

## Universidade e Escola: Contribuições para o Diálogo

*University And School: Contributions for Dialogue*

**Elison António Paim<sup>1</sup>**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil  
elison0406@gmail.com*

**Solange Maria Evangelista Mendes Luís<sup>2</sup>**

*Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla, Angola  
luissolange@hotmail.com*

### **Resumo**

O presente artigo resulta de pesquisa de pós-doutorado realizada no Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla (Angola). Objectivamos identificar como experiências, memórias, patrimônios e culturas locais são agenciados na produção dos saberes escolares a partir da investigação do trabalho em instituições de educação básica em sete municípios da Província da Huíla. Para a colecta das informações trabalhamos com documentos diversos, fotografias e entrevistas orais com quinze professores(as). Teoricamente dialogamos com epistemologia decolonial, interculturalidade, história oral, memória, património cultural e história local. Apresentamos algumas narrativas sobre as necessidades de ajuda das universidades para com os professores da educação básica. O artigo é composto por considerações iniciais sobre as funções da universidade na contemporaneidade, decolonizar a universidade, aspectos históricos do ensino universitário em Angola, sugestões dos professores para o diálogo com as universidades e considerações finais.

**Palavras-chave:** decolonizar a universidade, relações universidade e escola, educação universitária em Angola.

### **Abstract**

This article results from a postdoctoral research, carried out at Higher Institute of Teacher Education (ISCED-Lubango) in Angola. We aim at identifying how experiences, memories, heritage and local cultures are managed to build formal knowledge by the research about work, in basic school institutions, around seven Municipalities in Huíla Province. For the data collection, we worked with different documents, photographs, and oral interviews with fifteen teachers. As the theoretical background, we used the concepts of decolonial epistemology, interculturality, oral history, memory, cultural heritage and local history. We present some reports about the needs for help by the universities, to basic school teachers. The article consists of background information about the role of the university in contemporary education, restructuring the university, historical aspects about university teaching in Angola as well as teachers' suggestions on pedagogical exchange with universities, and final considerations.

**Keywords:** decolonizing the university, university and school relations, university teaching in Angola.

---

<sup>1</sup> Doutor e Pós-doutor em Educação. Professor

<sup>2</sup> Doutora em Literaturas dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. Professora

## *Introdução*

Em tempos de grandes mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais, de gênero e religiosas somos sistematicamente confrontados sobre o papel da universidade: o que a universidade está fazendo, o que propõe, como poderá contribuir, de forma mais incisiva, para o bem social. Muitas perguntas e pouca atenção às nossas respostas em tempos de desvalorização dos conhecimentos acadêmicos e hipervalorização das opiniões.

Nesse contexto, apresentamos alguns elementos para reflexão sobre o papel das universidades, do nosso trabalho e das contribuições institucionais diante de um mundo em mudanças.

Iniciaremos esta reflexão com a apresentação de algumas das novas demandas que vêm sendo lançadas às instituições universitárias, de uma forma generalizada. Num segundo momento, pontuamos aspectos históricos particulares da universidade em Angola. Na sequência, trazemos as reivindicações de professores da Educação Básica para que a Universidade os ouça e com eles dialogue, na perspectiva de auxiliar o desenvolvimento da educação angolana. Como finalização, apontamos algumas perspectivas de atuação da universidade no âmbito de possíveis ações de extensão universitária.

Historicamente, a universidade enquanto instituição desenvolveu-se e organizou-se para atender às elites. Especialmente as universidades européias, em seus diferentes modelos, fizeram-se pautar pela erudição e produção de conhecimentos normatizados em princípios científicos. Mais recentemente, vêm se consolidando perspectivas que procuram atender às necessidades do grande mercado industrial e de capitais.

Com o processo de colonização e colonialidades (Mignolo, 2010) das terras africanas e americanas, os modelos de universidade, quando permitidos, foram imitando os modelos dos colonizadores e, portanto, foram criadas para atender aos interesses metropolitanos.

Na contemporaneidade, as universidades angolanas e brasileiras vêm assumindo certo protagonismo a se pensarem de forma mais autônoma em seus princípios, organização e ações. O grande direccionador das ações das universidades vem sendo pautado, em maior ou menor grau, pelo princípio da

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitária. Dessa forma, para que uma instituição seja considerada universidade impõe-se a necessidade que sejam desenvolvidas: Acções de ensino para formação de profissionais em diferentes áreas do conhecimento visando atender às demandas do mercado de trabalho; Acções de pesquisa para produção de novos conhecimentos em diferentes áreas das chamadas humanidades, produção de equipamentos diversos, novos medicamentos, equipamentos e técnicas de produção agropecuária dentre tantas outras; Acções de extensão, quando a universidade sai do seu espaço e vai ao encontro das necessidades das comunidades.

Calcada nesses princípios, a universidade vem se abrindo, em muitos casos de forma forçada pelos movimentos sociais, para acolher, em seus espaços, novos sujeitos e com isso novas acções vão sendo demandadas. Os movimentos sociais, que em meio a exclusões, invisibilidades e silenciamentos, resistem e "forçam" a universidade à abertura e a mudanças epistemológicas, em um contexto de educação superior que mantém fortes traços de colonialidades que permaneceram da experiência colonizadora e racial.

Esta perspectiva de construção de outras possibilidades para a universidade vem sendo pensada por intelectuais como Boaventura de Souza Santos, a partir de Portugal, enquanto que na América Latina se constituiu o grupo Modernidade/colonialidade por pensadores como o sociólogo peruano Anibal Quijano, o semiólogo argentino Walter Mignolo, a pedagoga equatoriana Catherine Walsh, o porto riquenho Ramon Grosfoguel e, anterior a todos eles, o educador brasileiro Paulo Freire. Em Angola destacamos aproximações do pensamento do historiador Felipe Zau.

