa. Apesar da recontagem dos votos pela ONU, que esteve presente em todo o processo eleitoral, a 3 de outubro Jonas Savimbi, presidente e candidato pela UNITA, fez um discurso na rádio Voz da Resistência do Galo Negro (VORGAN), pertencente ao seu partido, onde qualificou os resultados eleitorais como fraudulentos e reivindicou a vitória para o seu partido (PINTO, 2017, p. 771). Segundo Oliveira Pinto essa asserção foi compreendida como “uma autêntica declaração de guerra” (*idem*) e marca o reacender da guerra civil, desta vez mais acirrada e mortal. Embora as eleições tivessem sido consideradas livres e justas pela Organização da Unidade Africana - OUA, a UNITA optou pela continuação da luta armada (FÁTIMA, 2012). A guerra civil durou até 2002, quando os tratados de paz são finalmente assinados, em seguimento da morte do líder da UNITA, Jonas Savimbi.

No decorrer da guerra civil, a exacerbação das contradições político-militares, seguidas de diferentes tentativas fracassadas de negociações, conduziu a uma destruição massiva de recursos humanos e das infraestruturas, principalmente no período de 1992 a 2002. Nesse sentido, Muachia (2016, p.45-46) apresenta que,

Entre 1988 e 1992 só os gastos em armamento do Governo corresponderam a um valor anual aproximado de 402 milhões de dólares e a um total que se aproximava dos 2 mil milhões de dólares. Em 1990-1991 os gastos militares representavam 20% do PIB quando, em África, a média deste tipo de despesas correspondia apenas a 3 por cento e, nos restantes países em desenvolvimento, aproximadamente 3,5 por cento [...] Com este valor monetário de 2 mil milhões de dólares poder-se-ia construir 67.000 salas de aulas ao mais alto custo de mercado, o que permitiria, no ano de 1995, a realização do sonho: escolarizar todas as crianças em Angola. Em conformidade, em 1995, a percentagem em gastos militares elevou-se para mais de 75% do Orçamento Geral do Estado (OGE), o que representava 208% do somatório dos “gastos” que eu chamaria de “investimento” nas áreas da saúde e Educação.

O compromisso e responsabilidade política com a paz, democracia e o bem-estar social, sobretudo durante os anos de 1992 a 2002, foi relegado ao segundo plano, justamente porque nenhum dos movimentos aceitava se desvencilhar de suas ambições particulares (NGULUVE, 2006).

Fátima (2012), em sua tese sobre a guerra civil angolana, traz uma narrativa obtida em entrevista com um Soba (líder das comunidades rurais), realizada em 2008, sobre o bombardeamento no município da Humpata na Província da Huíla. A autora nos apresenta um fragmento do horror vivido pelas populações angolanas durante os anos da guerra da independência e depois na guerra interna. Temos que,

Aquilo foi horrível, metia medo, todos nos assustámos muito, porque começou com o barulho dos aviões, depois o barulho das bombas e quando fomos ver muita gente tinha morrido. Até os bois morreram [...]. Aquilo não dá para lembrar. Nesse dia até os sobas aconselharam as pessoas a ficar em casa e não sair. Os carros que se encontravam a circular estavam a arder, as mercadorias espalharam-se, rebentaram e algumas queimaram, a estrada ficou muito danificada. (FÁTIMA, 2012, p.156)



Apesar do confronto fratricida, o MPLA manteve o objetivo de formar quadros, eliminar o analfabetismo na tentativa de construir um país uno e indivisível, de caráter socialista. Para o efeito, criou várias agremiações políticas nas diversas camadas sociais de homens e mulheres, jovens e crianças, tais como: Organização da Mulher Angolana (OMA), Juventude do MPLA (JMPLA), Organização dos Pioneiros Angolanos (OPA), Organização de Defesa Popular (ODP) e as Brigadas Populares de Vigilância (BPV). Estes organismos partidários tinham, entre outras, a finalidade de sensibilizar o povo para a educação e também programar atividades educativas de escolarização e alfabetização. Era regra promover entre a população a aprendizagem da leitura, da tabuada, dos textos de orientação partidária e do hino nacional. Além disso, foram criadas células do partido nas fábricas, nas escolas, nas empresas de administração do Estado, nos bairros, aldeias ou comunas e até nos quartéis (MAYEMBE, 2016; KEBANGUILAKO, 2016).