Embora existam, mundialmente, grupos contra-hegemónicos, a "abertura" da universidade ocorre em contextos históricos de processos desenvolvidos, em sua grande maioria, na lógica da integração e assimilação cultural, que perpetuam a subalternização enquanto negam o modo de ser, saber e viver dos sujeitos. Podemos afirmar que a universidade, de modo geral, configura-se como um lugar de conhecimento baseado na colonialidade do poder/saber/ser sobre os povos americanos e africanos.

## ***Decolonizar a universidade***

Trazemos agora algumas das contribuições apresentadas pelo filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez, para decolonizar a universidade que, embora, produza um pensamento localizado em contexto da América Latina, nos apresenta ferramentas para pensar possibilidades outras para o fazer universitário fundamentado, principalmente, nos conceitos de "la hybris del punto cero" e de "diálogo de saberes".

De acordo com Castro-Gómez (2015), o olhar colonial sobre o mundo obedece a um modelo epistêmico implantado pela modernidade ocidental, que ele denomina de "la hybris del punto cero". Para o autor, as universidades, tanto em seu pensamento como em suas estruturas, se inscrevem na estrutura triangular da colonialidade: a colonialidade do ser, a colonialidade do poder e a colonialidade do saber.

Para a construção de suas ideias sobre a decolonização da universidade, Castro-Gómez (2015) dialoga com Edgardo Lander, sobre o vínculo entre a universidade latino-americana e a colonialidade do saber. De acordo com Lander, as ciências sociais e as humanidades, ensinadas na maior parte das universidades, reproduzem os paradigmas coloniais e reforçam a hegemonia cultural, econômica e política do Ocidente.

Castro-Gómez (2015) também se apóia no diagnóstico realizado por Jean-François Lyotard, no livro *A condição pós-moderna*, precisamente na parte em que Lyotard examina as duas versões do relato moderno de legitimação do saber e os vínculos com sua institucionalização na universidade: o primeiro meta-relato é o da educação do povo, segundo o qual a universidade é a instituição responsável por prover o "povo" de conhecimentos que impulsionem o saber científico-tecnológico da nação; e o segundo meta-relato diz respeito ao progresso moral da humanidade, nesse contexto a função da universidade seria formar humanistas, sujeitos capazes de "educar" moralmente o resto da sociedade.

Ambos os modelos favorecem a ideia de que os conhecimentos têm hierarquias, especialidades, limites que marcam os campos de saber, fronteiras epistêmicas e cânones que definem procedimentos e funções. Além disso, nos dois modelos está presente a ideia da universidade como um lugar privilegiado de

produção de conhecimento. Nas palavras de Castro-Gómez (2015, p. 71), “A universidade é vista não só como o lugar onde se produz conhecimento que conduz ao progresso material ou moral da sociedade, mas também como o núcleo vigilante dessa legitimidade” como o lugar que estabelece as fronteiras entre o conhecimento útil e inútil, entre a doxa e a episteme, entre o conhecimento legítimo e ilegítimo. Desta forma, estes dois elementos em comum, pertencem às heranças coloniais do conhecimento.

O modelo epistêmico da *hybris del punto cero*<sup>3</sup>, que hoje é hegemônico nas universidades latino americanas, emerge quando se produz uma ruptura no modo como a natureza era entendida. Se antes predominava uma visão orgânica do mundo, em que a natureza, o homem e o conhecimento formavam parte de um todo inter-relacionado, com a formação do sistema-mundo capitalista e com a expansão colonial da Europa, esta visão orgânica ficou subalternizada, se impondo aos poucos a ideia de que a natureza e o homem são âmbitos ontologicamente separados, e que a função do conhecimento é exercer um controle racional sobre o mundo.

De acordo com Castro-Gómez (2015) a universidade moderna incorpora a *hybris del punto cero* e esse modelo epistêmico se reflete na sua estrutura disciplinária e departamental. Uma disciplina recorta um âmbito do conhecimento e traça linhas fronteiriças com respeito a outros âmbitos do conhecimento, construindo suas origens, definindo temas que são pertinentes única e exclusivamente à esta disciplina; o que se traduz na materialização dos cânones. As disciplinas têm um plano que define quais autores serão lidos, quais temas, e que conteúdos devem ser conhecidos por um estudante. Os cânones são dispositivos de poder que servem para fixar os conhecimentos, fazendo-os facilmente identificáveis e manipuláveis. Os departamentos mantêm-se distintos, aos quais pertencem os especialistas de cada uma das disciplinas vinculadas à faculdade em questão, mantendo assim linhas fronteiriças entre as áreas de conhecimento.

A universidade, segundo Castro-Gómez (2015, p. 76) "se converte em uma universidade corporativa, em uma empresa capitalista que já não serve mais ao progresso material da nação, nem ao progresso moral da humanidade, mas à

<sup>3</sup> Em livro com o mesmo nome, o filósofo colombiano Santiago de Castro Gómez defende que quando os espanhóis chegaram ao continente americano e, de forma mais específica no que é hoje a Colômbia, desconsideraram totalmente os conhecimentos das populações nativas como se anos e anos de conhecimentos acumulados tivessem sido zerados.

planetarização do capital". Essa subordinação aos poderes globais, altera a função da universidade, do conhecimento e do papel do professor, que passam a produzir conhecimentos performativos, capazes de gerar determinados efeitos de poder. Os conhecimentos deixam de ter um fim em si mesmo: já não se pergunta mais pela verdade, pergunta-se para que serve, se é possível vender, se é eficaz. Desse modo, os professores universitários se veem pressionados a investigar para gerar conhecimentos úteis à biopolítica global na sociedade do conhecimento. Nesse processo as universidades vão se convertendo em microempresas prestadoras de serviço.

Nessa perspectiva epistemológica, não se trata somente de articular o conhecimento de uma disciplina com o de outra, gerando novos campos de saber na universidade, ou seja, a assimilação do pensamento complexo seria somente um aspecto da universidade transcultural. O outro aspecto, considerado mais difícil pelo autor, tem a ver com a possibilidade de que diferentes formas culturais de conhecimento possam conviver no mesmo espaço universitário. Logo, a primeira consequência do paradigma do pensamento complexo seria a flexibilização transdisciplinar do conhecimento e a segunda seria a transculturação do conhecimento.

O diálogo de saberes entendido dessa forma tem sido impedido pelo modelo epistêmico do ponto zero, pois, nesse modelo, o observador do mundo tem que desligar-se dos lugares empíricos de observação, ou seja, a plataforma de observação não é somente meta-empírica, mas é também meta-cultural. Além dos cheiros, dos sabores e das cores, o pertencimento a qualquer tipo de tradição cultural também dificulta a busca da certeza. Ou seja, observados desde o ponto zero, os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, que são ligados aos saberes ancestrais e tradições culturais, são vistos como um obstáculo epistemológico que deve ser superado, que deve estar no passado do Ocidente, enquanto que os conhecimentos que cumprem com as características metodológicas e epistemológicas definidas a partir do mesmo ponto zero são legitimados (Castro, 2015).

O colonialismo epistêmico da ciência ocidental não é gratuito, "a hybris do ponto zero se forma, precisamente, no momento em que a Europa inicia sua expansão colonial pelo mundo, nos séculos XVI e XVII, acompanhando assim pretensões imperialistas do Ocidente" (Castro, 2015, p. 79). Para ele, a expansão colonial da Europa não teria sido possível sem a colaboração da ciência moderna, dado que a

ciência colaborou para construir uma imagem de superioridade da cultura da Europa em relação a todas as outras. O ponto zero seria então, a dimensão epistêmica do colonialismo, uma parte constitutiva, que gerou uma determinada representação dos povos das colônias, que passaram a ser vistos como "natureza", portanto possíveis de manipular, moldar, disciplinar e civilizar, segundo critérios técnicos de eficiência e rentabilidade.

Em síntese, decolonizar a universidade significa o favorecimento da transdisciplinaridade. Isto obriga a ir além dos pares binários que marcaram o pensamento ocidental da modernidade e mudar a lógica excludente (do *este* ou *aquela*) pela lógica inclusiva (de *este* e *aquela*). Decolonizar a universidade, nestes termos, implica igualmente o favorecimento da transculturalidade, que engaja a universidade em diálogos e práticas com conhecimentos ligados aos povos da Ásia, da África e da América Latina, excluídos do mapa moderno das epistêmes, considerados, na perspectiva do ponto zero, como míticos, orgânicos e pré-rationais.

### ***Aspectos históricos do ensino superior em Angola***

A implementação do ensino superior em Angola ocorreu somente em 1962, sob o domínio colonial português. Duas maneiras de pensar o ensino universitário disputavam espaço quanto aos rumos a serem tomados a este nível de ensino nas colônias. Um grupo, conservador, entendia que tal ensino se devia restringir a estudos gerais e preparatórios, não concedendo graus acadêmicos. O outro grupo, mais aberto, defendia que se devia abrir a todos os ramos do saber, do ensino à investigação, concedendo todos os graus acadêmicos. Como explicaria Veiga Simão, fundador da Universidade Lourenço Marques: “Para os primeiros, universidades completas eram sinônimo de forças autonomistas, perigosas. Para os segundos, universidades eram um modo de afirmação da personalidade e diversidade cultural de Portugal no mundo” (Mateus; Mateus, 2011, p. 180).

Anterior a 1962 havia apenas a formação de nível superior para sacerdócio. Esta formação estava a cargo da Igreja Católica, por meio do Seminário Maior de Luanda. O ingresso era bastante seletivo e poucos negros conseguiam ingressar, porque poucos eram os negros que concluíam o ensino secundário (Kebanguilako, 2016). Em 1962 a Igreja Católica fundou o Instituto Pio XII para a formação de assistentes sociais (Carvalho, 2012). Em 21 de Abril de 1962, foram aprovados



cinco Centros de Estudos Universitários, distribuídos por Luanda, Nova Lisboa (actualmente o Huambo) e Sá da Bandeira (o actual Lubango), assim como os planos dos respectivos cursos, profissionais e de especialização. Foram eles: 1) Centro de Estudos de Ciências Pedagógicas – com cursos profissionais em Ciências Filológicas, em Ciências Geográficas e Naturais e em Ciências Físicas, Químicas e Matemáticas. Este centro também organizou um curso de especialização em Ciências Pedagógicas; 2) Centro de Estudos anexo ao Instituto de Investigação Médica, oferecendo cursos profissionais em Medicina Geral e Análises Clínicas. Também ofereceu cursos de especialização em Cirurgia Geral e Saúde Pública; 3) Centro de Estudos de Ciências Económicas, com o curso profissional em Economia e o curso de especialização em Estatística; 4) Centro de Estudos de Engenharia com cursos profissionais em Comunicações, Edificações e Urbanização e Hidráulica; 5) Centro de Estudos anexo ao Instituto de Investigação Agronômica com cursos profissionais em Agronomia, Silvicultura, Pecuária e Medicina Veterinária e cursos de especialização em Biologia Agrícola e Engenharia Agrícola (Neto, 2005).

É de ressaltar que “o acesso ao ensino superior era condicionado pela classe social de origem, cor da pele, local de nascimento (Portugal Continental/ Luanda/ interior de Angola) e meio de residência” (Jacob, 2019, p.17). Ou seja, o acesso às escassas instituições de Ensino Superior em Angola, principalmente nos primeiros anos da sua implementação, estava condicionado à hierarquia social colonial existente, sendo a posição social condição *sine qua non* de admissão, o que viria a sedimentar e a reproduzir a estratificação social colonial em Angola (Carvalho, 2012).