A independência não trouxe a almejada paz, uma vez que a guerra pela libertação deu lugar à guerra civil angolana. Portanto, Angola tornou-se num país destruído pelas duas guerras que trouxeram inúmeros problemas causados pela: a) desarticulação do aparelho administrativo colonial, porque parte da população que a compunha, entre brancos e não brancos, abandonou o país; b) a procura por segurança obrigou a população a deslocar-se internamente; c) a intriga, o ódio, o tribalismo, o regionalismo, o racismo consumiam cada vez mais algumas populações que perderam parentes por razões políticas, tribais, regionais ou raciais; d) eventual desestruturação do tecido social; e) índice de escolaridade da população, de apenas 15% (KEBANGUILAKO, 2016).

Angola era uma colônia com uma indústria incipiente, sem uma classe operária organizada, com uma intelectualidade operária majoritariamente constituída por brancos, enquanto que os negros ocupavam funções subalternas nas fábricas. Apesar do estado de desenvolvimento da agricultura mecanizada, não existia uma intelectualidade agrária e a maioria da população praticava uma agricultura de subsistência. Também não existiam - ou eram poucos - os intelectuais, baixa população letrada e o Ensino Superior havia sido

implementado tardiamente e majoritariamente para portugueses (KEBANGUILAKO, 2016). Ao resultado destas condições herdadas do colonialismo, juntam-se os problemas causados pelas guerras (já mencionados acima) perfazendo assim, de forma generalizada, o quadro económico e social de Angola na pós-independência.

Quanto ao sistema educativo, após a independência, a educação foi nacionalizada e o governo passou a exercer total autoridade sobre o ensino e sobre o sistema educativo. A educação passou a ser um instrumento do Estado para a construção do “homem novo” e da nova sociedade socialista. Dessa forma, a política denominada *Escola para Todos* passou a ser

um aparelho ideológico de Estado para legitimar e promover a cultura da “classe” política dominante contra todas as outras culturas existentes, começando assim, em simultâneo, um processo de hegemonização e um outro de homogeneização política e cultural, por meio do sistema educativo. A educação foi tomada como instrumento de “ideologização” da sociedade angolana. O slogan político “Angola é um só povo e uma só nação” cabia apenas no domínio da política, porque o país nunca foi um único povo e tampouco uma única nação. Era um conjunto (e continua a ser) de diferentes povos, com tradições culturais diferenciadas entre eles. Mesmo tomando em consideração a intenção do regime colonial português de silenciar as culturas africanas, Angola era, na altura da sua independência, e continua a ser um conjunto de povos falantes de línguas diferentes e com diferentes histórias. (KEBANGUILAKO, 2016, p. 23)

A educação pós-colonial baseou-se nos princípios da universalidade, do livre acesso e da igualdade de oportunidades. O primeiro nível do ensino regular tornou-se obrigatório para todas as crianças. Assim, após a independência, foram realizados alguns investimentos na educação, numa tentativa de ultrapassar os fracassos do regime colonial, que tinha deixado Angola com um dos níveis de escolarização mais baixos e uma das taxas de analfabetismo mais altas do mundo em torno de 85%. (FATIMA, 2012).

As maiores taxas de analfabetismo estavam especialmente entre as mulheres dado o baixo nível de acesso delas ao ensino primário. Para amenizar tal situação, o Estado angolano lançou campanhas de alfabetização de adultos,

que acompanharam a rápida expansão da escolarização. Porém, com o acirramento das disputas durante a guerra nos anos 1980, parte da população ficou impossibilitada de se beneficiar destes e de outros direitos: tanto por não conseguir chegar as escolas, como pela falta de professores, pelo deslocamento para cidades, pelas escolas destruídas, enfim, por todo tipo de empecilhos decorrentes da situação de guerra que o país vivia (FÁTIMA, 2012).