No *dealbar* da independência, Angola contava com uma taxa de analfabetismo de 85%, pesada herança colonial, que se arrastou até 1976 (Hatzky, 2008, p. 54). A educação tornou-se na missão imperativa para a construção da nova sociedade, o que levou o Presidente Agostinho Neto a lançar uma Campanha de Alfabetização (*Ibidem*):

Não pode haver uma boa produção se não houver quadros, se não houver técnicos, e não pode haver técnicos se não houver trabalhadores que saibam ler e escrever. A grande maioria do nosso povo é analfabeta. Estima-se em 85%, em cada 100 homens 85 não sabem ler nem escrever. Isto é uma desgraça para um país que está a pretender desenvolver-se, quer dizer que o homem que não sabe ler nem escrever



não pode de maneira nenhuma ser um bom técnico, ser um bom quadro, porque não pode estudar por si próprio. Não pode ler nem um jornal, não pode ler um livro, não compreende muita coisa daquilo que se passa no mundo, não aprende a técnica, precisa portanto de aprender a ler e escrever.<sup>4</sup> (Neto, 1976 *In* FAAN, *Online*).

Para o efeito, a nova nação contou com a cooperação de alguns países, com especial destaque para Cuba, o mais importante parceiro, cuja cooperação civil no âmbito da educação<sup>5</sup> tem sido constante e continua a se fazer sentir, tendo levado para Angola dezenas de milhares de professores cubanos ao longo de mais de quatro décadas de estreita colaboração. Enquanto que o ensino da língua portuguesa era assegurado por angolanos e cooperantes portugueses, os cubanos garantiam, de forma generalizada, as ciências naturais, as engenharias, a economia, a história, a geografia e a pedagogia. Contudo, nem sempre esta cooperação (que era paga por Angola)<sup>6</sup> mostrou-se proveitosa. A título exemplar, em 1978 chega a Angola o “Destacamento Pedagógico Internacionalista Che Guevara”, com 2.500 professores estagiários, entre os 17 e 20 anos de idade, sem a necessária experiência, preparação científica e pedagógica e sem conhecimentos da realidade angolana<sup>7</sup>. Mas, apesar das contrariedades inerentes a um projecto de tal envergadura, entre 1981 e 1983 Angola recebeu cerca de dois mil cooperantes cubanos, que atuaram no ensino primário e médio, em quase todas as províncias (à excepção das zonas de guerra), e também a nível universitário, tanto em Luanda como no Huambo (Hatzky, 2008, p. 59).

A cooperação cubana deixou uma marca indelével no desenvolvimento do ensino angolano, por vezes sentida de forma afável pelos antigos alunos<sup>8</sup> (muitos dos quais são hoje importantes quadros nacionais). Mas, por vezes, esta cooperação foi (e de certa forma continua a ser) entendida como um impedimento para o desenvolvimento do sistema educativo angolano que, até 1991<sup>9</sup>, dada a afluência e disponibilidade de professores cubanos, amparou-se e dependeu, possivelmente de forma excessiva, desta cooperação (Hatzky, 2008, p. 64).

<sup>4</sup>Discurso proferido pelo Presidente Agostinho Neto, na TEXTANG, em 22 de Novembro de 1976, que originou o Dia do Educador em Angola.

<sup>5</sup> Para informação mais detalhada sobre os contornos políticos desta cooperação ver Hatzky, 2008.

<sup>6</sup>Ver Hatzky, 2008, p. 60.

<sup>7</sup>Informativo da Direcção Provincial de Educação da Huíla para o Director do Gabinete de Intercâmbio e Cooperação Internacional do MED (Ministério da Educação), Lubango, 7 de Novembro de 1978, p. 2 (*apud* Hatzky, 2008, p. 59).

<sup>8</sup>A título de exemplo ver o romance *Bom dia Camaradas* do autor angolano Ondjaki.

<sup>9</sup>Data da saída das tropas cubanas de Angola. A cooperação na educação continuou, mas de forma mais reduzida.

Na formação pós-colonial, não só se torna evidente o problema social da falta de professores como também se verifica a necessidade da formação de professores que respondesse a uma nova exigência política – a formação do Homem Novo angolano<sup>10</sup>.

A cooperação cubana teve um papel preponderante no que toca este aspecto ideológico da formação de quadros nacionais, uma vez que Cuba teve também a sua tentativa de construção do Homem Novo, cujo emblemático lema era “ser como el Che” (Hatzky, 2008, p. 56).

A construção do Homem Novo angolano estava no centro da missão educativa pois era compreendida como uma maneira de criar coesão num país culturalmente heterogéneo (Hatzky, 2008, p. 54), multi-étnico e em guerra civil. Para tal intento, foi necessária a implementação ideológica de raiz político-ideológica, verificando-se uma colagem à ideologia do MPLA, o partido no poder. Essas relações ideológicas pautadas nas relações de colaboração cubana implicaram diretamente na maneira de ser professor. Isto é, a formação científica não era suficiente, precisava ser temperada com o calor revolucionário da época em questão (Quintas; Brás; Gonçalves, 2019).

Logo após a independência, a política do Estado angolano, em relação ao ensino superior, abarcou tanto a formação superior dentro do país como o envio de bolseiros para o exterior.

A Ilha da Juventude, em Cuba, é um exemplo de bolsas de estudo atribuídas a Angola, desde a primária até ao ensino universitário. Esta ilha comportava (e ainda comporta) internatos, fundados em 1977, que receberam crianças angolanas<sup>11</sup>. Resultante de esforços internos e externos, em 16 anos, de 1975 a 1991, foram formados, em Angola, 2.174 técnicos superiores; enquanto que de 1982 a 1992 foram formados, em vários países da Europa (ocidental e oriental), da América Latina, da América do Sul [e de África]<sup>12</sup> um total de 1.733 técnicos superiores (Liberato, 2019, p. 8). Nesse sentido, logo após a independência, Angola viveu um período muito conturbado, pois:

<sup>10</sup> Ver Discurso do Presidente Agostinho Neto na Proclamação da Independência de Angola.

<sup>11</sup> Estima-se que em 1987, existiam na ilha cinco escolas primárias angolanas com cerca de três mil estudantes (Hatzky, 2008, p. 58).

<sup>12</sup> Ver também Hatzky, 2008, p. 59.

do ponto de vista político, económico e social, assinalando-se inclusivamente o início de uma guerra civil que viria a terminar somente 27 anos depois. O Estado angolano foi disponibilizando recursos insuficientes para o sector da educação, razão pela qual a maior aposta foi então para o ensino de base (incluindo a alfabetização) e, mais tarde, para o ensino médio. No período de 1977 a 2002, o número de estudantes do ensino superior aumentou de 1.109 para 12.566, a um ritmo médio anual de 10,2% (Carvalho, 2012, p. 54-55).

Uma vez proclamada a independência, foi criada a Universidade de Angola em 1976, que passou-se a chamar Universidade Agostinho Neto (UAN) em 1985. A UAN manteve-se como única instituição de ensino superior em Angola, de âmbito estatal, até 2009, quando foi desmembrada em sete universidades regionais, mantendo-se como UAN somente nas províncias de Luanda e Bengo (Carvalho, 2012). Além disso, a primeira instituição de ensino superior privada a surgir em Angola foi a Universidade Católica de Angola, em 1992, entrando em funcionamento somente em 1999 (Carvalho, 2012).

Logo após o seu surgimento, a UAN expandiu-se e “deu origem a 40 faculdades, difundidas pelas primordiais cidades do país e a operar em condições precárias” (Quintas; Brás; Gonçalves, 2019, p.7), com gestão centralizada em Luanda. A sua atividade concentrava-se nos ramos do Direito, da Economia, das Ciências Agrárias, da Engenharia e da Medicina (Nguluve, 2006). No entanto, precisamos considerar que, a bem da verdade, não haviam quadros suficientes em muitas áreas do conhecimento, tornando-se imprescindível formar, literalmente, toda uma nação.

Em 1980, as instalações da antiga Faculdade de Letras, no Lubango (Província da Huíla) deram lugar ao Instituto Superior de Ciências de Educação - ISCED<sup>13</sup>, que tinha como missão formar professores licenciados para atuar no ensino médio. Foram criados inicialmente 13 cursos: Pedagogia, Psicologia, Filosofia, História, Geografia, Biologia, Física, Química, Matemática, Antropologia, Português, Francês e Inglês. Os graduados no ISCED, além da vertente de formação no curso específico para a docência, recebiam igualmente competências para a investigação científica na referida área do saber, assim como formação para gestão e administração das instituições escolares. Ou seja, os cursos possuíam 3

<sup>13</sup> Nada da Faculdade de Letras, nenhum currículo se manteve, somente as instalações e alguns professores. O ISCED tinha um propósito muito diferente daquele da Faculdade de Letras.

vertentes: a Docência, a Investigação Científica e Gestão, e a Administração Escolar (Kebanguilako, 2016).

Com o findar da guerra civil, em 2002, deu-se a mudança da estrutura educacional. A nova estrutura apresentava um ano escolar a mais de ensino geral. Para o nível superior, que antes abarcava somente o bacharelato e a licenciatura, começa a estruturar-se o ensino de pós-graduação, a nível de mestrado (Nguluve, 2006).

O ensino superior está estruturado em graduação e pós-graduação. A graduação por sua vez subdivide-se em bacharelato e licenciatura. O bacharelato possibilita ao estudante, segundo o parágrafo dois do Art. 38 da LBSE (2001), a aquisição de conhecimentos científicos para o exercício de uma atividade prática no domínio profissional respetivo, em área a determinar, com caráter terminal.

O curso de bacharelato corresponde a ciclos curtos, com a duração de três anos. A licenciatura corresponde a uma formação mais alargada de quatro a seis anos de duração, dependendo do curso e, ainda de acordo com o artigo acima, parágrafo terceiro, a licenciatura tem como objetivo a aquisição de conhecimentos, habilidades e práticas fundamentais dentro do ramo do conhecimento respetivo e a subsequente formação profissional ou académica específica (Nguluve, 2006).

A pós-graduação está estruturada em mestrado académico, de dois a três anos de duração. Este visa essencialmente enriquecer e desenvolver competências técnico-profissionais do indivíduo licenciado. O doutoramento, de quatro a cinco anos de duração, tem por objetivo proporcionar, segundo o parágrafo sexto do Art. 39 da LBSE (2001), a formação científica, tecnológica ou humanista, ampla e profunda dos candidatos diplomados em cursos de licenciatura e/ou mestrado. A pós-graduação profissional, que compreende a especialização de um ano de duração, visa proporcionar a formação e o aperfeiçoamento técnico-profissionais do licenciado (Nguluve, 2006).

### ***Possibilidades de parceria entre universidades e escolas de educação básica***

Passamos a apresentar fragmentos de entrevistas realizadas com professores da província da Huíla, no âmbito da pesquisa de pós-doutoramento *Decolonizando tempos, espaços e memórias: experiências educativas na*

*Província de Huíla – Angola*, realizada no contexto do Mestrado em Ensino de História de África, do Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla em Angola.

Trabalhamos com as narrativas sobre as possíveis relações com a universidade de maneira que as narrativas, que são formas de dizer nossas experiências, podem ser expressas por mônadas, isto é, "centelhas de sentido que tornam as narrativas mais do que comunicáveis: tornam-se experienciáveis" (Rosa *et al.*, 2011, p. 203). Na definição do filósofo Walter Benjamin, "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" (2007, p. 69).

Assim sendo, 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. Como diz Walter Benjamin, 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.*, 2011, p. 205).

Cada mônada é apresentada como um pequeno texto independente auto-explicativo, com título e indicação da autoria de cada narrativa. As pontuações sobre o conjunto delas serão apresentadas nas considerações finais do artigo.