## **NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE O VIVER EM GUERRA**

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

Para Benjamin (1994, p. 205), a narrativa "não está interessada em transmitir o "puro em si" [grifo do autor] da coisa narrada, como uma informação ou um relatório . . . se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso". Para o autor, as narrativas, são formas de dizer de nossas experiências e estas podem ser expressas por mônadas. Assim,

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

Portanto, a mônada capta a totalidade na singularidade, ou seja, na construção de mônadas como aporte metodológico com base na rememoração dos professores e professoras, nos detalhes mais miúdos das narrativas, há a

chance de recuperar o universal, de escovar a história a contrapelo e superar a história linear e colonial, na medida em que "a mônada pode revelar o caráter singular da experiência educativa realizada, sem perder de vista suas articulações com o universo amplo da cultura em que ela está imersa e com o olhar subjetivo do pesquisador" (ROSA et al., p. 205).

Em diálogo direto com Walter Benjamin e demais autores como França (2015), Galzerani (2013), Santana (2017) que teorizaram ou produziram conhecimentos sobre ou na forma de mônadas apresentamos, neste momento, algumas narrativas de um professor e uma professora que viveram diretamente a guerra. Os nomes aqui mencionados são os seus mesmo sob autorização expressa em termo de cedência do uso das narrativas e utilização de seus nomes.

#### **Colocar os corpos de reconhecidos, amarrar em sacos e foi lá outro avião para buscar**

Passado o rio, iam pela mata, os caminhos emperravam, corta paus, eu fiz, mas todos me respeitavam, era jovem ainda. Vamos partir paus, fazer passadeiras e então subíamos, passávamos. Ia mais para frente emperrava, vamos, se ia para o Sul e não havia cá telefones. Havia os telefones aqueles antigos para o chefe do posto comunicar. Havia guerra e avião militar, havia lá uma pista ou iam as colunas militares dar a volta por tudo. Aquela zona toda e a professora era a menina bonita. A primeira coisa que eles perguntavam, "é a professora?". Eles gostavam daquela escolinha ali. Iam os militares, numa festa, todos. Militar português. Iam, faziam a coisa, a patrulha, tudo. Saiam daqui de Chiange iam para o mato, iam para lá. Deu só um acidente de avião no Chitado, também era essa zona, que foram helicópteros para salvar, mas morreu muita gente. Até o secretário do governador aqui da Huíla que acompanhava. Os paraquedistas passaram no Alto São João onde eu estava que era a oitenta e tantos quilômetros. O acidente foi no meio da mata e a professora, então, eu que estava responsável pelos dezenove. O chefe depois teve que ir, me deixou ali com esse problema, atender aqueles dezenove e os que estão a passar por aqui. Ver a situação! Você entende? Tanto que tínhamos um trabalho muito conjunto. Então, vinham "vamos, vamos", eu disse "nada, não vou". Colocar os corpos de reconhecidos, amarrar em sacos e foi lá outro avião para ir buscar. Eu não quis ir, eu não quis ver, eu não quis ir. Não, lá... lá eu não vou. Eu não gosto da Saúde, dessa área, eu não gosto, não gosto. Eu até para fazer um curativo, eu não gosto, por isso é que eu nem tentei Medicina. Eu gosto mesmo é Educação. Educação, Pedagogia, Psicologia. Ah, fui para a Educação! (Fernanda, 2019)

#### **Empurrar o carro da professora da Mashinda**

Foi muito duro, muito tiroteio, bombas e pá, aquilo era demais! Mas eu como era já lá professora, meus amigos, eu ia aos bairros do Malanje, eu ia no meu carro, um Toyota Corona Mark 2, eu ia ao bairro, ia buscar a minha lavadeira e ia passava naquelas terras, coisas... E quando eu chegasse, “ôh, mas empurrar o carro da professora da Mashinda”, Mashinda era onde eu dava aulas, “vamos empurrar o carro dela”. O meu marido ficava louco, “tu não tens nada que ir lá para os bairros suburbanos”. Mas daí se eu conheço todos. Sempre puxavam meu carro, empurravam, e se algum ousasse “a branca”, chamavam “a branca”, “empurrar o carro da branca”. E os mais velhos, mas que iam passar na rua, na estrada, empurrar o carro da professora, porque ela certo que pode nos ensinar a ler e a escrever, e iam empurrar o carro imediatamente. E eu ia, a minha lavadeira disse assim “ô tia, não vem mais aqui, está mal o bairro! Estão a matar pessoas”. Eu disse “ô Madalena, Madalena, tu moras aí com teus filhinhos e eu venho aqui levar a roupa e trazer. Tem muito tiro, tu não podes ir a minha casa para ir lavar e daí voltar para casa. Eu vou”. O meu marido ficava mau! Aqueles bairros todos do Malanje conheço todos, todos me conheciam. (Fernanda, 2019)