### ***Choram mesmo porque querem ir à escola***

*Bom, as universidades, estamos falando ainda das universidades, eu acho que vou me referir ainda de um gesto bem recente que tivemos da Universidade Católica de Angola. Tivemos aqui uma visita da Universidade Católica de Angola que fizeram uma doação, uma doação aos alunos, trouxeram material para os alunos e isso foi muito bom, porque temos crianças muito carentes que nem sequer conseguem um caderno, não conseguem um lápis. O pai pôs o seu filho na escola, mas não se preocupa com o resto, não compra o material para seu aluno, não compra a bata. Eu acho que as universidades podiam ajudar um bocadinho nisso não é, talvez fazer assim anualmente, fazer-se alguma doação à essas crianças necessidades. Porque realmente essas crianças têm a vontade de estudar, o seu encarregado também tem vontade, quer que seu filho estude, mas o encarregado está impossibilitado, não tem possibilidade de seu filho estudar. Trabalha no campo, se calhar, a produção não deu conforme aqui muita gente no município da Humpata depende da agricultura, dependem muito da agricultura. E o povo local mesmo, deste município não aposta nos estudos. Não apostam, não*

*apostam mesmo nos estudos. Eles preferem, este município todo o tempo tem fruta, senão está a sair a couve, está a sair a batata, senão está a sair a batata, está a sair a pêra, está a sair a maçã, então tem essa possibilidade de vender, de estar todo o tempo a vender, consegue um dinheirinho que dê para fazer uma refeição para aquele dia para suas crianças e para eles é suficiente. Nunca pensam no futuro e por que? Porque também as crianças têm sido ameaçadas pelos próprios encarregados, tem que ir à pasta, tem que ir apascentar o gado, então, quando o filho vem à escola devolvem. Foste à escola então vais comer lá na escola, é lá onde você vai ficar porque lá é onde tem a tua comida, sabe, e não pensam no futuro, que meu filho amanhã poderá... Quer dizer, é um povo ainda que tem uma mente muito muito atrasada, são poucos que pensam no futuro que seu filho deve estudar. Então, mais uma vez eu digo que as universidades deviam apostar nisso, também ir criando assim umas doações, ajudar essas crianças impossibilitadas para ver, ou serem padrinhos de algumas crianças. Há mesmo crianças que tem vontade, mas não conseguem, choram mesmo porque querem ir à escola, mas o encarregado às vezes diz que “não, tem que apascentar os bois, porque tem que cuidar do maninho”. Para ele a procriação é melhor, é só procriar, procriar, procriar, pôr as crianças ao mundo e não se preocupa com o resto. [...] Apadrinhar alguma criança, ajudar essa criança a amanhã um dia ser alguém e orgulhar-se, ver essa criança dizer que aprendeu e eu ajudei essa criança hoje, é alguém para a sociedade (Alcina, 2019).*

### **Devíamos começar a realizar campanhas**

*Eu acho que deviam, deviam realizar assim, por exemplo, algumas campanhas. Devia-se realizar campanhas. É, dessas campanhas de maneiras que podiam mesmo ajudar com o material. Vamos por exemplo fazer uma contribuição, vamos criar um fundo, deste fundo podemos comprar qualquer coisa para poder mesmo ajudar. Porque tem que ver com o futuro das nossas crianças, estamos a formar, amanhã queremos ver uma Angoladesenvolvida. E aí então, devíamos começar a realizar campanhas. Por intermédio disso mesmo, e aí podiam nos ajudar, podiam nos ajudar. (A.M.I., 2019).*

### **Eles ajudam os professores e indiretamente chegam até os alunos**

*Bem, a universidade já deu um passo significativo porque já há lá algumas turmas de extensão do ISCED-Huíla. É, ainda quando havia o curso de Química, Pedagogia e Psicologia, agora infelizmente já não há. Já em Caluquembe tem o curso de História, tem o curso de Filosofia, havia lá o curso de Biologia, mas por condições depois foi retirado. Eu creio que a universidade já ajudou, de que maneira, porque antes eles estavam até o ensino médio, e dali parece que era o limite, já não continuava. Então, desde que o momento em que o ISCED abriu essas turmas de extensão, eles já não precisam vir aqui para se formar. Eles estudam mesmo lá, adquirem os seus saberes a partir mesmo dali e são os meios que eles utilizam, embora não com um pendor científico muito acentuado para nas escolas, onde eles trabalham como professores. Porque a maior parte dos estudantes lá no ISCED, das turmas de extensão do ISCED, são professores lá no município. Então, eu creio que nesse sentido o ISCED já está dando um contributo, isto é, desde 2011, está a dar um contributo para o saber dos professores. E isso é que se... eles ajudam os professores e indiretamente chegam até os alunos (BAC, 2019)*

### **Seria bom que viessem pessoas especializadas, qualificadas para nos darem este subsídio**

*As universidades... quanto as universidades, se calhar, deviam promover assim alguns seminários, mais seminários de capacitação. Porque nem todo mundo, como é o meu caso, formou-se né, tem a agregação pedagógica. Eu, por exemplo, o ensino médio não fiz o INE [Instituto Normal de Educação]. O superior não fiz*



*ISCED e fiz Psicologia Clínica. [...] Mas é importante que haja seminários de capacitação. Nós temos tido os seminários, mas nós precisamos de pessoas especializadas para nos dar porque, normalmente, nós fazemos aqui os seminários somos entre professores, os professores é que vão, desenvolvem temas que são discutidos. Sim, nós mesmos! Então, seria bom que viessem pessoas especializadas, qualificadas para nos darem, então, este subsídio. Apesar de ter escolas que já...já existe, mas a maioria não. Precisamos, sim precisamos (Loide, 2019).*

### **Ajudando os professores com alguns materiais**

*Bem as universidades, creio eu no meu ponto de vista, que poderiam ajudar mesmo em primeiro lugar com algumas campanhas de sensibilização, com mais profundidade ainda e também ajudando assim os professores com alguns materiais, talvez diria didático, talvez com algum apoio mesmo... Mas diria talvez que alguns conselhos ou alguns... Mas, quando mandam aos professores o apoio que seria mesmo estar baseadamente naquilo que são em questão de apoio moral. Digamos assim, apoio moral (Raymundo, 2019).*