### **Eu acabei por ter que esbofetear alguns alunos porque estavam completamente em pânico**

Assim no aspecto de transmitir conhecimentos eu acho que a educação é tão cativante, porque cada dia, cada aula é uma aula diferente. Cada dia, quer dizer não se repete, são coisas novas, a forma como abordar as pessoas, os assuntos a serem transmitidos, os conhecimentos a serem transmitidos. Eu acho que, quer dizer, não tenho assim nesse lado não tenho nada que me tenha feito, portanto, pensar dessa maneira. Mas há situações marcantes. Por exemplo, sair para ir dar uma aula, para ir a dar aulas e a quinhentos metros de chegar à escola haver um bombardeamento. Não exatamente na escola, não exatamente na escola, foi nas madeiras do Chioco. Eu estava aqui na zona do Arco-íris, portanto, quinhentos metros mais ou menos. E quando cheguei à escola, aquilo era um histerismo de todo também, aquilo era um pânico, com os estrondos e tudo isso. E eu ter que reagir e eu acabei por ter que esbofetear alguns alunos porque estavam completamente em pânico. É... Era uma forma de fazer com que eles reagissem, porque eles gritavam desalmadamente sem perceber. Primeiro não sabiam o que era, só que era um bombardeamento, não sabiam mais nada. E depois a preocupação dos familiares, da casa. Portanto, todo aquele pânico que se empoderava das pessoas e, às vezes, eu cheguei a dar pelo menos a dois alunos. Eu acabei por dar duas bofetadas para eles reagirem e começarem a pensar. Porque o perigo já tinha passado, o bombardeamento já tinha sido feito. Portanto, foi assim essas situações mais relacionadas com guerra. Fora no sistema de aprendizagem todo o resto, acho que foi absolutamente normal. Sempre pensar no futuro com um otimismo muito grande. Não, não houve aulas. Não, não houve. Não houve aulas a partir daí. Não houve porque, portanto, era uma situação generalizada a nível da cidade. Porque, embora, o problema tenha sido localizado, há efeitos colaterais em todo lado. Quebra de vidros dos prédios, portanto, há o alastramento da destruição digamos, pela vibração e depois aquela preocupação de não saber dos pais, dos irmãos, cada um por seu lado. Portanto, naquele dia já não era possível trabalhar mais. É... é um caos mais psicológico. É, portanto, nem é fácil descrever isso. É preciso sentir. Foi aqui na zona industrial... Sim, foi depois da estação do caminho de ferro. Logo a seguir, naquela que era

uma área industrial. Foi uma fábrica que foi bombardeada. Os caças, os emirados sul-africanos, vieram e despejavam gás. E eu vi, eu ouvi o primeiro estrondo e depois quando olhei, vi junto ao Cristo Rei um avião passar. Até levantou poeira. É muito rente à serra. Portanto, já depois de ter despejado as bombas (Sergio Sousa, 2019).

### **Olha, é um bombardeiro e não é nosso**

Uma vez, saí também para dar uma aula e eu não sabia que era a final, a final do campeonato escolar em que a turma onde eu ia dar aulas ia à final. E quando cheguei à escola não tinha aulas para dar, mas era o último tempo nesse período. E aproveitei, vim para casa para almoçar e para depois voltar à fábrica. E a minha mulher estava aqui a terminar o almoço e eu estava ali ouvi assim um barulho esquisito de um avião e eu cheguei à porta da cozinha, e eu disse: olha, é um bombardeiro e não é nosso. Eu vi o piloto, passou mesmo por aqui, onde agora está o Xyami. Eu disse é um bombardeiro e não é nosso. Mas ela não percebeu que era um bombardeiro, ela pensou que eu estava a ver um cargueiro. E de repente as explosões todas, foi aqui atrás da serra. Atrás da capela havia uma base da Swapo. Assim atrás da capela da Senhora do Monte, havia uma base da Swapo e eles foram bombardear ali. Uma comadre minha que na altura morava aqui onde agora está o Xyami, tinha o filho que é meu afilhado, e veio a correr... a correr com a criança tapada com uma fralda: “Aí Sérgio, protege, protege o Edson, protege o Edson”. Quer dizer, como se a fralda é que fosse protegê-lo do bombardeamento, já tinha passado. Era outra pessoa que ficava completamente, portanto, com um ataque de histerismo tal qual como os estudantes naquela altura. Começa assim um bombardeamento e algumas pessoas reagiam assim, com algum histerismo. E ela achava que estando comigo e a fralda que tapava o filho era suficiente para o bombardeamento. Coisas interessantes, tenho muito pra contar. (Sergio Sousa, 2019)

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A experiência de viver e pesquisar em Angola possibilitou o conhecimento de um país próximo e ao mesmo tempo distante do Brasil. Destacamos as diferenças e semelhanças referentes a educação, objeto central da pesquisa. Evidenciaram-se semelhanças na estrutura das escolas, na organização do sistema de ensino, nas relações entre comunidades e escolas, na formação dos professores, no descaso dos governantes para com a educação, das dificuldades enfrentadas pelos professores ao desenvolver seu trabalho. As diferenças se manifestaram na organização das turmas, ouvimos relatos algumas com cerca de 100 estudantes, uma de terceiro ano no dia que visitamos estava com 83 estudantes e a de iniciação com 64, não há uma regra clara do número de estudantes em cada sala, pois a grande preocupação é que os

estudantes não fiquem sem aulas); a quantidade de professores que não possuem formação em cursos de formação de professores; os professores de anos iniciais conduzem uma mesma turma até o sexto ano (a monodocência); o contrato legal de trabalho dos professores na rede pública não pode ultrapassar 20 horas semanais enquanto que no Brasil os professores trabalham 40 ou até 60 horas; há grande centralização do Ministério da Educação quanto aos conteúdos a serem ensinados; as precárias condições físicas de muitas escolas e salas de aula inexistentes. A grande diferença percebida está na valorização dos professores em muitas comunidades, onde eles ainda são considerados uma autoridade e mantêm uma respeitabilidade dado o seu trabalho.

Aprofundamos conhecimentos sobre memórias, experiências, estudos da história e cultura local em relação direta com as memórias e experiências vividas pelos professores e professoras com os quais tivemos contato direto.

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 enquanto estrutura física; as improvisações que cada professor se obriga fazer para realizar seu trabalho; o envolvimento de comunidades na doação de materiais e construção das escolas; o trabalho voluntário de algumas pessoas que, após sua jornada de trabalho, assumiram a tarefa de ensinar onde não havia professores; a fabricação de materiais didáticos para suprir a falta deles nas escolas.

As narrativas apresentadas de forma monadológica evidenciam, muitas vezes, as dificuldades com a língua portuguesa que os próprios professores têm. Nesse sentido, as monadas como uma narrativa que contém um todo pela rememoração destacam-se aspectos das experiências vividas que nenhum outro documento por mais completo que seja dará conta de expressar o que os sujeitos narram.

Quanto aos longos períodos de guerra ressaltamos a destruição de muitos aspectos físicos e emocionais do país e de sua gente. Como nossos professores/narradores trouxeram os momentos vividos foram de grandes dificuldades enquanto cidadãos e, especialmente, enquanto professores que viveram o horror em seu cotidiano de trabalho. Destaca-se as situações narradas

em que um avião caiu próximo a escola e a professora auxiliou no socorro aos feridos ou recolhendo mortos; o professor que precisou acalmar jovens na escola, familiares e amigos. Além dos fatos diretamente narrados destacamos que a cidade de Lubango foi bombardeada diversas vezes, sendo que, em espaços centrais até hoje alguns prédios mantêm as marcas das bombas.

As evidências do colonialismo e colonialidade estão presentes em muitos setores da vida angolana, como por exemplo: na dependência do exterior para a compra de determinados alimentos básicos; Produtos industrializados diversos são importados e em determinadas épocas do ano somem do mercado; O sistema educacional segue modelos eurocentrados com pouca ênfase em temáticas, histórias, memórias e saberes locais. A submissão das pessoas de menor formação aos que tem alguma escolarização. Enfim, as formas de colonialidade apresentada pelos autores decolonias que elencamos acima são cotidianamente presenciadas.