### **As universidades demoraram muito mais tempo a recompor-se**

*As universidades, portanto, eu tenho que dar um outro tratamento a nível das universidades, porque com exceção de algumas faculdades em Luanda, nós aqui no Lubango só tínhamos a faculdade de Letras e no resto do país ainda não existia. E, portanto, mesmo quando se dá independência o país estava muito dividido, estava muito dividido. Era o MPLA de um lado, a UNITA do outro. Havia essas divisões fizeram com que algumas instituições deixassem de funcionar. Então, as universidades demoraram muito mais tempo a recompor-se. Alguns cursos tinham desaparecido, foram reaparecer depois, é o caso do Direito. Mas, Engenharias... E as faculdades de Engenharia sempre foi excelente, Medicina também. E aqui depois acabaram com a faculdade de Letras e criaram então o ISCED. A primeira cidade a receber o ISCED foi aqui. E só depois é que foi Luanda, Benguela e depois foi a se estender. A sede do ISCED estava no Lubango. Foi aqui, portanto, em transformação da faculdade de Letras. Mais tarde, a exemplo do Instituto Normal de Educação, o ISCED começou a elevar, porque a formação de professores a partir de um determinado ano que eu não sei muito bem, sei lá o terceiro, já o estudante já tem que ir assistir aulas e participar com orientação de algum professor, ministrar aquela disciplina na qual ele está se formando. Fora disso, não há assim nenhuma, não vejo nenhuma participação das universidades até com comunidades e tudo. Não! Elas trabalham de uma forma estanque, como que muito senhoras do seu nariz e não se vê uma participação ou pelo menos não o suficiente (Sergio Souza, 2019).*

### **Se realmente a universidade fosse chamada para atuar, a qualidade estaria em alta**

*Eu gostaria realmente que... esse é o maior desejo que eu tenho, que a universidade realmente jogasse o papel, por exemplo, como nós vemos em outros países a jogar o papel, que a universidade é o campo de investigação e a partir dali que toda a investigação saí e a experiência dali vai ser aplicada em outros sítios. Nós não vemos realmente as instituições superiores a darem um grande contributo para a maioria, porque várias monografias são feitas a nível de ensino superior e com ideias excepcionais...com ideias excepcionais, mas na verdade nós não vemos grande mudança. Mas, na minha ótica, essas universidades podiam... podiam. Se tivesse uma grande abertura, porque eu acho que é esta, às vezes, é um bloqueio que existe. Porque é necessário que o governo abra as portas para que a universidade entre nas instituições e dizer, e estudar, e dizer assim: “olha, o modo como isso está sendo feito, está errado. O modo mais acertado devia ser este, este ou aquele.”. Uma instituição superior como o ISCED, vocacionada*



*exatamente para o ensino, contribuiria de tal forma que é impressionante. Contribuiria de verdade, porque com a metodologia que aprendem, vão aprendendo técnicas para ensinar, para facilitar a transmissão dos conhecimentos. Contribuiria não só aos alunos, mas potencializando até mesmo aos professores, até mesmo aos professores. Nós, há muito dos professores, os que lecionam que estão na minha condição. Muitos professores que não passaram pelo ISCED, não passaram pelo ISCED. Então a componente pedagógica está um bocadinho em falta, está um bocadinho em falta. Vale pra mim, por exemplo, a preocupação de sempre tentar investigar, melhorar, e tudo mais. Eu vou sempre debatendo com meus colega aqui. Então, eu tentei esse método e não é lá... esse método é assim, devias tentar desta forma e tudo mais. E vou sempre com o recurso, também aquilo que são os manuais de apoio. Vou ao manual do professor que me instrui, na passagem desse método, deste conteúdo, o professor deve agir desta forma, procurar exemplos de natureza x, y, z. Então, é assim que eu vou me guiando. Mas, se nós tivéssemos um contributo de instituições superiores, como o ISCED não é, que seria mesmo a esses professores não só aderem a suas práticas pedagógicas, mas também a fazer seminários de capacitação, assistência às aulas dos professores, a verem se realmente o método de transmissão dos professores para os alunos tem sítio adequado mediante cada uma das disciplinas que são dadas. Eu acho que se realmente a universidade fosse chamada para a atuar, a qualidade estaria em alta. Estaria mesmo em alta. Exato! (Sergio Costa, 2019).*

### **À guisa de considerações finais**

Como vimos ao longo do texto, a universidade pode ser um espaço de desconstrução de subalternidade e afirmação das identidades tradicionais. Mas primeiro é preciso que se reconheça o ser e os saberes de povos historicamente excluídos do fazer na universidade. Apesar da grande dificuldade em operar mudanças epistemológicas que valorizem as identidades, as histórias, os saberes e as diferentes culturas, por outro lado, a entrada e a resistência de outros sujeitos no espaço universitário, que é marcadamente ocidental e colonial, também pode colaborar para um processo de decolonização da universidade, para que esta olhe para si e faça uma reflexão sobre suas práticas e o seu papel social.

Precisamos pensar a colonialidade do ser, do saber, do poder e da natureza, como um domínio que produz subjetividades, saberes e poderes que repercutam na educação, considerando que a educação escolar é um dos suportes basilares da colonialidade, fundamental para a reprodução da colonialidade do saber. Assim sendo, as instituições de ensino precisam estar abertas para dialogar com as diferentes comunidades, a fim de perceber se a educação que estão realizando coloca à disposição ferramentas que atendam às necessidades destas para que possam viver em sociedade sem que percam a sua identidade diferenciada.

Muitas vezes, a educação oferecida não é a que estão buscando nem a que responde às suas demandas. Para dar-lhes resposta, é fundamental que os

professores aprendam a exercitar a escuta e a adaptar a universidade às necessidades das comunidades. Podemos tomar como exemplo a escrita nas línguas coloniais, que representa uma das dificuldades que muitos estudantes enfrentam, que deve ser debatida de forma aberta a fim de que se encontrem soluções para facilitar e promover a comunicação educativa. Estas soluções devem partir da universidade e do seu diálogo com as comunidades tradicionais, através de programas de extensão universitária pensados para o efeito.