Embora não evidenciado diretamente aqui, destacamos que os professores são muito orgulhosos de seu trabalho e ressaltam a importância daquilo que realizam para construir jovens ao narrarem muitos casos de jovens que se construíram profissionais e que continuaram estudando, apesar de todas as condições se mostrarem adversas. Ou seja, apesar de todas as adversidades as pessoas procuram a escola e lá aprendem.

O que trouxemos neste artigo foram alguns fragmentos de memórias de dois professores, porém, praticamente todos os entrevistados, em algum momento, fizeram referência a alguma situação vivida como morador ou como profissional em tempos de guerra. Esperamos ter despertado os leitores para que busquem outras formas para conhecer um pouco mais sobre Angola.

## REFERÊNCIAS

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

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



BENDER, Gerald J. 2004. Angola sob domínio português: Mito e realidade, Luanda: Editorial Nzila. Apud. NETO, Pedro Figueiredo; Rumo à cidade. deslocamento forçado e urbanização em Angola. **Revista Transversos**, n. 15, 2019.

COSME, Leonel. **Cultura e revolução em Angola**. Porto: Edições Afrontamento, 1978.

FÁTIMA, Maria de. **Populações rurais na Huíla e resiliência social em contexto de guerra o caso do município da Humpata (sudoeste angolano)**. Tese (Doutorado) – ISCTE-IUL, Lisboa, 2012.

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

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

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos da economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

KEBANGUILAKO, Dinis. **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, 2016.

MABEKO-TALI, Jean-Michel. **Guerrilhas e lutas sociais: o MPLA perante si próprio (1960-1977)**. Lisboa: Mercado de Letras, 2018.

MACQUEEN, Norrie. **The decolonization of Portuguese Africa: metropolitan revolution and the dissolution of empire**. New York: Addison Wesley Longman Limited, 1997.

MARÍN, P. C. Memoria coletiva: hacia un proyecto descolonial. In WALSH, C. (Org.) **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir** (pp. 69-103). Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

MAYEMBE, Dinis. **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, 2016.

MAYEMBE, Ndombele. **Reforma educativa em Angola.** Tese – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2016.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/ projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

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

MOUTINHO, Mário. **O indígena no pensamento colonial português.** Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2000.

MUACHIA, Matias Tchimuco. **A escola numa Angola em contexto de mudança.** Dissertação – Universidade do Minho, Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, Minho, 2016.

NASCIMENTO, Washington Santos. Colonialismo português e resistências angolanas nas memórias de Adriano João Sebastião (1923-1960). **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 8, n. 19, set./dez. 2016.

NETO, Pedro Figueiredo. Rumo à cidade: deslocamento forçado e urbanização em Angola. **Revista Transversos**, n. 15, 2019.

NGULUVE, Alberto Kapitango. **Política Educacional Angolana (1976-2005).** Dissertação – Faculdade de Educação, Universidade de São, São Paulo, 2006.

NUNES, João. Arriscado. O resgate da epistemologia. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do sul.** Coimbra: Almedina, 2009.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor(a) de História.** Tese – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

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

PINTO, Alberto Oliveira. **História de Angola (da Pré-História ao Início do Século XXI).** Lisboa: Mercado de Letras, 2017.

PINTO, Alexandra Marques. **Segredos da descolonização de Angola.** Alfragide: Portugal, 2015.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

ROCHA, Edmundo. **Angola**: contribuição ao estudo do nacionalismo moderno angolano (período de 1950-1964). Luanda: Kilombelombe, 2001.

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

SANTANA, Tatiana Oliveira. **Narrativas femininas Guajajara e Akratikatêjê no ensino superior**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

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.

SEBASTIÃO, Adriano. **Dos campos de algodão aos dias de hoje**. Edição do Autor, 1993.

SEBASTIÃO, Adriano. **Missombo**. Luanda: Mayamba, 2010.

SOUSA, Sérgio. Entrevistador: Elison Antonio Paim. Lubango, Angola, 12 out. 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político -epistémicas de refundar el Estado. **Tábula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 131-152, 2008.

ZAU, Fillipe. **Educação em Angola**: novos trilhos para o desenvolvimento. Luanda: Movilivros, 2009.

*Recebido em: 12/02/2021*

*Aprovado em: 11/06/2021*