Decolonizar a universidade pressupõe ouvir as demandas das comunidades onde a mesma está inserida. Os professores que trabalham nessas comunidades podem ser um dos elos entre a comunidade e a universidade. As acções de extensão universitária podem servir para construir pontes de ligação e comunicação entre as comunidades e a universidade.

Este diálogo poderá enriquecer o ensino universitário angolano no sentido em que as experiências colhidas das acções de extensão poderão servir para alavancar reflexões que levarão a repensar currículos, a mudar temas, conteúdos, abordagens, métodos e uma série de dimensões da educação que naturalizamos, mas quem nem sempre vão ao encontro das necessidades de Angola como país com as suas particularidades. Assim sendo, poderemos recriar e, possivelmente, decolonizar a universidade, de forma a prestar uma formação pensada e adequada para servir as diversas comunidades e colmatar as suas necessidades, enquanto contribuimos para a construção de um processo educativo inclusivo e pragmático, que aborde e crie soluções adequadas à realidade de cada comunidade e, quiçá, do país.

### **Referências bibliográficas**

- Benjamin, W. (2007). *Passagens*. Belo Horizonte. Ed. Da UFMG/ Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.
- Carvalho, P. (2012). Evolução e crescimento do ensino superior em Angola, *Revista Angolana de Sociologia - RAS*. 9, pp. 51-58. Disponível em <https://journals.openedition.org/ras/422>. Acessado 28 de Julho de 2020.
- Cahamba, B. A. [Set. 2019]. Entrevistador: Elisa Antonio Paim. Lubango, Angola, 4 set. 2019.

- Cardoso, D. do R. [Set. 2019]. Entrevistador: Elison Antonio Paim. Lubango, Angola, 23 set. 2019.
- Castro, S. (2015). Decolonizar la universidad. La hybris el punto cero y el diálogo de saberes. *In: Palermo, Zulma (Org.). Des/decolonizar la universidad.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo.
- Costa, S. M. A. [Set. 2019]. Entrevistador: Elison Antonio Paim. Lubango, Angola, 18 set. 2019.
- Hatzky, C. (2008). Os Bons Colonizadores: Cuba's Educational Mission in Angola, 1976–1991, *Safundi: The Journal of South African and American Studies*, 9 (1), p. 53-68, Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17533170701762966?journalCode=rsaf20>. Acessado 28 de Julho, 2020.
- Jacob, E. E. de O. (2019). “Escolhas escolares dos estudantes do ensino superior: perfis e diferenciação social”. *Revista Transversos*. "Dossiê: Reflexões Sobre e de Angola - Inscrevendo Saberes e Pensamentos", 15, pp. 47-62. Disponível em <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/transversos/index>. Acessado 28 de Julho, 2020.
- Kebanguilako, D. (2016). *A educação em Angola: sistema educativo, políticas públicas e os processos de hegemonização e homogeneização política na primeira república: 1975-1992*. Tese. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador-Brasil.
- Liberato, E. (2019). “Reformar a reforma: percurso do ensino superior em Angola”, *Revista Transversos*, "Dossiê: Reflexões Sobre e de Angola - Inscrevendo Saberes E Pensamentos", 15, pp. 63-84, Disponível em <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/transversos/index>. Acessado 28 de Julho, 2020.
- Mateus, D. C.; Mateus, Á. (2011). *Angola 61 – Guerra Colonial: Causas e consequências*. Alfragide – Portugal: Texto Editores.
- Mignolo, W. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo, 2010, 126 p.
- Morais, A. da C. [Set. 2019]. Entrevistador: Elison Antonio Paim. Lubango, Angola, 19 set. 2019.
- Ndarapa, A. O. [Out. 2019]. Entrevistador: Elison Antonio Paim. Humpata, Angola, 30 set. 2019.
- Neto, A. (1976). Discurso do Presidente Agostinho Neto na Textang, em 22 de Novembro de 1976. *In Fundação António Agostinho Neto*. Acessado a 28 de Julho de 2020, em

[http://agostinhoneto.org/index.php?option=com\\_content&id=741:lançamento-da-campanha-de-alfabetização](http://agostinhoneto.org/index.php?option=com_content&id=741:lançamento-da-campanha-de-alfabetização).

- Neto, A. (1975). Discurso do Presidente Agostinho Neto na Proclamação da Independência de Angola. ANGOP: Angola Press. Acessado 29 de Julho, 2020 em <https://www.youtube.com/watch?v=6NAYCTCkfwv>.
- Neves, L. [Out. 2019]. Entrevistador: Elison Antonio Paim. Humpata, Angola, 30 set. 2019.
- Nguluve, A. K. (2006). *Política Educacional Angolana (1976-2005): Organização, Desenvolvimento e Perspectivas*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. São Paulo, Brasil.
- Quintas, J.; Brás, J. G. V.; Gonçalves, M. N. (2019). “A Formação de Professores em Angola: reflexões pós-coloniais”. *Revista Transversos*. "Dossiê: Reflexões Sobre e de Angola - Inscrevendo Saberes e Pensamentos", 15, pp. 31-46. Disponível em <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/transversos/index>. Acessado 28 de Julho, 2020.
- Rosa, M. I. P. (2011). Currículo e narrativa: potencialidades das mônadas para uma outra compreensão dos acontecimentos educativos. *Currículo sem Fronteiras*, 11 (1), Jan./Jun., pp. 198-217.
- Sousa, S. [Out. 2019]. Entrevistador: Elison Antonio Paim. Lubango, Angola, 12 out. 2019.

*Recebido em 17 de Agosto de 2020  
Aceite em 07 de Outubro de 2020*



Este artigo está licenciado sob a licença: [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). Ao submeter o manuscrito o autor está ciente de que os direitos de autor passam para a Revista Científica do ISCED-Huíla.